

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia
applicata

Corso di laurea in
SCIENZE SOCIOLOGICHE

Comprendere il disagio sociale giovanile.
Un'indagine esplorativa

Relatrice:

Prof. Francesca Vianello

Laureanda:

Rachele Robba

Matricola 1225487

A.A. 2021/2022

Indice

Abstract	5
Introduzione	7
1 La letteratura di riferimento	11
1.1 Dal Sé all'identità	11
1.2 L'identità	16
1.3 La socializzazione	18
1.4 Il gruppo dei pari	22
1.5 Ritiro sociale: il caso degli hikikomori	25
2 Il disagio sociale giovanile	29
2.1 L'età adolescenziale e giovanile	29
2.1.1 Il ruolo della famiglia in adolescenza	30
2.1.2 Il ruolo dei coetanei in adolescenza	31
2.2 Giovani adulti e società complessa	33
2.3 Il disagio sociale giovanile	33
2.3.1 Differenze con disadattamento e devianza	35
2.3.2 Disagio e corpo	36
2.3.3 Disagio socio-relazionale, bullismo e cyberbullismo	36
2.4 Ricerca sui quotidiani	39
2.4.1 Scelta del metodo	39
2.4.2 Scelta del corpus	39
2.4.3 Elaborazioni e risultati	40
2.4.4 Conclusioni	48
3 Il disegno della ricerca	51
3.1 Le domande di ricerca, scopi e obiettivi	51
3.1.1 Scelta della popolazione, metodi e strumenti	52

3.1.2	Questioni etiche	53
3.2	L'indagine campionaria	53
3.2.1	La scelta del campione e l'accesso al campo	54
3.2.2	L'analisi dei dati	54
3.2.3	Conclusioni	68
3.3	Le interviste	70
3.3.1	La scelta del campione ragionato	70
3.3.2	La traccia delle interviste	71
3.3.3	L'analisi delle interviste	72
3.3.4	Conclusioni	81
	Conclusioni	83
	Riferimenti bibliografici	87
	Appendice I: Traccia delle interviste e lista intervistati	91
	Appendice II: Modulo del consenso informato	93
	Appendice III: Questionario proposto	95

Abstract

In questo elaborato si presenta uno studio sul disagio sociale giovanile, concentrandosi in particolare sulle relazioni con il gruppo dei pari e il bullismo. Questo studio sarà diviso in tre capitoli: nel primo sarà presentata la letteratura sull'identità, nel secondo si passa a quella sull'età giovanile e sul disagio sociale e, infine, nel terzo sarà presentato il disegno della ricerca con metodi misti. Il terzo capitolo sarà ulteriormente suddiviso in due parti. La prima parte si concentrerà su un'indagine esplorativa rispetto al disagio socio-relazionale da parte di individui nella fascia d'età dai diciotto ai venticinque anni. La ricerca si svolgerà tramite un questionario di Google Moduli e analizzata tramite il software di statistica SPSS. Nella seconda parte, invece, ci si avvarrà di un metodo qualitativo tramite delle interviste semi-strutturate, analizzate grazie all'aiuto del software RQDA. Nelle conclusioni si affronteranno i risultati principali come le differenze di genere e come i partecipanti considerino il bullismo, ricordando i limiti della ricerca.

This paper presents a study of social malaise in youth, with a particular focus on peer relationships and bullying. The study is divided into three chapters: the first chapter will explore the existing literature on identity, the second will cover the literature on youth, whilst the third will outline the mixed methods research design. The third chapter is further divided into two parts. The first part will consist of an explorative survey on socio-relational malaise in individuals between the ages of eighteen and twenty-five. The research will be carried out through a questionnaire on Google Forms and analysed using the statistical software SPSS. The second part, instead, will utilise a qualitative method of research, in the form of semi-structured interviews, analysed with the help of the RQDA software. The conclusion will illustrate the main results, such as gender disparities and how participants perceive bullying, recognising the limitations of the research.

Introduzione

La società complessa, il difficile rapporto tra mondo del lavoro, i giovani e la seguente incertezza sul futuro, i disturbi d'ansia (Cerutti 2012), le varie crisi che si stanno susseguendo (climatica, energetica, sanitaria, economica), sono tutti fattori che possono, anche solo in parte, contribuire al fenomeno del disagio sociale giovanile. Si è dunque scelto di parlare di questo argomento poiché si ritiene molto attuale e importante.

L'interesse per il disagio sociale giovanile, almeno in Italia, è stato sviluppato durante gli anni Novanta del secolo scorso con alcuni scritti (Neresini e Ranci 1992; Regoliosi 1994) e poi sembra essere stato ripreso negli ultimi anni, soprattutto dopo l'esperienza della crisi sanitaria da coronavirus o Covid-19.

Per questa tesi si è deciso di suddividere il lavoro in tre capitoli, partendo dal generale e andando sempre più nello specifico fino alle ricerche svolte. In questo modo si è svolto il lavoro seguendo come traccia un "imbuto", ovvero partendo da un certo inquadramento generale, passando a un sottotema più specifico, fino all'ultimo capitolo dove è presente una ricerca svolta sugli studenti dell'Università di Padova.

Nel primo capitolo si presenta la letteratura di riferimento e le tematiche più generali quali l'identità, la socializzazione e il gruppo dei pari. Essendo la parte più generale, si affronterà l'inquadramento del fenomeno che si è scelto per questo studio, ovvero quello del disagio sociale giovanile. Si tratterà, quindi, prima di tutto, il concetto di identità e come ci si è arrivati, passando da altri concetti quali il Sé, presente nei lavori di William James e poi ripreso sia da Charles Horton Cooley sia da George Herbert Mead (O'Byrne 2011 trad. it. 2012; Romania 2008). Ci si soffermerà sulle teorie di Cooley e di Mead tramite il filone di ricerca dato dalla teoria dell'interazionismo, o dall'interazionismo simbolico, e sulla Scuola di Chicago (O'Byrne 2011 trad. it. 2012).

Si passerà poi a presentare il sociologo canadese Erving Goffman e le sue metafore drammaturgiche, fino ad arrivare a studiosi più contemporanei come Loredana Sciolla, Sheldon Stryker e Franco Crespi.

Nei paragrafi successivi si presenteranno altri due studiosi importanti per quanto riguarda non solo il concetto di identità ma anche di socializzazione, ovvero gli autori Peter Ludwig Berger e Thomas Luckmann. Tramite le loro parole si spiegherà la differenza tra socializzazione primaria e secondaria e come esse siano fondamentali per l'individuo.

In seguito si affronterà il tema del gruppo dei pari, spiegando cos'è e quanto sia importante per gli individui, soprattutto in età adolescenziale, ma non solo. Una mancanza di connessione sociale, infatti, può causare problemi come la solitudine e l'isolamento, con il rischio che si trasformino in disagio sociale o patologie.

Nel secondo capitolo, invece, si tratterà più nello specifico il fenomeno del disagio sociale giovanile; nella prima parte si parlerà dell'età giovanile e dell'adolescenza, mentre nella seconda si parlerà del disagio.

Nella prima parte, infatti, si discuterà dell'età adolescenziale, di quando si è iniziata a studiarla e come sia difficile definire un periodo preciso in cui confinarla, anche dentro una stessa società nello stesso periodo storico (Speltini 2016). Questa fase della vita è, però, molto importante per un individuo, anche perché dovrà affrontare molti cambiamenti repentini non solo fisici, ma anche per quanto riguarda la psiche (Regoliosi 1994; Speltini 2016). Si affronterà poi il ruolo della famiglia in adolescenza, considerata non solo come il primo agente di socializzazione, ma anche come un'istituzione sociale (Croteau e Hoynes 2013 trad. it. 2015). La famiglia, però, non è l'unico agente di socializzazione per gli adolescenti poiché questi ultimi cominciano a richiedere più autonomia e libertà, cercandola nei gruppi dei pari che diventano sempre più importanti, stabilendo delle relazioni orizzontali con i coetanei (Frasca 2011).

Crescendo al giorno d'oggi si incorre nella società complessa. L'ingresso nel ruolo di adulto è rimandato, almeno in Italia, e di conseguenza anche alcune decisioni da parte degli attori sociali, come scegliere una carriera professionale o scegliere un partner per il matrimonio (Speltini 2016). La realtà sociale è vista come distante e preoccupante e si può sviluppare un'esigenza di allontanamento verso la società stessa, fino ad arrivare a delle forme di autoesclusione (Cerutti 2012). A causa dell'insicurezza sul futuro, i giovani sono più portati a conseguenze di tipo depressivo, a disagio sociale, atti suicidari e *burnout* (*ibidem*: 6).

Non è poi facile dare una definizione chiara e precisa per quanto riguarda il disagio sociale giovanile, poiché negli anni ne sono state date diverse. Molte di esse, però, danno importanza ai compiti evolutivi e alla società complessa (Regoliosi 1994; Formella 2010).

Bisogna ricordare, inoltre, benché il termine disagio sia usato come sinonimo di disadattamento o devianza, esistono delle differenze tra i concetti ed essi non hanno lo stesso significato.

Successivamente, seguiranno un paragrafo sul disagio e sul corpo come vettore semantico (Le Breton 2007 in Digennaro 2021: 45), e uno su una forma del disagio socio-relazionale, ovvero il bullismo e il cyberbullismo.

Per concludere il secondo capitolo, si presenterà una piccola ricerca fatta durante il secondo anno del corso di laurea di Scienze Sociologiche, ovvero un laboratorio sui software per l'analisi dei dati di ricerca su degli articoli di giornale. La ricerca è incentrata sulla rappresentazione sociale del disagio giovanile nei quotidiani italiani.

Nell'ultimo e terzo capitolo, sarà presentato il disegno della ricerca. Per questa tesi, infatti, si è deciso di creare un questionario da proporre agli studenti iscritti all'Università degli Studi di Padova in modo da poter rispondere alle domande di ricerca sul disagio socio-relazionale e le sue forme. Il capitolo inizierà con una panoramica generale sulla ricerca svolta, le domande di ricerca, gli scopi e gli obiettivi. Si passerà poi alla popolazione presa in considerazione, i metodi, gli strumenti e le questioni etiche.

Nella seconda parte si approfondirà l'indagine campionaria, la scelta del campione e l'accesso al campo. Si passerà poi allo studio dei dati raccolti prendendo in esame alcune variabili, tramite le analisi monovariate e bivariate.

Infine, nella terza e ultima parte, si prenderanno in considerazione le interviste semi-strutturate, la scelta del campione ragionato, la traccia che si è seguita e l'analisi.

CAPITOLO 1

La letteratura di riferimento

Una delle poche cose, anzi forse la
sola ch'io sapessi di certo era questa:
che mi chiamavo Mattia Pascal.
(Pirandello 1973: 319)

1.1 Dal Sé all'identità

Il concetto di identità è molto ampio, oltre ad avere una natura ibrida e fluida, poiché è stato studiato dalla sociologia, dalla psicologia (Segre 2011) e dall'antropologia culturale (Giacomarra 2015; Lattes 2013).

Un filone di ricerca importante per quanto riguarda l'identità, è dato dalla teoria dell'interazionismo, o meglio, dall'interazionismo simbolico (O'Byrne 2011 trad. it. 2012). Esso studia gli intenti degli individui e cosa rappresentano e simboleggiano per loro (*ibidem*). La cosiddetta Scuola di Chicago, conosciuta soprattutto per l'approccio interazionista, nasce intorno agli anni Venti del XX secolo, grazie ad alcune pubblicazioni, tra cui *The Polish Peasant in Europe and America* di Florian Znaniecki e William Isaac Thomas (Tomasi 1989). Come scrive Luigi Tomasi (*ibidem*), essa in realtà non si riconosce solo per un approccio interazionista, sebbene il lavoro di Mead fu importante. Esistono, infatti, due filoni su cui si sviluppa la Scuola di Chicago: il primo riguarda l'apporto delle idee di Mead e Blumer, mentre il secondo riguarda la contribuzione di sociologi come Robert Ezra Park e William Isaac Thomas a proposito degli studi sulla città stessa (Romania 2008: 13), sviluppando tecniche di ricerca non solo quantitative ma anche qualitative (Romania 2008; Tomasi 1989).

Nella sociologia, prima della nozione di identità, appare un altro concetto definito da Charles Horton Cooley nei primi anni del Novecento. Cooley viene ricordato come uno dei padri fondatori della corrente di pensiero dell'interazionismo simbolico pur avendo interessi anche nell'ambito dell'economia politica e della psicologia sociale (Romania 2008: 42). È proprio nel campo della psicologia sociale che, partendo dalle idee di William James, propone il concetto di Sé come specchio o *Looking Glass Self* (Romania 2008: 42;

Romania 2012; Migliore 2007). La teoria del Sé-specchio è l'idea per cui il Sé degli individui si sviluppa come riflesso del modo in cui essi ritengono che le altre persone li vedano (Colombo 2005; Lattes 2013; Bello 2015; Croteau e Hoynes 2013 trad. it. 2015) o, per dirla con le parole di Berger e Luckmann, (1966 trad it 2018: 168): “l'io è un'entità riflessa, che riflette gli atteggiamenti degli altri nei suoi confronti”. Le interazioni con gli altri attori sociali implicano tre fasi che plasmano il senso del Sé: la rappresentazione mentale della propria immagine con lo sguardo degli altri, l'immagine di giudizi su di essa e infine la percezione di una sensazione che proviene dal giudizio stesso (Croteau e Hoynes 2013 trad. it. 2015: 338; Romania 2012: 8). L'identità individuale, quindi, è vista “come un effetto delle opinioni e dei giudizi altrui” (Romania 2012: 8). Come l'effetto di uno specchio deformante, l'immagine può essere però distorta, si possono presumere o immaginare delle reazioni in relazione a certi comportamenti (*ibidem*). Come scrive Vincenzo Romania (*ibidem*: 7), Cooley sostiene che la società e l'identità individuale, l'Io, vengano alla luce insieme; le interazioni sociali non sono sovrastanti rispetto all'identità, al Sé, e viceversa.

Un altro concetto importante nella teoria del *Looking Glass Self* è la nozione di altri significativi o “*ascendant others*”, ovvero quegli individui che hanno una certa influenza sugli altri per il ruolo che hanno; infatti, “il Sé è il risultato di un processo sociale ove impariamo a vedere noi stessi come gli altri ci vedono” (Romania 2012: 9). Per questo motivo Cooley afferma che l'“Io” non sia radicato e duraturo, ma consolidato nella coscienza umana tramite le interazioni con le altre persone (O'Byrne 2011 trad. it. 2012). L'“Io” possiede, pertanto, due proprietà principali: la prima caratteristica è che l'Io è fluido e mutevole poiché esiste una “struttura biologica innata”, mentre la seconda definisce l'Io come sociale poiché “non esiste al di fuori delle relazioni sociali” (*ibidem*: 108). Il Sé è, quindi, in un continuo processo di costruzione e ricostruzione per mezzo della comunicazione che si verifica con gli altri (*ibidem*: 108).

Non sono presenti, però, molti studi che riguardano l'ipotesi di Cooley in un ambiente non sperimentale (Romania 2012: 9). Il sociologo americano, inoltre, dà meno importanza alle tattiche per cui un individuo prova a persuadere chi gli sta intorno della sua identità e più all'interiorizzazione dell'opinione degli altri (Romania 2012: 10). Esiste, tuttavia, una variabile come lo status che potrebbe influire sull'interiorizzazione del giudizio; si è infatti visto empiricamente che meno lo status di una persona è significativo, più considererà rilevante ciò che egli pensa che le persone pensino di lui (Romania 2012: 11).

Dopo la teoria di Cooley, un altro sociologo, George Herbert Mead, sviluppa il suo lavoro anch'esso seguendo le idee di William James (O'Byrne 2011 trad. it. 2012; Romania 2008). Mead, insieme a Cooley e Herbert Blumer, colui che ha coniato la locuzione "interazionismo simbolico" (O'Byrne 2011 trad. it. 2012; Romania 2008), è considerato il padre dello stesso (Migliore 2007; O'Byrne 2011 trad. it. 2012; Romania 2008). Dopo essersi laureato, Mead si trasferisce a Chicago, dove insegna all'università oltre a essere impegnato nella vita pubblica della città (O'Byrne 2011 trad. it. 2012; Romania 2008). Mead, come Cooley, afferma che l'identità si costruisce tramite dei "processi comunicativi che coinvolgono l'individuo, le sue cerchie sociali e più in generale tutta la società" (Romania 2008: 13). Per Mead, infatti, l'idea che si ha di sé è data dall'immagine che gli altri hanno di noi, o meglio, che noi pensiamo gli altri abbiano di noi. Egli divide il *Self* tra i concetti di "io" e "me" (Bello 2015; Lattes 2013; Migliore 2007; O'Byrne 2011 trad. it. 2012), dove l'"io" è l'elemento imprevedibile e spontaneo mentre il "me" è l'atteggiamento acquisito tramite l'interazione con gli altri (Croteau e Hoynes 2013 trad. it. 2015: 339). Per dirla in altro modo, l'"io" è la parte soggettiva dell'individuo e il "me" è la parte invece più oggettiva, colei che partecipa ai legami e ai rapporti con gli altri (O'Byrne 2011 trad. it. 2012: 107). Come scrive Antonietta Migliore (2007: 55), si può pensare al "me", chiamato anche "Sé sociale", come quella parte di sé che le altre persone possono vedere e di cui l'individuo immagina un giudizio. Il comportamento di un bambino non del tutto socializzato, per esempio, potrebbe essere ricondotto all'"io" di Mead, mentre quando fa proprie le norme sociali e impara a vedersi come lo vedono gli altri, il comportamento può essere ricollegato al "me".

Secondo l'autore Darren O'Byrne (2011 trad. it. 2012: 107), per Mead esistono tre fasi durante le quali il Sé si plasma nei bambini: la fase del pre-gioco, la fase in cui viene specificato il gioco e, infine, la fase in cui si prende parte al gioco. Durante la prima fase, il bambino, non ancora consapevole di sé, si limita ad imitare le persone che gli stanno intorno; è nel corso di questo periodo che l'"io" prende forma (*ibidem*). Nella fase successiva in cui viene specificato il gioco, il bambino inizia a far fronte al ruolo dell'altro significativo e si considera come parte partecipante alla comunicazione e all'interazione; è durante questo momento che inizia a manifestarsi la parte sociale del sé, ovvero il "me" (*ibidem*). Nell'ultima fase, infine, quella in cui si prende parte attivamente al gioco, il bambino percepisce non solo sé stesso, ma anche chi gli sta intorno come un elemento che fa parte di una più grande società; è in questo momento che il sé si rafforza (*ibidem*).

Secondo altri autori (Croteau e Hoynes 2013 trad. it. 2015: 341-342), invece, esistono quattro fasi mediante le quali i bambini sviluppano il proprio sé. La prima fase, che coincide con quella descritta in precedenza, è quella del pre-gioco; i bambini fino ai due anni d'età imitano, per quanto possono, un'azione, ma non ne colgono fino in fondo il significato (*ibidem*). La seconda fase è quella del gioco, anch'essa in parte coincidente con quella descritta da O'Byrne, in cui verso i tre anni d'età i bambini distinguono i diversi ruoli dell'altro generalizzato (*ibidem*). Nella fase successiva, quella del gioco di squadra, i bambini non solo riconoscono i diversi ruoli, ma imparano anche a rappresentarli e vederli collegati a quelli di altri, proprio come in un gioco di squadra (*ibidem*). Nella quarta e ultima fase, quella dell'altro generalizzato, l'individuo è più adulto e inizia a prendere in esame "i valori e gli orientamenti di una comunità in generale e non dei suoi singoli componenti", interiorizzando così la cultura della società dentro la quale si vive (*ibidem*: 343).

Alcuni autori come Shibutani e Jonathan Turner, però, affermano che la distinzione tra "Io" e "Me" è stata sottolineata più dal curatore Charles William Morris del libro di Mead *Mente, sé e società*, pubblicato postumo, che da Mead stesso (Migliore 2007; Turner 2005). Per Shibutani, inoltre, non è possibile distinguere "Io" e "Me" poiché esiste una circolarità tra i due concetti (Migliore 2007; Turner 2005); una volta che si mette in pratica un comportamento, da esso deriva un'immagine di sé come conseguenza e, in base ad essa, si aggiusta il comportamento e così via (Turner 2005: 476). Per Mead è tramite la comunicazione, e quindi l'interazione, che si diventa esseri sociali, attraverso questo processo fondato sull'interiorizzazione di regole sociali del proprio gruppo di appartenenza (Migliore 2007; Romania 2012). La comunicazione, inoltre, si basa su dei simboli (Migliore 2007).

Entrambi gli autori americani Cooley e Mead appoggiarono l'idea che per sviluppare il proprio Sé sono di grandissima e imprescindibile importanza le interazioni sociali, ovvero la comunicazione (Croteau e Hoynes 2013 trad. it. 2015: 179). Per gli interazionisti simbolici, infatti, non c'è una reale differenza tra comunicazione e interazione (La Mendola 2007; Romania 2008).

Il sociologo americano Herbert Blumer, successore della cattedra di Mead a Chicago e rilevante soprattutto per i suoi lavori e studi teorici (Romania 2008), afferma che non è verosimile che si conosca il senso di un certo avvenimento; è possibile, al massimo, fare un'attenta valutazione sulle diverse interpretazioni di chi ha visto o vissuto l'evento (O'Byrne 2011 trad. it. 2012: 103). Per Blumer, infatti, l'interazionismo simbolico si regge

su tre pilastri: il primo è che gli attori sociali compiono diverse azioni a seguito del significato che esse hanno per questi ultimi, il secondo è che questo significato che loro danno si basa sulla comunicazione con gli altri e il terzo, infine, è che i significati sono trasformati attraverso un “processo interpretativo usato dalla persona nel rapporto con le cose che incontra” (Blumer 1969/2006: 38 in Romania 2008: 10).

Il sociologo canadese Erving Goffman, diventato famoso per il suo libro *The Presentation of Self in Everyday Life* e le sue metafore drammaturgiche (O’Byrne 2011 trad. it. 2012; Romania 2008), è considerato un interazionista simbolico anche se non della cerchia ristretta (O’Byrne 2011 trad. it. 2012). Se Mead si occupa della costruzione del *Self* come un percorso interno agli individui, Goffman al contrario si occupa di un percorso esterno (*ibidem*). Egli si concentra, infatti, su come il Sé è preservato nel tempo e mostrato, esibito, alle altre persone (*ibidem*: 109). Secondo Goffman, ognuno di noi recita molte parti; mette in scena, come in un teatro, diversi ruoli per spettatori diversi e ogni ruolo è impersonato su un palco differente (*ibidem*: 109). Facendo riferimento al lavoro di Durkheim, per mettere in scena delle rappresentazioni, gli attori sociali devono seguire dei rituali e imparare i copioni per ogni scena che andranno a rappresentare (*ibidem*). Le rappresentazioni possono cambiare molto in base ai contesti in cui gli individui mettono in scena il loro ruolo, per esempio, un impiegato si comporterà in modo differente davanti al proprio capo, con i suoi colleghi, a casa sua o con la sua cerchia di pari (*ibidem*). Questo poiché, secondo Goffman, le persone si comportano in un certo modo in base a una strategia specifica, adeguata al loro ruolo in quel momento e quello che si credono essere le attese del proprio pubblico (*ibidem*).

Il termine identità, invece, viene usato negli anni Cinquanta del Novecento nell'area delle scienze sociali (Gleason 1983 in Colombo 2005: 12) poiché si afferma nelle teorie psicoanalitiche di Erikson (*ibidem*; Lattes 2013). Gordon Willard Allport, psicologo statunitense, recupera questo concetto tramite la psicologia sociale insieme alle nozioni di ruolo, pregiudizio e senso di appartenenza (Colombo 2005: 14).

Il termine è stato poi ripreso nel ramo della sociologia e, in tempi più recenti, da Loredana Sciolla che ha individuato tre aspetti riguardanti la nozione di identità: locativa, integrativa e selettiva (Lattes 2013: 12; Sciolla 1983 in Giacomarra: 6-7). La prima dimensione, quella locativa, ordina e sistema l'attore sociale dentro uno spazio delimitato; la seconda dimensione, quella selettiva, consente di organizzare le proprie predilizioni e inclinazioni in modo da preferire alcune opzioni rispetto ad altre; la terza e ultima

dimensione, quella integrativa, mappa le esperienze passate e presenti per unirle a quelle future in uno scenario esplicativo (Lattes 2013: 12; Sciolla 1983 in Giacomarra 2015: 6-7).

Nei primi anni del Duemila, Sheldon Stryker richiama l'attenzione sull'identità, sia essa riferita a un attore sociale o a un gruppo di soggetti, come concetto processuale che può cambiare in base a una serie di eventi interconnessi interpretati dagli individui stessi, e non come un qualcosa di stabile e duraturo nel tempo fatto di caratteristiche individuali (Stryker 2001 in Segre 2011: par 10).

Negli stessi anni Franco Crespi evidenzia uno stretto legame tra riconoscimento e identità poiché “senza riconoscimento altrui l'individuo non riconosce sé stesso” (Lattes 2013: 15) e rendendosi conto della multidimensionalità dell'identità spiega come un attore sociale può intendersi “anziché come un'unità dotata di un proprio centro, come una pluralità di io diversi” (*ibidem*: 17).

1.2 L'identità

Come scrive Romania (2012), il già citato William James è colui che per primo presenta la separazione tra identità sociale e identità individuale. Se l'identità individuale, riconoscibile come “Io” è la parte del Sé (*Self*) più caratteristica e indipendente, l'identità sociale, tramite la parte “Me”, è l'elemento più riflessivo e identificato dagli altri (*ibidem*: 12). Quest'ultima componente del *Self* è poi suddivisa in tre parti: il Me o *Self* materiale, che comprende le proprietà dell'individuo, la proprietà privata come auto, vestiti, ma anche il proprio corpo; il Me sociale, che comprende i ruoli dell'individuo e quello che si pensa sia il giudizio degli altri; il Me spirituale, ovvero ciò che comprende le credenze, gli *habitus* e la psiche (Migliore 2007: 76; Romania 2012: 12). Si può definire l'identità sociale come un processo sempre in corso, e per questo con una struttura alterabile, influenzata dai mutamenti (Berger e Luckmann 1966 trad. it. 2018; Donatiello 2015; Griswold 2004 trad. it. 2019), adeguata alle relazioni sociali (Berger e Luckmann 1966 trad. it. 2018) e agli individui. L'identità è in relazione con la società nella quale si è dentro, “è formata da processi sociali” e poi salvaguardata dagli stessi (*ibidem*: 217). Questi processi sono stabiliti dalla struttura sociale e si riflettono su di essa (*ibidem*: 217), in un moto continuo di retroazione. Se l'identità nasce, però, con una “dialettica tra individuo e società”, bisogna ricordare che i tipi di identità sono dei costrutti sociali (*ibidem*: 218).

