



Direzione scientifica /Editors in Chief: Loretta Fabbri (Università degli Studi di Siena); Maura Striano (Università degli Studi di Napoli Federico II), Claudio Melacarne (Università degli Studi di Siena)

Comitato Scientifico/Scientific Committee: Michel Alhadeff-Jones (Columbia University), Francesca Bianchi (Università di Siena), Francesca Bracci (Università di Firenze), Gillie Bolton (The King's College), Stephen D. Brookfield (Antioch University), Jean D. Clandinin (University of Alberta), Salvatore Colazzo (Università del Salento), Michael F. Connelly (University of Toronto), Antonia Cunti (Università di Napoli Parthenope), Giovanna del Gobbo (Università di Firenze), Norman K. Denzin (University of Illinois Urbana – Champaign), Loretta Fabbri (Università di Siena), Monica Fedeli (Università di Padova), Laura Formenti (Università Milano-Bicocca), Mario Giampaolo (Università di Siena), Chad Hoggan (NC State University), Paolo Jedlowski (Università della Calabria), Farhad Khosrokhavar (Foundation Maison des Sciences de l'Homme), Marco Lazzari (Università di Bergamo), Paolo Limone (Unipegaso), Victoria J. Marsick (Columbia University), Claudio Melacarne (Università di Siena), Aliko Nicolaides (University of Georgia), Stefano Oliverio (Università di Napoli Federico II), Carlo Orefice (Università di Siena), Roberta Piazza (Università di Catania), Barbara Poggio (Università di Trento), Juan Carlos Marcos Recio (Universidad Complutense de Madrid), Alessandra Romano (Università di Siena), Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata), Domenico Simeone (Università Cattolica del Sacro Cuore), Maura Striano (Università di Napoli Federico II), Dirk Saller (DHBW Mosbach), Vivek Venkatesh (Concordia University), Jesus Miguel Flores Vivar (Universidad Complutense de Madrid), Leonard Wacks (Temple University)

Redazione/Managing Editors: Nicolina Bosco (Università degli Studi di Siena); Francesca Bracci (Università degli Studi di Firenze); Mario Giampaolo (Università degli Studi di Siena); Alessandra Romano (Università degli Studi di Siena), Carlo Orefice (Università di Siena); Claudia Banchetti (Università di Siena)

Per contattare la redazione: Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive, Università degli Studi di Siena, Sede di Arezzo, Viale L. Cittadini, 33 - 52100 Arezzo; tel. 0575/926273; e-mail: educational.reflective.practices@gmail.com

*Tutti gli articoli sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.
All articles are double-blind peer reviewed.*

Il fascicolo è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Sociali Politiche e Cognitive dell'Università degli Studi di Siena

Progetto grafico di copertina: Studio Festos Milano

Amministrazione: viale Monza, 106 - 20127 Milano - Tel. 02/2837141
Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 236 del 26.4.2010. Direttore responsabile Stefano Angeli
Semestrale Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano Italy. Stampa Global Print, via degli Abeti 17/1, Gorgonzola Milano.

Publicato con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunica sul sito: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>.

I semestre 2023 finito di stampare nel mese di giugno 2023



ADHD in famiglia: pratiche riflessive a supporto della genitorialità

di Daniele Bullegas, Antonello Mura*

Riassunto

L'ADHD è un disturbo del neurosviluppo caratterizzato da deficit dell'attenzione, impulsività e iperattività che, a seconda della gravità, può incidere sul funzionamento della persona e modificare profondamente l'assetto familiare in termini relazionali e affettivi, influenzando significativamente sulle capacità e sulle risorse genitoriali.

Di fronte alle difficoltà e alle sfide che le famiglie sono chiamate ad affrontare per gestire i processi di crescita di un figlio con ADHD diviene importante predisporre interventi efficaci per supportarle. A tal proposito, l'articolo verifica in che termini sia possibile realizzare un ampliamento del paradigma riflessivo nella formazione genitoriale.

Attraverso un percorso di *parent education*, che ha coinvolto sei famiglie, lo studio prende in considerazione ed analizza le conversazioni riflessive svolte dai partecipanti su tematiche per loro rilevanti. I risultati lasciano emergere le potenzialità delle pratiche riflessive nel supporto dei familiari, sostenendoli nel percorso di crescita ed emancipazione.

Parole chiave: ADHD, Pratiche riflessive, Educazione genitoriale, Genitorialità, Apprendimento trasformativo

* L'intero articolo è frutto del lavoro comune dei due autori. In particolare, Antonello Mura è autore del paragrafo "*I confini della riflessività: possibili allargamenti di campo*"; Daniele Bullegas è autore dei paragrafi "*ADHD ed educazione genitoriale: verso un paradigma trasformativo*", "*I gruppi di riflessione genitoriale: aspetti metodologici e operativi*", "*Conversazioni riflessive con i genitori*"; il paragrafo "*Conclusioni*" è stato curato congiuntamente dai due autori.

ADHD in the family: Reflective practice and parenting support

Abstract

ADHD is a neurodevelopmental disorder characterized by inattention, impulsivity, and hyperactivity. The severity of symptoms can affect the functioning of the individual and the whole family, with relational and affective consequences, and may also have an impact on parent's abilities and resources.

Faced with such difficulties, it becomes important to provide effective interventions to support parents in facing these educational challenges. In this regard, the article aims to verify the possibility of using the reflective paradigm in the education of parents of children with ADHD.

Through a parent education program involving six families, some reflective conversations on relevant topics in the experience of family members are presented. The findings highlight the potential of reflective practices in supporting participants in critical analysis of their meaning perspectives and supporting them in a process of emancipation.

