



# GENERAZIONE Z

## I GIOVANI TARENTINI. INDAGINE 2018

---

**Report di Ricerca**

Direzione di ricerca a cura di Sara Alfieri ed Elena Marta

---

## **IPRASE**

### **Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa**

via Tartarotti 15 - 38068 Rovereto (TN)  
C.F. 96023310228  
tel. 0461 494500 - fax 0461 499266 - 0461 494399  
iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it  
www.iprase.tn.it

#### **Comitato tecnico-scientifico**

Mario G. Dutto  
Livia Ferrario  
Michael Schratz  
Laura Zoller

#### **Direttore**

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento - IPRASE  
Prima pubblicazione novembre 2018  
Tutti i diritti riservati

Realizzazione grafica:  
Prima Comunicazione - Trento

Foto: archivio ©Fotolia - Robert Kneschke

ISBN 978-88-7702-456-5

Il volume è disponibile all'indirizzo web:  
[www.iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it) alla voce risorse-pubblicazioni

**IPRASE per l'ambiente**



Questo documento è stampato interamente su carta certificata FSC® (Forest Stewardship Council®), prodotta con cellulosa proveniente da foreste gestite in modo responsabile, secondo rigorosi standard ambientali, sociali ed economici.

---

# INDICE

<b>PREMESSA</b>	<b>5</b>
<hr/>	
<b>1. INTRODUZIONE</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Introduzione al Report</b>	7
<b>1.2 Articolazione del Report</b>	8
<hr/>	
<b>2. LA RICERCA QUANTITATIVA</b>	<b>9</b>
<b>2.1 Aspetti metodologici</b>	9
2.1.1 Caratteristiche dei partecipanti e delle rilevazioni	9
2.1.2 Presentazione dei risultati e Analisi dei dati	10
2.1.3 Strumenti	12
<b>2.2 Risultati</b>	15
2.2.1 Salute e benessere	15
Salute ed Autoefficacia	15
Percezione del proprio corpo	17
2.2.2 Valori e Atteggiamenti	19
Valori	19
Religiosità	26
Pregiudizio etnico	31
2.2.3. Il contesto familiare	34
Autonomia	35
Stile genitoriale	36
2.2.4. Il contesto scolastico	41
Partecipazione a scuola	42
Percezione delle competenze degli insegnanti	42
<hr/>	
<b>3. L'APPROFONDIMENTO QUALITATIVO</b>	<b>45</b>
<b>3.1 Introduzione</b>	45
<b>3.2 Valori</b>	47
a. Valori relazionali	48
b. Valori del sé	55
c. Il difficile mix tra relazioni e autenticità	62
<b>3.3 Percepire se stessi</b>	73
<b>3.4 L'incontro con gli altri</b>	83
<b>3.5 Nota metodologica</b>	90
<hr/>	
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>92</b>



---

## PREMESSA

L'indagine presentata in questo volume si inquadra tra le linee di lavoro promosse nell'anno scolastico 2017-2018 da IPRASE, Istituto che si occupa di ricerca educativa, sperimentazione didattica e sviluppo professionale continuo del personale della scuola nonché dello studio e dell'approfondimento di tematiche educative e formative relative alla condizione giovanile.

Il lavoro "*Generazione Z. Un'indagine sugli studenti trentini*" è giunto, in un'ottica longitudinale, alla seconda edizione ed è stato indirizzato ad un ampio campione di ragazzi trentini del secondo ciclo di istruzione, con la collaborazione e il supporto scientifico dell'Istituto Toniolo di Milano, che da anni cura il *Rapporto sulla Condizione giovanile in Italia* con l'intento di interpretare le giovani generazioni direttamente attraverso la loro voce e mettere a disposizione dati, analisi, riflessioni, proposte di intervento. La ricerca condotta a livello locale ha inteso approfondire il mondo studentesco, analizzandone gli aspetti emotivi, affettivi, relazionali e motivazionali che costituiscono dimensioni più ampie rispetto a quelle prettamente cognitive, già in larga parte oggetto di studio.