Dato che si è sempre immersi, e quindi situati, (Blumer 1983 in Bello 2015: 205) in un contesto sociale, l'identità “è il continuo risultato di interazione con un ambiente relazionale specifico” (Colombo 2005: 16) e si produce nelle relazioni con gli altri. Un attore sociale, infatti, non può definire da sé la propria identità se non ha qualche forma di riconoscimento (Donatiello 2015; Lattes 2013).

Il sociologo Erving Goffman, citato in precedenza per il suo approccio drammaturgico (O'Byrne 2011 trad. it. 2012; Romania 2008), presenta tre suddivisioni per quanto riguarda l'identità (Lattes 2013). Come spiega Gianfranco Bettin Lattes (*ibidem*: 11), la divisione è tra identità dell'Io, identità personale e, infine, identità sociale. L'identità dell'Io è un'“autocostruzione riflessiva” aiutata dalle altre due componenti: l'identità sociale e l'identità individuale (*ibidem*: 11). L'identità personale è quella parte di *Self* che permette e dà la possibilità all'individuo di contraddistinguersi rispetto alle altre persone, fondato dall'unicità della propria biografia (*ibidem*). L'identità sociale, infine, è quella componente del *Self* pubblica, che non è decisa dall'individuo stesso, ma dalle altre persone esterne a quest'ultimo (*ibidem*). L'identità personale e l'identità sociale, quindi, sono due facce della stessa medaglia e “sono complementari, tanto da non poter spesso distinguere in concreto i confini” (Crespi 2003: 80 in Daher 2013: 128). Se si guarda il Sé da una prospettiva di amicizie, inoltre, si può vedere come i Sé del gruppo di amici, se molto uniti, possono iniziare a interconnettersi (Aron, Aron e Smollan 1992 in Fermani 2011: 22). Questa interconnessione può portare a un'identificazione nel gruppo e a un senso di appartenenza che può modificare l'identità personale, facendo diventare il gruppo amicale “il punto di riferimento nella costruzione della propria identità sociale e relazionale” (*ibidem*: 27).

L'identità è formata da tre componenti: l'individuazione, l'identificazione e la faccia, che possono essere considerati dentro un *continuum*. Quando si parla di individuazione si richiama la natura processuale e riflessiva della costruzione del Sé, prima ancora che di conoscenza del Sé (Colombo 2005), vedendola come una *performance* (Butler 2004 in Colombo 2005: 23) che potrà essere sempre esplorata e cambiata (*ibidem*). Nel momento di individuazione un attore sociale evidenzia la diversità in rapporto ad altre persone (Sciolla 2000 in Donatiello 2015: 27-28).

Con il concetto di identificazione o collocazione sociale, al contrario, ci si riferisce all'abilità di relazionarsi, e identificarsi, dentro una rete sociale mettendo in evidenza l'importanza del carattere collettivo e quindi relazionale (Colombo 2005; Sciolla 2000 in Donatiello 2015: 28; Giacomarra 2015).

Nel suo articolo “*Decostruire l’identità. Individuazione e identificazione in un mondo globale*” Enzo Colombo (2005), inoltre, parla della terza componente, la faccia. Anch’essa è una costruzione sociale con un certo livello di solidità, ma meno salda di altre, poiché concerne delle circostanze che possono cambiare, facendo mutare così la faccia stessa (*ibidem*: 21). Per usare una metafora di Anna Rita Calabrò (2013: par. 6): “l’identità è come un caleidoscopio in cui i pezzetti di vetro colorato rispecchiandosi si combinano in una struttura simmetrica a seconda di come si ruota lo strumento”. La faccia, inoltre, è collegata al concetto di reputazione (Colombo 2005). La reputazione, come l’identità, è consolidata socialmente, ma è anche un processo sociale mutabile, esposta a variazioni negative o positive (Donatiello 2015). Essa deriva da un giudizio che viene principalmente da alcune istituzioni come la famiglia, la Chiesa o le scuole (Sciolla 2010 in Donatiello 2015: 34) o dall’identificazione di un certo tipo di affiliazione di un individuo a un determinato gruppo (Donatiello 2015).

1.3 La socializzazione

Anche se c’è un limite entro il quale l’individuo ha un certo “margine di manovra nella costruzione della propria reputazione e identità” (Cavazza 2012: 40 in Donatiello 2015: 39), gli attori sociali intorno a noi influenzano chi siamo (Reitz et altri 2014), soprattutto gli agenti di socializzazione (Sciolla 2010 in Donatiello 2015; Croteau e Hoynes 2013 trad. it. 2015: 326). Essi, infatti, socializzano l’attore sociale fin dalla nascita in modo tale da renderlo un effettivo membro della società, finché non interiorizza le norme sociali (Berger e Luckmann 1966 trad. it. 2018; Croteau e Hoynes 2013 trad. it. 2015: 179).

Per interiorizzare le norme sociali si ricorre a dei veicoli di socializzazione come le istituzioni (Belvisi 2010), per esempio la famiglia o la scuola (ma anche il carcere, gli ospedali o il genere). Le istituzioni, infatti, sono consolidate socialmente e, da un punto di vista sociologico, il ruolo delle istituzioni è essere “vincoli sociali e veicoli di socializzazione” (*ibidem*: 2). Da una parte sono dei vincoli sociali perché condizionano a una risposta preconfezionata, mentre dall’altra parte sono veicoli di socializzazione poiché le persone vengono socializzate attraverso di esse. Le istituzioni, inoltre, hanno due qualità che le caratterizzano: esse si tramandano di generazione in generazione, e per questo sono stabili e solide nel tempo, e presumono un consenso sociale (*ibidem*).

La socializzazione è un processo tramite il quale gli attori sociali imparano e fanno propria la cultura della società dove sono nati, e quindi interiorizzando norme, valori, credenze e comportamenti (Croteau e Hoynes 2013 trad. it. 2015: 326). La socializzazione si divide poi in primaria e secondaria; è solo attraverso questi processi, e quindi un certo grado di interiorizzazione, che un attore sociale può dirsi componente della società di cui fa parte (Berger e Luckmann 1966 trad. it. 2018; Croteau e Hoynes 2013 trad. it. 2015). Per Mead, infatti, la socializzazione non si ferma a una prima fase, quando l'individuo da socializzare è ancora un bambino, ma essa continua per tutta la sua esistenza (O'Byrne 2011 trad. it. 2012). Il Sé, come detto in precedenza, continua a trasformarsi in seguito alle interazioni che si hanno con gli altri (*ibidem*).

La socializzazione primaria, la prima con cui si viene a contatto, avviene nella famiglia ed è importante per i bambini, i quali iniziano a interiorizzare norme e valori (O'Byrne 2011 trad. it. 2012; Pagano 2020). Iniziano, quindi, a interiorizzare la cultura nella quale vivono, che è fatta, appunto, da un "insieme di valori, credenze, conoscenze, norme, linguaggi, comportamenti e oggetti materiali condivisi da un popolo e trasmessi socialmente da una generazione all'altra" (Croteau e Hoynes 2013 trad. it. 2015: 92-93). Il gruppo primario, spesso di piccole dimensioni, come per esempio una famiglia, è quindi un agente di socializzazione che ha un elevato grado di importanza (*ibidem*: 194). Per un attore che deve essere ancora socializzato, e quindi ancora non fa parte della società, il mondo viene mediato dalle persone che sono più vicine all'individuo, siano essi i genitori o chi ne fa le veci (Berger e Luckmann 1966 trad. it. 2018). Questo processo avviene quindi in una certa sfera emotiva che gli autori Peter Ludwig Berger e Thomas Luckmann (*ibidem*) pensano sia rilevante poiché senza sarebbe molto più complicato imparare. Per l'individuo l'interiorizzazione può avvenire solo dopo l'identificazione, in modo da acquisire un'identità soggettiva; esso diviene per come lo vedono gli altri (*ibidem*). Esiste quindi una "astrazione dai ruoli e dagli atteggiamenti degli altri (...) chiamata l'"altro generalizzato"", ovvero gli individui si identificano, in generale, con una società (*ibidem*: 169-170). L'altro generalizzato, concetto ripreso da Mead, chiama in causa l'interiorizzazione del mondo, della società, che il bambino ha intorno come realtà oggettiva e non più costruita, e al contempo si realizza un'identità soggettiva congruente con quanto appreso (*ibidem*). Come chiariscono Berger e Luckmann (*ibidem*: 170) "La società, l'identità e la realtà vengono soggettivamente cristallizzate nello stesso processo di interiorizzazione". Per questo motivo gli autori affermano che la socializzazione primaria

sia più stabilmente consolidata delle socializzazioni successive, quali la socializzazione secondaria, per esempio, con i colleghi di lavoro, un circolo o un'associazione di cui si fa parte per breve tempo (*ibidem*; Croteau e Hoynes 2013 trad. it. 2015). Come scrivono Berger e Luckmann, l'individuo nasce in un certo ambiente e non può certo scegliere i propri genitori, o *caregivers*; essi, quindi, lo condizioneranno con i loro insegnamenti e quelli saranno per l'individuo il mondo, quello interiorizzato (Berger e Luckmann 1966 trad. it. 2018). Le influenze dei *caregivers*, ovviamente, possono essere molto diverse da famiglia a famiglia, anche in una stessa società o in una stessa classe sociale (*ibidem*) poiché “la socializzazione primaria non avviene mai nel vuoto sociale” (Croteau e Hoynes 2013 trad. it. 2015: 326). È con la socializzazione primaria che viene costruita la realtà dell'individuo, o almeno la prima a cui ha accesso, implicando l'assimilazione di regole in successione (Berger e Luckmann 1966 trad. it. 2018: 173-174). Questo poiché ad età diverse si imparano cose diverse, pur gli obiettivi di apprendimento siano differenti a seconda della società in cui si è nati, in quale epoca storica e, eventualmente, in quale classe sociale della società stessa (*ibidem*). Quando un individuo ha interiorizzato e cristallizzato la cultura e l'altro generalizzato è anch'esso assimilato, la socializzazione primaria si può dire conclusa (*ibidem*). Non è il processo di assimilazione in generale, però, ad essere concluso; per gli attori sociali la costruzione della realtà, dell'identità e della società non è mai conclusa (*ibidem*: 175, O'Byrne 2011 trad. it. 2012). La socializzazione primaria, inoltre, mette le basi per ogni forma di socializzazione che avverrà dopo, ovvero la socializzazione secondaria (Berger e Luckmann 1966 trad. it. 2018; Croteau e Hoynes 2013 trad. it. 2015). Essa, per l'alto contenuto emotivo, è più fermamente consolidata rispetto alle realtà che saranno interiorizzate in seguito alla socializzazione secondaria (Berger e Luckmann 1966 trad. it. 2018). In molti casi, inoltre, esistono dei riti di passaggio che aiutano a passare da una socializzazione primaria a una di tipo secondaria (*ibidem*: 178).

Per gli autori Berger e Luckmann, “la socializzazione secondaria è l'interiorizzazione di «sottomondi» istituzionali o fondati su istituzioni” ed è legata al riconoscere i vari ruoli che si possono assumere (*ibidem*: 176). Si può parlare, infatti, di una “conoscenza speciale” riferita alla divisione del lavoro, per cui i “portatori” di quella specifica conoscenza la lasceranno in eredità a chi dopo di loro farà quello stesso mestiere (*ibidem*: 176). È per questo che molto spesso si parla di socializzazione secondaria insieme alla socializzazione professionale, ovvero “l'apprendimento delle norme informali associate a un tipo di impiego” (Croteau e Hoynes 2013 trad. it. 2015: 330). Il posto di lavoro è uno

dei luoghi in cui più si verifica la socializzazione secondaria poiché è lì, nella pratica, che si imparano quelle regole, a volte anche non scritte, su come si fa un certo lavoro o come ci si comporta con determinati sottoposti, colleghi, superiori o clienti (*ibidem*: 330). Questo tipo di socializzazione, soprattutto per alcuni mestieri, inizia già con l'istruzione in università poiché gli allievi, stando a contatto con gli insegnanti, possono già apprendere in modo informale alcune delle norme che bisogna seguire in determinati ambiti lavorativi (*ibidem*: 330). Ciò non significa, però, che la socializzazione professionale non continui per tutto il resto del tempo in quell'impiego (*ibidem*: 330).

Per fare in modo che la socializzazione secondaria sia effettivamente possibile, è necessario che il processo di socializzazione primaria si sia verificato e che tramite esso si siano già costruiti e interiorizzati, come si è visto precedentemente, la propria realtà, il proprio io, e quindi la propria identità, e la società in cui si vive (Berger e Luckmann 1966 trad. it. 2018). Al contrario della socializzazione primaria, però, non è necessario un contesto emotivo poiché basterà, per due o più persone, sapersi identificare in determinati ruoli e poter comunicare efficacemente tra di loro (*ibidem*). Nella socializzazione secondaria, inoltre, gli individui incaricati dell'interiorizzazione delle regole e delle norme si possono vedere come dei "funzionari istituzionali" (*ibidem*). Questi ultimi hanno la caratteristica di possedere un certo livello di anonimia, ovvero essi possono essere sostituiti con facilità (*ibidem*: 180). Per fare un esempio, un individuo può avere certi colleghi, ma se essi vengono sostituiti con altre persone con equivalenti conoscenze in quel campo, non c'è una vera differenza nell'apprendere le regole informali dell'ufficio, se non per preferenze personali. Se i funzionari istituzionali possono essere intercambiabili, è quindi grazie "al carattere non affettivo delle relazioni sociali nella socializzazione secondaria" (*ibidem*: 181). È anche molto più facile, inoltre, lasciare la parte di sé costruita grazie alla socializzazione secondaria poiché è, per meglio dire, solo un ruolo che si interpreta e fa riferimento alla realtà interiorizzata solo più tardi e senza una particolare connessione emotiva (*ibidem*: 181). Il processo è, comunque, soggettivo; da una parte un individuo può affermare "Io *sono* un idraulico", facendo intendere che l'interiorizzazione di alcune regole ha permesso "un'identificazione soggettiva con il ruolo e le sue norme appropriate" (*ibidem*: 177), mentre un'altra persona può ribattere con "Di lavoro faccio l'idraulico", qui notando un'identificazione meno marcata.

Esistono, infine, anche dei processi di risocializzazione (*ibidem*). Essi, dato che non iniziano dal nulla, ma da un individuo che è già socializzato in qualche modo, devono prima decostruire la precedente realtà soggettiva per poi costruire quella nuova (*ibidem*:

198). Il processo sarà simile alla socializzazione primaria, per cui gli individui dovranno formare dei legami emotivi con le persone che vivono loro intorno e che mediano il processo (*ibidem*).

Tutti questi processi sono possibili solo grazie al linguaggio, elemento che “costituisce sia il contenuto che lo strumento più importante della socializzazione” (*ibidem*: 170). È, infatti, il linguaggio che deve essere interiorizzato in ogni socializzazione o risocializzazione, in modo da imparare i vocaboli riferiti ai propri ruoli (*ibidem*).

1.4 Il gruppo dei pari

Crescendo, però, diventa sempre più importante la socializzazione fuori dalla famiglia, per esempio, con il gruppo dei pari (Reitz et altri 2014; Frasca 2011). Il gruppo dei pari è definito da Zbigniew Formella (2020: 5) come “tutte quelle aggregazioni giovanili formatesi spontaneamente, sulla base dell'amicizia e della scelta reciproca (gruppi informali)”. Gli autori David Croteau e William Hoynes (2013 trad. it. 2015: 329) a questa descrizione aggiungono che, generalmente, all'interno del gruppo dei pari si hanno in comune hobby e passioni, lo status sociale e l'età simile. Per Alessandra Fermani (2011: 28), invece, non è tanto l'età simile che definisce un gruppo dei pari quanto l'aver in comune interessi e valori oltre a un legame duraturo.

Soprattutto per gli adolescenti, il gruppo dei pari è estremamente importante in quanto le interazioni tra di esso e gli adolescenti stessi rivestono un ruolo determinante (Formella 2020; Frasca 2011). Durante il periodo di adolescenza, gli individui cercano più indipendenza dalla famiglia di origine, cambiando eventualmente anche alcuni comportamenti o tipo di linguaggio (Croteau e Hoynes 2013 trad. it. 2015). Per lo sviluppo degli individui in età adolescenziale è, quindi, fondamentale la comunicazione con i propri coetanei in modo tale da porsi come una forma di educazione e ulteriore interiorizzazione delle norme sociali (Formella 2020). Il gruppo dei pari, chiamato anche gruppo di riferimento, è significativo per definire il concetto di Sé sviluppato dagli interazionisti simbolici (Migliore 2007; Frasca 2011). L'individuo, infatti, si paragona e si misura con regolarità con i suoi coetanei facenti parte dello stesso gruppo di riferimento (Migliore 2007). Come suggeriscono Reitz e colleghi (2014: 281, traduzione mia), “L'importanza delle relazioni tra pari, e in particolare del gruppo dei pari, incrementa in modo notevole durante la transizione dall'infanzia all'adolescenza”. Inoltre, “i pari diventano il nucleo fondamentale di influenza per il loro sviluppo” (Harter 2012 in Reitz et altri 2014,

traduzione mia). Il gruppo dei pari, diventando così importante per gli adolescenti, può anche agevolare l'indipendenza dal nucleo familiare e una riconsiderazione della propria identità (Formella 2020; Frasca 2011). Esiste, inoltre, un sentimento conformista nei confronti del gruppo dei pari (*ibidem*).

Il gruppo dei pari, inoltre, sarà sempre meno omogeneo dall'adolescenza in poi per quanto riguarda caratteristiche individuali come l'età, il genere, l'etnia o lo status socio-economico (Reitz et al. 2014: 280). Un adulto, tuttavia, trovandosi in un luogo nuovo dove non conosce nessuno, potrebbe cercare un gruppo di pari, con caratteristiche simili alle sue, per imparare le norme e i comportamenti da tenere (Croteau e Hoynes 2013, trad. it. 2015).

La fase dell'adolescenza è molto importante per lo sviluppo sociale dei ragazzi (Meredith 1955 in Kwiatkowska e Rogoza 2019). Durante gli anni adolescenziali molte amicizie si possono formare e queste saranno principalmente il risultato di una scelta e della volontà degli individui (Fermani 2011). Questa scelta, però, è anche frutto di alcuni fattori come la vicinanza, l'attrazione fisica, la somiglianza e la reciprocità (Myers 2008 in Fermani 2011: 14). La vicinanza, soprattutto prima dell'avvento di internet, ma non solo, influenza le relazioni sociali poiché è più facile che nasca un'amicizia se ci si frequenta molto spesso grazie, appunto, alla vicinanza fisica (*ibidem*). L'attrazione fisica è importante anche per le amicizie e non solo per la selezione del partner poiché lo stereotipo della bellezza può influenzare la percezione delle persone e vederle come più popolari (*ibidem*: 15). La somiglianza può condizionare le amicizie, anche se non c'è una vera somiglianza ma solo l'impressione di essa; la condivisione di interessi o valori può, infatti, stabilire una simpatia reciproca (*ibidem*: 16). La reciprocità, infine, caratterizza l'amicizia con un'attrazione che porta all'interdipendenza volontaria (*ibidem*: 16).

Una mancanza di connessione sociale, a tutte le età, può causare problemi. In primo luogo, la solitudine e l'isolamento sono stigmatizzati, almeno tra i giovani piuttosto che al pubblico in generale (Kerr e Stanley 2021), mentre la mancanza di un supporto sociale o un'integrazione sociale è da vedere come un fattore che collabora alla mortalità (*ibidem*; Haslam et al. 2022). Un altro esempio, per quanto riguarda la mancanza di socializzazione con un gruppo dei pari durante gli anni della adolescenza, riguarda l'eventualità di soffrire di ansia e depressione (Formella 2020). Secondo alcuni autori (Fermani 2011), inoltre, c'è una percentuale di adolescenti che afferma di avere problemi nell'aprirsi con altri coetanei, trasformando il problema in stati di solitudine e disagio.

Bisogna ricordare, però, che il gruppo dei pari potrebbe trasformarsi in "cattive compagnie" (Sbraccia e Vianello 2010), in quanto esso potrebbe essere fonte e motivo di rischio per l'individuo che ne fa parte (Formella 2020). Esiste l'eventualità, infatti, anche a causa dell'elemento di conformismo visto prima, non sempre negativo, che l'individuo inserito in un certo gruppo di pari possa attuare comportamenti considerati devianti (*ibidem*). Se il gruppo si contraddistingue per delle azioni devianti, l'individuo che ne fa parte potrebbe assimilare quei comportamenti e allineare i propri con il resto del gruppo (Sbraccia e Vianello 2010). Questa teoria deriva dagli scritti di Edwin Sutherland e Paul Cressey, che propongono la teoria dell'apprendimento (*ibidem*). I due autori affermano che chi entra in un determinato gruppo, o sottogruppo, "deviante", inizia a cambiare i valori di riferimento e la sottocultura diventa produttrice di cattive compagnie e apprendimento. Si prenda, ad esempio, il film del 2006 "This is England" di Shane Meadows. Nella prima parte del film viene fatto vedere come il protagonista, un ragazzino di dodici anni, tramite dei meccanismi di apprendimento e alcuni elementi quali il *dress code*, il tipico taglio di capelli e il linguaggio utilizzato, inizia a fare parte di un sottogruppo, o una sottocultura, inglese, quella degli *skinhead*. Il protagonista, per entrare a fare parte del gruppo, deve iniziare a vestirsi come loro, usare il loro taglio di capelli (la testa deve essere rasata, da qui il nome *skinhead*) e inizierà a utilizzare anche alcune espressioni del loro linguaggio comune. Il Sé, quindi, può mutare in base alle differenti interazioni e comunicazioni che si hanno con gli altri (Migliore 2007: 82).

Un altro tipo di gruppo di riferimento può essere associato alle comunità fantasma, ovvero gruppi immaginari o con cui non è presente un effettivo rapporto interpersonale (*ibidem*: 81). L'autrice Antonietta Migliore (*ibidem*: 81) a questo proposito fa riferimento, per esempio, a dei gruppi musicali, ad artisti richiamati alla memoria nelle opere di Balzac o al protagonista interpretato da Woody Allen nel film *Provaci ancora, Sam* di Herbert Ross del 1972. Un altro esempio simile a quest'ultimo, ma più recente, è dato dal film *Collateral Beauty* del 2016 di David Frankel, in cui il protagonista interpretato da Will Smith, dialoga con tre persone che apparentemente nessun altro può vedere e che impersonificano l'Amore, il Tempo e la Morte. Essi sono tre attori ingaggiati per parlare con il protagonista facendogli credere davvero di essere delle impersonificazioni, ma alla fine del film è allo spettatore che è lasciato credere chi essi siano veramente.

1.5 Ritiro sociale: il caso degli hikikomori

Come visto nel paragrafo precedente, il gruppo dei pari o gruppo di riferimento è molto importante per gli individui, soprattutto per gli attori sociali in età adolescenziale. Una mancanza di contatti con persone del proprio gruppo di pari è una delle cause del senso di solitudine (Haslam e al. 2022). Questo poiché, grazie al gruppo, gli individui possono sviluppare la loro identità sociale, tramite essa si può creare un senso di legame con gli altri e questi rapporti possono provvedere a significati, obiettivi e rete di supporto condivisi (*ibidem*: 161). Per questi motivi l'identificazione con un gruppo, o con più gruppi, può portare a una più alta considerazione di sé, ad avere uno scopo e più controllo personale (*ibidem*). Una perdita o una mancanza dell'identità sociale può portare gli individui a una separazione, una disconnessione che può influire sulla loro salute (*ibidem*: 162).

Il rifiuto da parte dei pari di integrare un individuo può portare alla solitudine, insieme ad altre cause come la timidezza o il disinteresse nelle relazioni sociali (Chen et al. 2021). Degli adolescenti definiti timidi, per esempio, possono provare un conflitto interiore tra il volere interagire con il gruppo dei pari e la paura o l'ansia dell'interazione a causa di un possibile giudizio negativo (*ibidem*: 2). Secondo alcune ricerche (Buss 1986, Molina et al. 2003 in Chen et al. 2021: 2) la timidezza può essere catalogata, infatti, in due categorie: la prima può essere riferita alla “*fearful shyness*”, timidezza paurosa, ovvero quella che solitamente insorge durante l'infanzia e riguarda una reazione a un qualcosa di non familiare; mentre la seconda, la “*self-conscious shyness*”, timidezza consapevole di sé, insorge quando l'individuo inizia a pensare a sé stesso come un oggetto sociale, ovvero verso i cinque o sei anni, per poi diventare diffusa durante gli anni dell'adolescenza fino all'età adulta. La timidezza può essere un fattore di rallentamento “nell'incontrare nuove persone, farsi nuovi amici o fare esperienze positive da potenziali esperienze sociali” (Kwiatkowska e Rogoza 2019: 130, traduzione mia). Questo può portare agli individui definiti timidi dei problemi che vengono da essi internalizzati, come un ritiro sociale, solitudine, ansia, depressione e un sentimento di persecuzione (Rubin, coplan e Bowker 2009 in Kwiatkowska e Rogoza 2019: 131). Nonostante questo e le minori amicizie che può portare la timidezza, essa non impedisce per forza il processo di socializzazione con altre persone, quest'ultimo, infatti, sarà solo differente rispetto al processo affrontato da individui considerati non timidi (Kwiatkowska e Rogoza 2019).

La solitudine, inoltre, può portare gli individui a sperimentare un più alto rischio di depressione, problemi fisici legati alla pressione sanguigna, infiammazioni e problemi legati al sonno (Kerr e Stanley 2021). Se un individuo soffre di solitudine e rimane in disparte, con la sua scarsità di connessioni sociali, inoltre, avrà più probabilità di essere stigmatizzato e vedrà sminuire il suo valore (*ibidem*).

Il ritiro sociale, o *social withdrawal*, è un altro comportamento a rischio poiché non solo è dichiarato come un problema sociale (*social issue*), ma anche come un problema psichiatrico (*psychiatric issue*) (Kato et. al. 2012 in Li e Wong 2015: 596). Associato al comportamento di ritiro sociale e isolamento, solitamente si fa riferimento alla sindrome hikikomori (Li e Wong 2015; Meli 2018).

Il termine hikikomori è un'espressione giapponese che significa letteralmente "stare in disparte, isolarsi" (Moretti 2010: 42; Mastropaolo 2011: 47; Meli 2018: 8) e deriva dalle parole "tirare indietro" e dal verbo "ritirarsi" (Moretti 2010: 42; Meli 2018: 8). Per alcuni autori come Sonia Moretti (2010) la nascita del termine si deve a uno psichiatra giapponese di nome Saito Tamaki che negli anni Ottanta ha coniato il termine per dare una definizione al fenomeno sempre più evidente di reclusione volontaria da parte di un certo tipo di popolazione. Per altri autori, invece, come Salvatore Meli (2018), il termine deve la sua nascita a Kitao Norihiko che lo utilizzò in uno dei suoi articoli scientifici.