Keywords: ADHD, Reflective practice, Parent education, Parenting, Transformative learning

First submission: 06/03/2023, *accepted:* 08/04/2023

Available online: 26/06/2023

I confini della riflessività: possibili allargamenti di campo

Nel vasto e articolato campo degli studi sulla riflessività, tracciare un confine chiaro e definito, per distinguere tutto ciò che può essere considerato come appartenente al paradigma riflessivo, è un'operazione piuttosto complessa. Si tratta, infatti, di delimitare un settore d'indagine non circoscritto che, fin dalle sue origini, si è collocato al crocevia di differenti discipline e che, proprio da tale intersezionalità, ha tratto giovamento. Se, da un lato, ciò ha garantito alla riflessività un ampio potere euristico e applicativo, dall'altro, ha determinato un'evidente polisemia, che ha reso estremamente difficoltoso posizionarsi ed orientarsi all'interno del paradigma stesso: *reflexivity*, *reflection*, *reflective practice*, *critical reflection* rappresentano alcune delle locuzioni rinvenibili, che rimandano a costrutti solo apparentemente sovrapponibili. Tale proliferazione, avvenuta a partire dagli anni '80, ha arricchito il ventaglio di esperienze, ma al contempo ha creato notevoli difficoltà, soprattutto nella comparazione e nel confronto dei modelli d'intervento e dei risultati empirici (Fook, 2007; Watts, 2019).

Altrettanto problematica risulta essere la questione dei campi di applicazione. Le pratiche riflessive, infatti, sono state utilizzate in una pluralità di contesti: dalle scienze infermieristiche e mediche, alle discipline più orientate in senso sociale, psicologico ed educativo. È infatti possibile rintracciare prevalentemente studi che indagano in che modo e a quali condizioni la riflessività è in grado di interpretare e indirizzare lo sviluppo delle professionalità nei differenti contesti formativi e lavorativi (Brookfield, 2017; Chretien, Chheda, Torre, & Papp, 2012; Knott & Scragg, 2010; Pack, 2009; Ruch, 2002; Stedmon & Dallos, 2009).

Per la finalità di questo studio, diviene interessante sottolineare l'importanza di un allargamento consapevole dei confini delle pratiche riflessive. Esistono, in tal senso, dei territori ancora poco esplorati sui quali il paradigma riflessivo potrebbe avere un ampio margine d'azione quale cornice epistemologica per traguardare fenomeni complessi. Fra questi rientrano le dinamiche di *parenting*, la genitorialità e l'educazione dei figli (Catarsi, 2008; Fabbri, 2008, 2009; Formenti, 2001; Miron, 1998). Di particolare interesse appaiono le prospettive di significato e l'agire quotidiano, che accompagnano e definiscono le relazioni educative potenzialmente complesse, come quelle che intercorrono tra un genitore e un figlio con Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività (ADHD) (Mura & Bullegas, 2020). Diviene pertanto rilevante esplorare un campo d'indagine – quello della “genitorialità difficile” (Bornstein & Venuti, 2013) – ancora poco studiato, per verificare in che termini sia possibile realizzare un allargamento del raggio d'azione euristico della riflessività, individuando percorsi di ricerca finora inediti (Mura & Bullegas, 2021).

Se infatti le pratiche riflessive rappresentano un processo dinamico di presa di coscienza sull'esperienza passata e sulle modalità d'azione abituali rispetto a certe situazioni vissute come problematiche e caratterizzate da incertezza, allora le dinamiche di *parenting* contraddistinte dalla presenza di un figlio con ADHD divengono un contesto elettivo d'applicazione. Crescere con un bambino disattento, impulsivo e iperattivo, spesso, rappresenta una sfida impegnativa e faticosa: molteplici sono le incertezze e le pressioni che influenzano l'agire educativo. Al contempo, l'ADHD modifica l'equilibrio delle relazioni e può attivare emozioni intense e difficili da gestire, rendendo le interazioni quotidiane complesse e problematiche. Si tratta di esperienze che trasformano profondamente l'assetto familiare in termini organizzativi ed affettivi e che possono configurarsi come veri “dilemmi disorientanti” (Mezirow, 1990).

Di fronte all'indeterminatezza, alla forte variabilità comportamentale determinata dall'ADHD e, talvolta, alla scarsa efficacia delle strategie educative, il genitore è chiamato a un processo di rivisitazione dei significati sulle

pratiche, finalizzato alla costruzione di nuovi apprendimenti capaci di ri-orientare l'azione. Ecco allora che la riflessività può rappresentare un orizzonte teorico-operativo attraverso cui sostenere percorsi trasformativi e di re-visione del proprio agire educativo.

A partire da tali premesse, il presente lavoro contribuisce a sviluppare un più ampio progetto di ricerca-formazione, declinato in ottica trasformativa (Fabbri & Romano, 2017) e finalizzato alla definizione di un dispositivo teorico-metodologico di intervento rivolto alle famiglie che si trovano a dover rispondere ai bisogni educativi di un figlio con ADHD. Attraverso un percorso di educazione genitoriale e mediante l'utilizzo di conversazioni riflessive guidate, i partecipanti sono sostenuti in un processo di rivisitazione delle cornici di riferimento con le quali interpretano il disturbo e di assunzione di consapevolezza circa le pratiche educative.

ADHD ed educazione genitoriale: verso un paradigma trasformativo

Il Disturbo da Deficit di Attenzione/Iperattività rappresenta una categoria nosografica che comprende un gruppo piuttosto eterogeneo di persone che manifestano, in forma singola o combinata, difficoltà nel controllo volontario dei processi attentivi, iperattività e impulsività. Si tratta di condotte comportamentali che, a seconda dei livelli di gravità e dei gradi di pervasività contestuale, concorrono a determinare una compromissione significativa nello svolgimento delle principali attività quotidiane.

Riconosciuta come condizione multidimensionale, che incide sui processi di autoregolazione cognitiva, emotiva e comportamentale, l'ADHD – come qualsiasi altro disturbo del neurosviluppo – presenta profonde ricadute relazionali che impattano significativamente sui principali sistemi di vita della persona. Tali ripercussioni definiscono un quadro ecologico e sistemico che non si limita ai soli interventi sanitari, (ri)abilitativi e didattico-educativi rivolti al singolo, ma si estende anche al contesto familiare e scolastico, definendo una linea d'azione multimodale (SINPIA, 2006; The MTA Cooperative Group, 1999). È proprio seguendo tale impostazione che gradualmente assumono un'importanza centrale i percorsi di formazione e di supporto ai genitori di persone con ADHD.

