

La percezione del benessere di allievi delle scuole secondarie nel cantone svizzero di Neuchâtel

Una relazione tra spazi sociomateriali ed esperienze di vita

Elisa Cattaruzza*, Antonio Iannaccone* e Piera Gabola**

* *Université de Neuchâtel, Suisse*

** *Haute Ecole Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse*

La corrispondenza va inviata a: Elisa Cattaruzza, Institut de Psychologie et Education, Faculté des Lettres et Sciences humaines, Université de Neuchâtel, Espace Tilo-Frey 1, 2000 Neuchâtel (CH); e-mail: elisa.cattaruzza@unine.ch

Sommario

Questo articolo esplora la percezione del benessere in relazione ad alcuni spazi sociomateriali nei quali gli studenti realizzano le loro esperienze di vita. I dati raccolti riguardano 235 allievi, tra tredici e i quattordici anni, provenienti da quattro scuole dell'obbligo del cantone svizzero di Neuchâtel. Diversi strumenti sono stati progettati e adottati: un questionario di Satisfaction with Life Scale; un questionario per esplorare il grado di soddisfazione degli allievi in relazione agli spazi sociomateriali; due domande semiaperte per analizzare in prospettiva qualitativa la percezione del benessere e del malessere attraverso le esperienze di vita. I risultati mostrano come il benessere e il malessere vengano definiti in relazione alla natura percepita degli spazi sociomateriali nei quali gli allievi realizzano le loro esperienze di vita. Sono discusse le implicazioni nell'adottare una prospettiva sociomateriale nello studio della percezione del benessere.

Parole chiave

Benessere degli adolescenti; Spazi sociomateriali; Esperienze di vita

1. Introduzione

Il presente lavoro mira a cogliere le forme di “empatia/non empatia” che si stabiliscono fra attori e spazi di attività (Mallgrave, 2015) nel tentativo di sostenere una prospettiva epistemologica che superi i dualismi mente/corpo e mente/ambiente e sostenga dispositivi educativi meglio ancorati all’idea del *Dasein*, l’“essere nel mondo”, collocandosi in senso lato nella tradizione di ricerche ispirate alla fenomenologia heideggeriana.

La nozione di “benessere” conta diverse interpretazioni (Anderson & Graham, 2016) che variano a seconda del campo disciplinare d’interesse. In ambito sociologico, ad esempio, viene relazionato al capitale sociale (Putnam, 2000). In ambito educativo, secondo Kervin (2019) il termine “benessere” non è qualcosa che si può definire in maniera statica ma è qualcosa che viene «co-constructed in situ between teacher, the children, the placement of furniture, bodies, technologies, tools, and so on» (p. 3). In tale direzione, numerose sono le ricerche che hanno voluto considerare la relazione tra spazi d’apprendimento, insegnamento, apprendimento e benessere degli studenti (Kariippanon et al., 2017) adottando, ad esempio, una comprensione olistica dei modi in cui il design può contribuire ai processi di trasformazione pedagogica (Daniels et al., 2019). Lo studio del benessere in ambito psicologico ha radici filosofiche, che sono poi divenute le basi di uno specifico campo di ricerca della psicologia. In letteratura ci sono differenti definizioni e significati del termine “benessere”, ma gli studi contemporanei, in particolare quelli della Psicologia positiva, lo utilizzano in una prospettiva edonica considerando il benessere come soggettivo (*Subjective well being*: SWB), composto da tre componenti principali: emozioni positive, emozioni negative e soddisfazione di vita (Dieder, 1984; Diener, Lucas, & Oishi, 2002). In questa prospettiva edonica il benessere è considerato come un costrutto sia cognitivo che affettivo (Andrews & McKennell, 1980; Diener et al., 1999).

La soddisfazione di vita rappresenta la dimensione cognitiva del benessere soggettivo (Diener et al., 1985) ed è associata positivamente alla salute generale (Silva et al., 2015). Nel contesto scolastico è stata dimostrata, ad esempio, la relazione bidirezionale tra soddisfazione di vita negli adolescenti e il coinvolgimento cognitivo negli studi (Lewis et al., 2011). Tale lavoro, ha riportato il ruolo determinante della soddisfazione di vita, nella transizione dalle elementari al liceo, per l’impegno scolastico degli studenti adolescenti oltre alla relazione tra l’essere soddisfatti della propria vita a inizio anno e l’apprezzamento della scuola man mano che l’anno scolastico avanzava (Lewis et al., 2011).

In tale direzione, la Psicologia positiva si pone l’intento di studiare le condizioni che favoriscono il benessere degli individui, lo sviluppo delle loro potenzialità e la costruzione di relazioni positive con gli altri. Secondo tale approccio, è la valorizzazione delle forze di carattere delle persone, dei punti forti che permette d’orientarsi verso cose piacevoli e che rendono la vita soddisfacente. La Psicologia positiva, inoltre, prende le distanze dall’analisi di ciò che disfunziona o è patologico negli individui e studia piuttosto i processi che contribuiscono allo sviluppo e al funzionamento ottimale delle persone (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000), preoccupandosi anche del tessuto sociale e politico in cui l’individuo costruisce relazioni interpersonali positive (Lecompte, 2014).

Recenti studi hanno evidenziato inoltre come la qualità e il design degli ambienti scolastici abbia un notevole impatto sulla rappresentazione del benessere, della salute e sulle performance degli studenti nei contesti di formazione (Mumovic, Chatzidiakou, & Ahmed, 2019; Barrett et al., 2015). In tale direzione, si sta assistendo ad un crescente interesse verso quelle

che, fino a poco tempo fa, erano considerate come «le masse mancanti e neglette» (Landri & Viteritti 2016; Latour, 1992/2006) ossia gli intrecci sociomateriali nei quali gli attori educativi (e non) si muovono e con i quali interagiscono (Iannaccone, 2013, 2017). In questa ricerca, adottando una prospettiva sociomateriale (Orliwoski, 2007; Fenwick, Edwards, & Sawchuk, 2011; Barad, 2007) andremo a considerare le dimensioni individuali, sociali e materiali non come entità separate ma come componenti intrecciate della percezione del benessere negli allievi delle scuole secondarie. Per cogliere quest'intreccio, in un primo momento presenteremo il grado di soddisfazione degli allievi emerso in relazione a degli spazi "sociomateriali" (aula scolastica, cortile della scuola) principalmente legati all'ambito scolastico, ed in un secondo momento analizzeremo la percezione del benessere e malessere in relazione ai contesti dell'esperienza sociale (famiglia, amici ecc.).