Il termine hikikomori è usato sia per definire la sindrome, sia per indicare gli individui che soffrono della stessa (Mastropaolo 2011). Le persone che soffrono di più della sindrome hikikomori sono, generalmente, ragazzi e adolescenti, solitamente con una percentuale maggiore di maschi (*ibidem*; Li e Wong 2015; Meli 2018; Moretti 2010), ma non mancano di casi di adulti sotto i quarant'anni d'età (Meli 2018: 8; Moretti 2010). Essi si allontanano dalle altre persone, si isolano nelle proprie case, o nelle proprie camere da letto se vivono assieme ad altri individui, e comunicano solo attraverso Internet principalmente con un computer o un telefono cellulare (Li e Wong 2015; Mastropaolo 2011). Gli hikikomori, infatti, a volte rifiutano qualsiasi rapporto che non sia virtuale, anche con i membri della propria famiglia (Moretti 2010). Alcuni di essi, invece, pur essendo socialmente ritirati, escono regolarmente di casa nei periodi in cui sono presenti meno persone, oppure solo quando lo ritengono necessario o per un loro desiderio (Li e Wong 2015: 603).

Secondo alcuni autori come Lia Mastropaolo (2011: 48) quella degli hikikomori può essere considerata una "sindrome *culturale* che si sviluppa in un paese specifico durante un momento particolare della sua storia". Nel caso giapponese, infatti, spesso l'inizio del

periodo di isolamento si manifesta con un lungo momento fuori dal sistema scolastico e quindi con un periodo di tempo prolungato di assenze dalla scuola (Moretti 2010: 43). Questo potrebbe essere a causa dell'elevata rigidità del sistema scolastico stesso in Giappone (*ibidem*) e, come riportano alcuni studi (Borovoy 2008, Chong and Chan 2012, Furlong 2008, Hattori 2006, Kondo et al. 2013, Krieg and Dickie 2013, Lee et al. 2013, Sakamoto et al. 2005, Teo 2010, Todd 2011, Wong 2012 in Li e Wong 2015: 602), da un possibile fenomeno di bullismo e rifiuto da parte dei pari nelle scuole.

Un'altra lettura del fenomeno viene data collegando la sindrome al concetto di "Amae", ovvero, principalmente, una "dipendenza" dei bambini nei confronti della madre, vivendo in modo simbiotico e creando così un sentimento non solo di dipendenza, ma anche di doveri e obblighi nei confronti della famiglia (Meli 2018; Moretti 2010). Questa forma di dipendenza, nel mondo nipponico, non è vista come negativa, ma come un'energia che unisce non solo la famiglia, ma anche il gruppo più in generale e la comunità (Moretti 2010).

I ragazzi che vengono definiti e che si definiscono hikikomori, molto spesso hanno problemi a comunicare il loro stato d'animo e questa loro difficoltà li porta ad isolarsi, soprattutto durante l'età adolescenziale, impedendo così un ulteriore sviluppo della loro identità (*ibidem*). Questa emarginazione auto-imposta fa loro da asilo e da riparo a possibili insuccessi, insoddisfazioni, sconforti e aspettative, soprattutto scolastiche e lavorative, che creano una grande pressione su di loro (*ibidem*; Li e Wong 2015). Attraverso essa, infatti, gli individui manifestano quel senso di inadeguatezza che la società in cui vivono provoca loro (Moretti 2010). Tramite alcune ricerche (Li e Wong 2015: 602), inoltre, si è visto che il ritiro sociale da parte degli individui interessati può liberarli dalla pressione costante di una vita fatta di efficienza, velocità e responsabilità sociali.

Come si vede in studi più recenti (Malagón-Amor, Córcoles-Martínez, Martín-López e Pérez-Solà 2015: 476; Meli 2018; Orsolini, Bellagamba, Volpe e Kato 2022: 2), però, la sindrome hikikomori non è più concentrata solo in Giappone, ma anche in altri Paesi quali Spagna, Italia, Stati Uniti d'America, Canada, Corea, India, Bangladesh, Thailandia, Oman, Iran, Cina, Ucraina, Francia, Brasile, Austria e Australia.

CAPITOLO 2

Il disagio sociale giovanile

Sì, nella sua adolescenza c'erano
state cose che non aveva compreso,
ma che ora comprendeva.
(Wilde 1890 trad. it. 1993: 50)

2.1 L'età adolescenziale e giovanile

Definire con sicurezza e precisione i limiti nei quali un individuo entra ed esce dall'adolescenza, o da altre fasi della sua vita, non è possibile. Questo poiché non solo ogni individuo si sviluppa e matura in modo diverso, ma si differenzia anche in base alla società e alla cultura in cui si vive e al periodo storico. In occidente, per esempio, l'età adolescenziale e l'adolescenza sono state studiate solo dal Novecento in poi perché, per molte persone, sono iniziate ad essere una parte importante della loro vita (Speltini 2016: 36). Altrove, invece, essa non esiste poiché in altre società vi sono dei riti di passaggio dall'età infantile a quella adulta, senza, quindi, passare dall'adolescenza (Zazzo 1969 in Speltini 2016: 36).

Volendo, in ogni caso, prendere come riferimento delle età per definire il periodo di vita in cui si è immersi, si possono indicare delle fasce. La fascia d'età che va dagli undici ai quattordici anni circa si può definire come preadolescenza, la fascia che va dai quindici ai diciotto si può chiamare adolescenza e, infine, l'ultima fascia che va dai diciannove ai venticinque anni d'età e oltre si può definire giovinezza (Regoliosi 1994: 17). Per altri autori (Speltini 2016), invece, il periodo dell'adolescenza è incluso tra gli undici o dodici anni fino ai diciotto e poi suddiviso tra prima adolescenza e seconda adolescenza. Per Giuseppina Speltini (*ibidem*: 36), inoltre, “esistono molte adolescenze, differenziate tra loro” in base all'età, al sesso biologico, all'“ambiente socioculturale” e altre variabili ancora.

Il periodo adolescenziale, come visto in precedenza (cfr. Capitolo 1, par. 1.4), è molto importante per gli individui e per la creazione dell'identità. Durante l'adolescenza, infatti, non è solo il corpo e il fisico a cambiare ma anche il modo di pensare (Regoliosi 1994; Speltini 2016).

Il fisico si trasforma in modo così repentino e totale che l'attore sociale potrebbe avere delle difficoltà a riconoscersi nel suo nuovo corpo, rimanendo in questo modo privo dello "schema corporeo di riferimento al quale si era potuto abituare" (Regoliosi 1994: 18). Questo passaggio è dato dalla pubertà, oltre che da altre variabili esterne come le norme igienico-sanitarie e, più in generale, dall'ambiente in cui si vive che possono a tutti gli effetti influire sul fenomeno (Speltini 2016). Durante la pubertà, inoltre, possono esserci degli elementi di rischio; poiché la crescita non è armonica si può sviluppare la dismorfofobia (*ibidem*). La dismorfofobia è la paura di non essere fisicamente come gli altri, di essere brutti e di presentare delle anomalie nel proprio corpo (*ibidem*). Questa fobia, solitamente, è presente nella fase di passaggio dall'adolescenza alle fasi di età successiva, risultando transitoria e provvisoria (*ibidem*). Se essa, però, persiste anche nella fase d'età adulta o giovanile, può rivelarsi come una caratteristica patologica dell'attore sociale (*ibidem*) e portare quindi a un disagio. Essa, inoltre, potrebbe anche peggiorare a causa del confronto con il gruppo dei pari o dei coetanei che potrebbero avere uno sviluppo con tempi diversi, in anticipo o in ritardo rispetto ad altri (*ibidem*). Come scrive Gustavo Pietropolli Charmet, riportato da Speltini, il confronto con i pari è pressoché obbligato per tutti gli adolescenti (Pietropolli Charmet 2013: 14 in Speltini 2016: 41). Non esiste, inoltre, solo lo sviluppo fisico e corporeo ma anche quello cognitivo (Speltini 2016). Lo sviluppo cognitivo permette all'attore sociale entrato nell'adolescenza a riflettere maggiormente su di sé e sulla propria realtà (*ibidem*).

Dopo la fase infantile, durante la quale solitamente le persone più importanti per gli individui sono i genitori o i *caregivers*, l'accesso alla fase dell'adolescenza fa sì che sia sempre più importante stabilire delle relazioni orizzontali con il gruppo dei pari (Frasca 2011). Durante l'età adolescenziale sono gli amici e i coetanei, infatti, ad essere messi solitamente in primo piano, a discapito della famiglia di origine (Speltini 2016).

2.1.1 Il ruolo della famiglia in adolescenza

La famiglia, per la sociologia, è un'istituzione sociale (Croteau e Hoynes 2013 trad. it. 2015: 318). Essa, negli ultimi decenni, si è modificata seguendo alcune tendenze (Berardo e Shehan 2004 in Croteau e Hoynes 2013 trad. it. 2015: 324). Queste tendenze sono, per esempio, la propensione delle famiglie a rimanere più piccole, ovvero con un numero inferiore di individui che fanno parte dello stesso nucleo familiare. Questo fenomeno è dato principalmente dall'industrializzazione e dalla diffusione dei

contraccettivi (Croteau e Hoynes 2013 trad. it. 2015: 324). La famiglia estesa è, così, meno comune, anche perché sono più frequenti i divorzi, le donne decidono di sposarsi più tardi ed entrano nel mondo lavorativo (*ibidem*: 324). Nella società occidentale europea, principalmente in Italia, per i giovani è molto più difficile uscire da casa dei propri genitori; una delle ragioni è l'autonomia economica che si raggiunge ben dopo l'età giovanile (Speltini 2016). Questo influenza, quindi, l'età in cui si esce di casa e si vive con i genitori anche fin dopo l'età giovanile (*ibidem*).

La famiglia rimane sempre, però, il primo agente di socializzazione come visto in precedenza (cfr. Capitolo 1, par. 1.3). Nel periodo adolescenziale, i giovani possono subire un conflitto interiore; vogliono staccarsi in parte dal nucleo familiare di origine in modo da poter costruire il proprio sé tramite dei processi di individuazione e identificazione (Frasca 2011), ma non vogliono perdere le relazioni con i propri genitori o *caregivers* poiché garantiscono, in situazioni non a rischio, aiuti, appoggio, difesa ma anche un certo controllo e freno (Speltini 2016). Per superare questo conflitto è essenziale la comunicazione tra i membri della famiglia (*ibidem*). Grazie a quest'ultima, infatti, gli adolescenti possono crescere psicologicamente, apprendendo a formulare le loro opinioni, conservando la coesione della famiglia e senza cadere in uno stato di disagio (*ibidem*: 49).

Per Diana Baumrind (1971 in Speltini 2016: 49–50), esistono tre stili educativi genitoriali: lo stile autoritario, quello autorevole e, infine, lo stile permissivo. Lo stile autorevole, chiamato anche democratico, sarebbe secondo l'autrice la condotta che meglio si adatta per la crescita dei figli (*ibidem*). Secondo altre autrici come Silvia Vegetti Finzi e Anna Maria Battistin (2000 in Speltini 2016: 51), nel mondo occidentale contemporaneo i genitori o *caregivers* sono così benevoli da avere una minore autorità genitoriale, non riuscendo a dire di no ai figli. Questa carenza del principio di autorità, su cui concorda anche Pietropolli Charmet (2000 in Speltini 2016: 51), può rendere più felici i figli inizialmente, ma in questo modo si rende “ovattato” il grado di dolore mentale e il mondo intorno agli adolescenti. Questo livello di dolore mentale, meno sperimentato nella fase adolescenziale, può creare un disagio futuro poiché si tenderà di narcotizzare il dolore stesso data l'inesperienza nell'affrontarlo (Speltini 2016).

2.1.2 Il ruolo dei coetanei in adolescenza

Per poter interagire con il gruppo dei pari è importante avere una competenza sociale; essa si può apprendere nel corso della socializzazione primaria con la famiglia

(*ibidem*). Il fatto di poter contare non solo sulla famiglia ma anche sul gruppo di riferimento, è un fattore di sicurezza per gli adolescenti che, al contrario, potrebbero incorrere in disagio sociale e personale se non riuscissero a valutare positivamente la loro posizione nella famiglia o nel gruppo dei pari (*ibidem*).

Il gruppo di riferimento, infatti, molto spesso viene visto come un'influenza negativa per gli adolescenti mentre esso può condizionare anche con aspetti positivi (*ibidem*). È infatti possibile che si condividano esperienze di crescita, opinioni, turbamenti o impressioni (*ibidem*). Altre volte, invece, ci possono essere fenomeni di bullismo, ma anche cyberbullismo, con una determinata volontarietà a fare male alle persone e ostinazione (*ibidem*).

Come scrive Giuseppina Speltini (*ibidem*: 54) “L'amicizia è uno dei grandi «luoghi» della vita sociale nell'adolescenza” poiché grazie ad essa gli individui possono crescere anche con un certo grado di benessere psicologico. L'età adolescenziale, pur essendo un momento per certi versi oneroso che può portare a un potenziale disagio sociale, è il periodo in cui si sviluppano più amicizie e il gruppo dei pari diventa ancora più importante (Frasca 2011). Si può, quindi, reputare il gruppo di riferimento come una fonte dalla quale trarre forza per superare le avversità che l'adolescenza mette davanti agli individui (*ibidem*). Per Cesare Freddi (2005 in Frasca 2011: 96) “il gruppo dei pari è uno spazio transizionale al cui interno, attraverso il rapporto e il confronto con i coetanei, egli può tollerare sentimenti di solitudine e di confusione, vivere esperienze di identificazione e di fusione, ricercare e costruire nuovi modelli e valori generazionali”.

Possono esistere, però, due tipi di gruppi: quelli formali e i gruppi informali (Speltini 2016). I gruppi formali hanno come fonte una qualche associazione o gruppo di persone considerate adulte che hanno come obiettivo un coinvolgimento particolare, che può essere di tipo culturale, sportivo, religioso o formativo (*ibidem*). Questi gruppi, come per esempio gli scout, hanno come base delle attività comuni e ci può essere la presenza e la partecipazione degli adulti stessi all'interno del gruppo come guida (*ibidem*). I gruppi informali, invece, sono chiamati anche naturali o spontanei proprio perché si formano spontaneamente (*ibidem*). Questi gruppi, infatti, si formano in base alle relazioni con gli altri partecipanti al gruppo, senza dover perseguire per forza degli interessi particolari. In questo caso, gli obiettivi dei membri del gruppo sono quello di passare il tempo insieme in compagnia e da questo tempo trarne delle esperienze positive (*ibidem*). Un esempio di quest'ultimo tipo di gruppo sono quelli che si vengono a formare nelle classi della scuola.

Essi possono avere una struttura anche abbastanza rigida, con dei ruoli definiti e a volte gerarchici (*ibidem*).

2.2 Giovani adulti e società complessa

Come rileva Speltini attraverso i lavori di Alsaker (Alsaker 1995 in Speltini 2016: 38), però, nel mondo di oggi gli adolescenti crescono prima fisicamente rispetto alla loro crescita sociale e psicologica. Infatti, con la fine dell'età adolescenziale generalmente, almeno per quanto riguarda le società occidentali contemporanee, non si passa più automaticamente all'età adulta ma in un'età che si potrebbe definire età giovanile (Speltini 2016). L'ingresso nel ruolo di adulto è rimandato, e di conseguenza anche alcune decisioni da parte degli attori sociali come scegliere un partner per il matrimonio o scegliere una carriera professionale (*ibidem*). Bisogna ricordare, però, che questa prospettiva cambia in base alla cultura e al tempo che si analizza (Hamzah et. altri 2014 in Speltini 2016: 68). Per esempio, nella società italiana odierna, si registra un ritardo rispetto agli altri Paesi europei per quanto riguarda l'uscire dalla casa dei genitori a un'età di più avanzata, trovare un lavoro e fare figli più tardi (Crocetti e Palmonari 2011 in Speltini 2016: 69). Gli attori sociali in età giovanile, inoltre, hanno una relazione non sempre positiva con il lavoro, data la sempre più alta precarietà (Cerutti 2012). Questo fenomeno fa sentire i giovani lavoratori, o i giovani che vorrebbero lavorare ma che non trovano un lavoro, un senso di insoddisfazione, delusione e inappagamento (*ibidem*). Si può così sviluppare un'esigenza di allontanamento verso la società fino ad arrivare a delle forme di autoesclusione (*ibidem*). A causa dell'insicurezza sul futuro, i giovani sono più portati a conseguenze di tipo depressivo, a disagio sociale, disturbi d'ansia, atti suicidari e *burnout* (*ibidem*: 6).

2.3 Il disagio sociale giovanile

Nella società contemporanea, e soprattutto negli ultimi tempi, si può osservare uno "stato di crisi generalizzato" e un aumento del disagio sociale principalmente legato ai giovani, coloro che ne soffrono di più (Digennaro 2021: 44). Se per la psicologia la parola disagio indica un certo tipo di sofferenza individuale e psicologica, in sociologia il termine non ha ancora una definizione chiara e precisa al giorno d'oggi (Regoliosi 1994). In sociologia, infatti, esiste molta letteratura sulla devianza ma poca sul disagio, e spesso i due fenomeni vengono sovrapposti invece che messi in relazione come due fatti diversi

(Neresini e Ranci 1992). Il disagio, difatti, al contrario della devianza, non è un comportamento socialmente visibile poiché difficile da comunicare, dato che si radica nella quotidianità (*ibidem*; Regoliosi 1994). Per capire, perciò, a cosa si fa riferimento quando si parla di disagio giovanile, ci si rifà ad alcune definizioni, tra le quali quella che ne hanno dato Federico Neresini e Costanzo Ranci (1992: 31):

“Il disagio giovanile si può dunque definire, almeno in via preliminare, come la manifestazione presso le nuove generazioni della difficoltà di assolvere ai compiti evolutivi che vengono loro richiesti dal contesto sociale per il conseguimento dell’identità personale e per l’acquisizione delle abilità necessarie alla soddisfacente gestione delle relazioni quotidiane. È il disagio di chi si sente coinvolto nella frammentarietà dei processi di socializzazione, di chi subisce le incongruenze del sistema educativo, dove famiglia, scuola, gruppo dei pari e territorio sembrano procedere ognuno per conto proprio.”

Altri autori quali Alberto Melucci e Anna Fabbrini (1991 in Regoliosi 1994: 21), invece, vedono il disagio come il sentimento di un interrogativo che concerne, oltre alle difficoltà psicologiche, soprattutto quelle che riguardano i problemi di tipo relazionale e un malessere esistenziale generalizzato.

Gaetano De Leo e Patrizia Patrizi (1995: 14 in Formella 2010: 81), invece, prendono in considerazione il disagio nello stesso modo di Neresini e Ranci, ovvero come una problematicità nello svolgere i compiti evolutivi assegnati all’attore sociale.

Altri ancora, come Giancarlo Milanese (1992 in Regoliosi 1994: 21) affermano che il disagio dei giovani sia dato da una problematicità nel controllare la complessità del mondo intorno a loro per poi immergersi nella vita da persona adulta.

Più recentemente, Adele Colazzo (2008: 181) scrive “Per disagio sociale si intende una forma di conflitto inter e intrapersonale che provoca nel soggetto sentimenti di inadeguatezza e sofferenza tali da inficiare pesantemente la relazione con l’ambiente circostante” mentre Raffaele Alberto Ventura (2020: 7) definisce il disagio sociale come “un malessere sfuggente e indefinito, un *je-ne-sais-quoi* alla ricerca di una diagnosi più precisa, un non-concetto costruito secondo la logica apofatica della negazione”.

Come si può notare, manca quindi una definizione puntuale per quanto riguarda il disagio, con il rischio di sovrapporre il fenomeno ad altri tipi di questioni (Frasca 2011).

Come fa notare Luigi Regoliosi (1994: 21; Formella 2010), le definizioni appena citate hanno in prevalenza come centro dell'interesse "i *compiti evolutivi* che l'adolescente deve affrontare nella sua difficile transizione verso l'età adulta, e i condizionamenti derivanti dal confronto con la cosiddetta *società complessa*".

I compiti evolutivi sono dei passaggi per fare in modo che gli attori sociali in età adolescenziale e giovanile possano svilupparsi in un adulto socializzato all'interno della società in cui vive (Regoliosi 1994). Come scrive Regoliosi (*ibidem*: 18), alcuni compiti evolutivi sono, per esempio, la partecipazione a dei gruppi, il riuscire a costruire e mantenere delle amicizie o dei rapporti con i proprio coetanei, riuscire ad avere una comunicazione efficace con le istituzioni sociali, riuscire a sviluppare autonomia e indipendenza e riuscire a programmare e ideare il proprio futuro.

Le società occidentali moderne sono caratterizzate da una certa complessità oltre che da stati di incertezza e instabilità (Digennaro 2021). Queste insicurezze si rispecchiano poi nei giovani, che sviluppano un certo disagio sociale, oltre a dover affrontare le problematiche tipiche della loro età (*ibidem*).

2.3.1 Differenze con disadattamento e devianza

Il termine disagio, spesso, è usato come un semplice sinonimo di altri due termini molto più utilizzati dalle scienze sociali, ovvero disadattamento e devianza (Regoliosi 1994). Essi, però, non sono concetti intercambiabili.

Il concetto di disadattamento è studiato in sociologia e si può pensare ad esso come "una situazione relazionale tra il soggetto e un determinato ambiente caratterizzata dalla passività, [...] in cui viene di fatto impedita la partecipazione attiva e creativa in tutte le sue espressioni di libera adesione o di positivo cambiamento" (*ibidem*: 23-24). Se il disagio diventa più forte e diffuso, quindi, può trasformarsi in disadattamento (Formella 2010).

La devianza, come anche il crimine, non esistono in natura ma sono il prodotto di una costruzione sociale e normativa (Sbraccia e Vianello 2010). Come afferma Howard Saul Becker (1999: 22 in Sbraccia e Vianello 2010: 55), infatti, sono gli stessi attori sociali che costruiscono e creano la devianza tramite delle norme sociali; se queste norme costruite vengono infrante, e per questo si assiste a una reazione sociale da parte di altri individui, viene così creata la devianza. Non esiste, difatti, tanto il soggetto deviante, quanto chi lo definisce tale; come suggerisce Ervin Goffman (2003 in Sbraccia e Vianello

2010: 6), è meglio usare il linguaggio dei rapporti e non si può considerare la devianza fuori da una cornice relazionale.

2.3.2 Disagio e corpo

Nella società occidentale contemporanea il corpo è molto importante; esso è rivendicato, da alcuni è visto solo come un oggetto, da altri come un mezzo per il lavoro e il sostentamento o da altri ancora come un vettore semantico (Le Breton 2007 in Digennaro 2021: 45). Esso “rappresenta il punto di pressione su cui insistono le forme di disagio che la società determina per gli individui” (Digennaro 2021: 45). Il corpo può, quindi, essere visto come un elemento che porta e trasporta su di sé un certo significato e può essere suddiviso in quattro dimensioni: la dimensione sociale e simbolica, quella psichica, la dimensione corporea e, infine, quella sensoriale (*ibidem*: 46). Per questo elaborato ci si concentrerà solo sulla dimensione sociale e simbolica.

Per quanto riguarda la dimensione sociale e simbolica, si può dire che è proprio attraverso il corpo che l'attore sociale trasmette gran parte dei significati e tramite cui instaura rapporti (*ibidem*). Il corpo infatti, insieme all'individuo, viene socializzato in modo che sappia adattarsi all'interno della società in cui vive e in cui è situato (*ibidem*). Esso può diventare come un diario su cui viene scritta e inscritta la propria storia (*ibidem*), come per esempio un tatuaggio dopo un'esperienza di vita particolare o dei segni sulla pelle autoinflitti.

Esistono, sempre più evidenti, delle tracce sui corpi degli individui in età giovanile che comunicano un disagio che non sanno affrontare; si ritirano dalla vita sociale (cfr. Capitolo 1 par 1.5), sono in difficoltà quando devono svolgere i compiti evolutivi o interagire con altre persone, sono in parte disconnessi dai loro corpi fisici (*ibidem*: 49). Allo stesso tempo, però, “il corpo diventa [...] l'unico mezzo di ancoraggio con la realtà” (*ibidem*: 49). Come scrive David Le Breton (2003 trad. it. 2005), infatti, molto spesso la volontà di chi pratica lesioni autoinflitte sul proprio corpo, è quella di continuare a vivere, regolando così le proprie emozioni e cercando di trovare asilo da un dolore più grande.

2.3.3 Disagio socio-relazionale, bullismo e cyberbullismo

Il disagio socio-relazionale può essere una forma del disagio sociale, soprattutto in età evolutiva e quindi adolescenziale (Formella 2010). Per questo motivo, molto spesso,

sono i docenti a notare gli ostacoli degli adolescenti e giovani che hanno problemi di tipo socio-relazionale (*ibidem*). Uno degli elementi del disagio socio-relazionale è il bullismo (*ibidem*; Tintori, Ciancimino, Giovanelli e Cerbara 2021), ovvero un fenomeno incentrato su un comportamento atto a nuocere altre persone in modo fisico o psicologico (Speltini 2016).

Gli atti di bullismo, infatti, mirano “a far del male ad altri, a intimidire e dominare” (*ibidem*: 52). Possono comprendere atti aggressivi e intenzionali perpetrati da un gruppo su un singolo o da individuo a individuo e sono ripetuti più volte nel corso del tempo (Olweus 1993: 48 in Tintori, Ciancimino, Giovanelli e Cerbara 2021: 1). Le caratteristiche del bullismo sono principalmente tre: l'intenzionalità, la persistenza e il disequilibrio (Speltini 2016: 52). L'intenzionalità poiché è presente la volontà da parte del bullo o del gruppo di bulli di “attaccare” in qualche modo la loro vittima; la persistenza poiché l'atto di bullismo non si ferma a un fatto sporadico o *una tantum* ma al contrario può protrarsi per molto tempo; il disequilibrio poiché si nota una relazione di potere tra gli attori in atto (*ibidem*). Il bullismo può avere varie forme, tra cui le più utilizzate sono quella diretta e quella indiretta (*ibidem*; Tintori, Ciancimino, Giovanelli e Cerbara 2021). La forma diretta, solitamente, è più usata dai maschi e consiste in violenze fisiche e verbali mentre la forma indiretta è, generalmente, più utilizzata dalle femmine e consiste in prevalenza da forme di violenza verbale e di esclusione dal gruppo di appartenenza (Speltini 2016).