Fra questi, è possibile rintracciare modelli finalizzati a offrire informazioni rispetto alle caratteristiche principali della sindrome e a definire strategie psicoeducative attraverso le quali affrontare le problematiche comportamentali quotidiane. Si tratta di proposte fortemente caratterizzate in senso direttivo, nelle quali è centrale la figura dell'esperto, depositario di conoscenze, strategie e soluzioni, il cui sapere, in quanto scientifico e basato

sull'evidenza, è considerato garanzia di certezza (Roudinesco, 2002). Nelle sue forme più radicali, tale modalità d'azione può assumere i caratteri di un approccio depositario della formazione, organizzato intorno all'asimmetria esperto-novizio (Freire, 1970). Inoltre, l'esperienza dei partecipanti è ridotta all'osservazione descrittiva delle situazioni problematiche, in un appiattimento che esclude aprioristicamente punti di vista, conoscenze e significati. Alla luce di tali caratteristiche, emerge chiaramente una rappresentazione del ruolo genitoriale come deficitario, mancante, fragile, disorganizzato e disfunzionale, che richiede di essere "aggiustato" attraverso l'ausilio di specifiche tecniche. Le caratteristiche principali di tale modello, seppur brevemente tratteggiate, lasciano intravedere un'epistemologia contraddistinta da quella che Schön (1983) chiama *razionalità tecnica*. In tale prospettiva, i comportamenti e le condotte disfunzionali associate all'ADHD divengono un problema strumentale, che può essere risolto attraverso l'applicazione delle conoscenze e delle tecniche specifiche indicate dal professionista esperto, che il genitore è chiamato ad applicare in maniera puntuale e precisa. In tal senso, si può rilevare un processo di oggettivazione delle situazioni problematiche, in cui gli elementi di contesto personali, che connotano il problema specifico espresso dal singolo genitore, sono sostanzialmente posti in secondo piano: è il problema che deve adattarsi alle conoscenze tecniche e non viceversa.

Oltre a tali modelli, è possibile evidenziare altre proposte d'intervento, finalizzate, invece, a valorizzare i significati e le esperienze dei genitori, attraverso l'attivazione di processi di riappropriazione consapevole della loro storia, aiutandoli a definire e a progettare percorsi di crescita per i loro figli. Tali interventi sono modellati a partire dai bisogni espressi dai partecipanti e orientati secondo logiche non direttive, sostenuti da un'epistemologia dell'orizzontalità propria dell'educazione degli adulti, nelle quali i saperi (non certi) e le pratiche educative (situate) sono co-costruiti mediante il dialogo, la riflessione critica e il confronto reciproco. In tale prospettiva, i problemi che coinvolgono i familiari non si presentano come strutture ben formulate, risolvibili tramite soluzioni certe, ma rappresentano – soprattutto inizialmente – un complesso e mal definito intreccio di fattori, spesso taciti o impliciti, che influenza l'orizzonte di aspettative e i confini attentivi dei partecipanti (Mezirow, 2000; Schön, 1983).

Sostenere, modellare e mettere in discussione i significati e le modalità d'azione diviene il *focus* dell'intervento realizzabile attraverso dispositivi narrativi e riflessivi, in una dinamica ricorsiva che, lungi dall'offrire risposte strumentali, promuove percorsi emancipativi di crescita personale. Ecco allora che la formazione genitoriale – in particolare per le famiglie con figli

disattenti e impulsivi – assume i tratti di un agire educativo intenzionale, riflessivo, contestualizzato e situato (Fabbri, 2007; Striano, 2012).

Rispetto all’approccio formale e direttivo dei modelli di intervento descritti in precedenza, si assiste a un cambiamento concettuale nel quale, alla figura del “formatore esperto” e del “genitore come destinatario di informazioni”, si sostituisce un contesto di *partnership* educativa in cui i professionisti collaborano con i partecipanti, per “coltivare” un ambiente di cura e di sostegno reciproco, nel quale confrontarsi, discutere e crescere insieme (Bodner-Johnson, 2001; Marienau & Segal, 2006; Sokol & Cranton, 1998). In tale prospettiva, divengono centrali le pratiche riflessive, intese sia come modalità privilegiata di accesso al bagaglio esperienziale dei genitori, sia come dispositivi per promuovere processi trasformativi (First & Way, 1995; Ireland, 1992; Taylor & Hill, 2016; Thomas, 1996; To, Iu Kan, Tsoi, & Chan, 2013; To, So, & Chan, 2014).

I gruppi di riflessione genitoriale: aspetti metodologici e operativi

La possibilità di intercettare e valorizzare le esperienze e i bisogni dei genitori attraverso un approccio trasformativo alla formazione familiare costituisce la base teorico-metodologica per la definizione dei gruppi di riflessione genitoriale. Si tratta di specifici dispositivi formativi finalizzati a sostenere processi di analisi critica dei significati con i quali madri e padri interpretano le dinamiche relazionali, l’agire educativo e le problematiche quotidiane con un figlio interessato da ADHD.

Nello specifico, attraverso l’utilizzo del paradigma riflessivo, tali modelli consentono la costruzione di un contesto formativo in grado di: a) sostenere nei partecipanti una maggiore consapevolezza delle proprie prospettive e dell’inefficacia delle stesse nell’affrontare le sfide quotidiane; b) evidenziare modi di pensare alternativi, significati e cornici di riferimento differenti, alimentando l’interazione e il confronto fra genitori; c) offrire stimoli alla riflessione fra alternative di pensiero e di azione, attraverso il dialogo attivo e partecipativo (Mura & Bullegas, 2020, 2021).

Sulla base di tale modello d’intervento, si illustrano i contenuti emersi in uno studio qualitativo di carattere esplorativo, che ha coinvolto sei famiglie in un percorso di supporto alla genitorialità (tab. 1).