2. Prospettiva sociomateriale e percezione del benessere

Il termine "sociomaterialità" è entrato in uso corrente grazie ai lavori di Orliwoski (2007) pioniera nel considerare tecnologia, lavoro e organizzazioni non come entità separate ma, al contrario, come un intreccio. Tale intreccio si rifà alla nozione di *entanglement* proposta dalla post-umanista Barad (2007). Quest'ultima utilizzerà il termine *entanglement* per descrivere quelle proprietà dei soggetti che non esistono se non in relazione ad altri s/oggetti, umani e non umani. Questa reciproca determinazione tra soggetto e oggetto la porterà a coniare il termine "intra-azione" (Barad & Nelson, 1996; Barad 2007) in opposizione al termine "inter-azione", per sottolineare che oggetti e dispositivi sono ontologicamente inseparabili.

Tale prospettiva, ripresa in ambito educativo, ha permesso di far emergere il ruolo fondamentale che le componenti sociomateriali giocano nei processi d'apprendimento e d'insegnamento (Fenwick & Landri, 2012; Fenwick, Edwards, & Sawchuk, 2011). In psicologia dell'educazione, pur integrando oggetti e esperienze nei percorsi d'apprendimento, sono state raramente concettualizzate delle riflessioni epistemologiche sullo statuto della materialità (Iannaccone, 2013, 2017; Moro, 2015). Alla luce di ciò, in lavori recenti abbiamo voluto adottare la prospettiva sociomateriale per:

- a. indagare lo sviluppo tipico e atipico dei bambini (Iannaccone, Savarese, Manzi, 2018);
- b. analizzare la polifonia di voci, sociali, materiali e culturali, di studenti universitari durante una loro ricostruzione d'esperienza d'apprendimento (Cattaruzza, Ligorio, & Iannaccone, 2019);
- c. considerare l'intreccio materiale e discorsivo che caratterizza la capacità d'azione (Cattaruzza, 2018).

Lo scopo del presente contributo è quello invece d'evidenziare la relazione fra la percezione del benessere degli studenti di scuola secondaria e alcuni spazi sociomateriali nei quali si realizzano le loro esperienze di vita. Ovviamente avere a che fare con la nozione di spazio/spazi sociale/sociali dell'attività psicologica obbliga il ricercatore a fare i conti con l'evidente complessità del costruito. Come mettono ben in evidenza Grossen e Perret-Clermont (1992) nell'interessante curatela di un volume che hanno dedicato al contesto terapeutico, uno dei problemi centrali nell'utilizzo della nozione di "spazio" in psicologia è la prossimità/sovrapposizione di quest'ultima con altri concetti largamente impiegati come quelli di "contesto", "quadro" e "setting". Ciò crea una complessa polisemia le cui sfumature sono determinate largamente dal modo in cui queste nozioni vengono utilizzate (nella ricerca,

nella pratica clinica, in educazione, ecc.) ma anche dal loro ancoraggio a posizioni teoriche e fonti molto diverse fra di loro. Nel contributo di Grossen e Perret-Clermont appare ben evidente, ad esempio, come la malattia e la sofferenza, all'interno d'ogni comunità, o gruppo umano che sia, coinvolgano livelli d'analisi molto diversi (fisico, psicologico, relazionale, sociale e culturale). Lo spazio nel quale le persone costruiscono la percezione del proprio benessere – e quella alternativa della propria sofferenza – dipende inevitabilmente dall'interpretazione che ne danno gli attori che l'abitano e da come percepiscono tale spazio.

Tale percezione dipende naturalmente dalla loro specifica posizione che tali attori occupano negli spazi di vita e della qualità delle relazioni che stabiliscono reciprocamente (Ligorio & Cèsar, 2013). In tal senso, la percezione del benessere, e quella relativa ai modi di salvaguardarlo o recuperarlo sono elementi fondamentali per la definizione soggettiva dei confini di questo spazio e della natura delle differenziazioni che l'articolano (qui intese anche come le forme d'organizzazione materiale, sociale e culturale).

3. Obiettivi

Collocandosi nel quadro teorico sopra descritto, il presente lavoro è finalizzato a investigare la percezione del benessere d'allievi delle scuole secondarie considerandolo un costrutto che convoca nel corso della sua elaborazione sia componenti individuali dell'esperienza di vita sia significati che dipendono dalla natura dagli spazi sociali e materiali nei quali tali esperienze si sviluppano.

In qualche modo questo contributo riprende delle questioni note alla psicologia ambientale ed ecologica inquadrando in una prospettiva psicologica emergente legata alla sociomaterialità, permettendo così una lettura più approfondita dei rapporti d'interdipendenza fra dimensioni materiali e psicologiche dell'esperienza umana.

A tal fine sono stati definiti tre obiettivi di ricerca:

1. valutare il grado di soddisfazione di vita generale degli allievi;
2. esplorare il grado di soddisfazione degli allievi in relazione ad alcuni spazi fisici significativi per l'esperienza psicologica degli adolescenti;
3. analizzare la percezione del benessere e del malessere attraverso le associazioni che gli adolescenti producono rispetto a questi due termini.

4. Metodo

4.1. Contesto della ricerca

La ricerca è stata condotta nell'anno scolastico 2015-16, in collaborazione con il Service de la santé et promotion de la santé (Servizio della salute e promozione della salute) e nello specifico con il Centre de la Santé scolaire (Centro di salute scolastica) che si occupa principalmente della promozione della salute e del benessere degli studenti nella città svizzera de La Chaux-de-Fonds (cantone di Neuchâtel). Gli strumenti di indagine sono stati progettati insieme ed in seguito si è provveduto a contattare le scuole (*collèges*). Nell'ambito della nostra ricerca, quattro *collèges*, afferenti al terzo ciclo, hanno deciso d'aderire facendo

partecipare i loro studenti del decimo anno.¹ Gli strumenti sono stati compilati durante le ore di informatica, a mezzo della piattaforma Qualtrics.