La *Generazione Z* (come zero) rappresenta i ragazzi che hanno conosciuto solo il terzo millennio, nati dopo il 2000 e dopo i loro fratelli più grandi (i *Millennial*, venuti al mondo tra gli anni '80 e il 2000). Costituiscono oggi la totalità degli studenti e nel giro di un paio d'anni a livello globale saranno la generazione di maggioranza relativa (oltre un terzo della popolazione mondiale). Vivono oggi in una società caratterizzata da continue e accelerate trasformazioni, in simbiosi con un mondo tecnologico in costante evoluzione e in contatto con coetanei provenienti da culture e mondi diversi. Per queste ragioni, risulta indispensabile mettere a disposizione di coloro i quali si occupano di didattica, ricerca educativa, processi di insegnamento/apprendimento, elementi e tratti distintivi dei destinatari di tali azioni, ovvero i *giovani studenti*, provando a stilare un loro identikit, non sempre e non facilmente immediatamente decifrabile.

## PREMESSA

Per la qualità e l'impegno del lavoro svolto si ringraziano tutti gli studenti coinvolti in questa seconda edizione dell'indagine. Un ringraziamento particolare si deve anche ai Dirigenti scolastici e ai Docenti che hanno contribuito alla realizzazione di questa iniziativa, comprendendone e sostenendone appieno gli obiettivi e le sue finalità. È grazie a tutti loro che oggi è possibile presentare questo secondo rapporto, che consente di mettere a disposizione degli studenti, di tutto il personale della scuola e delle famiglie uno strumento ricco di informazioni e di chiavi interpretative, puntuali e approfondite, sul mondo adolescenziale, con l'augurio che possa inoltre contribuire a rendere il mondo adulto più consapevole delle proprie responsabilità verso la condizione giovanile e, conseguentemente, ad elaborare azioni educative il più possibile adeguate.

**Luciano Covi**  
Direttore IPRASE

---

# 1 INTRODUZIONE

## 1.1 Introduzione al Report

Anche nell'anno scolastico 2017-2018 continua la fruttuosa collaborazione tra IPRASE (l'Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa) e Istituto Giuseppe Toniolo di Studi Superiori. Il comune interesse che lega queste due realtà è cercare di meglio comprendere alcuni aspetti della "Generazione Z". Come è stato già delineato nella precedente pubblicazione "Generazione Z. Un'indagine sugli studenti trentini", a cui la presente fa seguito, si tratta di una generazione che comprende i ragazzi nati tra il 1996 e il 2010, che assume caratteristiche peculiari. È una generazione di "veri nativi digitali", che ha un rapporto quotidiano con la tecnologia, che incontra coetanei provenienti da Paesi e culture molto diverse, che è nata e ha vissuto sotto il segno dell'idea di Europa, ma non la vede crescere. Ha dovuto convivere con una forte crisi economica, che ha segnato la sua percezione del mondo del lavoro e del futuro in generale. È quindi una generazione quanto mai interessante, ricca di risorse ed energie, che devono però essere sapientemente incanalate dal mondo adulto per poter fruttare al meglio.

La grande sfida arriva proprio dagli adulti: spesso infatti guardano ai giovani con una certa sfiducia, considerandone i lati più critici e problematici e non guardandoli come una realtà fatta di risorse, interessi, relazioni, valori. Questa visione degli adulti rispetto ai giovani crea una spirale tutt'altro che virtuosa, che si concretizza nella delusione delle aspettative dei ragazzi nei confronti del mondo adulto: lo percepiscono come incapace di fornire reali opportunità di crescita e di esser terreno fertile per processi di sviluppo che generino benessere e realizzazione personale.

Il presente lavoro si propone di provare a gettare una "luce nuova" sui giovani, e in particolare sugli adolescenti trentini, non dimenticando fragilità, vulnerabilità e rischi che inevitabilmente connotano la loro fase di vita, ma guardando anche e soprattutto alle risorse, competenze e capacità di cui sono portatori.

## 1.2. Articolazione del Report

Il presente report di ricerca si articola in tre sezioni: l' "Introduzione" fornisce un breve inquadramento del lavoro svolto; la seconda e la terza sezione sono dedicate ai risultati emersi dalle ricerche sviluppate nel corso dell'anno scolastico 2017-2018 in Trentino.