Tab. 1 – Caratteristiche dei partecipanti al gruppo di riflessione genitoriale

ID*	Età	Istruzione	Numero di figli	Età dei figli	Diagnosi (comorbilità**)	Terapie e interventi
Sara	45	Diploma	1	8 anni	ADHD (DOP)	Farmacologica; doposcuola
Michela	40	Laurea	1	9 anni	ADHD (APC)	Psicoterapia cognitivo-comportamentale
Paolo	48	Diploma	1	9 anni	ADHD (APC)	Doposcuola; potenziamento della abilità di letto-scrittura
Tommaso	35	Diploma	2	10 anni	ADHD (DCM; DSL)	
Tiziana	40	Licenza media	1	10 anni	ADHD (DSA)	Doposcuola; psicoterapia cognitivo-comportamentale
Federico	48	Licenza media	1	10 anni	ADHD (DSA)	
Azizma	40	Laurea	1	8 anni	ADHD (DOP)	Farmacologica; terapia comportamentale
Matteo	42	Diploma	1	8 anni	ADHD (DOP)	
Daniela	39	Diploma	2	10 anni	ADHD (DSA)	Farmacologica; doposcuola; potenziamento abilità matematiche

* Per ragioni di tutela della privacy, ai partecipanti sono stati assegnati nomi fittizi.

** DOP: Disturbo oppositivo provocatorio; DCM: Disturbo della coordinazione motoria; DSL: Disturbo specifico del linguaggio; APC: Alto potenziale cognitivo; DSA: Disturbo specifico dell'apprendimento

Il gruppo, riunitosi per un totale di 10 settimane con incontri di 2 ore ciascuno, ha affrontato differenti tematiche centrate sulle esperienze, sui vissuti e sui bisogni espressi dai partecipanti. I genitori sono stati chiamati a confrontarsi, discutere e riflettere su argomenti relativi all'ADHD: il momento della diagnosi, il rapporto con la scuola, la quotidianità con un figlio interessato da ADHD, la disciplina, i rapporti con i familiari, l'identità genitoriale.

Alla termine di ciascuna sessione, come compito a casa è stato chiesto di riflettere in forma scritta sulle tematiche affrontate, sui significati costruiti dal gruppo e sugli eventuali cambiamenti nelle pratiche educative, per poi poterne discutere durante appuntamenti successivi. A tal fine è stato fornito un diario nel quale appuntare, per ogni sessione, alcune domande di discussione, progettate per promuovere processi di auto-riflessione critica.

Gli stralci e i dialoghi riportati nel paragrafo successivo rappresentano una selezione dei dati raccolti durante le sessioni di gruppo, con l'obiettivo di descrivere lo svolgimento di alcune conversazioni riflessive (Schön, 1983). L'obiettivo è quello di evidenziare come i posizionamenti differenti dei genitori, le sollecitazioni del facilitatore e i rispecchiamenti reciproci attivino pratiche riflessive, che consentono di far emergere specifici assunti, di de-centrarsi dalla propria esperienza e di adottare prospettive interpretative differenti. All'interno delle storie condivise l'analisi dei dati ha consentito, inoltre, di rilevare metafore e assunti (Lakoff & Johnson, 1980; Mezirow, 1991), che contraddistinguono il mondo concettuale delle famiglie coinvolte.

Conversazioni riflessive con i genitori

Quanto delineato può essere meglio compreso ripercorrendo sinteticamente alcune delle esperienze e mettendo in evidenza gli elementi salienti emersi durante gli incontri. Il *momento della diagnosi* e la *disciplina* rappresentano due tematiche significative per rilevare i posizionamenti e gli assunti che guidano i modelli interpretativi dei partecipanti e che consentono di evidenziare lo strutturarsi delle conversazioni riflessive.

La diagnosi

Le esperienze genitoriali di fronte al processo diagnostico rappresentano un tema centrale per sostenere i partecipanti ed evidenziare significati, assunti e valori attribuiti ad un momento tanto significativo quanto trasformativo. L'inquadramento diagnostico, infatti, è accompagnato da una moltitudine di emozioni intense e talvolta contraddittorie. Inoltre, poter dare un nome alle fragilità del figlio è un primo passo che può aiutare il genitore a rappresentarsi il problema, a identificarne le cause e a delimitarne i confini. Rivivere tale esperienza attraverso la narrazione, avendo la possibilità di ascoltare le altrui storie, può supportare i familiari in un processo di ri-definizione delle prospettive attraverso le quali interpretano il momento della diagnosi, il disturbo e il loro ruolo.

In particolare, la storia di Sara, madre di Marco, un bambino di 8 anni con ADHD, consente di mostrare una conversazione riflessiva attivata intorno al tema della diagnosi.

Sara (G1): La diagnosi di Marco è arrivata all'inizio della scuola primaria per tante ragioni. La prima è che con mio marito non eravamo tanto d'accordo sul da farsi. Lui tendeva a sminuire ed io invece... mi sentivo che c'era qualcosa che non andava, fin dai primi anni, soprattutto nel comportamento. Poi all'infanzia le maestre hanno confermato queste mie preoccupazioni. La diagnosi mi ha fatto sentire meno in colpa, anche perché prima mi sentivo incapace e soprattutto, rinunciavo a fare molte cose per paura di non riuscire a gestire Marco. Inoltre, mi ha resa più paziente con lui, se non riesce vuol dire che non è ancora in grado di farlo e che non c'è niente da fare. Quando abbiamo ricevuto la diagnosi, il neuropsichiatra ci ha spiegato bene quali erano i deficit di Marco e a che cosa erano dovuti. Adesso sappiamo da dove provengono i problemi e le difficoltà. E questo ci ha aiutato parecchio. Anche a porci nei confronti delle maestre della scuola primaria.

In questo stralcio di conversazione emerge un posizionamento implicito di Sara rispetto al disturbo di Marco e alla diagnosi. La narrazione sembra, infatti, convergere intorno a una «*metafora biologica del disturbo*», in cui tutto ciò che è problematico nel figlio viene ricondotto a una spiegazione

interna – il disturbo – di origine biologica e spesso immutabile. Si tratta di un meccanismo interpretativo che può svilupparsi durante il percorso diagnostico e che contraddistingue l’esperienza di numerosi genitori (Bullegas, Mura, & Romano, 2023; Horton-Salway & Davies, 2018). Di fronte a un processo di colpevolizzazione per i comportamenti problematici dei figli, la soluzione diviene quella di esternalizzare la “colpa”, riconducendo tutte le difficoltà osservate all’etichetta diagnostica. Se tale dinamica può sostenere il genitore in un processo trasformativo di ri-definizione dei significati attribuiti alle fragilità e alle difficoltà del figlio, nelle sue forme più radicali conduce a delle prospettive che de-legittimano e de-responsabilizzano i familiari. L’obiettivo in questo caso diviene quello di scardinare tali distorsioni interpretative attraverso un processo di messa in discussione dei posizionamenti narrativi che coinvolgono i partecipanti del gruppo di riflessione genitoriale.