4.2. Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 235 allievi (58% femmine e 42% maschi), di età compresa tra i tredici e i quattordici anni, iscritti in quattro differenti scuole dell'obbligo situate in diversi quartieri della città della Chaux de Fonds. Nello specifico: 20% provenienti da un *collège*² situato in un'area a forte concentrazione di famiglie immigrate con basso reddito e famiglie svizzere con basso reddito; 25% provenienti da un *collège* con popolazione eterogenea, sia famiglie svizzere che immigrate di livello socio-economico medio; 45% provenienti da un *collège* a forte concentrazione di famiglie svizzere e famiglie immigrate con alto reddito; 13% provenienti da un *collège* con popolazione eterogenea, sia famiglie svizzere che immigrate di livello socio-economico medio.

4.3. Strumenti

Per raggiungere gli obiettivi di ricerca, sopra enunciati, sono stati utilizzati i seguenti strumenti:

- *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) di Diener et al. 1985 (versione francese);
- un questionario, costruito ad hoc in collaborazione con il Centre de santé scolaire con lo scopo di conoscere il grado di soddisfazione di vita degli allievi in relazione a certi spazi sociomateriali;
- due domande semi-aperte per approfondire le situazioni concrete di benessere e malessere evocate dagli allievi.

Nel dettaglio:

- Per la *misurazione della soddisfazione della vita* è stata utilizzata la *Satisfaction with Life Scale*. Essa è costituita da cinque affermazioni (esempio di item: "Per la maggior parte la mia vita si avvicina al mio ideale"). Le risposte sono state date su una scala Likert a sette punti (da 1, "Sono completamente in disaccordo", a 7, "Sono completamente in accordo") per ciascuna delle affermazioni. Per le analisi, sono stati indicati i punteggi medi per ciascuna affermazione; i punteggi più alti corrispondono ad una maggiore soddisfazione di vita.
- Per stimare la *soddisfazione di vita in relazione agli spazi* (luoghi di vita) degli allievi è stato costruito un questionario ad hoc contenente sette affermazioni (esempio di item: "Puoi indicare il grado di soddisfazione in differenti situazioni: nell'aula scolastica, nel cortile della tua scuola..."). Le risposte sono state date su una scala Likert a tre punti (1, "Non soddisfacente", 2, "Soddisfacente", 3, "Molto soddisfacente"). Per le analisi, sono state presentate le frequenze delle tre modalità di risposta associate a ciascuno dei luoghi.

¹ Dal 2009, la maggior parte dei cantoni svizzeri ha adottato l'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (accordo HarmoS) che in totale dura undici anni, così tripartiti:

- primo ciclo: dal primo al quarto anno (allievi dai quattro agli otto anni);
- secondo ciclo: dal quinto all'ottavo anno (allievi dagli otto ai dodici anni);
- terzo ciclo: dal nono all'undicesimo anno (allievi dai dodici ai quindici anni).

² Per garantirne la privacy, i nomi delle scuole (*collèges*) sono stati anonimizzati.

- Per ottenere delle *associazioni di situazioni ad eventi concreti al benessere/malessere* sono state poste due domande semi-aperte da rispondere in forma scritta. La prima parte di ciascuna domanda dava l'opportunità di rispondere «Sì» oppure «Non saprei» alla richiesta d'indicare una situazione concreta associata al benessere e una associata al malessere. Se la persona rispondeva positivamente alla richiesta, allora veniva posta una seconda domanda che mirava a raccogliere le associazioni che i partecipanti producevano, mettendo in relazione esperienze concrete con l'idea di benessere o malessere. In questo caso, si è proceduto a un'analisi del contenuto delle risposte riportate. Due giudici indipendenti hanno letto le affermazioni e dopo un successivo confronto e accordo si è proceduto con la codifica.

5. Risultati

5.1 La soddisfazione di vita degli allievi

Le risposte alle cinque affermazioni della scala di benessere mostrano come gli allievi siano mediamente soddisfatti della loro vita (Tab. 1). La consistenza interna *swls* nella nostra ricerca: alfa di Cronbach .84 Nello specifico, si osservano i punteggi medi più alti agli item "Sono soddisfatto della mia vita" (M=5.12, DS=1.83) e "Le mie condizioni di vita sono eccellenti" (M=5.04, DS=1.83), mentre il valore medio più basso è registrato rispetto all'affermazione "Per la maggior parte la mia vita si avvicina al mio ideale" (M=3.75, DS=1.86).

Tabella 1. Punteggi medi "Soddisfazione di vita"

Item	M	DS
Per la maggior parte la mia vita si avvicina al mio ideale	3.75	(1.86)
Le mie condizioni di vita sono eccellenti	5.04	(1.87)
Sono soddisfatto della mia vita	5.12	(1.83)
Finora ho ottenuto le cose importanti che voglio nella vita	4.48	(1.93)
Se potessi vivere la mia vita di nuovo, non cambierei quasi nulla	3.84	(2.00)

5.2 Il grado di soddisfazione di vita in relazione ad alcuni contesti fisici e sociali

Le risposte raccolte attraverso una scala Likert a tre punti (1, "Non soddisfacente", 2, "Soddisfacente", 3, "Molto soddisfacente") fanno emergere i risultati riportati nella Tabella 2.

Tabella 2. Percentuale di soddisfazione nei diversi contesti

Contesti fisici e sociali	Non soddisfacente	Soddisfacente	Molto soddisfacente
Aula	25	53	22
Cortile della scuola	19	57	24
La famiglia	8	27	64
I compagni	7	26	67
Tempo libero	6	24	70

Sul piano generale, le risposte al questionario forniscono informazioni congruenti con la letteratura scientifica dedicata al benessere degli adolescenti (Albanese & Grazzani, 2005; Freire & Stebbins, 2011). Siamo in presenza di ragazzi che elaborano una percezione di benessere soprattutto in relazione alla vita sociale e al tempo libero. La scuola, come in un certo senso ci si attendeva, produce rappresentazioni più variegata e punteggi alla scala di benessere meno marcati in senso positivo. Probabilmente queste percezioni s'intrecciano con i vissuti d'autostima e di successo/insuccesso che caratterizzano l'esperienza formativa.