In particolare la seconda sezione illustra i risultati della ricerca quantitativa condotta tramite compilazione del questionario online. In questa sezione sono affrontati i seguenti temi:

- > Benessere (salute, autoefficacia sociale e nella risoluzione dei problemi);
- > Valori e atteggiamenti (valori, domini valoriali, religiosità e pregiudizio etnico);
- > Contesto familiare (stili genitoriali e autonomia dai genitori);
- > Contesto scolastico (partecipazione a scuola e competenza degli insegnanti);

La terza sezione, infine, sintetizza i risultati di cinque focus group condotti in alcune scuole di Trento e Rovereto con l'obiettivo di "dare voce" agli adolescenti trentini rispetto ai temi dei valori, della percezione di Sé e dell'incontro con gli altri affrontati anche attraverso la precedente parte quantitativa.

È bene tenere presente, nella lettura di entrambe le sezioni di esposizione e interpretazione dei dati, che i risultati ottenuti si riferiscono alle percezioni degli adolescenti, e non a risultati "oggettivi" che non sarebbe possibile indagare.

## 2 LA RICERCA QUANTITATIVA

### 2.1 Aspetti metodologici

#### 2.1.1 Caratteristiche dei partecipanti e delle rilevazioni

Hanno partecipato alla ricerca 16 scuole trentine, una delle quale con due differenti indirizzi: si tratta di 5 licei, 6 Istituti Tecnici e 6 Istituti Professionali, per un totale di 1601 studenti. Tuttavia, solo poco più della metà di essi ha compilato entrambe le rilevazioni previste dalla ricerca (Tabella 1).

	Frequenza	Percentuale valida
Solo Fase 1	378	23.6%
Solo Fase 2	293	18.3%
Fase 1 + Fase 2	930	58.1%
<b>Totale</b>	<b>1601</b>	<b>100%</b>

Tabella 1 | Numero e percentuale di rispondenti per fase

La tabella 2 mostra alcune caratteristiche dei partecipanti suddivise per le tre rilevazioni effettuate.

		Fase 1	Fase 2
Sesso (%)	Maschi	63.3%	62.2%
	Femmine	36.7%	37.8%
Età	Range	12.81 - 23.28	13.19 - 20.72
	Media	16.59	16.84
	SD	1.63	1.57

		Fase 1	Fase 2
Tipologia di istituto (%)	Licei	25,4%	24.9%
	Istituti Tecnici	45.5%	48.1%
	CFP	29.1%	27.0%
Distribuzione sul territorio (%)	Grandi centri	60.6%	73.0%
	Piccoli centri	39.4%	27.0%
Distribuzione per valli (%)	Valle dell'Adige	38.9%	44.4%
	Vallagarina	21.7%	28.7%
	Alta Valsugana	15.3%	10.6%
	Val di Non	14.0%	10.9%
	Alto Garda e Ledro	10.1%	5.5%

Tabella 2 | Dati demografici dei rispondenti

### 2.1.2 Presentazione dei risultati e Analisi dei dati

Per ciascuna delle tematiche affrontate sono stati effettuati dei confronti rispetto a:

- > genere (maschi/femmine);
- > tipologia di istituto (Licei/Istituti Tecnici/Istituti Professionali);
- > grandi centri e altre realtà (Trento e Rovereto/piccoli centri-periferie);
- > Trentino e altre regioni del Nord Italia.

A differenza della precedente rilevazione, in questa non è stato possibile effettuare il confronto per valli (Valle dell'Adige, Vallagarina, Alta Valsugana, Alto Garda e Ledro, Val di Non), in quanto per alcune di esse ha partecipato un numero troppo esiguo di scuole. La tabella 3 sintetizza il numero di partecipanti suddivisi per valle.

	Licei	Istituti Tecnici	Istituti Professionali
Valle dell'Adige	329	225	205
Vallagarina	94	165	154
Alta Valsugana	92	82	0
Val di Non	0	119	69
Alto Garda e Ledro	0	0	67
<b>Totale</b>	<b>515</b>	<b>591</b>	<b>495</b>

**Tabella 3** | Numero di partecipanti per tipologia di Istituto e di valle

Il confronto tra il Trentino e le altre regioni del Nord Italia (così definite dall'ISTAT) è stato effettuato con i dati raccolti nella ricerca "Generazione Z". Il numero di partecipanti e le percentuali dei rispondenti per regione sono riportate in tabella 4.