Dialogo narrativo	Pratica riflessiva
Facilitatore: Da dove provengono i problemi?	Messa in discussione
Sara (G1): Beh, Marco è ADHD. Le sue difficoltà sono riconducibili al suo disturbo. Diciamo che le sue difficoltà sono la disattenzione e l’iperattività e queste poi lo portano ad avere problemi a scuola.	Assunto rispetto alla situazione problematica: <i>il comportamento di mio figlio dipende solo dall’ADHD</i>
Facilitatore: Mi pare di capire che le difficoltà di Marco siano riconducibili al suo disturbo. Ma dentro queste difficoltà voi genitori avete un qualche ruolo?	Sollecitazione
Michela (G2): Caspita, io mi sono resa conto – e ci è voluto tanto tempo e fatica – che posso essere parte della soluzione o del problema.	Posizionamento alternativo rispetto alla situazione problematica
Matteo (G8): Sono d’accordo solo in parte. C’è sicuramente una parte che è dell’ADHD che è quella più impegnativa. Poi ovviamente ci sono anch’io con il mio umore, le mie capacità che posso migliorare la situazione o peggiorarla.	
Tiziana (G5): Io sono d’accordo con Sara, c’è nei nostri figli un malessere che non è spiegabile altrimenti, se non con l’ADHD.	Rispecchiamento emotivo

Lo stralcio di conversazione descrive una dinamica di gruppo nella quale, attraverso sollecitazioni graduali, è possibile aiutare i partecipanti a de-centrarsi rispetto ai significati e agli assunti con i quali interpretano la realtà quotidiana. Nella storia di Sara, si intravede un modello ricorsivo – dove si

alternano una significazione biologica e una ambientale del disturbo – che frequentemente caratterizza l’esperienza delle famiglie con ADHD.

L’obiettivo diviene allora quello di sostenere i familiari in un processo di integrazione fra prospettive interne ed esterne del disturbo, che può favorire il re-investimento sulla relazione genitore-figlio, con maggiore intenzionalità e consapevolezza.

Dialogo narrativo	Pratica riflessiva
<p>Facilitatore: Ma non credete che questi siano due modi differenti di vedere le cose? Da una parte Sara e Tiziana che vedono le difficoltà nel disturbo di suo figlio, e dall’altra alcuni di voi che invece dicono che le difficoltà sono una sorta di <i>mix</i> fra l’ADHD e le relazioni o i contesti nei quali vivono i vostri figli. Ecco, non credete che queste due posizioni poi comportino due modi di agire differenti? Cioè se mio figlio è sregolato io posso farci qualcosa se vedo quella difficoltà come esclusivamente sua?</p>	<p>Problematizzazione della situazione e sollecitazione</p>
<p>Federico (G6): Beh, se non fosse così noi non ci impegnemmo a fare tutte queste attività per i nostri figli. Parlo del <i>parent training</i> che abbiamo fatto, così come di questo percorso che stiamo facendo.</p>	<p>Messa in discussione</p>
<p>Facilitatore: A questo punto se adottiamo questa posizione di Michele, il nostro agire può avere un effetto sui nostri figli.</p>	<p>Sollecitazione</p>
<p>Sara (G1): È come se recuperassimo un po’ di responsabilità.</p>	<p>Ri-definizione parziale degli assunti</p>
<p>Tiziana (G5): Questo vale sia per quando le cose vanno bene sia per quando vanno male. Cioè siamo chiamati in causa comunque.</p>	<p>Rispecchiamento</p>
<p>Facilitatore: il fatto che ci impegniamo a pianificare intenzionalmente strategie educative utili per aiutare i nostri figli a regolarsi significa che abbiamo qualche margine d’azione. Ad esempio, Sara o Daniela, non avete iniziato ad utilizzare la <i>token economy</i> e i contratti educativi?</p>	<p>Sollecitazione</p>
<p>Daniela (G9): mi sono resa conto che attraverso queste strategie, sono più capace di incidere sul comportamento e mi sento anche più efficace.</p>	<p>Ri-definizione parziale degli assunti</p>

Il dialogo riportato è un esempio di messa in discussione della prospettiva di Sara ed è finalizzato ad aiutarla a de-centrarsi rispetto alla posizione iniziale, fortemente caratterizzata dalla metafora biologica e da assunti orientati ad esternalizzare le difficoltà del figlio (Bjerlöv & Docherty, 2006).

La disciplina

Il tema della disciplina rappresenta un'ulteriore dimensione che contraddistingue l'esperienza vissuta dai familiari con un figlio interessato da ADHD. Interagire e relazionarsi con un bambino iperattivo o impulsivo, che mette in atto condotte disregolate e talvolta oppostive, può elicitarre sensazioni di allarme, apprensione e nervosismo. I tentativi di regolare il comportamento spesso imprevedibile del figlio possono generare nei genitori esperienze di fallimento, che incidono sul senso di efficacia personale e interferiscono con l'utilizzo di pratiche educative funzionali (Johnston & Mash, 2001; McLaughlin & Harrison, 2006).

Data la complessità che accompagna la gestione educativa di tali comportamenti, il genitore si trova frequentemente alla ricerca di strategie e tecniche che possano aiutarlo ad affrontare in maniera più efficace le condotte disregolate del figlio. La ricerca di soluzioni strategiche, avvertita come essenziale dagli stessi familiari, rappresenta solo una parte del lavoro educativo all'interno dei gruppi di riflessione genitoriale. È necessario, infatti, costruire delle chiavi interpretative che possano aiutare i partecipanti a cogliere i bisogni – talvolta inespressi – che orientano i comportamenti dei figli. Attraverso la condivisione dei vissuti e delle esperienze di vita, la comunità dialogante supporta madri e padri nell'analisi delle dinamiche relazionali, identificando pensieri disfunzionali, pratiche inefficaci e bisogni taciti dei figli.