Un'altra forma più recente di bullismo è il cyberbullismo, dall'inglese “*cyberbullying*”. Esso si può considerare come l'evoluzione del “classico” bullismo grazie allo sviluppo della tecnologia e dei nuovi mezzi di comunicazione (Baldry e Sorrentino 2013). Questi ultimi possono essere molto utili, ma non sono privi di rischi soprattutto per i giovani utenti (*ibidem*) che ne hanno fatto uso ancora di più durante la crisi sanitaria da Covid-19.

Molti autori si sono cimentati per dare una definizione chiara e univoca di cyberbullismo, ma per questo elaborato prenderemo in considerazione quella data da Sameer Hinduja e Justin Patchin che definiscono il fenomeno del cyberbullismo come “volontari e ripetuti danni inflitti attraverso l'uso del computer e di altri dispositivi elettronici” (2008: 152 in Baldry e Sorrentino 2013: 265). Questa scelta è dettata dal fatto che è in continuità e prende in considerazione le caratteristiche del bullismo “classico” come la volontarietà, la ripetizione degli atti e il danno inflitto. (Baldry e Sorrentino 2013). Questa definizione, inoltre, aggiunge al quadro i dispositivi elettronici, che fanno da tramite tra bullo e vittima e che differenziano bullismo e cyberbullismo (*ibidem*). Tramite i

dispositivi elettronici, infatti, c'è più un senso di anonimato a differenza delle interazioni faccia a faccia; questa caratteristica può influenzare anche la dimensione corporea poiché non c'è un corpo davanti al bullo ma solo un nome e al massimo una foto (*ibidem*). Le vittime, inoltre, non si sentono sicure nemmeno tra le mura di casa propria perché tramite le apparecchiature elettroniche i bulli possono continuare con i loro atti in ogni momento (*ibidem*).

Con il termine cyberbullismo si possono richiamare varie tipologie e forme, che andremo ora ad elencare, individuate da vari autori e riportate da Baldry e Sorrentino (*ibidem*: 266). Le tipologie di cyberbullismo sono: *cyberstalking*, *impersonation*, *harassment*, *denigration*, *flaming*, *exclusion*, *happy slapping* e *tricky o outing*. Il *cyberstalking* è un comportamento per il quale si perseguita la vittima e può sfociare anche nelle aggressioni fisiche, l'*impersonation*, invece, è l'atto di impersonare la vittima tramite i dispositivi elettronici e, nei casi più gravi, modificare le password in modo che la vittima sia tagliata fuori dai suoi stessi account. L'*harassment* è vicino al bullismo indiretto classico poiché la vittima subisce molestie online ed esiste un disequilibrio tra il bullo e la sua vittima, il *denigration* è l'atto di denigrare la vittima in modo che la sua reputazione sia deteriorata mentre il *flaming* è l'atto di inviare messaggi con l'obiettivo di stimolare conflittualità verbali in internet. L'*exclusion* è l'atto che porta ad escludere un membro dal proprio gruppo di appartenenza online, l'*happy slapping* è l'atto di registrare delle violenze fisiche o psicologiche per poi caricarle sul web in modo che altri utenti possano vederle e, infine, il *tricky o outing* è l'atto di entrare in confidenza con la vittima per poi rendere pubbliche delle sue informazioni private.

Anche se ci sono molti punti in comune con il bullismo classico, il bullismo online si può comunque distinguere per una serie di fattori, che come descritti in precedenza, possono essere l'anonimato e lo spazio virtuale in cui avviene il comportamento violento (Tintori, Ciancimino, Giovanelli e Cerbara 2021). Un altro fattore, invece, può essere l'autostima; chi ha un'autostima maggiore tende a confrontarsi con altre persone faccia a faccia e questo potrebbe rispecchiarsi nei bulli "tradizionali", mentre quelli con meno autostima potrebbero essere portati a operare tramite internet (*ibidem*: 2).

2.4 Ricerca sui quotidiani

Nell'ambito del corso del laboratorio sui software per l'analisi dei dati di ricerca all'interno del corso di studio di laurea di Scienze Sociologiche, si è svolta una breve

ricerca sulla rappresentazione sociale del disagio giovanile nei quotidiani italiani. Per cercare di limitare il campo di indagine, si è scelto di partire da una domanda di ricerca per poi scegliere il metodo più adatto a rispondere alla domanda, elaborando in seguito i dati e, infine, traendo delle conclusioni. La domanda di ricerca che è stata presa in considerazione è stata: qual è la rappresentazione sociale del disagio giovanile nei quotidiani italiani?

2.4.1 Scelta del metodo

Per quanto riguarda il metodo si è deciso di sfruttare l'analisi del contenuto; essa, infatti, in periodi più recenti, non si delinea più solo come semplice tecnica ma anche come metodo (Tuzzi 2003: 19). Essa si può spiegare come un processo con tre fasi; la prima prevede di acquisire informazioni, la seconda di elaborarli e farne una sintesi (scegliendo arbitrariamente gli aspetti più salienti) e infine è necessaria una restituzione (*ibidem*). Data la domanda di ricerca, si è considerato più opportuno usare l'analisi del contenuto automatica, tramite Iramuteq, per la quantità e la lunghezza dei testi raccolti. Per utilizzare Iramuteq, un software libero che permette di eseguire analisi statistiche, bisogna infatti creare un corpus, ovvero una collezione di testi coerenti con gli scopi della ricerca.

2.4.2 Scelta del corpus

Il corpus si compone di 46 articoli di giornale trovati sui rispettivi siti internet delle 8 testate giornalistiche o agenzie dell'informazione prese in considerazione. I criteri per la scelta degli articoli sono stati: (a) La disponibilità effettiva dell'articolo online (b) Gli articoli che contenevano le parole "disagio giovanile".

Si è cercato, inoltre, di trovare un equilibrio per quanto possibile tra il numero di articoli dei vari quotidiani e tra il loro orientamento politico in modo che fossero il più bilanciati possibile. I 46 articoli sono stati così suddivisi:

- 8 articoli dell'agenzia "ANSA" (<https://www.ansa.it/>)¹
- 7 articoli de "La Repubblica" (<https://www.repubblica.it/>)
- 7 articoli de "Il Fatto Quotidiano" (<https://www.ilfattoquotidiano.it/>)
- 6 articoli de "La Stampa" (<https://www.lastampa.it/>)
- 6 articoli di "Adnkronos" (<https://www.adnkronos.com/>)

¹ Ogni link al sito web è riferito alla pagina iniziale, non alle singole pagine degli articoli

- 4 articoli di “AGI - Agenzia Giornalistica Italia” (<https://www.agi.it/>)
- 4 articoli de “Il Secolo XIX” (<https://www.ilsecoloxix.it/>)
- 4 articoli de “Il Sole 24 Ore” (<https://www.ilsole24ore.com/>)

Gli articoli spaziano in un arco temporale che va dall’agosto 2015 fino a maggio 2021 e a ogni testo sono state assegnate tre variabili. La prima variabile, “testata”, è relativa a chi ha pubblicato l’articolo, la seconda è “mese” e fa riferimento alla data di pubblicazione del testo, mentre l’ultima, “anno”, in che anno è stato pubblicato.

Per avere un focus maggiore sul tema che si vuole discutere ed essere più precisi nell’elaborazione, si è deciso di unire in tutto il corpus le parole “disagio giovanile” con un *underscore* (disagio_giovanile) in modo che il programma le conti come una sola parola.

2.4.3 Elaborazioni e risultati

Aperto su Iramuteq il corpus testuale che è stato creato in precedenza, si nota come prima cosa che dai 46 testi sono stati individuati automaticamente 589 segmenti. Molto importanti sono anche il numero di hapax, ovvero le parole che compaiono solo una volta, e la percentuale di forme poiché se le forme superano il 50% il corpus non può essere trattato statisticamente.

Per ovviare a questo problema si può usare la funzione statistica per lemmatizzare il corpus e riportare così alla forma base le diverse forme con cui una parola ricorre in un testo (per esempio si trasformano i plurali in singolari). In questo caso il numero degli hapax diminuisce e si arriva a un 50,37% delle forme, una percentuale abbastanza bassa per elaborare i dati.

Da questo momento ogni funzione che si andrà a operare con Iramuteq sarà sempre fatta con una lemmatizzazione prima.

Un modo immediato per vedere quali parole si ripetono più spesso nell’intero corpus testuale è procedere con la funzionalità Wordcloud, la quale restituisce un’immagine (Fig. 1). Questa funzione è basata sulle frequenze, infatti più le parole appaiono grandi, più sono presenti nel corpus.

Si passa ora ad un primo giro di analisi tramite il metodo Reinert, che permette di identificare degli argomenti e classificarli (*topics detection*), lasciando le impostazioni di default. Attraverso questo passaggio si nota come, tramite l’analisi automatica, si sono creati 4 cluster (ognuno dei quali si riferisce a una classe semantica individuata) ma due di

Fig. 2 – Classi semantiche del corpus testuale individuate automaticamente da Iramuteq

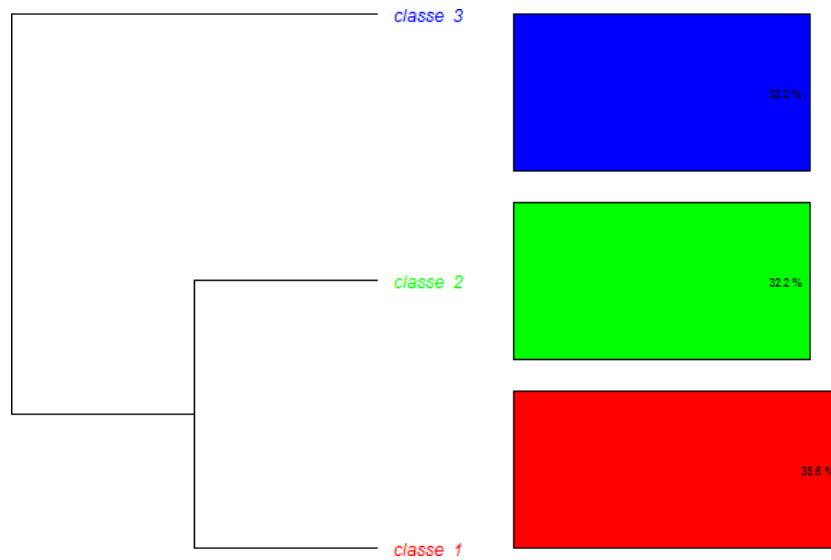
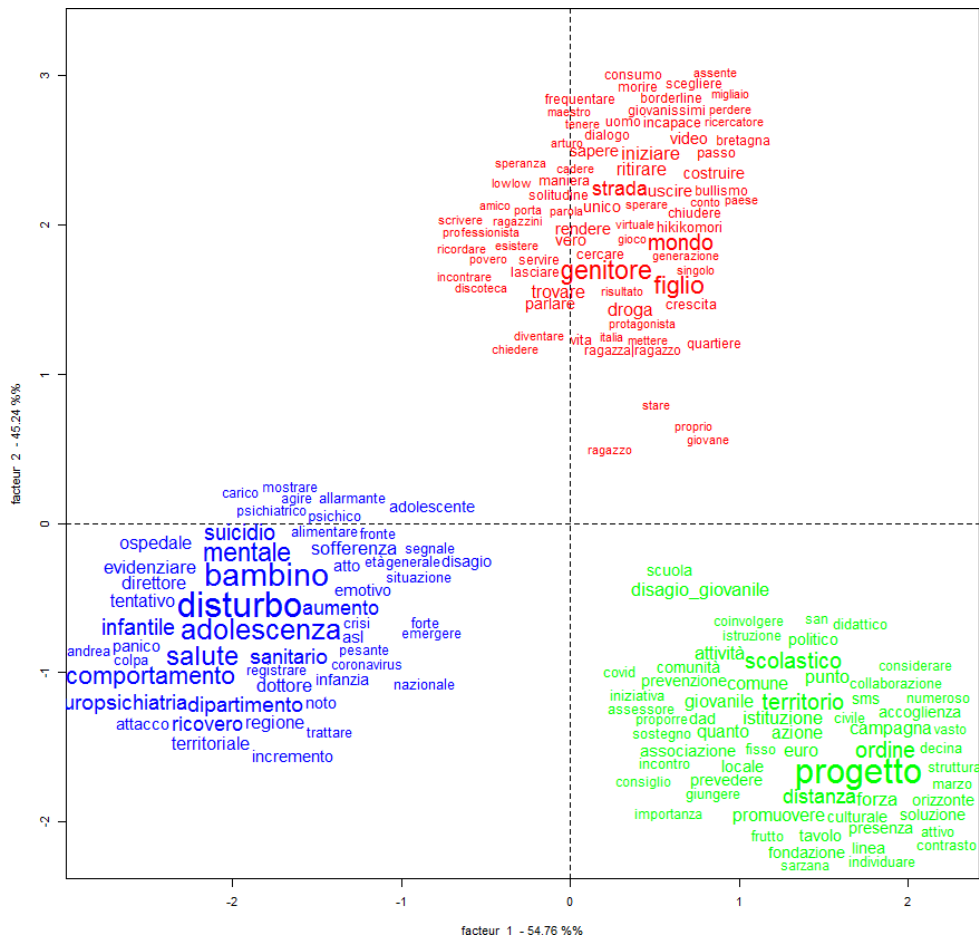


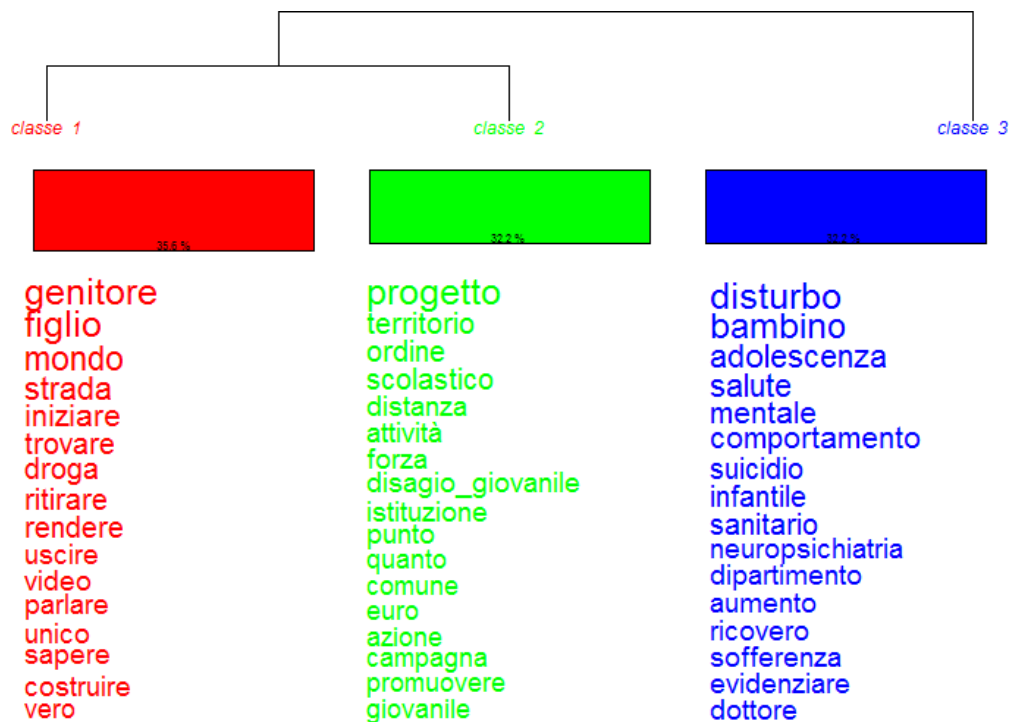
Fig. 3 – Analisi delle corrispondenze



Guardando le parole che si ripresentano più volte nei vari cluster, possiamo individuare tre temi principali. Nella prima classe si possono distinguere i temi legati alla sfera sociale, nella seconda si possono riconoscere i temi legati ai progetti contro il disagio giovanile mentre nella terza classe, quella più distante dalle altre poiché in un ramo a parte, si trovano i temi legati ai disturbi dei giovani.

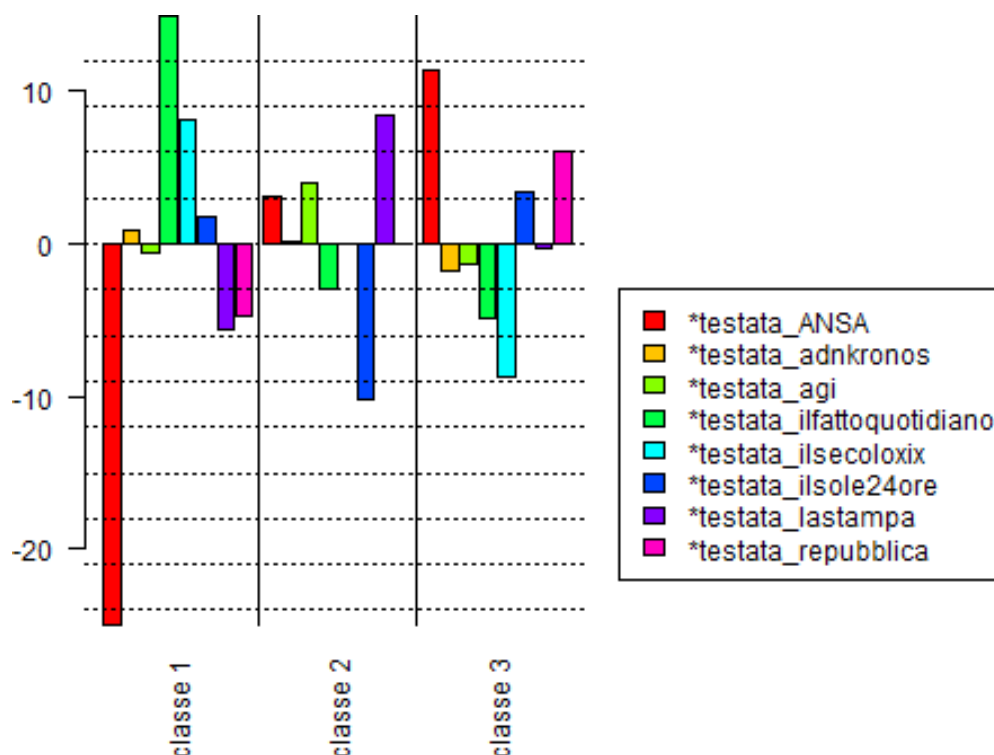
Per comodità e immediatezza si può decidere di rinominare i cluster, per cui il primo cluster sarà la classe semantica della “sfera sociale”, la seconda quella dei “progetti per contrastare il disagio giovanile” e l’ultima quella dei “disturbi”. Le parole principali dei cluster, usate per rinominarli, sono rappresentate nella Figura 4.

Fig. 4 – Le tre classi individuate con le corrispondenti parole più frequenti



Per sapere quali giornali si interessano a determinati argomenti, in riferimento agli articoli selezionati, bisogna ritornare alle variabili che si erano scelte all’inizio quando si è creato il corpus testuale. Scegliendo infatti, per esempio, la variabile “testata” ed eseguendo la modalità χ^2 (chi-quadrato) della variabile, si ottiene un grafico con le tre classi individuate precedentemente e le otto modalità (le otto testate) suddivise tra i cluster (Fig. 5).

Fig. 5 – Grafico della modalità χ^2 della variabile “testata”

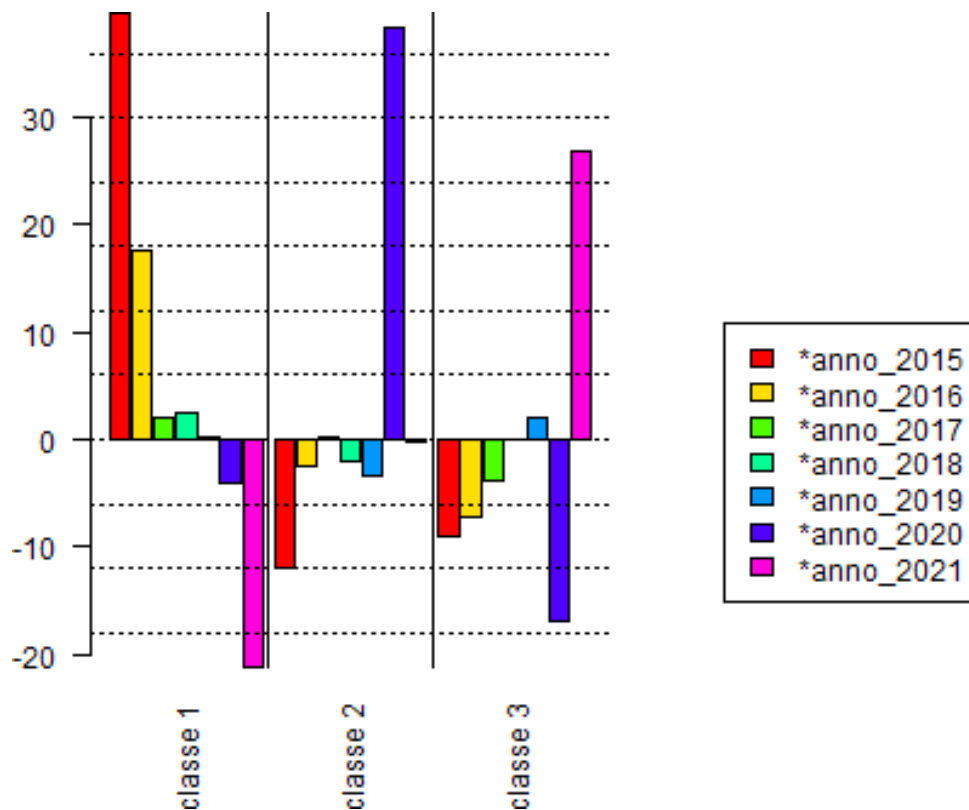


Osservando la Figura 5 si può notare come la classe della sfera sociale sia estremamente sottorappresentata dall’agenzia dell’informazione ANSA e come al contrario sia sovrarappresentata dal giornale Il Fatto Quotidiano e in parte anche da Il Secolo XIX. La classe dei progetti per contrastare il disagio giovanile è principalmente sottorappresentata dal quotidiano Il Sole 24 Ore e sovrarappresentata dal giornale La Stampa e infine la classe dei disturbi è primariamente sottorappresentata da Il Secolo XIX mentre è sovrarappresentata dall’ANSA.

Si può rifare lo stesso passaggio ma per la variabile “anno” (Fig. 6) in modo tale da vedere in quali anni si parla maggiormente degli argomenti individuati precedentemente.

Come si nota dalla Figura 6, si fa estremamente più riferimento alla sfera sociale nell’anno 2015 e in parte anche il 2016 (sovrarappresentazione) mentre è il contrario per il 2021 (sottorappresentazione). Per quanto riguarda la classe dei progetti per contrastare il disagio giovanile, c’è un’altissima sovrarappresentazione dell’anno 2020 (se ne parla di più in quell’anno) mentre è sottorappresentato l’anno 2015 (se ne parla di meno). Per la classe dei disturbi, infine, la modalità principalmente più sovrarappresentata è la prima metà dell’anno 2021 al contrario di quasi tutte le altre modalità che sono sottorappresentate (anni 2015, 2016, 2017 e 2020).

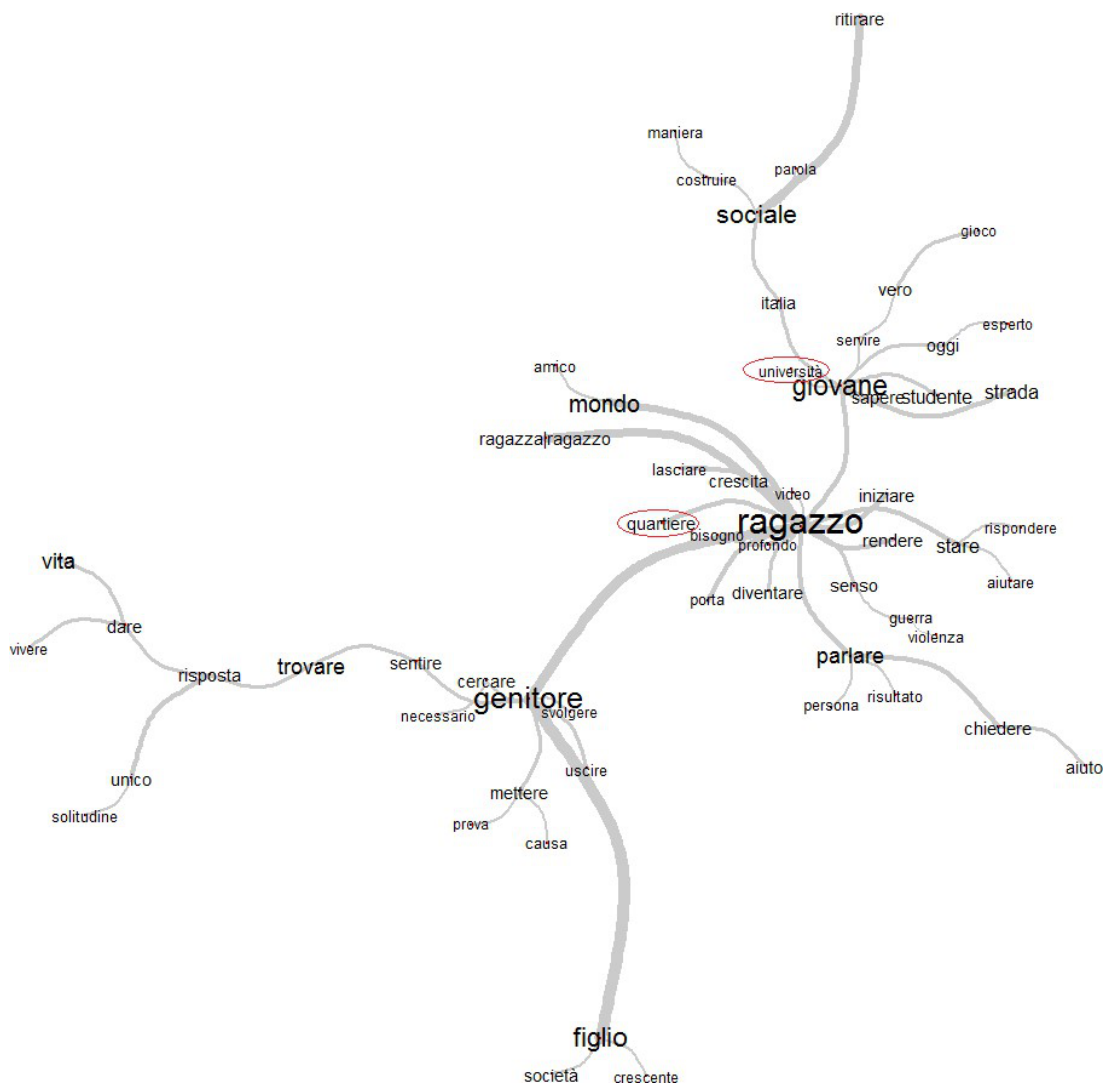
Fig. 6 - Grafico della modalità χ^2 della variabile “anno”



Concentrandoci invece su una classe alla volta, è possibile fare un grafico del cluster tramite Iramuteq per vedere quali parole sono più collegate ad altre. In questa fase si sceglieranno le parole con una alta frequenza lasciando fuori quelle che si ripresentano solo poche volte in modo che il grafico sia leggibile ma non perda il suo significato.