5.2.1. Soddisfazione di vita in relazione al quartiere di appartenenza

Nella Tabella 3, i risultati al t-test mostrano che gli allievi che frequentano il terzo *collège*, con maggior presenza di famiglie svizzere e famiglie immigrate con alto reddito, sono significativamente più soddisfatti della loro vita rispetto ai compagni che abitano in altri quartieri. Si tratta di un dato atteso, che tuttavia può sorprendere rispetto al buon livello medio di vita di cui godono la maggior parte dei cittadini di questo cantone svizzero. È chiaro che al di là degli stereotipi, la percezione del benessere appare influenzata dalle condizioni socio-economiche del quartiere nel quale vivono i ragazzi.

Tabella 3. Differenze nella soddisfazione di vita nei diversi collèges (scuole secondarie)

Appartenenza	Per la maggior parte la mia vita si avvicina al mio ideale	Le mie condizioni di vita sono eccellenti	Sono soddisfatto della mia vita	Finora ho ottenuto le cose importanti che voglio nella vita	Se potessi vivere la mia vita di nuovo, non cambierei quasi nulla
<i>Collège I</i> : importante presenza nel quartiere di famiglie immigrate con basso reddito e famiglie svizzere con basso reddito	3.56	4.63	4.59	4.07	3.63
<i>Collège II</i> : quartiere con popolazione eterogenea, sia famiglie svizzere che immigrate di livello socio-economico medio	3.49	5.00	5.28	4.17	3.55
<i>Collège III</i> : importante presenza nel quartiere di famiglie svizzere e famiglie immigrate con alto reddito	4.06	5.50	5.63	5.02	4.33
<i>Collège IV</i> : quartiere con popolazione eterogenea, sia famiglie svizzere che immigrate di livello socio-economico medio	3.75	4.61	4.32	4.21	3.36
Totale (medie)	3.78	5.09	5.17	4.52	3.87
Differenze statistiche		p<.05	p<.05	p<.05	p<.05

Praticamente i valori di quattro item su cinque attestano questa diversa percezione del benessere che appare legata alle opportunità sociali ed economiche degli spazi di vita. Sebbene, anche in questo caso, non si possano trarre conclusioni certe, è interessante sottolineare, a beneficio dei decisori politici, questa relazione significativa fra benessere percepito e fattori “economico-ambientali”.

5.3. Situazioni concrete associate al benessere e al malessere

Com'è stato precisato nella sezione metodologica, l'ultimo strumento impiegato richiedeva di associare dei vissuti al costrutto di “benessere” e a quello di “malessere”. A questa richiesta il 53.8% degli allievi ha accettato d'indicare una situazione concreta associata al benessere e una associata al malessere. Una volta raccolte tutte le risposte aperte, esse sono state categorizzate da due giudici indipendenti utilizzando un'analisi di contenuto che ha permesso: a. d'ottenere una lista delle situazioni concrete; b. d'individuare ambiti più ampi per descrivere la multidimensionalità dei vissuti di benessere e malessere.

I risultati relativi alle situazioni concrete evocate dagli adolescenti sono stati rappresentati nella Figura 1, utilizzando come macrocategorie delle dimensioni teoriche: “individuali”, “sociali” e “corporeo-materiali”. In questa prima fase della categorizzazione lo scopo è stato quello di verificare se dalle associazioni libere emergessero queste dimensioni “attese” e con quali modalità esse venissero evocate dai partecipanti. Le due figure che seguono, sebbene non siano il risultato di un'analisi delle corrispondenze (e non hanno perciò alcuna caratteristica metrica), permettono tuttavia di sistematizzare, in relazione all'impianto teorico, l'organizzazione dei diversi vissuti che è emersa dalle risposte dei ragazzi. I due giudici, lavorando a questa forma qualitativa di categorizzazione, hanno comunque tenuto conto della relazione fra vissuti di tipo individuale, sociale e corporeo-materiale, collocandoli nelle tre aree anche in funzione della loro reciproca prossimità. Ad esempio, nella Figura 1 (come nella Figura 2) molte componenti sono trasversali. Nella categoria “amici”, ad esempio, la dimensione individuale (quando rido) è spesso evocata in relazione a una componente sociale (con gli amici). Nella categoria “famiglia” si fa riferimento a un'attività materiale situata (fare una passeggiata) in relazione con altre persone (mio fratello e sorella). Nella scuola, il sentirsi bene rimanda a una componente materiale situata (nella classe) ma anche sociale (con i compagni di classe). In questi casi, il posizionamento di un vissuto è stato determinato in funzione della sua eventuale valenza multidimensionale. A titolo di esempio, “telefono” e “televisione” sono stati collocati più vicini alle dimensioni “personale” e “corporeo-materiale”, ben sapendo ovviamente che tali situazioni contengono un riferimento implicito e innegabile alle componenti sociali e culturali della comunicazione. Nella categoria “corporeità”, quando si considerano le associazioni agli alimenti, non vi è alcuna menzione esplicita alla dimensione sociale e condivisa della consumazione del cibo. In questo caso, la collocazione ha tenuto conto dell'associazione del benessere a delle dimensioni in larga parte materiali (mangiare cioccolato, kebab, prodotti per l'acne) e situate (fare la doccia, mangiare tranquillo).