Le esperienze e i vissuti di Tiziana e Federico, i genitori di Diego, un bambino di 9 anni con ADHD e Disturbo Oppositivo Provocatorio, consentono di descrivere lo strutturarsi di una conversazione riflessiva.

Dialogo narrativo	Pratica riflessiva
<p>Federico (G6): [...] vivere la quotidianità significa avere molta pazienza. Poi arrivi a fine giornata che sei veramente stremato. Molte volte a fine serata non vedo l'ora di mettere la testa sul cuscino e di chiuderla lì, perché è davvero pesante.</p>	<p>Posizionamento rispetto alla situazione problematica</p>
<p>Tiziana (G5): Sì perché ci sono i periodi di tranquillità e poi ci sono i periodi di... tipo adesso che è giù e non riesci a capire cosa è successo. Ora sta andando male sia a casa che a scuola. Soprattutto con i compiti è nuovamente un periodo di problemi.</p>	

Federico (G6): Il problema è quando devi rispettare dei tempi. Diventa sempre più difficile mantenere la calma e la concentrazione per far eseguire qualcosa in un determinato lasso di tempo. Tipo l'altro giorno, Diego faceva i compiti e lo stava seguendo Tiziana. Allora le ho chiesto di fare cambio perché la vedevo in difficoltà. Lei era talmente nervosa che mi ha risposto pure male. E così siamo arrivati alla tragedia. All'ultimo "riscrivi" è andato nel divano e ha dato tre colpi nel cuscino. Da lì partita la punizione e sequestrata la <i>console</i> ecc.	
Facilitatore: Insomma è partita l' <i>escalation</i> . Questo è interessante. Avete sottolineato un aspetto importante. La questione dell'antecedente: « <i>all'ennesimo riscrivi lui...</i> ». Se foste a parti inverse, come la vivreste questa dinamica? Cioè com'è vivere una situazione frustrante con un genitore che ti sollecita forse eccessivamente?	Rispecchiamento
Tiziana (G5): Il discorso è che io sono consapevole. Cioè che molte volte esagero, ma a volte non riesco a frenarmi. Però a volte sembra che te lo chieda proprio: « <i>voglio essere punito</i> ». [<i>ridono</i>].	Posizionamento rispetto alla situazione problematica
Daniela (G9): Eh certamente, del resto siamo umani. Non dimentichiamocelo.	Rispecchiamento emotivo
Facilitatore: È proprio così, gli episodi di fallimento educativo ci rendono umani. L'errore fa parte del "gioco", non perché siamo sbagliati noi, ma perché esistono anche delle condizioni contestuali che incidono sul nostro stato d'animo e sulle nostre azioni. E allora vai in <i>tilt</i> . Porci come obiettivo la perfezione, poi ci fa stare male. La cosa che invece si può fare, e voi oggi lo state facendo, è accorgersi che si è sbagliato. E questo è l'inizio.	Rispecchiamento emotivo e problematizzazione della situazione
Tiziana (G5): Ormai ne sono consapevole che sto sbagliando, ma a volte proprio non riesco.	
Sara (G1): Ma allora è proprio in questi casi che devi chiedere aiuto.	Sollecitazione

Il dialogo fra i partecipanti esprime una situazione di particolare difficoltà nella gestione di alcuni momenti quotidiani. In particolare, Tiziana tende a perdere il controllo nei momenti di frustrazione, generando dinamiche educative disfunzionali che elicitano la comparsa di comportamenti problema. La conversazione riflessiva consente analizzare tali momenti e mette in risalto i pensieri disfunzionali del genitore e, soprattutto, i bisogni inespressi che non trovano soddisfazione.

Dialogo narrativo	Pratica riflessiva
Daniela (G9): Io la capisco, anch'io mi sono trovata in situazioni simili. Quello che ti posso dire è che mi ha aiutato molto ridefinire alcune cose.	Rispecchiamento emotivo
Facilitatore: Come mai ti ritrovi nella storia di Tiziana?	Sollecitazione
Daniela (G9): Anch'io ero così e un po' lo sono ancora. Io volevo che Antonio andasse a scuola con i compiti in ordine, perfetti. Adesso lo responsabilizzo di più. Del resto, i compiti sono suoi non miei. E quando vedo che sto perdendo il controllo, chiamo mio marito e stacco oppure gli faccio una giustificazione e parlo con le maestre.	Rispecchiamento emotivo e problematizzazione della situazione
Facilitatore: Mi pare che qui abbiamo anche un bisogno della madre.	Problematizzazione della situazione
Daniela (G9): Perché noi mamme non molliamo niente, ma proprio niente.	Assunto rispetto alla situazione problematica
Facilitatore: Non è che in certe situazioni sono i nostri bisogni ad essere in primo piano a scapito di quelli del bambino e ci fanno perdere il controllo? Da quello che ci hanno raccontato sia Tiziana che Daniela sembra che ci sia un giudizio implicito anche sul genitore se il figlio non fa i compiti. Cioè sembra quasi che i compiti siano i vostri, che il giudizio della maestra sia su di voi e sulle vostre capacità genitoriali.	Messa in discussione
Tiziana (G5): Credo proprio di sì. Non è che questa cosa del giudizio è diretta, ma un po' la si percepisce.	Assunto rispetto alla situazione problematica: <i>se mio figlio non fa i compiti mi sento giudicata come madre</i>

Attraverso un processo di rispecchiamento fra i partecipanti è possibile evidenziare la presenza di assunti impliciti che influenzano lo stato emotivo di Tiziana e che orientano le sue pratiche educative. Lo stralcio narrativo descrive un assunto distorto che definisce i compiti a casa come un'attività il cui risultato finale condiziona l'identità genitoriale. In tale dinamica interpretativa il genitore diviene "ostaggio" del giudizio degli altri – le maestre – che possono valutarne l'inconsistenza educativa. Il rischio è quello di non essere capace di intercettare i bisogni del figlio, alimentando sentimenti di delusione, frustrazione e insuccesso che già influenzano le dinamiche familiari. L'obiettivo della conversazione riflessiva diviene, pertanto, quello di supportare il genitore a rilevare gli assunti, de-centrarsi rispetto al proprio sistema valoriale e sintonizzarsi con i bisogni e le necessità inesprese del figlio.