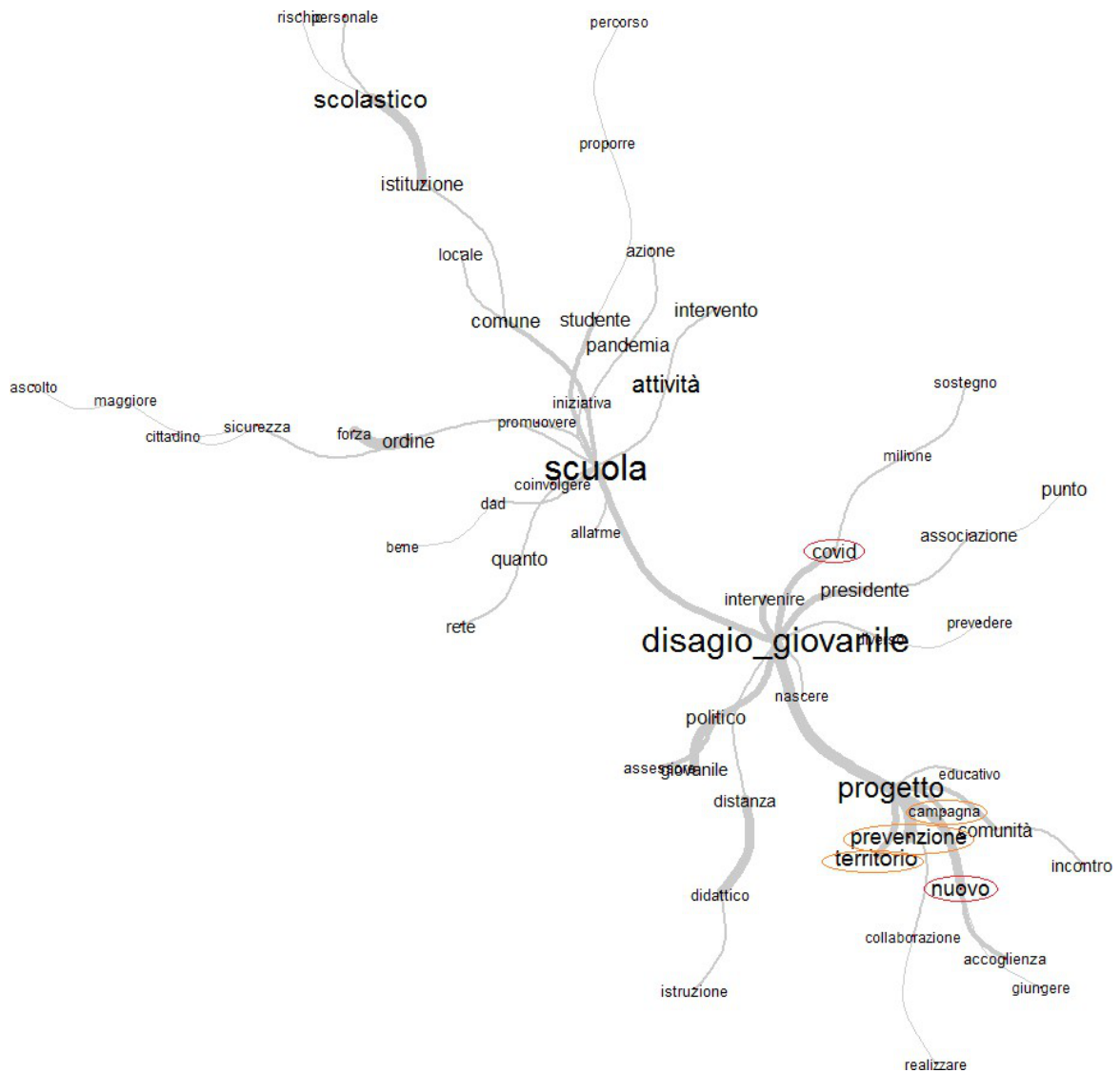
Nella classe della sfera sociale (Fig. 7) si osserva come la parola “ragazzo” si presenti spesso associata con la parola “mondo” (livello macro), e alla parola “genitori” (livello micro, quello della famiglia) passando per dei livelli meso come l’università o il quartiere. Ragazzo, genitore e figlio sono le parole più collegate tra di loro, infatti, più la linea di collegamento è spessa, più le parole sono connesse tra loro.

Fig. 7 – Grafico delle similitudini del cluster “sfera sociale”



Nella classe dei progetti per contrastare il disagio giovanile possiamo vedere (Fig. 8) che il disagio giovanile è una delle parole che non solo si ripresenta più spesso, insieme a “scuola” e “progetto”, ma sono anche quelle più collegate tra di loro. Si nota che la parola progetto è anche fortemente connessa a “prevenzione”, “territorio”, “campagna” e “nuovo” mentre esiste una connessione discreta tra disagio giovanile e covid.

Fig. 8 – Grafico delle similitudini del cluster “progetti per contrastare il disagio giovanile”



Nell’ultimo cluster, infine, eseguendo l’operazione “grafico delle parole” sulla parola più frequente, ovvero disturbo, si possono osservare le molte parole collegate ad essa (Fig. 9); queste sono per esempio “mentale”, “alimentare”, “psichiatrico”, “psichico”, “panico” (collegato ai disturbi d’ansia) e “autolesionismo”.

Ad essere colpiti da questi disturbi sembrano essere sia bambini che adolescenti e anche in questo caso, come nella classe precedente, è presente la parola coronavirus.

Con l'avvento della prima metà del 2021, invece, è come se il disagio si trasformasse in diversi disturbi legati soprattutto alla salute dei bambini fino agli adolescenti. Si può ipotizzare che questa tendenza sia cresciuta poiché il disagio legato a questi disturbi è peggiorato dopo la crisi sanitaria da coronavirus.

Dagli articoli che sono stati selezionati per creare il corpus, inoltre, sembra che l'agenzia dell'informazione ANSA non parli del disagio giovanile in riferimento alla sfera sociale bensì lo fa in riferimento ai disturbi, cosa opposta per i giornali Il Fatto Quotidiano e Il Secolo XIX che ne richiamano la sfera sociale e non i disturbi.

Sono primariamente le agenzie ANSA, AGI e il quotidiano La Stampa, infine, a mettere in rapporto il disagio giovanile con i progetti per prevenirlo al contrario de Il Fatto Quotidiano e Il Sole 24 Ore.

CAPITOLO 3

Il disegno della ricerca

3.1 Le domande di ricerca, scopi e obiettivi

La parte di ricerca che verrà presentata in quest'ultimo capitolo è divisa in due parti. Nella prima parte sarà spiegato il disegno della ricerca, la scelta della popolazione, i metodi, gli strumenti e le questioni etiche. In seguito si entrerà nel merito della ricerca e sarà spiegata la prima fase di indagine campionaria, con la relativa scelta del campione e l'analisi dati derivata dal questionario. Nella seconda parte, invece, sarà spiegata l'ultima fase della ricerca, ovvero le interviste effettuate in base al campione ragionato, la traccia delle interviste stesse e l'elaborazione finale.

La ricerca sociale è un “agire strategico” (Cardano 2013: 13) che si mette in atto per rispondere a degli interrogativi sulla realtà. Una ricerca empirica è, solitamente, composta da quattro fasi: lo sviluppo del disegno della ricerca, la raccolta dei dati empirici, l'elaborazione e analisi dei dati e, infine, la comunicazione dei risultati (*ibidem*: 13-14).

Il disegno della ricerca è un progetto composto da più fasi. In questo progetto sono spiegate le domande, le ipotesi, i problemi e gli interrogativi. Gli interrogativi, in questo caso, nascono dal fenomeno del disagio sociale giovanile che sempre più spesso viene identificato come un problema sociale, ovvero un problema che sottende una visione comune di valori, di prospettive, un'adesione a determinate norme sociali e l'omogeneità di questa rappresentazione sociale (Sbraccia e Vianello 2010).

L'ambito tematico per questa ricerca sarà la sociologia della devianza, gli scopi sono conoscere il fenomeno del disagio sociale giovanile e comprendere quali forme assume, come per esempio il bullismo. Per fare ciò si sono preparate quattro domande di ricerca che sono:

1. Il disagio socio-relazionale e le sue forme influenzano le attività che si frequentano?
2. Il disagio socio-relazionale e le sue forme influenzano i compiti evolutivi?

3. Il disagio socio-relazionale e le sue forme influenzano sul come si sente una persona in compagnia dei suoi coetanei?
4. Esiste una differenza di genere?

3.1.1 Scelta della popolazione, metodi e strumenti

Essendo la tematica del disagio sociale giovanile molto ampia come visto in precedenza (cfr. Capitolo 2), si è deciso di circoscrivere il seguente studio. Per questa ricerca, infatti, si prenderanno in considerazione come popolazione di riferimento gli studenti iscritti all'Università degli Studi di Padova compresi tra un'età dai 18 ai 25 anni mentre l'ambito, che “circoscrive i confini spaziali e temporali” (Cardano 2013: 84), sarà l'Università di Padova nell'anno scolastico 2021/2022.

Per questa ricerca si è deciso di utilizzare sia una prospettiva quantitativa sia una qualitativa, e di usare così metodi misti. Nella fase iniziale si è deciso di utilizzare un metodo quantitativo, ovvero un percorso in base alla modalità cognitiva prevalente che sarà usata. In questo caso la modalità cognitiva sarà il domandare; per questo motivo si è scelto il metodo dell'indagine campionaria, con una rilevazione strutturata condotta tramite Internet, usando la tecnica cawi e lo strumento del questionario.

Il questionario è stato creato tramite Google Moduli ed è stato suddiviso in quattro grandi macroaree: la prima è dedicata ai compiti evolutivi e la società complessa con dieci domande, la seconda alle relazioni con i coetanei con ventuno domande, la terza agli orientamenti generali con cinque domande e, infine, la quarta è dedicata alla chiusura dell'intervista con dodici domande socio-anagrafiche.

Le domande sono state formulate secondo alcuni principi (*ibidem*; Corbetta 2015b). Il primo di questi è il principio della “leggerezza”, ovvero le domande sono formulate nel modo più semplice e breve possibile (Cardano 2013: 72). Un altro principio usato è quello della chiarezza, ovvero la domanda è formulata in modo preciso cercando però di non appesantirla come da primo principio (*ibidem*). Si è poi cercato, per quanto possibile, di formulare le domande con “sensibilità” e per le domande ritenute più sensibili, si è chiesto a coloro che rispondevano al questionario se fossero interessati a parlare delle loro esperienze durante delle interviste (*ibidem*). Infine, si sono formulate le domande rispetto ai requisiti di esaustività e mutua esclusività (*ibidem*: 78).

Nella seconda e ultima fase della ricerca, invece, si è fatto uso di un metodo qualitativo; nello specifico, si è optato per un'intervista qualitativa semi-strutturata con

modalità cognitiva prevalente che corrisponde all'ascoltare. La tecnica di raccolta dei dati utilizzata sono delle interviste individuali, fatte online, e lo strumento impiegato è stato una traccia di intervista.

3.1.2 Questioni etiche

Le scienze storico-sociali, per Weber, devono essere libere dai giudizi di valore (avalutatività) distinguendoli però dalle “relazioni di valore”; infatti, come scrive Rossi (1958: 24-25 in Corbetta 2015a: 34), la relazione di valore “non è un principio di valutazione, bensì un principio di scelta: essa serve a stabilire un campo di ricerca, nel quale l'indagine procede in maniera oggettiva [...]. La relazione ai valori viene a designare la particolare direzione dell'interesse conoscitivo che muove la ricerca, vale a dire lo specifico punto di vista da cui questa si pone, delimitando il proprio campo”. Questa ricerca, infatti, è legata a una relazione di valore, e quindi di scelta del tema e delle domande, seguendo però il principio dell'avalutatività, ed è quindi indipendente dai giudizi di valore basandosi sui giudizi di fatto. Si avrà così un atteggiamento di valutazione e di riflessione, nonché di riflessività.

Nelle questioni etiche si includono il consenso informato che verrà fatto firmare da ogni soggetto prima dell'intervista (ricordando loro l'esigenza di registrare la serie di domande e risposte), la privacy, l'anonimato e il rispetto della persona per tutti coloro che parteciperanno alla ricerca. Si evidenzieranno, oltre a ciò, i limiti del proprio lavoro di ricerca, documentando tutti i risultati.

3.2 L'indagine campionaria

Come scrive Piergiorgio Corbetta (2015b: 126) l'inchiesta campionaria è “un modo di rilevare informazioni: a) interrogando, b) gli stessi individui oggetto della ricerca, c) appartenenti a un campione rappresentativo, d) mediante una procedura standardizzata di interrogazione, e) allo scopo di studiare le relazioni esistenti tra le variabili”.

L'indagine campionaria fornisce solo una stima del parametro che si vuole studiare. Di seguito, per chiarire i termini che si utilizzeranno, si vedranno alcune definizioni. “L'unità di analisi (o anche semplicemente unità) è l'oggetto sociale studiato” che in questa ricerca è l'individuo mentre i “casi” sono i vari soggetti che hanno compilato il questionario (Corbetta 2015c: 58). La popolazione di riferimento sono gli studenti iscritti

all'Università degli Studi di Padova con un'età compresa tra i 18 e i 25 anni mentre il campione si può definire come l'insieme dei casi (*ibidem*: 58). “Le caratteristiche delle unità studiate sono dette proprietà [...]. La variabile è la proprietà operativizzata”, le modalità sono le varie e possibili risposte a una domanda e i valori sono dei simboli assegnati ad ogni modalità (*ibidem*: 59).

3.2.1 La scelta del campione e l'accesso al campo

Non avendo in possesso una lista della popolazione, nel nostro caso di tutti gli studenti iscritti all'Università degli Studi di Padova tra i 18 e i 25 anni, si è deciso di non usare un campione probabilistico bensì un campione non probabilistico e quindi non rappresentativo dell'intera popolazione scelta (*ibidem*: 38). Si è scelto, quindi, di usare un “campionamento a valanga” (*ibidem*: 35), ovvero individuando dei soggetti con le caratteristiche richieste (essere iscritti all'università di Padova e avere tra i 18 e i 25 anni) in modo che, tramite essi, si potessero identificare altri soggetti a cui chiedere la compilazione del questionario. Una volta individuati i soggetti, è stato mandato loro il questionario tramite l'invio del link ad esso associato mediante social o email. Questa operazione ha, però, dei rischi e degli svantaggi (*ibidem*: 35): il questionario potrebbe essere compilato solo da chi possiede e guarda i social o la “valanga” potrebbe colpire persone che non fanno parte della popolazione pensata, benché l'introduzione del questionario facesse riferimento ai vincoli spaziali e temporali.

Esistono anche i cosiddetti errori di non risposta, ovvero non c'è stato un contatto con i soggetti oppure essi hanno rifiutato di compilare il questionario (*ibidem*: 39). Nel primo caso l'errore può essere dato dalla difficoltà di raggiungere i soggetti o dalla irreperibilità degli stessi (*ibidem*: 39) mentre si può pensare che risponderanno solo i più motivati e non tutti i soggetti selezionati (*ibidem*: 46).

3.2.2 L'analisi dei dati

Prima di iniziare con l'elaborazione dei dati vera e propria, si è fatta prima di tutto un'operazione di codifica (*ibidem*: 61), ovvero si sono trasformate le 311 risposte dei rispettivi questionari in una matrice-dati sul software statistico SPSS in modo da poter analizzare il materiale empirico. In questo modo ogni colonna della matrice coincide con una variabile mentre ogni riga, chiamata record, coincide a un questionario e quindi a un

individuo (*ibidem*: 62). Le risposte al questionario si sono così trasformate in valori in modo da analizzarle con più facilità.

La seconda operazione fatta è stata quella di “pulizia” (*ibidem*: 76-77), ovvero ci si è assicurati che le risposte non presentassero incongruenze o errori data la trasposizione dalle stringhe (risposte degli intervistati) ai valori arbitrariamente dati alle risposte.

La terza operazione che si è fatta è stata quella di analizzare alcune variabili prima da sole, analisi monovariata, e in seguito associandole ad altre, analisi bivariata.

L’analisi monovariata è un’analisi descrittiva che si può vedere tramite le distribuzioni di frequenza delle risposte, ovvero come una variabile è distribuita nei vari casi (*ibidem*: 81). Alcune variabili sono state ricodificate, come per esempio il genere, poiché non si è presa in considerazione la risposta “Altro”, in quanto è stato registrato un basso numero di risposte relative a questa modalità. La variabile ricodificata con le rispettive distribuzioni di frequenza è presentata nella seguente tabella (Tab. 1).

Tab. 1 - Distribuzione di frequenza del genere (valori percentuali)

Donna	67
Uomo	33
Totale	100
(N)	308

Dati mancanti: 3

Come si può notare dalla Tabella 1, si registra una maggiore presenza di intervistate donne (67%), rispetto agli intervistati uomini (33%). Il campione non può perciò essere considerato sufficientemente rappresentativo. Oltre a ciò, il campione in sé non è rappresentativo poiché, non potendolo impostare come un probabilistico, si è ricorsi a un campione non probabilistico.

L’età, invece, è perfettamente distribuita nelle due fasce create e non presenta dati mancanti (Tab. 2).

Tab. 2 - Distribuzione di frequenza dell'età (valori percentuali)

18-21	50
22-25	50
Totale	100
(N)	311

Un'altra variabile ritenuta importante è l'ampiezza del Comune di domicilio, presentata sotto forma di tabella (Tab. 3) di seguito.

Tab. 3 - Distribuzione di frequenza rispetto all'ampiezza del Comune di residenza (valori percentuali)

Meno di 6 mila abitanti	23
Tra i 6 mila e i 20 mila abitanti	39
Tra i 21 mila e i 50 mila abitanti	14
Oltre i 50 mila abitanti	24
Totale	100
(N)	309

Dati mancanti: 2

Come si può vedere la maggior parte degli intervistati abita in un Comune tra i seimila e ventimila abitanti, con una percentuale del 39%, seguiti poi da chi abita in un Comune con più di cinquantamila abitanti con una percentuale del 24%, subito dopo da chi abita in un Comune con meno di seimila abitanti con una percentuale del 23% e infine chi abita in un Comune tra i ventunmila e i cinquantamila abitanti con una percentuale del 14%.

Un'altra variabile, che sarà presente nelle analisi bivariate, è data dalle risposte alla domanda "Hai mai subito atti di bullismo?". Questa domanda nel questionario presentava tre risposte: Sì, spesso; Sì, qualche volta; No. Per un'analisi più efficace si è deciso di ricodificare la variabile unendo le risposte "Sì, spesso" e "Sì, qualche volta" in un'unica risposta "Sì", presentate in Tabella 4.

Tab. 4 - Distribuzione di frequenza rispetto all'aver subito atti di bullismo (valori percentuali)

Sì	60
No	40
Totale	100
(N)	311

Anche in questo caso sono presenti tutte le risposte e non ci sono dati mancanti; inoltre, si può vedere come il 60% del campione abbia subito atti di bullismo mentre il restante 40% dichiara di non averne mai subiti.

Un interrogativo simile nel questionario connesso a quest'ultima è data dalla domanda "Hai mai assistito ad atti di bullismo verso altre persone?", con le risposte possibili uguali alla precedente domanda. Anche in questo caso, per lo stesso motivo, si è deciso di ricodificare la variabile con solo due risposte: Sì e No (Tab. 5).

Tab. 5 - Distribuzione di frequenza rispetto all'aver assistito ad atti di bullismo (valori percentuali)

Sì	70
No	30
Totale	100
(N)	310

Dati mancanti: 1

In questo caso c'è una sola risposta mancante, il 70% del campione dichiara di aver assistito ad atti di bullismo verso altre persone mentre il restante 30% dichiara di non aver assistito.

Una terza variabile che si è deciso di ricodificare è data dalle risposte alla domanda "In generale, hai occasioni per incontrare di persona i tuoi amici oltre all'università o il luogo di lavoro?", con quattro risposte possibili: Sì, ho molte occasioni; Sì, ho qualche occasione; No, ho pochissime occasioni; No, mai. Si è deciso di unire queste due ultime risposte in un unico riscontro denominato "No" poiché il numero di persone che aveva scelto l'opzione "No, mai" era molto basso (Tab. 6).

Tab. 6 - Distribuzione di frequenza rispetto alle occasioni per incontrare gli amici (valori percentuali)

Sì, ho molte occasioni	22
Sì, ho qualche occasione	60
No	18
Totale	100
(N)	308

Dati mancanti: 3

Per questa domanda tre persone non hanno risposto mentre il 22% del campione ha risposto che ha molte occasioni per vedere gli amici, il 60% ha solo qualche occasione mentre il 18% dichiara che ha pochissime occasioni per incontrare i propri amici.

La prossima distribuzione di frequenza (Tab. 7) riguarda la domanda “Frequenti abitualmente attività extrascolastiche o extra lavorative?”. Si è deciso di conteggiare le persone che hanno risposto “Altro” a questa domanda come se fossero dei dati mancanti poiché è stato registrato un basso numero di risposte relative a questa modalità.

Tab. 7 - Distribuzione di frequenza rispetto ad attività extrascolastiche o extra lavorative (valori percentuali)

Sì, attività culturali o di formazione	9
Sì, attività di volontariato	9
Sì, attività sportive	23
Sì, attività associative o ricreative	8
No, non frequento attività extrascolastiche o extra lavorative	51
Totale	100
(N)	304

Dati mancanti: 7

Come si può notare dalla Tabella 7, per questa distribuzione di frequenza mancano sette dati; inoltre, più della metà del campione (51%) non frequenta attività extrascolastiche o extra lavorative, seguito da un 23% che frequenta attività sportive. Il 9% delle persone che hanno risposto al questionario frequentano attività culturali o di

formazione e con la stessa percentuale altre persone frequentano attività di volontariato mentre l'8% frequenta attività associative o ricreative.

La seguente distribuzione di frequenza (Tab. 8) descrive le percentuali di risposta rispetto alla domanda "Secondo te, in generale, riesci a progettare il tuo futuro?".

Tab. 8 - Distribuzione di frequenza rispetto al compito evolutivo "progettare il futuro" (valori percentuali)

Si, molto bene	13
Si, abbastanza	46
No, non molto	33
No, per niente	8
Totale	100
(N)	310

Dati mancanti: 1

In questo caso la grande maggioranza di coloro che hanno risposto al questionario, il 46% del campione, ha risposto che riesce abbastanza a progettare il proprio futuro, mentre il 33% dichiara di non riuscirci molto bene. Il 13% del campione afferma che riesce molto bene a progettare il proprio futuro, l'8% sostiene di non riuscire per niente a progettarlo, mentre una persona non ha risposto al quesito.

Un'altra distribuzione di frequenza è data dalle risposte alla domanda "In generale, come ti senti quando sei in compagnia di tuoi coetanei?" (Tab. 9)

Tab. 9 - Distribuzione di frequenza rispetto alla domanda "In generale, come ti senti quando sei in compagnia di tuoi coetanei?" (valori percentuali)

Molto a mio agio	2
A mio agio	30
Abbastanza a mio agio	44
A disagio	22
Molto a disagio	2
Totale	100
(N)	310

Dati mancanti: 1

Anche in questo caso è presente un dato mancante. Il 44% del campione dichiara di sentirsi abbastanza a proprio agio con i propri coetanei, il 30% afferma di sentirsi a proprio agio, mentre il 22%, più di $\frac{1}{5}$ del campione, sostiene di sentirsi a disagio. Agli estremi, entrambi con il 2%, si trovano le risposte “Molto a mio agio” e “Molto a disagio”.

Infine, si è deciso di creare un indice. Come scrive Corbetta (*ibidem*: 133), per indice si intende “una variabile funzione di altre variabili, che sintetizza le informazioni contenute nelle singole variabili operativizzando un concetto complesso del quale le singole variabili sono espressioni parziali”. L’indice creato è il capitale culturale della famiglia di origine, tramite le domande, ovvero gli indicatori, “Qual è il titolo di studio di tua madre?” e “Qual è il titolo di studio di tuo padre?”. Poiché entrambe le variabili di partenza variano da “Senza Diploma”, “Diploma superiore” e “Laurea”, a ogni risposta si è associato un valore pari a 1, 2 o 3 in modo che diventassero “Senza Diploma=1”, “Diploma superiore=2” e “Laurea=3”. In questo modo ora è possibile sommare le due variabili, facendo variare i valori da 2 a 6. Si può quindi ricodificare in tre diverse modalità questa nuova variabile ottenuta dalla somma delle altre due. I nuovi valori della variabile capitale culturale saranno: “Medio basso” con i valori da 2 e 3, “Medio alto” con il valore 4 e “Alto” con i valori 5 e 6.

Di seguito, in Tabella 10, viene mostrata la distribuzione di frequenza del capitale culturale della famiglia di origine delle persone che hanno risposto al questionario.

Tab. 10 - Distribuzione di frequenza del capitale culturale della famiglia di provenienza (valori percentuali)

Medio basso	37
Medio alto	34
Alto	29
Totale	100
(N)	302

Dati mancanti: 9

In questo caso sono presenti nove casi mancanti di risposta. Il 37% del campione presenta un capitale culturale medio basso della famiglia di provenienza, il 34% presenta un capitale culturale medio alto e il 29% alto.

Finita l'analisi monovariata, si passerà ora a quella bivariata, ovvero alle descrizioni delle relazioni di influenza tra le variabili (*ibidem*: 161) con interrogativi su possibili relazioni causali. Si presenteranno prima delle analisi differenziate rispetto al genere, poi rispetto all'ampiezza del comune di residenza, al capitale culturale e, infine, in base all'aver subito atti di bullismo.

La prima analisi bivariata che si presenta è quella tra genere e l'aver subito atti di bullismo (Tab. 11). Si ricorda che il campione non è rappresentativo poiché sono presenti in percentuale molto maggiore le donne rispetto agli uomini, nonostante questo si calcolerà la percentuale relativa alla variabile indipendente, ovvero il genere, per poterla interpretare il meglio possibile.

Tab. 11 - Risposte alla domanda "Hai mai subito atti di bullismo?" rispetto al genere (valori percentuali)

	Donna	Uomo
Si	62	55
No	38	45
Totale	100	100
(N)	207	101

Dati mancanti: 3

Come si nota dalla Tabella 11 a doppia entrata, le donne che affermano di aver subito atti di bullismo sono il 62% del campione, rispetto agli uomini che sono il 55% con una differenza di 7 punti percentuali. Al contrario, le donne che dichiarano di non aver subito atti di bullismo sono il 38% del campione mentre per gli uomini sono il 45%. Pur non essendo dati rappresentativi, si può vedere come le donne sembrano subire più atti di bullismo rispetto agli uomini.