Anche per quanto le situazioni concrete legate al malessere (Fig. 2) i risultati emersi evidenziano una trasversalità. Lo “stare da solo”, ad esempio, viene precisato in relazione a una situazione individuale ma materialmente situata (a casa, nella mia camera). Nella categoria “amici” il malessere individuale nasce da un problema sociale (pestaggio) e materiale (sigarette). Nella categoria “famiglia” il litigio include una dimensione sociale (i genitori) e

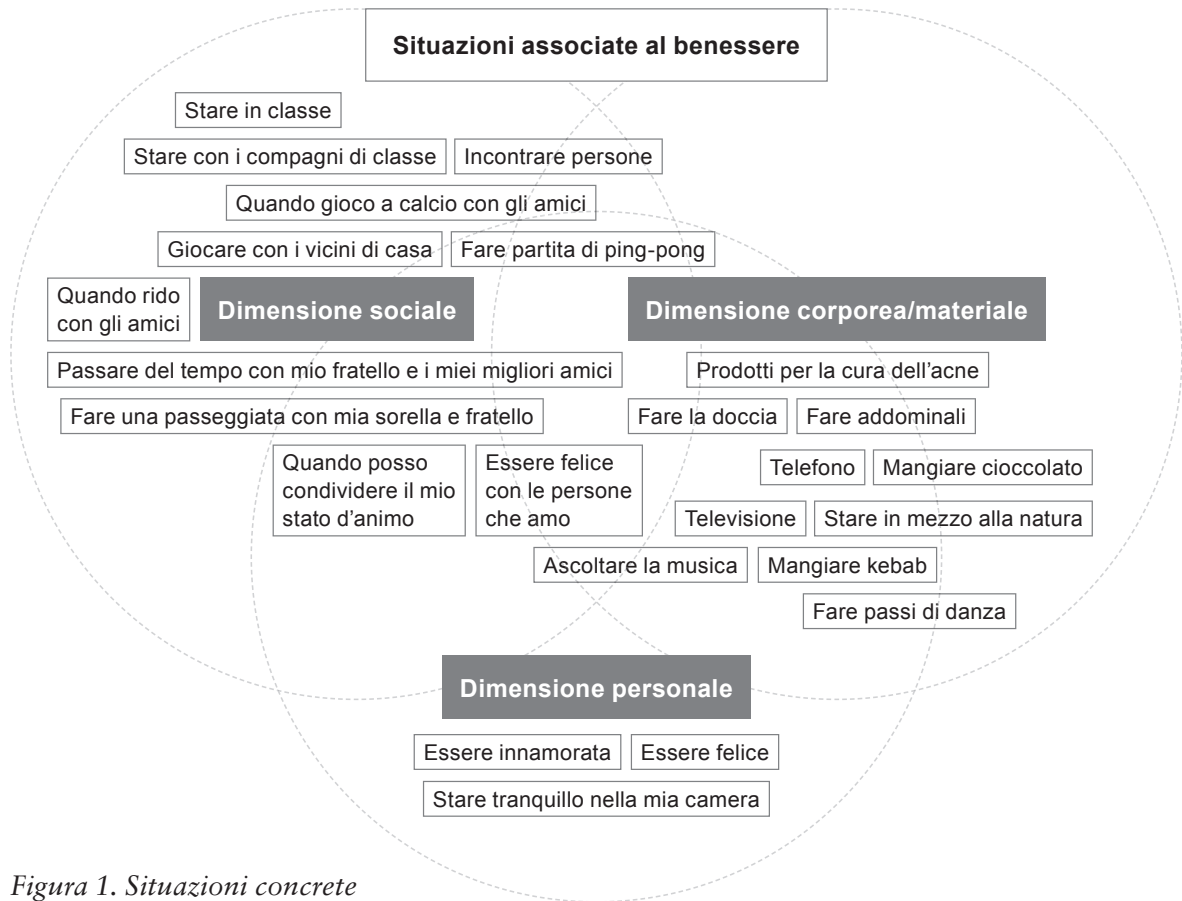


Figura 1. Situazioni concrete associate al benessere

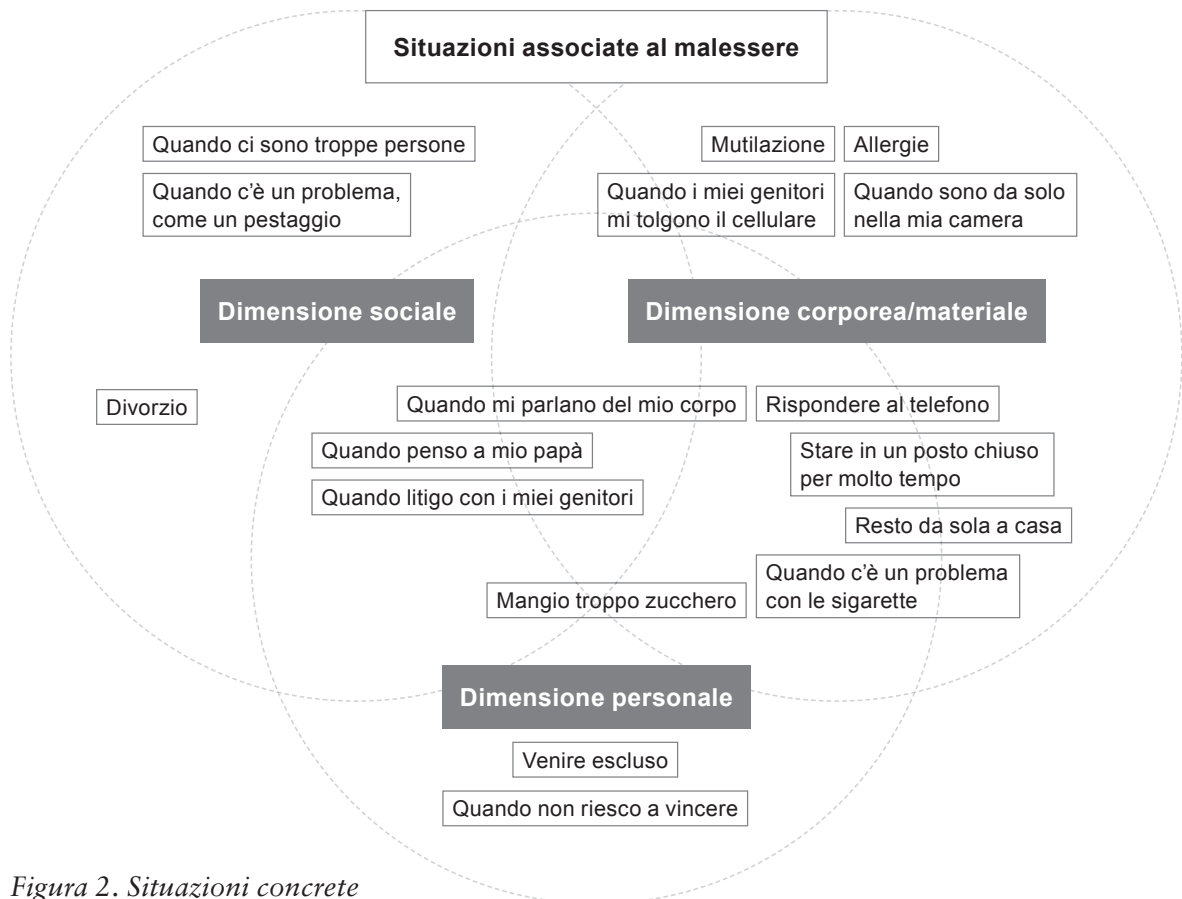


Figura 2. Situazioni concrete associate al malessere

comporta un'azione materiale (mi tolgono il cellulare) così come il pensare individuale è in relazione a qualcuno (il papà). Anche in questo caso, come apparso nella tabella del benessere (Fig.1) nella categoria “alimenti” non compare alcuna componente sociale. Così neppure, e in questo si differenzia dai dati emersi nel benessere, nella categoria “sport e tempo libero” non emerge alcuna componente né sociale ma unicamente individuale (quando non riesco a vincere) e materiale (rispondere al telefono).

In una fase successiva i due giudici hanno collocato i vissuti in classi di più ampie e indipendenti dalle tre dimensioni teoriche. Nei due grafici che seguono (Graff. 1 e 2) i vissuti vengono espressi in percentuali di occorrenze sul totale.