Dialogo narrativo	Pratica riflessiva
Tiziana (G5): [...] la cosa assurda è che durante quell'episodio di cui vi raccontavo io mi sono resa conto di essere sul punto di perdere la pazienza, ma non sapevo proprio come aiutarlo.	Analisi della situazione
Sara (G1): Anch'io mi sono trovata nel tuo stesso stato d'animo, sempre per i compiti poi. Ho capito però che non sono in grado di aiutarlo se perdo il controllo, diventa controproducente.	Rispecchiamento emotivo
Facilitatore: Avete toccato un punto centrale. Non posso aiutare mio figlio se non sono nello stato mentale adatto. Cioè se stiamo facendo i compiti e non c'è verso di supportarlo, al di là delle motivazioni, ed io sento che sto perdendo la pazienza, è molto meglio lasciar perdere o prendersi una pausa o chiedere aiuto, che continuare in una situazione frustrante. Forse dobbiamo metterci in posizione di ascolto e provare a capire quali sono i miei bisogni e quelli di mio figlio in quel determinato momento, perché se lui non è più in grado di andare avanti, non ha senso continuare.	Sollecitazione
Tiziana (G5): ho l'impressione che gran parte di quei comportamenti siano il frutto delle nostre incomprensioni ai suoi bisogni.	Ri-definizione parziale degli assunti
Paolo (G3): Noi abbiamo provato questa nuova strategia qualche giorno fa. Doveva imparare una poesia a memoria e non c'era verso di ricordare gli ultimi passaggi. Lui si stava innervosendo e anch'io. Allora gli detto: « <i>senti Michele, adesso ci prendiamo una pausa dai compiti, riprendiamo più tardi quando ci siamo riposati e vedrai che poi sarà una passeggiata</i> ». Ora lui non è che ha staccato facilmente, ma dopo un po' si è convinto. Poi dopo cena ci siamo messi a rileggere e dopo un paio di volte si è ricordato tutto.	Posizionamento alternativo rispetto alla situazione problematica
Facilitatore: Grazie Paolo per questa condivisione. Ci stai ricordando una cosa importante. L'obiettivo principale del "momento compiti" non sono i compiti ma il vostro benessere e quello di vostro figlio. Se ci sintonizziamo con questo pensiero è probabile che riusciamo a ridurre le reazioni spropositate e i comportamenti disfunzionali.	Ri-definizione della situazione problematica

La conversazione riporta le esperienze di Tiziana e degli altri partecipanti del gruppo di riflessione genitoriale alle prese con situazioni simili. Ciascuna storia permette agli altri di osservare posizionamenti differenti rispetto a pro-

blematiche simili, e al facilitatore di evidenziare gli elementi salienti all'interno di ciascuna narrazione, per poterli discutere collettivamente. Pertanto, viene a crearsi una dinamica ricorsiva nella quale il tema della disciplina e della gestione dei comportamenti problema viene affrontato attraverso una pluralità di prospettive, che possono aiutare i partecipanti a de-centrarsi rispetto alla propria personale esperienza. Per Tiziana ciò ha favorito una ridefinizione rispetto ad alcuni assunti impliciti, riguardo alla gestione dei compiti e delle regole domestiche, aiutandola a concentrarsi sul proprio stato mentale, sulle necessità e i bisogni inespressi del figlio.

Conclusioni

I dialoghi narrativi evidenziano la possibilità di un allargamento dei confini della riflessività anche a madri e padri che sperimentano in prima persona difficoltà educative con i figli.

Il percorso formativo preso in considerazione consente di osservare la duplice finalità con cui il paradigma riflessivo può configurarsi nel supporto ai genitori di figli con ADHD: da un lato, come framework teorico-metodologico che supporta l'intervento, attivando pratiche finalizzate ad un'analisi critica degli assunti e dei significati attribuiti all'esperienza, dall'altro, come specifica competenza genitoriale che, se opportunamente stimolata, può svilupparsi gradualmente attraverso gli incontri di formazione.

Le conversazioni e la condivisione dei vissuti, stimolati dal facilitatore, seppure riportati in questo lavoro solo nella fase iniziale di un percorso formativo molto più ampio, permettono di rilevare come i partecipanti abbiano avviato un processo di analisi di situazioni complesse e contestualizzate, evidenziando conoscenze, pensieri e prospettive implicite che orientano gli schemi interpretativi e l'agire educativo.

Il gruppo, infine, è divenuto comunità dialogante, riunita attorno ad esperienze comuni, capace di co-costruire repertori condivisi di saperi pratici, significati e linguaggi, oltreché promuovere un senso di appartenenza identitario. Inoltre, attraverso la costante ricerca di soluzioni a situazioni problematiche, i partecipanti hanno potuto (ri)osservare, adattare e sperimentare le strategie realizzate nel contesto domestico. Il confronto e l'analisi collettiva hanno consentito ai genitori di sviluppare una visione riflessiva del loro agire, sostenendoli nel processo di crescita ed emancipazione personale e familiare.

Riferimenti bibliografici

Bjerklov, M., & Docherty, P. (2006). Collective reflection under ambiguity. In D.