Si è poi deciso di vedere se c'è una differenza nelle attività extrascolastiche o extra lavorative in base al genere tramite la Tabella 12. Come si può notare dalla Tabella 12, il 19% delle donne del campione frequenta attività sportive mentre, a frequentarle, è un 33% degli uomini del campione, con uno stacco di 14 punti percentuali. Il 57% delle donne del campione afferma di non frequentare attività extrascolastiche o extra lavorative contro il 39% degli uomini, con una differenza di 18 punti percentuali. Per le altre attività, invece, non sussistono particolari differenze, con quattro punti percentuali in più per gli uomini per le attività culturali o di formazione, due punti percentuali in più per gli uomini per le

attività di volontariato e due punti percentuali in più per le donne per le attività associative o ricreative.

Tab. 12 - Risposte alla domanda “Frequenti abitualmente attività extrascolastiche o extra lavorative?” rispetto al genere (valori percentuali)

	Donna	Uomo
Si, attività culturali o di formazione	7	11
Si, attività di volontariato	8	10
Si, attività sportive	19	33
Si, attività associative o ricreative	9	7
No, non frequento attività extrascolastiche o extra lavorative	57	39
Totale	100	100
(N)	202	99

Dati mancanti: 10

Queste attività si possono considerare come parte di gruppi formali (cfr. Capitolo 2) e come riporta Tonolo (1999 in Speltini 2016: 55), le femmine sono generalmente meno numerose rispetto ai maschi per quanto riguarda la frequentazione di tali gruppi. Inoltre, le femmine sono più presenti in gruppi di tipo ricreativo o associativo mentre i maschi sono più presenti in gruppi sportivi (*ibidem*: 55). Questo dato si riscontra anche nell’analisi bivariata fatta tramite la matrice-dati ottenuta dopo il questionario, ricordando però che il campione non può essere considerato rappresentativo.

In seguito si è voluto vedere se erano presenti delle differenze per quanto riguarda un compito evolutivo in particolare, quello riferito al saper programmare il futuro, rispetto al genere (Tab. 13). Come si può osservare dalla Tabella 13, il 41% delle donne del campione sostiene di riuscire abbastanza bene a progettare il proprio futuro mentre per la stessa risposta è il 57% degli uomini del campione a sostenerlo, con 16 punti percentuali di differenza. Il 36% delle donne del campione, inoltre, afferma di non riuscire bene a progettare il proprio futuro in confronto al 24% degli uomini del campione, con uno stacco di 12 punti percentuali. Le percentuali sono simili, invece, per quanto riguarda il saper progettare il proprio futuro molto bene con un punto percentuale in più per le donne, e per quanto riguarda il non saper per niente progettare il futuro con tre punti percentuali in più per le donne. Si può notare come sembra che le donne facciano più fatica a progettare il loro futuro rispetto agli uomini.

Tab. 13 - Risposte alla domanda “Secondo te, in generale, riesci a progettare il tuo futuro?” rispetto al genere (valori percentuali)

	Donna	Uomo
Sì, molto bene	14	13
Sì, abbastanza	41	57
No, non molto	36	24
No, per niente	9	6
Totale	100	100
(N)	206	101

Dati mancanti: 4

Come ultima analisi con la variabile genere, si è deciso di vedere se le occasioni di incontrare di persona i propri amici oltre all'università o il luogo di lavoro potessero essere influenzate dalla variabile indipendente (Tab. 14).

Tab. 14 - Risposte alla domanda “In generale, hai occasioni per incontrare di persona i tuoi amici oltre all'università o il luogo di lavoro?” rispetto al genere (valori percentuali)

	Donna	Uomo
Sì, ho molte occasioni	22	23
Sì, ho qualche occasione	55	68
No	23	9
Totale	100	100
(N)	204	101

Dati mancanti: 6

Come si può vedere dalla Tabella 14, il 55% delle donne del campione dichiara di avere qualche occasione per incontrare i propri amici al di fuori dell'università o del luogo di lavoro mentre sono il 68% degli uomini del campione a dichiarare la stessa cosa, con una differenza di 13 punti percentuali. È invece il 23% delle donne del campione ad affermare di non avere occasioni di incontrare i propri amici a differenza del 9% degli uomini, con uno stacco di 14 punti percentuali. Con un solo punto percentuale in più per gli uomini, è la risposta “Sì, ho molte occasioni”. Questi dati, seppur non rappresentativi,

potrebbero essere spiegati con il fatto che, in generale, il processo per diventare autonomi è più complicato per le femmine rispetto a quello per i maschi (Speltini 2016: 48). Inoltre, considerando come gruppi informali (cfr. Capitolo 2) le occasioni per incontrare gli amici al di fuori dell'università o del luogo di lavoro, si nota che le femmine escono di meno “probabilmente meno libere a causa dell'aumento del controllo genitoriale su di loro” (*ibidem*: 56).

Passando ora ad un'altra variabile indipendente, si vuole vedere se l'aver subito atti di bullismo possa essere stato influenzato dall'ampiezza del Comune di residenza (Tab. 15).

Tab. 15 - Risposte alla domanda “Hai mai subito atti di bullismo?” rispetto all'ampiezza del Comune di residenza (valori percentuali)

	Meno di 6 mila abitanti	Tra i 6 mila e i 20 mila abitanti	Tra i 21 mila e i 50 mila abitanti	Oltre i 50 mila abitanti
Sì	57	60	50	67
No	43	40	50	33
Totale	100	100	100	100
(N)	72	119	42	76

Dati mancanti: 2

Come si osserva dalla Tabella 15, il 57% delle persone che hanno risposto al questionario e abita in un Comune con meno di seimila abitanti, afferma di aver subito atti di bullismo, contro il 67% che abita in un Comune con più di cinquantamila abitanti, con una differenza di dieci punti percentuali mentre il restante 43% di chi abita in un Comune con meno di seimila abitanti dichiara di non aver subito atti di bullismo contro il 33% di chi abita in un Comune con più di cinquantamila abitanti, con uno scarto di dieci punti percentuali. In questo campione, la metà (50%) di chi abita in un Comune tra i ventunmila e i cinquantamila abitanti sostiene di aver subito atti di bullismo mentre l'altra metà sostiene di non averne subiti. Infine, il 60% delle persone che hanno risposto al questionario e abita in un Comune tra i seimila e i ventimila abitanti afferma di aver subito atti di bullismo mentre il restante 40% dichiara di non averne subiti. Si può quindi vedere come, a parte chi abita tra i ventunmila e i cinquantamila abitanti che sono perfettamente distribuiti tra le due modalità possibili della variabile dipendente, il bullismo sembra

aumentare con l'aumento dell'ampiezza del Comune di residenza. Si ricorda, però, che i dati non possono essere considerati rappresentativi.

Cambiando ancora la variabile indipendente, si vuole osservare se l'aver subito atti di bullismo possa essere stato influenzato dal capitale culturale della famiglia di origine (Tab. 16).

Tab. 16 - Risposte alla domanda “Hai mai subito atti di bullismo?” rispetto al capitale culturale familiare (valori percentuali)

	Medio basso	Medio alto	Alto
Si	55	62	61
No	45	38	39
Totale	100	100	100
(N)	112	103	87

Dati mancanti: 9

Come si nota dalla Tabella 16, il 38% di chi ha un medio alto capitale culturale familiare afferma di non aver subito atti di bullismo, con una percentuale simile (39%) lo affermano anche coloro che hanno un capitale culturale familiare alto mentre si discostano rispettivamente di 7 e 6 punti percentuali da chi ha un capitale culturale medio basso e afferma di non aver subito atti di bullismo (45%). Il 62% di chi ha un medio alto capitale culturale familiare sostiene di aver subito atti di bullismo mentre si discostano di 7 punti percentuali coloro che hanno un medio basso capitale culturale e dichiarano di aver subito atti di bullismo (55%). Il 61% di chi ha un alto capitale culturale familiare, invece, sostiene di aver subito atti di bullismo. In questo caso non sembra esserci una forte relazione tra capitale culturale familiare e aver subito atti di bullismo, anche se i dati non sono rappresentativi.

Passando all'ultima variabile indipendente, si vuole vedere se il frequentare abitualmente attività extrascolastiche o extra lavorative può essere influenzato dall'aver subito atti di bullismo (Tab. 17). Come si può osservare dalla Tabella 17, il 6% delle persone che hanno subito atti di bullismo in questo campione dichiara di frequentare attività culturali o di formazione mentre il 12% delle persone che non hanno subito atti di bullismo dichiara di frequentare alle stesse attività, con una differenza di 6 punti percentuali. Per quanto riguarda le attività di volontariato non ci sono solo 2 punti percentuali tra chi afferma di aver subito atti di bullismo (8%) e chi afferma di non averli

subiti (10%) mentre tra le attività sportive esiste uno scarto di 5 punti percentuali tra chi sostiene di aver subito atti di bullismo (21%) e chi sostiene di non averli subiti (26%). Lo scarto più ampio, di 7 punti percentuali, è dato dalle attività associative o ricreative; l'11% delle persone che hanno subito atti di bullismo in questo campione dichiara di frequentarle mentre il 4% delle persone che non hanno subito atti di bullismo afferma di non frequentarle. Infine, il 54% delle persone che hanno subito atti di bullismo in questo campione dichiara di non frequentare attività contro il 48% che afferma di non averne subito, con una differenza di 6 punti percentuali. Anche in questo caso non sembra esserci una forte relazione tra le due variabili benché principalmente chi ha subito atti di bullismo non frequenti attività extrascolastiche o extra lavorative, se non quelle di tipo associativo o ricreativo. Si ricorda, in ogni caso, che i dati non sono rappresentativi.

Tab. 17 - Risposte alla domanda “Frequenti abitualmente attività extrascolastiche o extra lavorative?” rispetto all’aver subito atti di bullismo (valori percentuali)

	Sì	No
Sì, attività culturali o di formazione	6	12
Sì, attività di volontariato	8	10
Sì, attività sportive	21	26
Sì, attività associative o ricreative	11	4
No, non frequento attività extrascolastiche o extra lavorative	54	48
Totale	100	100
(N)	182	122

Dati mancanti: 7

Con un'altra analisi bivariata si vuole vedere se il riuscire a progettare il proprio futuro può essere influenzato dall'aver subito atti di bullismo (Tab. 18). Come si vede dalla Tabella 18, le risposte tra chi ha subito e chi non ha subito atti di bullismo non si discostano molto. Il 12% delle persone che hanno subito atti di bullismo in questo campione dichiara di riuscire a progettare molto bene il proprio futuro contro il 15% che non ha subito atti di bullismo e che afferma la stessa cosa, con uno scarto di soli 3 punti percentuali. Il 44% delle persone che hanno subito atti di bullismo in questo campione sostiene di riuscire abbastanza bene a progettare il futuro contro il 49% che non ha subito atti di bullismo, con una differenza di 5 punti percentuali. Il 34% delle persone che hanno

subito atti di bullismo in questo campione afferma di non riuscire molto a progettare il futuro contro il 30% che non ha subito atti di bullismo, con una differenza di 4 punti percentuali. Infine, il 10% delle persone che hanno subito atti di bullismo in questo campione dichiara di non riuscire per niente a progettare il futuro contro il 6% che non ha subito atti di bullismo, con una differenza di 4 punti percentuali. Per questa analisi non esiste una relazione tra le due variabili benché i dati non siano rappresentativi.

Tab. 18 - Risposte alla domanda “Secondo te, in generale, riesci a progettare il tuo futuro?” rispetto all’aver subito atti di bullismo (valori percentuali)

	Sì	No
Sì, molto bene	12	15
Sì, abbastanza	44	49
No, non molto	34	30
No, per niente	10	6
Totale	100	100
(N)	187	123

Dati mancanti: 1

Passando all’ultima analisi, si vuole vedere se come ci si sente, in generale, con i propri coetanei, può essere influenzato dall’aver subito atti di bullismo (Tab. 19)

Tab. 19 - Risposte alla domanda “In generale, come ti senti quando sei in compagnia di tuoi coetanei?” rispetto all’aver subito atti di bullismo (valori percentuali)

	Sì	No
Molto a mio agio	0	4
A mio agio	30	31
Abbastanza a mio agio	40	49
A disagio	27	15
Molto a disagio	3	1
Totale	100	100
(N)	186	124

Dati mancanti: 1

Come si osserva dalla Tabella 19, non c'è stata nessuna risposta per quanto riguarda chi ha subito atti di bullismo e si sente molto a suo agio con i propri coetanei mentre il 4% di chi non ha subito bullismo si sente molto a proprio agio con i coetanei. Il 30% delle persone che hanno subito atti di bullismo in questo campione dichiara di sentirsi a proprio agio con i coetanei, discostandosi di un solo punto percentuale in meno rispetto a chi non ha subito atti di bullismo (31%). Il 40% delle persone che hanno subito atti di bullismo in questo campione afferma di sentirsi abbastanza a proprio agio insieme a dei coetanei, con una differenza di 9 punti percentuali in meno rispetto a chi non ha subito atti di bullismo (49%). Il 27% delle persone che hanno subito atti di bullismo in questo campione dichiara di sentirsi a disagio con i coetanei, discostandosi di 12 punti percentuali in più rispetto a chi non ha subito atti di bullismo (15%). Infine, il 3% delle persone che hanno subito atti di bullismo in questo campione afferma di sentirsi molto a disagio insieme a dei coetanei, con uno scarto di 2 punti percentuali in più rispetto a chi non ha subito atti di bullismo (1%). Anche se i dati non sono rappresentativi, si nota come chi ha subito atti di bullismo sia più propenso a sentirsi a disagio con i propri coetanei rispetto a chi non li ha subiti. Chi non ha subito atti di bullismo, infatti, in generale, si sente abbastanza a proprio agio con i coetanei rispetto a una minore percentuale che si sente abbastanza a proprio agio ma che ha subito atti di bullismo. Inoltre, delle persone che hanno subito bullismo nessuno si sente molto a proprio agio in presenza di coetanei mentre c'è una bassa percentuale (4%) di chi non ha mai subito bullismo che si sente molto a proprio agio con persone della propria età.

3.2.3 Conclusioni

Prima di concludere questa prima analisi, si ricordano le domande di ricerca, ovvero: il disagio socio-relazionale e le sue forme influenzano le attività che si frequentano? Il disagio socio-relazionale e le sue forme influenzano i compiti evolutivi? Il disagio socio-relazionale e le sue forme influenzano sul come si sente una persona in compagnia dei suoi coetanei? Esiste una differenza di genere? Per rispondere a queste domande si è scelto di creare un questionario e poi analizzare le risposte. Dopo una prima analisi descrittiva delle variabili prese singolarmente, ovvero un'analisi monovariata, si è passati a vedere se certe variabili ne influenzano altre, tramite delle analisi bivariate.

Ricordando ancora una volta che i dati non sono rappresentativi, il primo risultato che si nota è che sembra che le donne subiscano più atti di bullismo rispetto ai maschi, facendo quindi intendere una differenza di genere (Tab. 11). Un'altra differenza che

riguarda il genere si può vedere dalla Tabella 12, in quanto le donne sono generalmente meno numerose rispetto agli uomini per quanto concerne la frequentazione di gruppi definiti formali (Tonolo 1999 in Speltini 2016: 55). Anche per quanto riguarda la Tabella 13 si può osservare una differenza di genere; le donne, infatti, sembrano che facciano più fatica a progettare il loro futuro rispetto ai maschi. Inoltre, generalmente, per le donne il processo per diventare autonome e per fare parte di gruppi informali è più complesso (Speltini 2016) e questo può precludere occasioni per vedere gli amici fuori dai luoghi di lavoro o di istruzione (Tab. 14).

Durante l'analisi, in aggiunta, si è notata anche una possibile differenza in base all'ampiezza del Comune di residenza, non presa in considerazione all'inizio del disegno della ricerca. Si osserva, infatti, come a parte chi abita tra i ventunmila e i cinquantamila abitanti, gli atti di bullismo sembrano aumentare con l'aumento dell'ampiezza del Comune di residenza (Tab. 15). Al contrario, non è presente una forte relazione tra capitale culturale familiare e aver subito atti di bullismo (Tab. 16).

Per rispondere alla prima domanda si è deciso di mettere in relazione la variabile sull'aver subito atti di bullismo e sul frequentare attività extrascolastiche o extra lavorative (Tab. 17). In questo caso, però, non sembra esserci una forte relazione tra le due variabili benché principalmente chi ha subito atti di bullismo non frequenti attività extrascolastiche o extra lavorative, se non quelle di tipo associativo o ricreativo.

Anche per la seconda domanda la risposta sembra essere che non esiste una relazione tra bullismo, la forma di disagio socio-relazionale, e i compiti evolutivi come riuscire a progettare il proprio futuro (Tab. 18).

Per quanto riguarda la terza domanda, invece, si osserva come chi non ha subito atti di bullismo sia meno propenso a sentirsi a disagio con i propri coetanei rispetto a chi ha subito bullismo (Tab. 19). Chi ha subito atti di bullismo, in generale, si sente abbastanza a proprio agio con i propri coetanei rispetto però a una maggiore percentuale che si sente abbastanza a proprio agio ma che non ha subito atti di bullismo. Inoltre, delle persone che hanno subito bullismo nessuno si sente molto a proprio agio in presenza di coetanei mentre c'è una bassa percentuale (4%) di chi non ha mai subito bullismo che si sente molto a proprio agio con persone della propria età.

Si può quindi dire che le prime due domande, se il disagio socio-relazionale e le sue forme influenzano le attività che si frequentano e se il disagio socio-relazionale e le sue forme influenzano i compiti evolutivi, non hanno trovato una risposta a causa del campione non rappresentativo o non esiste la relazione. Si è invece visto che potrebbe esistere una

relazione per quanto riguarda l'influenza del disagio socio-relazionale e sul come si sente una persona in compagnia dei suoi coetanei, riferito allo stare in gruppo e quindi alla capacità di svolgere un altro compito evolutivo. Si è osservato, inoltre, che esiste una differenza di genere almeno per quanto riguarda l'aver subito atti di bullismo, il frequentare gruppi formali e informali e progettare il proprio futuro.

3.3 Le interviste

Come scrive Cardano (2013: 141), le interviste sono delle forme di conversazione tra due persone che presentano, però, una forma di "asimmetria di potere dei due interlocutori". Questa asimmetria è data dal fatto che è l'intervistatore a decidere i temi dell'intervista stessa e i suoi obiettivi.

Per questa parte di ricerca si è deciso di utilizzare un metodo qualitativo, in forma di intervista semi-strutturata eseguita tramite collegamento online sulle piattaforme Zoom e Google Meet. Durante l'intervista semi-strutturata l'intervistatore segue una traccia precedentemente costruita che fa però al massimo da canovaccio: le domande, infatti, potranno essere cambiate d'ordine, non formulate o formulate in maniera diversa da quanto previsto in base all'interazione con l'intervistato (*ibidem*: 142). Le interviste effettuate sono state tutte registrate, previo permesso degli intervistati, per avere una maggiore fedeltà nella trascrizione del testo rispetto alle loro parole; è stato garantito, inoltre, l'anonimato, la privacy e il rispetto della persona anche tramite consenso informato.

Per quanto il disegno della ricerca sia impostato per la parte di questionario e la parte delle interviste, per quest'ultima si è deciso di seguire l'approccio della *grounded theory* di Glaser e Strauss (*ibidem*: 160). La ricerca è sempre nello stesso ambito e segue le domande di ricerca precedentemente descritte, volendo però approfondire i temi del questionario. I macro temi che si sono voluti approfondire con le interviste, infatti, sono i rapporti con i coetanei e il bullismo.

3.3.1 La scelta del campione ragionato

Nell'ultima domanda del questionario, si chiedeva se qualcuno fosse disponibile per un'intervista e, nel caso, se avesse la percezione di essere interessato dal fenomeno di disagio sociale giovanile. In quel caso si chiedeva di contattare tramite mail la laureanda in modo da potersi mettere d'accordo per l'eventuale intervista.

Per fare parte del campione ragionato, quindi, si doveva aver completato il questionario e avere la percezione di essere interessati dal fenomeno. Le altre caratteristiche per il campione ragionato sono l'età, il genere e l'essere studenti. Cinque persone, rispondendo all'ultima domanda del questionario, sono state ricontattate per essere parte del campione delle interviste e per rispondere ad eventuali domande sulla ricerca. Inoltre, sono state fornite loro informazioni sulla natura delle interviste e sulla loro durata (*ibidem*: 151). Le interviste sono state svolte nel mese di agosto e il campione è stato composto da cinque persone totali suddivise come segue (Tab. 20).

Tab. 20 - Disegno del campione

Donne			Uomini		
Fasce di età (in anni compiuti)			Fasce di età (in anni compiuti)		
18-20	21-23	24-25	18-20	21-23	24-25
1	1	1	0	1	1

3.3.2 La traccia delle interviste

Per le interviste semi-strutturate ci si è avvalsi di una traccia, ovvero un canovaccio da seguire. Per la sua realizzazione ci si è serviti di “«domande cornice» di esperienze e relazioni” (La Mendola 2009: 93) poiché si mira a vedere la processualità dei fenomeni sociali. Grazie alla traccia ci si predispone al rituale che è l'intervista (*ibidem*: 94). Essa è stata così formulata, seguendo alcune domande proposte da Salvatore La Mendola (*ibidem*) (Tab. 21):

Tab. 21 - Traccia di intervista divisa per macro argomenti

Presentazione e regole	-Non ci sono risposte giuste o sbagliate, sarà tutto confidenziale e registrato solo per la trascrizione
Domanda di introduzione/ chiusura	-Prima di iniziare, mi racconti com'è andata con il questionario? -Prima di concludere, vuoi aggiungere qualcosa relativamente a qualche aspetto a cui non abbiamo fatto cenno e che ritieni importante?

Compiti evolutivi	<ul style="list-style-type: none"> -Mi racconti com'è il rapporto con i tuoi amici? E i coetanei? -Mi racconti se riesci a vedere spesso i tuoi amici? È cambiato post Covid? -Immaginati tra 10 anni... cosa è rimasto uguale e cosa è cambiato?
Disagio socio-relazionale	<ul style="list-style-type: none"> -Mi racconti di quando hai sentito di (non) far parte di un certo ambiente? -Mi racconti una situazione in cui filava tutto liscio e ti sentivi a tuo agio e una in cui eri incerto e non sapevi cosa fare? -Cosa c'è di simile e cosa di diverso tra la situazione che mi hai raccontato e altre situazioni simili? - Mi racconti, se hai voglia, episodi di bullismo vissuti o visti?

3.3.3 L'analisi delle interviste

Prima di iniziare con l'analisi, si sono trascritte le interviste in modo da poter avere una base scritta su cui lavorare. Seguendo l'approccio della *grounded theory*, si sono rilette le interviste trascritte e si è poi iniziato con l'operazione di codifica di alcuni pezzi di intervista. Per questa operazione di codifica ci si è aiutati con il software RQDA (*Qualitative Data Analysis*), un programma grazie al quale si possono più facilmente codificare i materiali a disposizione. Si è quindi iniziato con una codifica "aperta" *ex-post* in modo da assegnare a ogni pezzo di brano un codice (Cardano 2013: 160-161) in modo che fosse univoco e che non si potesse confondere con altri codici. In seguito si sono create delle categorie in cui riunire più codici (codifica assiale) e, infine, con la codifica selettiva si sono astratti "alcune categorie teoriche cui i tratti salienti dei discorsi analizzati possono essere ricondotti" (*ibidem*: 161). In totale si sono create due categorie suddivise in più codici (Tab. 22).

Tab. 22 – Codifica delle interviste tramite categorie e codici

Categoria	Codici
Bullismo	Non subito Bullismo vero Bullismo diretto Bullismo indiretto Bullismo intersezionale
Disagio socio-relazionale	Comunicazione Disconnessione Carriera scolastica

Durante l'analisi, la categoria più ricorrente e interessante è quella del bullismo. Nella categoria bullismo, infatti, è stato molto spesso e per tutte e cinque le interviste trovato il codice "bullismo vero", messo a paragone con un altro tipo di bullismo non meglio specificato.

“Alle medie ero... avevo un po' un antagonismo con un compagno di classe in particolare che aveva il suo gruppetto e se la prendeva con me e a volte i miei amici, ma... e sì, era bullismo, però non era nulla dei.. rispetto ai casi eclatanti di bullismo che hanno subito altre persone e di fatto non mi ha lasciata particolarmente ferita a distanza di pochi anni” (F24, donna, studentessa).

“Oppure erano anche battute fatte da... c'è da altri coetanei ma io le prendevo malissimo però non le ho mai vissute come bullismo, le ho sempre vissute interiorizzandole. Quindi le ho sempre viste interne a me, perciò non... è come se non... non ho mai affrontato, non mi ricordo nemmeno se ci fosse mai stato il bullismo. (...) Ho vissuto in situazioni che il bullismo... almeno penso a quello fisico, proprio non era neanche nei pensieri delle persone. Quello mentale che può essere presa in giro... sì, posso aver visto qualcosa però distinguere la presa in giro da bullismo vero... non saprei farlo perché noi sappiamo che quando si è alle superiori hai una... un modo di criticare gli altri che è estremamente violento, sia con i coetanei sia con i professori, quindi non... non saprei dire se quello sia bullismo o meno. Di certo sì, c'erano delle persone che subivano angherie

dalla classe che rideva di lui o di loro, i professori si prendevano gioco di lui, quello sì, sì, era bullismo. però non era vissuto come tale perciò...” (M25, uomo, studente).

“Poi anche un ragazzo ma di un'altra classe, non della mia, mi ha proprio detto... chiesto esplicitamente e io mi sentivo quasi piangere... «Ma tu sei un maschio o una femmina?» E io gli ho risposto tranquillamente che ero una femmina. E... lì mi sono sentita diciamo bullizzata ecco ma... ma nel vero senso perché proprio... mi sentivo proprio trist... cioè ero tristissima, ero a disagio... sentivo proprio di non accettarmi nel corpo in cui ero, nel taglio di capelli, non... non riuscivo quasi a riconoscermi ecco, da tutti questi commenti che mi facevano” (F19, donna, studentessa).