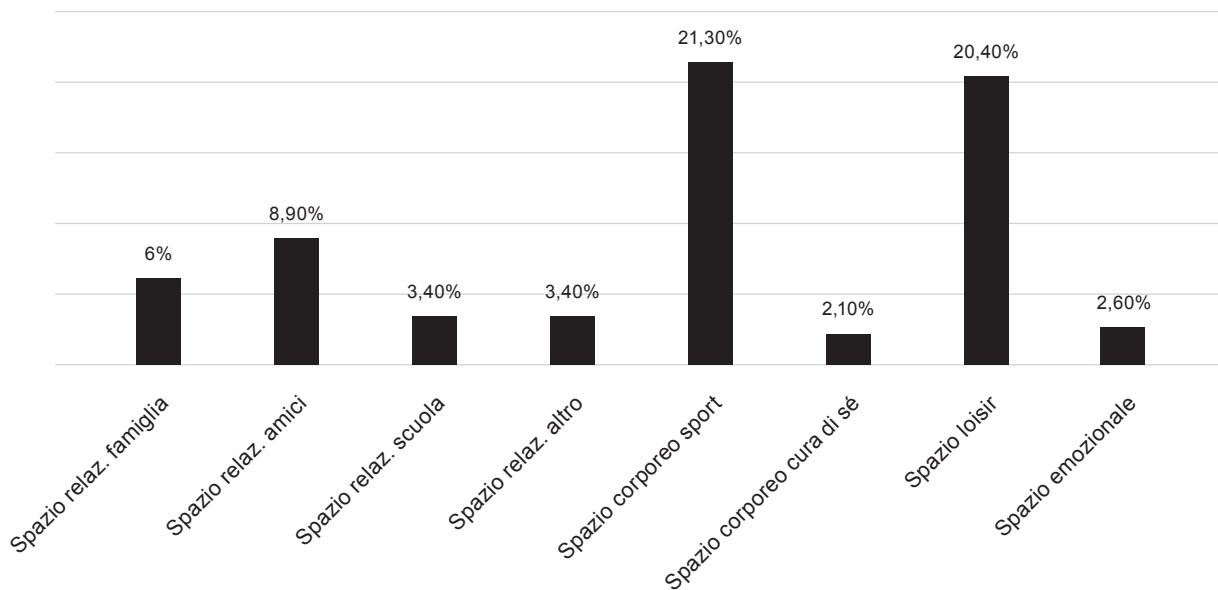


Grafico 1. Situazioni associate al benessere

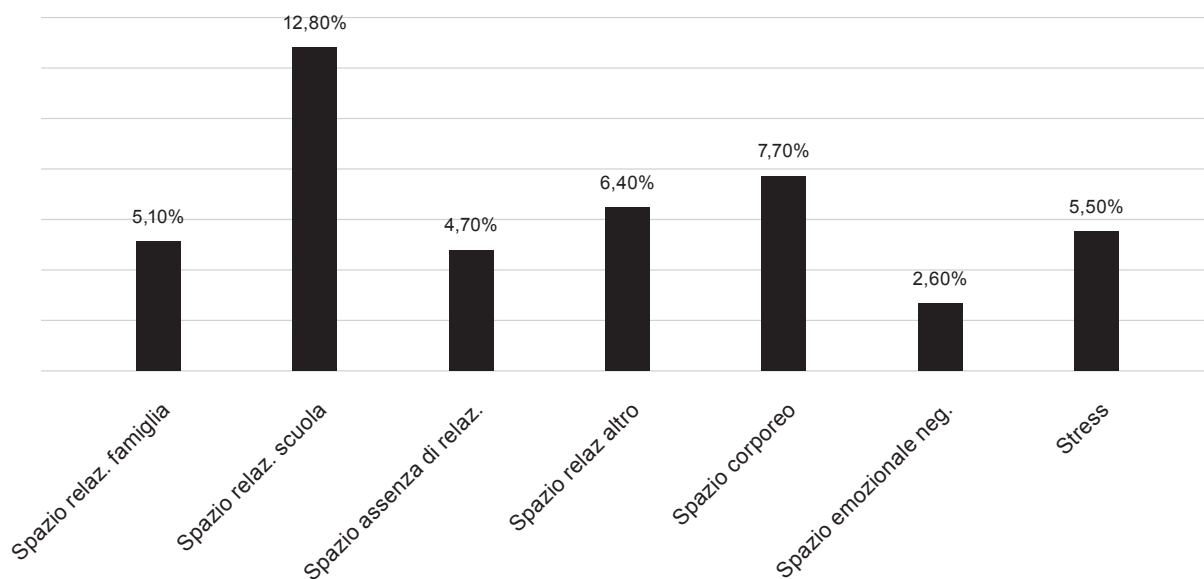


Grafico 2. Situazioni associate al malessere

Quest'analisi del contenuto ha fatto emergere otto categorie di temi che sono state create sulla base di vissuti in merito al benessere collocate in "spazi" (spazio relazionale famiglia, spazio relazionale amici, spazio relazionale scuola, spazio altro generalizzato, spazio corporeo "sport", spazio corporeo "cura di sé", spazio *loisir*, spazio emozionale) e sette categorie per le situazioni associate al malessere (spazio relazionale famiglia, spazio relazionale scuola, spazio assenza di relazioni, spazio altro generalizzato, spazio corporeo, spazio emozionale negativo, stress). I risultati mostrano come il costrutto di "benessere" venga attribuito a una molteplicità di fattori, confermando la complessità dell'esperienza emozionale "positiva" degli adolescenti e al tempo stesso essi mostrano anche come il benessere si organizzi in maniera più marcata negli spazi che abbiamo definito del *loisir* (le attività di svago e divertimento), la pratica sportiva, la cura del corpo.

Il Grafico 2 – che categorizza i vissuti di malessere associandoli, come per il benessere, a ideali spazi dell'esperienza di vita – mostra come la sofferenza dell'adolescente viene elaborata a scuola (e questo è ben noto anche in letteratura) o in quello che si potrebbe definire lo "spazio della propria corporeità". Sofferenza in quest'ultimo caso probabilmente legata alle ansie che il cambiamento adolescenziale alimenta. Il malessere emerge anche nelle relazioni con gli altri e nell'assenza di relazioni. Rispetto al benessere, emerge comunque una categoria che con qualche forzatura avremmo potuto aggregare all'idea di corporeità ma che abbiamo preferito lasciare a sé. Si tratta della categoria dello stress che viene espressa in modo generico dagli adolescenti, non esplicitamente legata all'esperienza scolastica o alle difficoltà relazionali. Essere stressato sembra quasi definire per gli adolescenti una condizione di vita.

6. Discussione e conclusioni

In questa nostra ricerca è emerso uno spaccato ricco e interessante della condizione di vita dei ragazzi che vi hanno preso parte. Naturalmente i dati raccolti si riferiscono a una specifica realtà sociale e culturale di un Paese, come la Svizzera, che gode di una qualità di vita relativamente elevata. Evidentemente la qualità di vita non elimina gli elementi negativi dell'esperienza di vita, ma è pur sempre un importante quadro che influenza le esperienze che i ragazzi vivono nel quotidiano. Questo per precisare che il lavoro condotto vuole costituire un momento di riflessione sulla costruzione del benessere negli adolescenti, ma lasciando da parte ogni tentativo d'indebita generalizzazione. Il percorso di ricerca ha voluto piuttosto sondare in profondità, con un approccio quantitativo e qualitativo il rapporto che questi