- Boud, P. Cressey, & P. Docherty (Eds.). *Productive Reflection at Work. Learning for Changing Organizations* (pp. 93-105). London: Routledge.
- Bodner-Johnson, B. (2001). Parents as adult learners in family-centered early education. *American Annals of the Deaf*, 146(3), pp. 263-269. Doi: 10.1353/aad.2012.0097.
- Bornstein, M. H., & Venuti, P. (2013). *Genitorialità. Fattori biologici e culturali dell'essere genitori*. Bologna: il Mulino.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bullegas, D., Mura, A., & Romano, A. (2023). "In continuo movimento": esperienze e prospettive di genitori con figli ADHD. *Giornale Italiano Dei Disturbi Del Neurosviluppo*, (in press).
- Catarsi, E. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Chretien, K. C., Chheda, S. G., Torre, D., & Papp, K. K. (2012). Reflective Writing in the Internal Medicine Clerkship: A National Survey of Clerkship Directors in Internal Medicine. *Teaching and Learning in Medicine*, 24(1), pp. 42-48. Doi: 10.1080/10401334.2012.641486.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L. (2008). Il genitore riflessivo: la costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1(1), pp. 45-55. Doi: 10.1400/185948.
- Fabbri, L. (2009). La famiglia come comunità di apprendimento riflessivo. *La Famiglia*, 249, pp. 7-14.
- Fabbri, L., Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Roma: Carocci
- First, J. A., & Way, W. L. (1995). Parent Education Outcomes: Insights into Transformative Learning. *Family Relations*, 44(1), pp. 104-109.
- Fook, J. (2007). *Reflective practice and critical reflection* (J. Fook & F. Gardner, Eds.). London: McGraw-Hill Education.
- Formenti, L. (2001). Il genitore riflessivo: premesse a una pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, (1), pp. 100-110.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra (trad. it. *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Arnoldo Mondadori, 1971).
- Horton-Salway, M., & Davies, A. (2018). *The Discourse of ADHD Perspectives on Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. London: Palgrave Macmillan.
- Ireland, S. E. (1992). *Furthering the practice of parent education: developing skills of critical self-reflection in parenting programs*. Doctoral dissertation, New York, Columbia University - Teachers College.
- Johnston, C., & Mash, E. J. (2001). Families of Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Review and Recommendations for Future Research. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4(3).
- Knott, C., & Scragg, T. (Eds.). (2010). *Reflective Practice in Social Work* (2nd ed.). Exeter: Learning Matters Ltd.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we lived by*. Chicago: The University of Chicago Press (trad. it. *Metafora e vita quotidiana*. Milano: ROI Edizioni, 2022).

- Marienau, C., & Segal, J. (2006). Parents as developing adult learners. *Child Welfare, 85*(5), pp. 767-784.
- McLaughlin, D. P., & Harrison, C. A. (2006). Parenting Practices of Mothers of Children with ADHD: The Role of Maternal and Child Factors. *Child and Adolescent Mental Health, 11*(2), pp. 82-88. Doi: 10.1111/j.1475-3588.2005.00382.x.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher (trad. it. *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2003).
- Mezirow, J. (2000). Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress* (pp. 3-33). San Francisco: Jossey-Bass Publisher (trad. it. *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2016).
- Miron, J.-M. (1998). La compétence parentale: Une pratique réflexive. *The Journal of Educational Thought, 32*(1), pp. 21-42.
- Mura, A., & Bullegas, D. (2020). ADHD e famiglia: un'esperienza di supporto alla genitorialità. *Giornale Italiano Dei Disturbi Del Neurosviluppo, 5*(2), pp. 82-93.
- Mura, A., & Bullegas, D. (2021). Prospettive trasformative di educazione genitoriale: itinerari di sviluppo e traiettorie teorico-operative. *Educational Reflective Practice, (2/Special Issue)*, pp. 9-23. Doi: 10.3280/erp2-Special-2021oa12914.
- Pack, M. (2009). Clinical supervision: an interdisciplinary review of literature with implications for reflective practice in social work. *Reflective Practice, 10*(5), pp. 657-668. Doi: 10.1080/14623940903290729.
- Roudinesco, É. (2002). *La famille en désordre*. Paris: Librairie Arthème Fayard (trad. it. *La famiglia in disordine*. Milano: Meltemi Editore, 2020).
- Ruch, G. (2002). From triangle to spiral: Reflective practice in social work education, practice and research. *Social Work Education, 21*(2), pp. 199-216. Doi: 10.1080/02615470220126435.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practioner*. New York: Basic Books (trad. it. *Il professionista riflessivo*. Bari: Edizioni Dedalo, 1993).
- SINPIA. (2006). *Linee guida per il DDAI e i DAS. Diagnosi e interventi per il disturbo da deficit di attenzione/iperattività e i disturbi specifici dell'apprendimento*. Trento: Edizioni Erickson.
- Sokol, A. V., & Cranton, P. (1998). Transforming, Not Training. *Adult Learning, 9*(3), pp. 14-16. Doi: 10.1177/104515959800900308.
- Stedmon, J., & Dallos, R. (Eds.) (2009). *Reflective Practice in Psychotherapy and Counselling*. New York: Open University Press.
- Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.). *L'agire didattico* (pp. 349-362). Brescia: Editrice Morcelliana.
- Taylor, M. B., & Hill, L. H. (2016). Employing Transformative Learning Theory in the Design and Implementation of a Curriculum for Court-Ordered Participants in a Parent Education Class. *Journal of Transformative Education, 14*(3), pp. 254-271. Doi: 10.1177/1541344616644685.

- The MTA Cooperative Group. (1999). A 14-month randomized clinical trial of treatment strategies for attention-deficit/hyperactivity disorder. The MTA Cooperative Group. Multimodal Treatment Study of Children with ADHD. *Archives of General Psychiatry*, 56(12), pp. 1073-1086.
- Thomas, R. (1996). Reflective Dialogue Parent Education Design: Focus on Parent Development. *Family Relations*, 45(2), pp. 189-200.
- To, S. Ming, Iu Kan, S. Mee, Tsoi, K. Wah, & Chan, T. Sam. (2013). A qualitative analysis of parents' perceived outcomes and experiences in a parent education program adopting a transformative approach. *Journal of Social Work Practice*, 27(1), pp. 79-94. Doi: 10.1080/02650533.2012.732046.
- To, S. Ming, So, Y. Yan, & Chan, T. Sam. (2014). An exploratory study on the effectiveness and experience of a parent enhancement group adopting a narrative approach. *Journal of Social Work*, 14(1), pp. 41-61. Doi: 10.1177/1468017313475554.
- Watts, L. (2019). Reflective Practice, Reflexivity, and Critical Reflection in Social Work Education in Australia. *Australian Social Work*, 72(1), pp. 8-20. Doi: 10.1080/0312407X.2018.1521856.