“Io, allora, non è che ho avuto proprio un'esperienza... mia, diretta di bullismo però... sì anch'io diciamo ero sempre in quel gruppo, l'ultimo... l'anello debole, ero sempre l'ultimo del gruppo, ero quello che veniva sempre preso di mira, cose varie... ma non le riterrei proprio un bullismo perché non è che venivo proprio picchiato o insultato pesantemente... o subivo atti di razzismo, come ben vedi non sono... c'è il mio sangue non è italiano... Però diciamo che... anch'io per mia esperienza soprattutto scolastica ho provato anch'io qualche disagio diciamo... disagio sociale. Diciamo oltre anche la scuola anch'io ho avuto dei disagi al di fuori da essa, infatti ad esempio in giro, come ti ripeto, già solo per il mio aspetto, e tutt'ora succede soprattutto anche con la pandemia, subisco nomignoli, oppure non so dei versi da... ovviamente stereotipati dal cinese, che cinese non sono, ma ovviamente gli occhi sono quelli che... gli occhi dicono tutto, no? ” (M23, uomo, studente).

“Per fortuna non ho vissuto niente di... pesante, di veramente pesante, però sicuramente tante piccole situazioni in cui... l'ho percepito [il bullismo]. Però appunto sono talmente piccole che forse molte le ho rimosse” (F23, donna, studentessa).

Da questi brani di intervista emerge come il bullismo può essere vissuto in maniera anche molto diversa da persona a persona e come a volte, all'inizio, non si considera nemmeno bullismo ma qualcos'altro di meno importante, magari solo una presa in giro e nulla di più, un qualcosa di cui non bisognerebbe preoccuparsi. Oppure, al contrario, si considera bullismo solo quello che fa sentire tristi o che fa stare male le persone, tutto il resto non sembra bullismo, ma qualcos'altro di non ben specificato. Come già visto in precedenza (cfr. Capitolo 2), però, esiste una definizione abbastanza precisa di cos'è il

bullismo, ovvero “un comportamento mirato a far del male ad altri, a intimidire e dominare, caratterizzato da *intenzionalità* (c'è la volontà di far del male), *persistenza* (le prepotenze nei confronti della medesima vittima possono durare settimane, mesi e anche anni), *disequilibrio*, cioè esiste evidente asimmetria di potere fra bullo e vittima” (Fonzi 1997 in Speltini 2016: 52-53).

Nonostante ciò, due intervistati all'inizio avevano dichiarato di non aver subito atti di bullismo.

“Devo dire che... per un serie fortuita di eventi... perchè mi sono costruita il mio ruolo all'interno della classe come... sono quella che fa le battute, quella che fa la pagliaccia, che questo, indipendentemente da quanto sei sfigato o meno, anche alle superiori, o alle medie, ti... ti protegge un po' dal bullismo. perchè hai un ruolo, hai un senso, e quindi non sei facilmente vittimizabile in maniera collettiva. Quindi sono stata fortunata e l'ho evitato per lo più, io” (F24, donna, studentessa).

“Mai subito. considera che sono alto 2 metri e 5, sono alto da sempre” (M25, uomo, studente)

In questo caso, per due motivi diversi, gli intervistati affermano di non avere subito bullismo. La prima ha preso ruolo attivamente per non farsi prendere in giro dai compagni diventando, come dice lei stessa, “la pagliaccia” di classe, mentre il secondo afferma che essendo stato sempre molto alto, questa sua caratteristica fisica ha dissuaso altre persone a prenderlo di mira come vittima di un possibile bullismo.

Possono esistere due forme di bullismo, diretta e indiretta (Speltini 2016: 53). La prima è prevalentemente usata dai maschi e consiste in forme di violenza fisica e verbale come insulti o minacce, mentre la seconda è in prevalenza usata dalle femmine e consiste in esclusioni da un gruppo e cattiverie sotto forma di pettegolezzi (*ibidem*: 53). Di seguito si presentano alcuni stralci di interviste dove si possono osservare le due forme di bullismo appena descritte, codificate rispettivamente con “bullismo indiretto” o “bullismo diretto”.

“Alcune mie compagne di classe, ma questo mi era stato riferito alla fine delle medie ecco, quindi l'ho saputo molto tardi... che queste mie compagne appunto mi dicevano alle spalle che ero brutta, che sembravo un maschio...” (F19, donna, studentessa).

“E dopo anche qualche episodio alle elementari ora che mi è venuto in mente. Perchè... ho subito anche diciamo violenze fisiche, magari una qualche schiaffa sul braccio o qualche calcio sulle gambe, che a me non sembrava niente, in realtà invece era una cosa molto seria quando ne parlavo con i miei genitori... perchè sono dovuti andare molte volte dal preside a... diciamo a raccontargli l'accaduto. Ma puntualmente non... non funzionava e succedeva di nuovo” (F19, donna, studentessa).

“Personalmente, come ti ho detto, ero sempre quello che veniva sempre preso di mira... ma sai cose da ragazzini, niente di grave. Non che mi abbia spinto a fare come altri ragazzi purtroppo che si suicidano però... sì, io, personalmente, c'è... ci sono stati momenti in cui... sì, venivo insultato con nomignoli o con versi ma diciamo secondo me questa è proprio una cosa che accade a tutti prima o poi, nel percorso scolastico, nella vita, in generale... quindi... però forse ero io che avevo una personalità molto sensibile, forse ero io il sensibi... c'è... ero molto molto sensibile come persona ecco. Quindi prendevo proprio sul personale le cose” (M23, uomo, studente).

“Una volta che mi è capitato, sempre in centro, ero con un mio amico... stavamo slegando le nostre bici e c'erano un gruppo... eravamo in due, io e un altro mio amico. Stavamo slegando le bici e c'era un gruppetto di ragazzi che si stavano incamminando nei dintorni e ovviamente ci hanno preso in giro. E me, ovviamente, com'ero... com'ero ovviamente. Essendo uno di... di carnagione diversa. Sì, diciamo da lì. sì è stato un episodio abbastanza, che non mi ha traumatizzato però io avevo un'età abbastanza c'è... avevo 12 anni forse. sì avevo 11 o 12 anni e questi ragazzi mi... uno di loro mi prendeva in giro e io ovviamente d'istinto mio senza neanche pensarci lo... lo avevo mandato a quel paese, non mi ricordo cosa gli avessi detto però l'avevo mandato... l'avevo mandato. E questo qua ovviamente mi ha sentito e sentendomi ovviamente mi ha... mi ha chiesto di ripetergli che cosa gli avessi detto e da lì gli ho detto ovviamente da persona umile che ero ragazzino, gli dicevo senti lascia stare, così cosà, e ovviamente questo mi ha dato uno spinton... una piccola spinta mentre stavo slegando la bici” (M23, uomo, studente).

“Allora, per fortuna non ho mai subito bullismo fisico. Mi ritengo anche fortunata perchè conosco persone che hanno subito anche bullismo fisico per il colore della loro pelle, quindi lì... il mio è stato più un bullismo psicologico, che per quanto, appunto, io ho vissuto il bullismo solo da molto piccola, quindi... non è che... c'è ovviamente quando sei

piccolo o anche la piccola parola può farti molto più male che da grande, c'è da grande riderei su quei... su quelle parole dette. da piccola ovviamente basta molto meno. Però... appunto c'è... solitamente era più un bullismo su com'ero vestita, cioè che non avevo il vestito di marca, quindi lì sicuramente... oppure... in terza media ho vissuto quella cosa del voglio uscire... un ragazzino che ti scrive che vuole uscire con te e in realtà ti sta prendendo in giro. Cioè non ho mai vissuto per fortuna un bullismo fisico però... mi ricordo di una volta che sono andata con una tuta, che adesso vanno anche di moda, io avevo quella tuta lì... e c'è, mi ricordo proprio degli sguardi. C'è, un bambino capisce, alla fine avevo, 11, 12 ,13 anni, non di più. Però capisci che ti stanno guardando perché sei vestito in un modo che a loro non piace. Alle medie, quindi, dovresti essere piccolo, dovrebbero non interessarti quelle robe e invece lì l'ho... c'è l'ho proprio..., lo vedevo nei loro occhi che mi stavano giudicando” (F23, donna, studentessa).

“Quindi con mia sorella è stato tutto un percorso liscio, le maestre tutte disponibili, tutte carine, simpatiche, invece io per esempio quella mia maestra, non mi ha... non mi ha ascoltato quando le ho detto... che mi i miei compagni in poche parole mi davano un nomignolo perché mi vestivo in tuta da maschietto, quindi mi davano un nomignolo. E allora gli dicevo «basta basta basta, lo vado a dire alla maestra», lo sono andata a dire alla maestra... non mi ha ascoltata, quindi lì... lì poi mi sono arrangiata.” (F23, donna, studentessa).

Nel primo primo stralcio presentato di questa sezione, si può notare come sia stata una femmina a subire un atto di bullismo indiretto, sotto forma di pettegolezzo malevolo nei suoi confronti, mentre nel secondo stralcio la stessa persona afferma di aver subito anche atti diretti, ovvero di violenza fisica. I due stralci seguenti, identificati dalla sigla M23, descrivono invece atti di bullismo diretto sia verbali sia fisici, e di razzismo, subiti da un maschio. Negli ultimi due stralci di questa sezione invece, identificati dalla sigla F23, una ragazza racconta due episodi di bullismo indiretto, dove i compagni di classe la prendevano in giro con nomignoli per come si vestiva.

Infine, si è notato che spesso non venivano solo raccontati episodi di bullismo ma anche di razzismo, infatti due degli intervistati non sono di origine italiana pur essendo nati in Italia o trasferitisi da molto piccoli. Essi, nei loro racconti, hanno evidenziato molte volte la loro nazionalità non italiana o le differenze fisiche mentre descrivevano alcune loro esperienze. Per questo motivo, durante l'intervista che è stata fatta loro, è stata posta la

domanda: “Parlando del bullismo di prima, ho notato che è stato sottolineato come fosse sia di genere, sia di classe, e anche in parte a sfondo etno-razziale. Come lo vedi?”. Le risposte sono state le seguenti e codificate come “bullismo intersezionale”

“Io lo vedo più un misto, c'è forse parte tutto dal fatto che io sono arrivata da un paese e sono arrivata in un altro e ovviamente dal punto di vista economico, quindi di classe, ero diversa, e quindi lì partiva il razziale perché ero di un altro paese, e di un'altra cultura e di tutt'altra lingua che però collegato al fatto che sono andata in un altro paese, economicamente non avevamo le stesse possibilità di persone... ma che poi ripeto, mi stavo mettendo a confronto con persone economicamente molto forti, c'è, veramente figli di genitori con tantissimi soldi, c'è io alla fine ero normale in una scuola di, non dico campagna però in una scuola di provincia, sarei stata alla pari” (F23, donna, studentessa).

“Allora secondo me, sono più efficaci se lo poniamo in un aspetto più unito. secondo me è una problematica sì... mista tra classe sociale, tra etnia ovviamente e... anche il genere sì, anche questo è un aspetto secondo me. Sì, ho sottolineato queste... queste sì, queste etnie perché secondo me sono importanti anche queste. Allora per me quelle che hanno subito loro, o quello che hanno fatto subito a me, secondo me c'entrano molto anche... c'entra principalmente l'etnia. (...) Secondo me c'entra anche questo perché... Sì perché hanno visto un ragazzo che non era bianco e avrebbero avuto meno problemi con un ragazzo straniero. Sì, diciamo, l'aspetto influisce tanto sulla... sugli atti di bullismo. (...) Secondo me, per quanto possano essere messe insieme, anche gli aspetti... sociali e di classi, genere... l'aspetto razziale è molto molto... c'è diciamo, è quello che illumina di più tra.. tra questi aspetti.” (M23, uomo, studente).

Passando ora alla categoria sul disagio, si sono trovati molti codici frammentati, dato che il disagio può essere molto diverso da persona a persona. La maggior parte degli intervistati ha dichiarato di essersi sentita a disagio soprattutto in presenza di coetanei, anche se per motivi diversi. Qui verranno prese in considerazione alcune somiglianze.

“Poi ovviamente sì, c'erano state delle situazioni in cui mi ero sentita completamente a disagio. Per esempio... un paio di anni fa avevo conosciuto delle... delle persone... delle persone che si erano inserite momentaneamente nel mio gruppo di amici e lì mi sono sentita proprio a disagio perché loro avevano delle esigenze completamente diverse dalle

nostre... avevano una cultura diciamo completamente diversa e dei bisogni diversi per cui io e il mio gruppo di amici ci siamo sentiti momentaneamente... a disagio diciamo” (F19, donna, studentessa).

“Perché li trovo... perché dipende in realtà. Però c’è sempre qualcosa che non mi va o che non mi piace... o che... riconosco la mia arroganza nel dirlo, ma che ritengo infantile, non ci trovo un punto affine” (F24, donna, studentessa).

“Però ci vedevo una... superficialità nel percepire cercare di capire le azioni e soprattutto le coppie e le relazioni. Io, messa lì, mi sentivo a disagio a partecipare, cioè cercavo di portare il discorso su allora che cos'è giusto per una relazione, che cosa ha senso per farla funzionare, parlare di relazioni poliamorose e dire di cosa ha senso in cui va organizzato perché, però appunto vedevo che non era l'interesse, era più... non goliardica, però era più tranquilla, trattata con leggerezza. E in quella situazione lì mi sono sentita un attimo fuori luogo” (F24, donna, studentessa).

“Non è facile, non è affatto facile. Anche perché io tendo a farmi remore su quello che è il... quello che penso che gli altri pensino. Quindi... mi trovo a non essere totalmente naturale quando parlo con altre persone perché sto troppo attento a leggere le espressioni facciali a... cercare di capire che cosa sta pensando di quello che sto dicendo e quindi va a finire che la persona dall'altra parte non capisce bene se io sia contento di parlare con lei o meno” (M25, uomo, studente).

In questa sezione, questi stralci richiamano a un disagio con i coetanei soprattutto per la “comunicazione”, codice usato per la codifica. La comunicazione che avviene con i coetanei ad alcuni risulta infantile o superficiale, per altri è difficile a causa della desiderabilità sociale mentre alcuni non riescono a comunicare i loro bisogni e necessità in modo efficace e questo porta a un disagio.

Queste due ultime persone, le cui interviste sono identificate dalle sigle F24 e M25, hanno in comune anche un altro codice, ovvero “disconnessione” poiché affermano:

“Il fatto che mi sento disconnessa rispetto per lo più... i gruppi di miei coetanei perché poi quando parlo con gli individui mi sento a mio agio, quando parlo... quando sono nel gruppo vedo che... anche solo il modo in cui si percepisce l'alcol, il bere... è

lontano da come lo vivo io. E io lo percepisco come immaturo, ma anche non fosse... il percepirlo come immaturo è la mia arroganza, il percepirlo come diverso da me è un dato di fatto” (F24, donna, studentessa).

“Vado a letto alle 11 e poi sto con il cellulare fino all'una di notte. Quindi il cellulare e l'alienazione sul cellulare ricoprono molto spazio, cercando di creare quella soddisfazione che non si trova normalmente [con le persone]” (M25, uomo, studente).

Infine, un altro codice interessante è stato “carriera scolastica”, poiché alcune esperienze che sono state raccontate durante le interviste avevano al centro il percorso scolastico degli intervistati. Essi, infatti, dichiarano come durante le scuole dell'obbligo o durante l'università si siano sentiti a disagio.

“Mi sono resa conto che non stavo dando esami a un anno e mezzo... c'è, avevo dato pochi esami, ero un po' a disagio e poi sono andata in crisi esistenziale su cosa volevo fare di me e della mia vita. E allora ho... innanzitutto ho mollato il corso, e poi ho preso i mesi successivi, perché l'ho mollato a metà e quindi avevo un semestre intero vuoto, ho preso i mesi successivi per capire che cosa volevo fare della mia vita e di me” (F24, donna, studentessa).

“Per esempio c'era il classico gruppo dei secchioni e il classico gruppo delle persone diciamo normali e... e io quando entravo a contatto appunto con il gruppo dei popolari, dei secchioni, mi sentivo un attimo a disagio perché emh... appunto si sentivano proprio... grandi, di sapere qualsiasi cosa...” (F19, donna, studentessa).

“Da piccola era tutto... tutto un disagio. C'è era sempre... per esempio tutte le volte che io magari non facevo nessun errore lì partivano con la verifica dal 9 e non dal 10. Quindi io non prendevo 10. Invece quelle volte che io facevo un errore lì si partiva da 10, quindi comunque prendevo 9. (...) Alle medie dovevo sapere di più dei miei compagni per avere il loro stesso voto” (F23, donna, studentessa).

3.3.4 Conclusioni

Dopo un'attenta rilettura delle trascrizioni delle interviste e tramite l'uso del software RQDA per analizzarle, si sono creati prima dei codici per identificare alcune parti delle interviste e poi, tramite una codifica assiale, si sono ricondotti alcuni codici sotto un'unica categoria. Questa operazione ha permesso di identificare alcune esperienze simili vissute tra gli intervistati, pur essendo molto personali.

Uno dei codici più evidenti e comune a tutti gli intervistati è stato quello di "bullismo vero". Essi, infatti, a volte etichettavano le loro esperienze come bullismo ma molto più spesso gli atti che subivano non li consideravano come un "bullismo vero" o non sapevano distinguerli dichiarando di non sapere dire "se quello sia bullismo o meno" (M25, uomo, studente). Sembrava come se volessero mettere in una prospettiva dicotomica il bullismo, individuando un bullismo vero contro uno che poteva essere non abbastanza importante, quasi da considerarlo "altro" dal bullismo.

Un altro codice è dato dal "bullismo intersezionale", che unisce varie identità sociali (che possono essere di classe, genere e razza) sovrapposte, in questo caso, per guardare al bullismo. Per studiare il bullismo si possono usare lenti sociologiche che guardano al genere, alla classe, all'etnia oppure a tutte e tre insieme, sommandole. In questo caso due degli intervistati hanno sottolineato particolarmente la loro nazionalità non italiana e la loro condizione economica, raccontando esperienze di bullismo e anche di razzismo.

Un terzo codice nella categoria bullismo è quello di "non subito", poiché inizialmente due intervistati hanno affermato di non avere mai subito bullismo. Essi, però, dalle interviste fatte, sembrano coloro che soffrono di più di disagio socio-relazionale al contrario di coloro che hanno subito affermato di aver subito atti di bullismo nella loro infanzia e adolescenza. Questi ultimi hanno subito atti anche molto diversi tra di loro, differenziati dai codici "bullismo diretto" e "bullismo indiretto". Anche se solitamente sono i maschi a subire atti di bullismo diretto (*ibidem*), c'è stata un'intervistata che ha dichiarato di aver subito atti di bullismo fisici mentre un altro intervistato ha raccontato non solo di violenze fisiche ma anche di insulti. Il bullismo indiretto è invece stato raccontato da due intervistate donne come pettegolezzi malevoli oppure prese in giro, soprattutto verso il loro sesso che non seguiva le norme di genere (femmine vestite "da maschi" o con un taglio corto "da maschio"). Coloro che hanno dichiarato fin da subito di aver subito atti di bullismo, però, sembrano coloro che soffrono di meno di disagio socio-relazionale.

Infine nella categoria disagio socio-relazionale si trovano molti codici frammentati poiché le forme di disagio possono essere molto personali. I codici che si è deciso di analizzare in modo più approfondito sono “comunicazione”, “disconnessione” e “carriera scolastica”.

Il codice “comunicazione” fa riferimento a quando gli intervistati raccontano di essersi sentiti a disagio in alcune situazioni per una mancanza di comunicazione o una comunicazione non adeguata. Essa può essere superficiale o infantile per alcuni mentre può esserci molta ansia da desiderabilità sociale per altri.

Il codice “disconnessione”, invece, fa riferimento alle situazioni in cui gli intervistati si sentono come alienati rispetto ai loro coetanei e i gruppi di loro coetanei, non riuscendo a trovare punti in comune e sentendosi distaccati dalle persone con la loro stessa età.

Il codice “carriera scolastica”, infine, si riferisce a tutte quelle esperienze raccontate dagli intervistati in cui si sentivano a disagio e per un qualche motivo legato al percorso scolastico, alla scuola frequentata o ai compagni di classe.

Ritornando alle domande di ricerca, si può dire che dopo le interviste sembra che il disagio socio-relazionale influenzi alcuni compiti evolutivi come riuscire a mantenere un rapporto con i coetanei o con un gruppo di coetanei o riuscire a stabilire un'interazione soddisfacente con l'università e soprattutto influenza il come si sente una persona in presenza di suoi coetanei. Inoltre, esiste una differenza di genere per quanto riguarda il bullismo e le sue forme, diretto e indiretto.

Conclusioni

Nel percorso delineato dai tre capitoli di questa tesi, si è esplorata prima di tutto l'identità degli attori sociali e come essa si forma e plasma nella realtà empirica della società. Nel primo capitolo, infatti, si è guardato allo stato dell'arte per quanto riguarda non solo l'identità ma anche la socializzazione e il gruppo dei pari. Si è poi approfondito il tema degli hikikomori e del ritiro sociale in modo tale da introdurre il secondo capitolo.

Nel secondo capitolo, difatti, è stato analizzato il tema del disagio sociale giovanile in modo più approfondito, passando prima dall'età adolescenziale fino a quella giovanile. Sempre in questo capitolo si sono sottolineate le differenze tra disagio, disadattamento e devianza; inoltre, si è presentato il disagio sotto varie forme, come per esempio tramite il corpo fisico degli attori sociali oppure come bullismo e cyberbullismo.

L'ultima parte del capitolo è invece dedicata alla prima parte della ricerca esplorativa sul disagio sociale giovanile che si è voluto indagare con questa tesi. Nell'anno accademico 2020/2021 tramite il corso del laboratorio sui software per l'analisi dei dati di ricerca, all'interno del corso di studio di laurea di Scienze Sociologiche, è stata svolta una ricerca sulla rappresentazione sociale del disagio giovanile nei quotidiani italiani. Si è quindi partiti dalla seguente domanda di ricerca a cui rispondere: qual è la rappresentazione sociale del disagio giovanile nei quotidiani italiani?

I risultati di questa prima ricerca mostrano come la rappresentazione del disagio sociale giovanile nei quotidiani italiani sia cambiata negli ultimi anni di pari passo con i cambiamenti avvenuti nel mondo e nella società italiana. Il corpus utilizzato per questa ricerca, infatti, è composto da 46 articoli di giornale suddivisi in otto testate giornalistiche negli anni dal 2015 al 2021. All'interno del corpus sono poi state trovate tre classi semantiche distinte, chiamate "sfera sociale", "progetti per contrastare il disagio giovanile" e "disturbi". Tramite Iramuteq, il software utilizzato per analizzare il corpus, si sono analizzate le variabili "testata" e "anno" dei rispettivi articoli di giornale in modo da rispondere alla domanda di ricerca. I risultati mostrano come l'agenzia dell'informazione ANSA non parli del disagio giovanile in riferimento alla sfera sociale, bensì lo faccia in riferimento ai disturbi, cosa opposta per i giornali Il Fatto Quotidiano e Il Secolo XIX che ne richiamano la sfera sociale e non i disturbi. Sono primariamente le agenzie ANSA, AGI e il quotidiano La Stampa, infine, a mettere in rapporto il disagio giovanile con i progetti per prevenirlo al contrario de Il Fatto Quotidiano e Il Sole 24 Ore. Inoltre, si parla di

disagio giovanile più riferito alla sfera sociale dal 2015 al 2018 mentre allo scoppiare del Covid-19 nel 2020 si parla di disagio giovanile in un altro modo, ovvero sembra essere principalmente legato alla malattia e alle sue conseguenze. Dalla prima metà del 2021, invece, si nota come si discute del disagio in modo diverso, soprattutto sui diversi disturbi legati alla salute dei bambini fino agli adolescenti. Probabilmente questa tendenza è cresciuta poiché il disagio legato a questi disturbi è peggiorato con la crisi sanitaria da coronavirus.

Nel terzo e ultimo capitolo si è portata avanti un'altra ricerca esplorativa sul disagio sociale giovanile. Si è creato un disegno della ricerca con metodi misti, ovvero con un metodo quantitativo e uno qualitativo. Le domande a cui si voleva rispondere sono: Il disagio socio-relazionale e le sue forme influenzano le attività che si frequentano? Il disagio socio-relazionale e le sue forme influenzano i compiti evolutivi? Il disagio socio-relazionale e le sue forme influenzano sul come si sente una persona in compagnia dei suoi coetanei? Esiste una differenza di genere?

Per la parte di ricerca quantitativa si è creato un questionario da proporre agli studenti dell'Università di Padova riguardante non solo il disagio sociale, ma anche una delle sue forme più frequenti, ovvero il bullismo. Partendo dall'ultima domanda che ci si è posti, si è notato che le donne subiscono più atti di bullismo rispetto ai maschi, sono generalmente meno numerose rispetto agli uomini per quanto concerne la frequentazione di gruppi definiti formali e sembra facciano più fatica a progettare il loro futuro rispetto ai maschi. Quest'ultima differenza potrebbe essere data dal fatto che le donne trovano più difficoltà nel processo di autonomia (Speltini 2016: 48). Proseguendo con la prima domanda, avendo messo in relazione la variabile sull'aver subito atti di bullismo e sul frequentare attività extrascolastiche o extra lavorative, non si nota una forte relazione tra le due variabili benché principalmente chi ha subito atti di bullismo non frequenta attività extrascolastiche o extra lavorative, se non quelle di tipo associativo o ricreativo. Anche per quanto riguarda la seconda domanda, la risposta sembra essere che non esiste una relazione tra bullismo e i compiti evolutivi, come riuscire a progettare il proprio futuro. Si può quindi affermare che in questi due casi, forse per il campione non rappresentativo o perché non esiste la relazione, i risultati non sono quelli che ci si aspettava.

Rispetto alla terza domanda di ricerca, si nota come chi non ha subito atti di bullismo, in generale, è meno propenso a sentirsi a disagio, mentre chi li ha subiti si sente abbastanza a proprio agio con i coetanei. Inoltre, sempre per quanto riguarda i risultati del questionario, delle persone che hanno subito bullismo nessuno si sente molto a proprio

agio in presenza di coetanei. Al contrario, dalle interviste sorge un risultato diverso: coloro che hanno dichiarato fin da subito di aver subito atti di bullismo, sembra che soffrano di meno di disagio socio-relazionale, in quanto durante le interviste hanno raccontato più approfonditamente il loro rapporto con il primo, mentre chi inizialmente ha dichiarato di non aver mai subito atti di prevaricazione, sembra che soffra di più di disagio socio-relazionale. Questo risultato, si può presumere, potrebbe essere dato dal fatto che chi fin da subito ha identificato gli eventi vissuti come atti di bullismo, abbia avuto più tempo per esternare il problema e provare a risolverlo mentre chi all'inizio afferma di non averne vissuti, poi ritrattando e raccontando alcuni episodi, li abbia interiorizzati. Questa interiorizzazione non ha permesso uno sviluppo adeguato di strategie di «*coping*», facendo magari sorgere alcuni problemi relazionali. Questa, tuttavia, è solo una supposizione; sarebbe interessante e opportuno svolgere un'altra ricerca per indagare il tema, con particolare riferimento alle apparenti contraddizioni che sono emerse.