adolescenti (e ovviamente non tutti gli adolescenti) stabiliscono con i contesti di vita e con gli elementi psicologici, sociali e materiali della loro esperienza. La scuola secondaria, come i dati mostrano, costituiscono delle realtà specifiche che possono alimentare dinamiche di benessere e malessere modulato anche incisivamente quei fattori trasversali che caratterizzano lo sviluppo psicologico in adolescenza. Come si è visto rispetto alla soddisfazione di vita, i dati raccolti mettono in luce, da un lato, come il livello di soddisfazione di vita in generale vada da medio ad alto, mostrando come il gruppo d'adolescenti coinvolti nella ricerca si consideri tutto sommato soddisfatto di come vive la propria esperienza di sviluppo psicologico. Questo risultato conferma quanto riportato in letteratura da altri studi che hanno mostrato una soddisfazione di vita globalmente positiva per gli adolescenti (Huebner, Drane, & Valois, 2000; Raboteg-Šarić, Brajša-Žganec, & Šakić, 2009) oltre che un'alta

soddisfazione di vita associata a esperienze scolastiche positive e legate a fattori di contesto scolastico (Gilman & Huebner, 2006).

In realtà, però, abbiamo potuto evidenziare anche importanti differenze fra le diverse scuole in relazione al contesto sociale e culturale del quartiere dove sono localizzate. Questo è un dato importante per i decisori politici che desiderano incidere sul benessere dei ragazzi. La definizione del benessere, in questa ricerca, sembra dipendere solo in parte dalle cosiddette dimensioni individuali e personali ma piuttosto essere legata ai vissuti psicologici che questi ragazzi elaborano in relazione alle opportunità reali o ideali offerte dai contesti.

I dati ci mostrano come le componenti sociali, materiali e individuali sono difficilmente separabili nella definizione di “benessere” emersa dai ragazzi, dove la maggior parte di tali componenti appaiono strettamente interdipendenti.

A una lettura generale, i risultati suggeriscono che adottare un approccio sociomateriale al benessere non può significare limitarsi a ricostruire unicamente ciò che accade internamente all'individuo ma a considerarlo in relazione alle diverse componenti del suo quotidiano. Ed è proprio in questa dinamica complessa, fra vita psicologica interiore, rapporto con gli altri e con il mondo materiale, che l'esperienza educativa riveste un ruolo fondamentale in termini di sostegno e valorizzazione di tali intrecci. La mobilitazione ecologica alimentata, non a caso, dalle giovani generazioni rappresenta una domanda chiara, in tale direzione, proponendo nuove forme educative che consentano di ripartire dal nostro “essere nel mondo” salvaguardando la bellezza e la fragilità di questo straordinario ecosistema.

Ringraziamenti

Ringraziamo vivamente il dr Souhail Latrèche, dirigente del Servizio della Salute e della Promozione della Salute de La Chaux-de-Fonds e gli allievi e gli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca.