Un'altra questione potrebbe essere il fatto che tutti gli intervistati non considerino il bullismo allo stesso modo, ma tutti sembrano distinguere tra un "bullismo vero" e un bullismo "altro", quest'ultimo forse considerato non abbastanza importante da reputarlo come effettivo.

Il bullismo è anche diviso in diretto e indiretto, con una prevalenza di bullismo diretto verso gli uomini e indiretto verso le donne. Alcuni intervistati, inoltre, parlano di bullismo sotto più punti di vista, portando quindi a identificare quello che è stato chiamato "bullismo intersezionale", ovvero una serie di atti di prevaricazione e discriminazione basati sul genere, sulla classe e soprattutto a sfondo razziale.

Per quanto riguarda il disagio socio-relazionale, invece, si sono osservate difficoltà soprattutto nella comunicazione e una certa disconnessione verso i propri coetanei. Un altro motivo di disagio per alcuni, inoltre, è stata la carriera scolastica, indistintamente dal grado e ambiente di istruzione.

In conclusione, le prime due domande hanno avuto una risposta che non ci si aspettava, ovvero tramite i dati non si legge una forte relazione tra disagio socio-relazionale, bullismo, attività frequentate e compiti evolutivi. La terza domanda ha avuto esiti diversi per quanto riguarda il questionario e le interviste, facendo notare una possibile desiderabilità sociale oppure delle risposte poco veritiere nonostante la garanzia di anonimato. Un'altra possibile risposta è che i campioni selezionati non siano rappresentativi per quanto riguarda il questionario o abbastanza numerosi per quanto riguarda le interviste. Infine, si può osservare una differenza di genere che risulta sia dal

questionario sia dalle interviste. Un altro risultato che è scaturito, anche se non considerato all'inizio del disegno della ricerca, è come il bullismo sembra aumentare al crescere dell'ampiezza del Comune di residenza.

Sarebbe interessante, considerata questa ricerca solo come esplorativa, continuare a indagare il fenomeno con altre ricerche per approfondire la tematica del disagio sociale giovanile.

Riferimenti bibliografici

- Baldry A. C., Sorrentino A. (2013), “Il cyber bullismo, una nuova forma di disagio giovanile”, in *Rassegna italiana di criminologia*, VII N.4.
- Bello V. (2015), “La crisi dell’identità sociale tra pregiudizi, xenofobie e razzismi. L’inclusione dell’altro in tempo di crisi in Italia e Spagna”, in Bello V. e Santacreu O. (a cura di), *Per comparare la crisi europea oggi: scenari di mutamento sociale e politico in Italia e in Spagna*, Società Mutamento Politica, 6(11), Firenze, 197-218. <https://doi.org/10.13128/SMP-16406>
- Belvisi F. (2010), “Diritto e integrazione sociale: la teoria delle istituzioni. Materiali per una ricostruzione storica”, in Santoro E. (a cura di), *Diritto come questione sociale*, G. Giappichelli Editore, Torino.
- Berger P.L., Luckmann T. (1966), *The Social Construction of Reality*, New York, Doubleday; trad. it. *La realtà come costruzione sociale*, Il Mulino, Bologna, 2018.
- Calabrò A. R. (2013), “Di che parliamo quando parliamo d’identità?”, in *Quaderni di Sociologia* [Online], 63|2013, pp. 85-104, URL: <http://journals.openedition.org/qds/422>, DOI: <https://doi.org/10.4000/qds.422> (Consultato il 09/07/2022).
- Cardano M. (2013), “La ricerca sociale”, in Cardano M., Manocchi M. & Venturini G. L., *Ricerche. Un’introduzione alla metodologia delle scienze sociali*, Carocci editore, Roma.
- Cerutti R. (2012), “Comunicazione e disagio giovanile nell’era della globalizzazione”, in *Rassegna di psicologia*, 2, doi: 10.7379/70999
- Chen J., Lin T. J., Anderman L. H., Paul N., & Ha S. Y. (2021), “The role of friendships in shy students’ dialogue patterns during small group discussions”, in *Contemporary Educational Psychology*, 67, 102021.
- Colazzo A. (2008), “Dal disagio sociale alla microcriminalità: i vettori antisociali”, in *Psychofenia: Ricerca ed Analisi Psicologica*, (19), 181-208.
- Colombo E. (2005), “Decostruire l’identità. Individuazione e identificazione in un mondo globale”, in *Culture*, 19, 11-35.
- Corbetta P. (2015a), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. I. I paradigmi di riferimento*, Il Mulino, Bologna.
- Corbetta P. (2015b), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. II. Le tecniche quantitative*, Il Mulino, Bologna.
- Corbetta P. (2015c), *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. IV. L’analisi dei dati*, Il Mulino, Bologna.
- Croteau D., Hoynes W. (2013), *Experience Sociology, Make the familiar new*, The McGraw-Hill Companies, in Edizione italiana Antonelli F., Rossi E. (a cura di), *Sociologia generale: temi, concetti, strumenti*, McGraw-Hill education, Milano, 2015.
- Daher L. M. (2013), “Che cosa è l’identità collettiva? Denotazioni empiriche e/o ipotesi di ipostatizzazione del concetto”, in Caniglia E., Spreafico A. (a cura di), *L’identità e i suoi confini*, Società Mutamento Politica, 4(8), Firenze, 125-139.
- Digennaro S. (2021), “Il corpo come vettore semantico del disagio giovanile”, in *Educare.it – pedagogia e psicologia* (rivista on line), 21(5), 44-51.
- Donatiello D. (2015), “Identità e reputazione dell’altro”, in *Rassegna Italiana di Sociologia*, 1/2015, pp. 27-48, doi: 10.1423/79144
- Fermani A. (2011), *Le relazioni amicali in adolescenza*, 1-95, Aras Edizioni, Fano

- Formella Z. (2020), “Il disagio giovanile: dal reale al virtuale e viceversa”, in Pagano G. e Sabatano F. (a cura di), *Oltre il disagio. Il lavoro educativo tra scuola, famiglia ed esperienze di comunità*, Angelo Guerini, Milano.
- Frasca B. (2011), *Re-Esistere. Comprendere il disagio adolescenziale prevenendo le varie forme di malessere e di devianza giovanile*, Alpes Italia, Roma.
- Giacomarra M. G. (2015), “Identità e relazioni sociali. dai popoli migranti alla cultura del web”, in Diana Salzano (a cura di), *Turning around the Self. Narrazioni identitarie nel social web*, Sociologia per la persona, FrancoAngeli, Milano.
- Griswold W. (2004), *Cultures and Societies in a Changing World*, Thousand Oaks, Calif., Pine Forge Press, trad. it. *Sociologia della cultura*, Il Mulino, Bologna, 2019.
- Haslam S. A., Haslam C., Cruwys T., Jetten J., Bentley S. V., Fong P., & Steffens N. K. (2022), “Social identity makes group-based social connection possible: Implications for loneliness and mental health”, in *Current opinion in psychology*, 43, 161-165.
- Kerr N. A., Stanley T. B. (2021), “Revisiting the social stigma of loneliness”, in *Personality and Individual Differences*, 171, 110482.
- Kwiatkowska M. M., Rogoza R. (2019), “Shy teens and their peers: Shyness in respect to basic personality traits and social relations”, in *Journal of Research in Personality*, 79, 130-142.
- La Mendola S. (2007). “Incontro, il rituale di presentazione”, in La Mendola S. (a cura di), *Comunicare interagendo. I rituali della vita quotidiana: un compendio*, UTET Università, Torino.
- La Mendola S. (2009), “Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche”, UTET università, Torino.
- Lattes G. B. (2013), “I turning points sociologici dell’identità”, in Caniglia E., Spreafico A. (a cura di), *L’identità e i suoi confini*, Società Mutamento Politica, 4(8), Firenze, 5-21.
- Le Breton D. (2003), *La Peau et la Trace. Sur les blessures de soi*, Éditions Métailié, Parigi, trad. it. *La pelle e la traccia. Le ferite del sé*, Meltelmi Editore, Roma, 2005.
- Li T. M. H., Wong P. W. C. (2015), “Youth social withdrawal behavior (hikikomori): a systematic review of qualitative and quantitative studies”, in *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 49(7), 595-609.
- Malagón-Amor, Á., Córcoles-Martínez, D., Martín-López, L. M., & Pérez-Solà, V. (2015). Hikikomori in Spain: A descriptive study. *International Journal of Social Psychiatry*, 61(5), 475–483. <https://doi.org/10.1177/0020764014553003>
- Mastropaolo L. (2011), “Nuove patologie adolescenziali o nuove emergenze sociali? l’hikikomori è solo giapponese?”, in *Terapia familiare: rivista interdisciplinare di ricerca ed intervento relazionale*, 97, 3, Franco Angeli, Milano, 2011, - Permalink: <http://digital.casalini.it/10.3280/TF2011-097002>
- Meli S. (2018), *La sindrome hikikomori oltre il Giappone: costruzione culturale del disagio giovanile*, StreetLib (ebook).
- Migliore A. (2007). “Cercando di essere qualcuno. «Lei mi chiederà... e io le risponderò””, in La Mendola S. (a cura di), *Comunicare interagendo. I rituali della vita quotidiana: un compendio*, Torino, UTET Università.
- Moretti S. (2010), “Hikikomori. La solitudine degli adolescenti giapponesi”, in *Rivista di Criminologia, Vittimologia e Sicurezza*, 4(3), 41-48.
- Neresini F., Ranci C. (1992), *Disagio giovanile e politiche sociali*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.

- O'Byrne D. (2011), *Introducing sociological theory*, Pearson Education Limited, United Kingdom, trad. it. Sociologia. Fondamenti e teorie, Pearson Italia, Milano - Torino, 2012.
- Orsolini, L., Bellagamba, S., Volpe, U., & Kato, T. A. (2022). Hikikomori and modern-type depression in Italy: A new phenotypical trans-cultural characterization? *International Journal of Social Psychiatry*. <https://doi.org/10.1177/00207640221099408>
- Pagano G. (2020), "Con la famiglia, per la famiglia: il patto educativo nel Metodo Integra", in Pagano G. e Sabatano F. (a cura di), *Oltre il disagio. Il lavoro educativo tra scuola, famiglia ed esperienze di comunità*, Angelo Guerini, Milano.
- Pirandello L. (1973), *Tutti i romanzi. Volume primo*, Giovanni Macchia (a cura di), Arnoldo Mondadori, Milano.
- Regoliosi L. (1994), *La prevenzione del disagio giovanile*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- Reitz A. K., Zimmermann J., Hutteman R., Specht J., & Neyer F. J. (2014), "How peers make a difference: The role of peer groups and peer relationships in personality development", in *European Journal of Personality*, 28(3), 279-288. <https://doi.org/10.1002/per.1965>
- Romania V. (2008). Le cornici dell'interazione. La comunicazione interpersonale nei contesti della vita quotidiana, Napoli, Liguori.
- Romania V. (2012). Ruoli, identità, interazioni. Un approccio interazionista, Napoli, Liguori.
- Sbraccia A., Vianello F. (2010), *Sociologia della devianza e della criminalità*, Editori Laterza, Bari.
- Segre S., "Recenti contributi americani alla teoria dell'identità", in *Quaderni di Sociologia* [Online], 57 | 2011, URL: <http://journals.openedition.org/qds/612>; DOI: <https://doi.org/10.4000/qds.612> (Consultato il 09/07/2022).
- Speltini G. (2016), *L'età giovanile. Disagio e risorse psicosociali*, in Speltini G. (a cura di), Il Mulino, Bologna.
- Tintori A., Ciancimino G., Giovanelli G., Cerbara L. (2021), "Bullying and Cyberbullying among Italian Adolescents: The Influence of Psychosocial Factors on Violent Behaviours", in *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 1558. <https://doi.org/ijerph18041558>
- Tomasi L. (1989), "La scuola sociologica di Chicago: elaborazione teorica ed investigazione empirica" in *Studi di Sociologia*, ottobre-dicembre 1989, Anno 27, Fasc. 4 (ottobre-dicembre 1989), pp. 548-559.
- Turner J. (2005), "Social Control and Emotions" in *Symbolic Interaction*, Vol. 28, No. 4 (Fall 2005), pp. 475-485.
- Tuzzi A. (2003), *L'analisi del contenuto. Introduzione ai metodi e alle tecniche di ricerca*, Carocci, Roma.
- Ventura R. A. (2020), *Disagiologia. Malessere, precarietà ed esclusione nell'era del tardo capitalismo*, Florencia Andreola (a cura di), D Editore, Roma.
- Wilde O. (1890), *The picture of Dorian Gray*, Lippincott's Monthly Magazine; trad. it. Il ritratto di Dorian Gray, Newton Compton, Roma, 1993.

Appendice I: Traccia delle interviste e lista intervistati

A. Traccia delle interviste

A1. Presentazione e regole

Ciao, mi chiamo Rachele, sono una laureanda in Scienze Sociologiche all'Università di Padova e sto conducendo una ricerca per la mia tesi di laurea riguardo al disagio sociale giovanile. Le domande che ti proporrò non hanno risposte giuste o sbagliate, ma soltanto racconti personali. Quello che verrà detto in questa intervista verrà registrato e rimarrà tra di noi in via del tutto confidenziale, nel rispetto della privacy. Inoltre, ti chiedo di compilare il modulo sul consenso informato. Se sei d'accordo con quanto, possiamo iniziare.

A2. Domande

- Prima di iniziare, mi racconti com'è andata con il questionario?
- Mi racconti com'è il rapporto con i tuoi amici? E i coetanei? Mi fai un esempio?
- Mi racconti se riesci a vedere spesso i tuoi amici? È cambiato post Covid-19?
- Mi racconti di quando hai sentito di (non) far parte dell'ambiente?
- Mi racconti se fai parte di qualche gruppo o associazione?
- Mi racconti una situazione in cui filava tutto liscio e ti sentivi a tuo agio e una in cui eri incerto e non sapevi cosa fare?
- Cosa c'è di simile e cosa di diverso tra la situazione che mi hai raccontato e altre situazioni simili?
- Mi racconti, se hai voglia, episodi di bullismo vissuti o visti?
- Immaginati tra 10 anni... cosa è rimasto uguale e cosa è cambiato?
- Prima di concludere, vuoi aggiungere qualcosa relativamente a qualche aspetto a cui non abbiamo fatto cenno e che ritieni importante?

B. Lista intervistati (Tab. 23)

Tab. 23 - Elenco degli intervistati

Sigla intervista	Genere	Età	Ruolo	Data intervista	Piattaforma
F24	Donna	24-25	Studentessa	6/08/2022	Zoom
F19	Donna	18-20	Studentessa	8/08/2022	Google Meet
F23	Donna	21-23	Studentessa	8/08/2022	Zoom
M23	Uomo	21-23	Studente	8/08/2022	Zoom
M25	Uomo	24-25	Studente	22/08/2022	Zoom

Appendice II: Modulo del consenso informato

Informativa ai sensi della legge sulla Privacy e successive modificazioni
(art. 13 del Regolamento (UE) 27 aprile 2016, n. 679)

Gentile intervistato/a,

La ringrazio di avermi dato la disponibilità di partecipare alla realizzazione della mia ricerca per la tesi di laurea. La ricerca in questione riguarda il disagio sociale giovanile in merito alle relazioni con il gruppo dei pari. Vorrei farle presente che nella rilevazione dei dati potranno essere usati supporti audiovisivi di registrazione. Trattandosi di dati sensibili sarà applicata la vigente normativa ai sensi dell'art. 13 del Regolamento (UE) 27 aprile 2016, n. 679 e nello specifico:

- i dati verranno raccolti in forma completamente anonima e verranno trattati esclusivamente per fini di ricerca scientifica; non saranno mai divulgati a terzi;

- titolare del trattamento è la studentessa (e-mail:), laureanda in Scienze sociologiche presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova;

- Lei potrà sempre esercitare il diritto di revoca di questa autorizzazione

Il sottoscritto (Nome e cognome intervistato): _____

nata\o a il _____ a _____

autorizza la laureanda a effettuare l'intervista e a utilizzare il materiale raccolto per la ricerca da lei coordinata.

Luogo e Data _____

Firma dell'intervistato _____

Appendice III: Questionario proposto

Corso di laurea triennale in Scienze Sociologiche Dipartimento FISPPA - Università degli Studi di Padova a.a. 2021/2022 - Disagio sociale giovanile

Buongiorno, sono una studentessa dell'Università di Padova e sto svolgendo, per la mia tesi, una piccola indagine sui giovani e sul disagio sociale giovanile. Le informazioni raccolte sono del tutto anonime e non sarà in alcun modo riconoscibile chi le ha fornite. Per rispondere alle domande, schiaccia il cerchietto con la modalità da te preferita. Se non vuoi o non sai rispondere a un quesito, lascialo in bianco. Il tempo medio di compilazione previsto è di circa 12 minuti. Grazie per l'aiuto dato alla ricerca.

A. Compiti evolutivi e società complessa

A1. Come ti definiresti?

Adolescente

Giovane adulto

Adulto

A2. Con chi ti confidi generalmente quando hai un problema?

Genitori

Parenti

Amici

Insegnanti

Il/la mio/a partner

Altre persone che condivide lo stesso problema

Altri adulti di riferimento (es. allenatore, sacerdote...)

Altro _____

A3. Frequenti abitualmente attività extrascolastiche o extra lavorative?

Sì, attività culturali o di formazione

Sì, attività di volontariato

Sì, attività sportive

Sì, attività associative o ricreative

No, non frequento attività extrascolastiche o lavorative

Altro: _____

A4. Prima della crisi sanitaria (Covid-19), frequentavi abitualmente attività extrascolastiche o extra lavorative?

Sì, attività culturali o di formazione

Sì, attività di volontariato

Sì, attività sportive

Sì, attività associative o ricreative

No, non frequento attività extrascolastiche o lavorative

Altro: _____

A5. Secondo te, in generale, sai instaurare e mantenere rapporti con i coetanei?

Sì, molto bene

Sì, abbastanza

No, non molto

No, per niente

A6. Secondo te, in generale, riesci a essere partecipe a dei gruppi con i tuoi coetanei?

Sì, molto bene

Sì, abbastanza

No, non molto

No, per niente

A7. Secondo te, in generale, riesci a sviluppare indipendenza e autonomia?

Sì, molto bene

Sì, abbastanza

No, non molto

No, per niente

A8. Secondo te, in generale, riesci a stabilire un'interazione soddisfacente con l'università o il lavoro?

Sì, molto bene

Sì, abbastanza

No, non molto

No, per niente

A9. Secondo te, in generale, riesci a progettare il tuo futuro?

Sì, molto bene

Sì, abbastanza

No, non molto

No, per niente

A10. Se hai risposto di no, qual è il motivo principale?

Mancanza di lavoro

Mancanza di fiducia nelle istituzioni (Stato, scuola, famiglia, etc.)

Preoccupazione per la crisi economica

Preoccupazione per la crisi climatica

Preoccupazione per la crisi sanitaria

Altro: _____

B. Relazioni con i coetanei

B1. In generale, come ti senti quando sei in compagnia con il tuo gruppo di amici?

Molto a mio agio

A mio agio

Abbastanza a mio agio

A disagio

Molto a disagio

B2. In generale, come ti senti quando sei in compagnia di tuoi coetanei?

Molto a mio agio

A mio agio

Abbastanza a mio agio

A disagio

Molto a disagio

B3. Se ti senti a disagio, qual è il motivo principale?

Non conosco bene le persone

L'ambiente in cui mi trovo

Ho paura di un loro giudizio

I discorsi che fanno

Non so

Altro: _____

B4. Negli ultimi sette giorni, quanto tempo al giorno hai dedicato in media ai social network (Facebook, Instagram, TikTok o altri)?

Non guardo i social network (passare alla domanda B9)

Meno di un'ora al giorno

Tra un'ora e due ore al giorno

più di due ore al giorno

B5. Negli ultimi tre mesi, hai mai limitato il tuo uso quotidiano dei social network perché non ti facevano sentire bene?

Sempre

Spesso

A volte

Mai

B6. Se dedichi tempo ai social network (Facebook, Instagram, TikTok o altri), per quale motivo principale lo fai?

Per chattare e/o giocare con i miei amici

Per passare il tempo quando mi annoio

Per vedere le foto/video pubblicati da persone famose o influencer

Per non pensare ai miei problemi

Altro: _____

B7. In una giornata normale di UNIVERSITÀ o LAVORO (esclusi quindi i periodi di restrizione dovuti all'emergenza sanitaria) quanto tempo dedichi in media alle tue amicizie ONLINE?

Meno di un'ora al giorno

Tra un'ora e due ore al giorno

Tra due e tre ore al giorno

Più di tre ore al giorno

B8. In una giornata normale di VACANZE (esclusi quindi i periodi di restrizione dovuti all'emergenza sanitaria) quanto tempo dedichi in media alle tue amicizie ONLINE?

Meno di un'ora al giorno

Tra un'ora e due ore al giorno

Tra due e tre ore al giorno

Più di tre ore al giorno

B9. In una giornata normale di UNIVERSITÀ o LAVORO (esclusi quindi i periodi di restrizione dovuti all'emergenza sanitaria) quanto tempo dedichi in media alle tue amicizie "IN PRESENZA"?

Meno di un'ora al giorno

Tra un'ora e due ore al giorno

Tra due e tre ore al giorno

Più di tre ore al giorno

B10. In una giornata normale di VACANZE (esclusi quindi i periodi di restrizione dovuti all'emergenza sanitaria) quanto tempo dedichi in media alle tue amicizie "IN PRESENZA"?

Meno di un'ora al giorno

Tra un'ora e due ore al giorno

Tra due e tre ore al giorno

Più di tre ore al giorno

B11. In generale, hai occasioni per incontrare di persona i tuoi amici oltre all'università o il luogo di lavoro?

Sì, ho molte occasioni

Sì, ho qualche occasione

No, ho pochissime occasioni

No, mai

B12. Hai mai subito atti di bullismo?

Sì, spesso

Sì, qualche volta

No

B13. Hai mai assistito ad atti di bullismo verso altre persone?

Sì, spesso

Sì, qualche volta

No

B14. Se hai risposto di sì alle due precedenti domande, dove hai subito o visto gli atti di bullismo prevalentemente?

A scuola

In palestra

Nei luoghi dove pratico attività sportiva in generale

In casa

In giro per il paese/città dove abito

Al lavoro

Altro: _____

B15. Se hai risposto sì alle domande B12 e B13, ne hai parlato con qualcuno?

Sì, con i miei soliti confidenti

Sì, con i miei genitori

Sì, con gli insegnanti

No, non ne ho parlato con nessuno

B16. Hai mai sentito parlare di cyberbullismo?

Sì, spesso

Sì, qualche volta

No

B17. Hai mai subito atti di cyberbullismo? (Atti di bullismo volontari e ripetuti attraverso strumenti telematici come Internet o social network)

Sì, spesso

Sì, qualche volta

No

B18. Hai mai assistito ad atti di cyberbullismo verso altre persone?

Sì, spesso

Sì, qualche volta

No

B19. Secondo te, è importante parlare di bullismo e cyberbullismo?

Sì

No

Non saprei

B20. Secondo te, in Italia si parla abbastanza di bullismo come un problema?

Sì

No

Non saprei

B21. Secondo te, in Italia si parla abbastanza di disagio giovanile?

Sì

No

Non saprei

C. Orientamenti generali

C1. A quali dei seguenti territori ti senti di appartenere principalmente? (Solo una risposta)

La località o il Comune in cui vivi o di origine

La provincia o Regione in cui vivi o di origine

L'Italia o il tuo Paese di origine

L'Europa (oppure un'altra parte del mondo)

Il mondo in generale

C2. E in secondo luogo? (Se non c'è una seconda scelta, lascia in bianco)

La località o il Comune in cui vivi o di origine

La provincia o Regione in cui vivi o di origine

L'Italia o il tuo Paese di origine

L'Europa (oppure un'altra parte del mondo)

Il mondo in generale

C3. Negli ultimi 12 mesi, con che frequenza ti sei recato in un luogo di culto per pregare?

Tutti i giorni

Qualche volta alla settimana

Una volta alla settimana

Da una a tre volte al mese

Qualche volta l'anno (festività importanti)

Mai (o solo per matrimoni, funerali, ...)

C4. In generale, quale di queste frasi esprime meglio il tuo atteggiamento nei confronti della politica?

Mi considero politicamente impegnato

Mi tengo al corrente della politica, ma senza parteciparvi personalmente

La politica non mi interessa

La politica mi disgusta

C5. Pensando alle tue opinioni politiche, diresti di essere:

Di destra

Di centro destra

Di centro

Di centro sinistra

Di sinistra

Né di destra né di sinistra

Non saprei

D. Chiusura dell'intervista

D1. Il tuo genere?

Donna

Uomo

Altro

D2. La tua età?

18-21

22-25

D3. Qual è la tua nazionalità?

Italiana

Paese dell'Unione Europea

Paese europeo non dell'Unione Europea

Altro: _____

D4. Quanto è grande il tuo Comune di residenza?

Meno di 6 mila abitanti

Tra i 6 mila e i 20 mila abitanti

Tra i 21 mila e i 50 mila abitanti

Oltre i 50 mila abitanti

D5. Qual è attualmente il tuo titolo di studio?

Licenza elementare o media

Qualifica professionale

Diploma superiore

Laurea triennale

Laurea magistrale

Altro: _____

D6. Di quale scuola Unipd fai parte?

Agraria e Medicina Veterinaria

Economia e Scienze politiche

Giurisprudenza

Ingegneria

Medicina e Chirurgia

Psicologia

Scienze

Scienze Umane, Sociali e del Patrimonio Culturale

D7. Qual è il tuo anno di immatricolazione?

2016/2017

2017/2018

2018/2019

2019/2020

2020/2021

2021/2022

D8. Condizione socio professionale prevalente?

Lavoratore/trice alle dipendenze

Lavoratore/trice in proprio, autonoma/o

Studente/ssa

Disoccupato/a In cerca di lavoro

Non cerco lavoro

Casalinga/o

Invalido/a

D9. Negli ultimi 12 mesi con chi hai vissuto prevalentemente?

Con i miei genitori

Con compagno/a, coniuge

Con amici/che

Con conoscenti

Con coinquilini

Altro: _____

D10. Qual è il titolo di studio di tua MADRE?

Senza Diploma

Diploma superiore

Laurea

D11. Qual è il titolo di studio di tuo PADRE?

Senza Diploma

Diploma superiore

Laurea

D12. Come definiresti dal punto di vista economico la situazione attuale della tua famiglia di origine in una scala da 1 (povera) a 10 (ricca)?

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

Oltre al questionario:

Se qualcuno fosse disponibile per un'intervista, dovrebbe avere la percezione di essere interessato dal fenomeno di disagio sociale giovanile. In questo caso può contattarmi liberamente alla mail rachele.robba@studenti.unipd.it