Bibliografia

- Albanese, O. & Grazzani Gavazzi, I. (2005). Adolescence et conscience des émotions positives. In L. Lafortune, M.-F. Daniel, P.-A. Doudin, F. Pons & O. Albanese (Eds.), *Pédagogie et psychologie des émotions* (pp. 145-164). Québec: Presses de l'Université de Québec.
- Anderson, D. L. & Graham, A. (2016). Improving student wellbeing: Having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 348-366.
- Andrews, F. M. & McKennell, A.C. (1980). Measures of self-reported well-being: Their affective, cognitive and other components. *Social Indicators Research*, 8, 127-155.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe Halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Barad, K. & Nelson, J. (1996). Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning. In L. H. Nelson (Ed.), *Feminism, science, and philosophy of science* (pp. 161-194). Dordrecht: Kluwer.
- Barbanti C. (2016). La scuola: una miriade di assemblaggi sociomateriali. Nuovi quesiti, processi e oggetti nella ricerca in ambito educativo attraverso l'approccio dell'Actor

- Network Theory. In P. Landri & A. Viteritti (Eds.), "Sociomaterialità in educazione". *Scuola Democratica*, 1, 183-198.
- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis. *Building & Environment*, 89, 118-133.
- Cattaruzza, E. (2018). Exploring children's agency in a designed atelier: a sociomaterial perspective. *Psihologija*, 51(4), 433-447.
- Cattaruzza, E., Ligorio, M. B., & Iannaccone, A. (2019). Sociomateriality as partner in the polyphony of students' positioning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 100332.
- Daniels H., Stables A., Tse H. M., & Cox S. (2019). *School design matters. How school design relates to the practice and experience of schooling*. London-New York: Routledge.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49,71-75.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 63-73). Oxford, England: Oxford University Press.
- Diener, E, Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Fenwick, T., & Landri, P. (2012). Materialities, textures and pedagogies: Socio-material assemblages in education. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(1), 1-7.
- Fenwick, T., Edwards, R., & Sawchuk, P. (2011). *Emerging approaches to educational research: Tracing the socio-material*. London: Routledge.
- Freire, T., & Stebbins, R.A. (2011). Activités de loisir optimales et développement positif des adolescents: les perspectives psychologiques et sociologiques. In C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Eds.), *Traité de psychologie positive* (pp. 539-556). Bruxelles: De Boeck.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293-301.
- Grossen, M., Perret-Clermont, A. N. (Eds.) (1992) *L'espace thérapeutique, cadres et contextes*. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Niestlé.
- Huebner, E. S., Drane, W., Valois, R. F. (2000), Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *Social Psychology International*, 21 (3), 281-292.
- Lecomte, J. (2014). *Introduction à la psychologie positive*. Paris: Dunod.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249-262.
- Iannaccone, A. (2013). Est-ce que la psychologie aurait oublié ce que les êtres humains font vraiment? *Cahiers de Psychologie et Education*, 49, 3-12.
- Iannaccone, A. (2017). Eduquer peut être dur! Quelques notes autour de la notion de matérialité en éducation. In M. Giglio, & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives* (pp. 97-121). Bern: Peter Lang.
- Iannaccone, A., Savarese, G., & Manzi, F. (2018). Object use in children with autism: Building with blocks from a Piagetian perspective. *Frontiers in Education*, 3, 1-12.
- Kariippanon, K., Cliff, D., Lancaster, S., Okely, A., & Parrish, A. (2018). Perceived interplay between flexible learning spaces and teaching, learning and student wellbeing. *Learning Environment Research*, 21, 301-320.

- Landri, P. & Viteritti, A. (2016). Sociomaterialità in educazione. *Scuola Democratica*,1, 7-21.
- Latour, B. (1992) Where are the missing masses? The sociology of few mundane artefacts. In W. E. Bijker, J. Law (Eds.), *Shaping technology/Building society*, Cambridge MA: MIT Press; tr. it Dove sono le masse mancanti? Sociologia di alcuni oggetti di uso comune, in Mattozzo (2006).
- Ligorio, M. B., & Cèsar, M. (Eds.) (2013). *Interplays between dialogical learning and dialogical Self*. Charlotte: IAP.
- Mallgrave, H. F. (2015). *L'empatia degli spazi: Architettura e neuroscienze*. R. Cortina, Milano.
- Moro, C. (2015). Material culture: Still 'terra incognita' for psychology today? *European Journal of Psychology*, 11(2), 172-176.
- Mumovic, D., Chatzidiakou L., & Ahmed, R. (2019). Designing schools fro health, comfort and cognitive performance: what do we know? In H.M. Ts., H. Daniels, A. M. Stables, S. Cox S. (Eds.), *Designing buldings for the future of schooling* (pp.149-165). London-New York: Routledge.
- Orlikowski, W.J., & Scott, S.V. (2008). Sociomateriality: Challenging the separation of technology. *Work and Organization, Annals of the Academy of Management*,2 (1), 433-474.
- Putnam R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Raboteg-Šarić, Z., Brajša-Žganec, A., & Šakić, M. (2009). Life satisfaction in adolescents: The effects of perceived family economic status, self-esteem and quality of family and peer relationships. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 18(3), 547-564.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Silva, A. D., do Céu Taveira, M., Marques, C., & Gouveia, V. V. (2015). Satisfaction with life scale among adolescents and young adults in Portugal: Extending evidence of construct validity. *Social Indicators Research*, 120(1), 309-318.

**Students' wellbeing perception in the Swiss canton
of Neuchatel's secondary schools**
A relation between sociomaterial spaces and life experiences

Abstract

This paper explores wellbeing perception about some sociomaterial spaces in which student's life experiences are realized. The study was conducted on 235 students, thirteen-fourteen aged, from four secondary school located in the Swiss canton of Neuchâtel. Different instruments have been conceived and used: the *Satisfaction with Life Scale* questionnaire; a questionnaire to explore the student satisfaction degree in relation to some sociomaterial space; two semi-open questions to analyse their representation of wellbeing and illness through their life experience. The results show that the wellbeing and illness perception is

intertwined with sociomaterial space in which life experience are realized. Sociomaterial implications in the study of wellbeing perception are discussed.

Keywords

Students' wellbeing; Sociomaterial space; Life experience

Articolo pervenuto: 1 giugno 2020

Articolo accettato: 8 luglio 2020