	Numero partecipanti	Percentuale valida (%)
Emilia Romagna	612	21.6%
Lombardia	869	30.7%
Veneto	397	14.0%
Piemonte	953	33.7%
<b>Totale</b>	<b>2831</b>	<b>100%</b>

**Tabella 4** | Distribuzione delle regioni nel campione di confronto

I risultati sono mostrati tramite percentuali (%) e medie (M). Rispetto alle prime, per verificare eventuali differenze nelle distribuzioni dei gruppi considerati è stato utilizzato il test del chi-quadrato ( $\chi^2$ ). Rispetto alle seconde, per i confronti è stata utilizzata l'analisi della varianza (ANOVA, F), volta a verificare eventuali differenze tra medie. Sia per i test del chi-quadrato che dell'analisi della varianza è stata inoltre considerata la significatività statistica, facendo riferimento a tre cut off:  $p < .001$ ,  $p < .01$ ,  $p < .05$ .

### 2.1.3 Strumenti

Per la rilevazione delle risposte è stato utilizzato un questionario online somministrato attraverso la piattaforma “Survey Monkey”. Il questionario si è articolato in due fasi, composte da altrettante somministrazioni (fase 1 e fase 2). Questa scelta si è resa necessaria a causa della ricchezza degli aspetti indagati.

All'interno dei questionari, oltre a domande sociodemografiche e a codici anonimi che consentono la ricostruzione del profilo dei partecipanti nel corso del tempo, sono stati proposti numerosi strumenti, presentati in tabella 5.

Sezione	Costrutto indagato	Riferimenti strumento	Esempio item
Benessere	Salute (General Health Questionnaire)	Goldberg, D. P., & Williams, P. (1988). Versione italiana di Fraccaroli, F., & Schadee, H. (1993)	“Sei stato/a in grado di concentrarti sulle cose che facevi”  “Hai perso molto sonno per delle preoccupazioni” *
	Autoefficacia Sociale	Caprara e collaboratori (2001)	“Quanto sei capace di dire quello che pensi, anche quando i tuoi compagni non sono d'accordo con te?”  “Quanto sei capace di difendere i tuoi diritti quando vieni trattato ingiustamente?”
	Autoefficacia nella risoluzione dei problemi	Caprara e collaboratori (2001)	“Quanto sei capace di tener conto dei pareri diversi dal tuo punto di vista?”  “Quanto sei capace di non interrompere quando qualcuno parla ?”

Sezione	Costrutto indagato	Riferimenti strumento	Esempio item
Benessere	Percezione del proprio corpo (Body Esteem Scale)	Mendesdon, Mendelson & White (2001). Versione italiana di Confalonieri e collaboratori (2008)	<p>“Sono orgoglioso/a del mio corpo”</p> <p>“Spero di assomigliare a qualcun altro” *</p>
Valori e atteggiamenti	Valori (Human Values scale)	Schwartz (1999, 2003)	<p>“È importante per questa persona avere nuove idee ed essere creativa. Le piace fare le cose in un suo modo originale”</p> <p>“È importante per questa persona essere ricca. Ambisce ad avere molti soldi e cose costose”</p>
	Religiosità (Christian Religious Internalization Scale)	Ryan, Rigby, & King (1993). Versione italiana di Brambilla, Manzi & Regalia (2014)	<p>“Dio/la mia divinità è importante per me e mi piacerebbe che anche altre persone lo conoscessero”</p> <p>“Mi fa piacere passare il tempo con Dio/la mia divinità”</p>
	Credo e pratica religiosa	Item costruiti ad hoc a cura degli Autori	<p>“Quanto ti ritieni credente?”</p> <p>“Quanto ti ritieni praticante?”</p>
	Pregiudizio (Classical and modern racial prejudice Scale)	Akrami, N., Ekehammar, B., e Araya T. (2000). Versione italiana di Gattino, S., Miglietta, A., & Testa, S. (2011)	<p>“Sono a favore di un’Italia multiculturale”</p> <p>“Gli immigrati dovrebbero abitare nelle periferie delle città” *</p>

Sezione	Costrutto indagato	Riferimenti strumento	Esempio item
Contesto familiare	Stili genitoriali	Riadattamento ad hoc da Baumrind (1971)	“Mio padre è severo e rigido sulle regole con le quali mi forma ed educa. Giudica il mio comportamento e le mie attitudini. Dà molta importanza all’obbedienza e adotta misure forti quando le mie azioni o le mie credenze sono in conflitto con quelle che lui ritiene standard di comportamenti adeguati. [...]”
	Autonomia	Perception of Parents Scale (Gronlick et al., 1991)	“Mio padre è generalmente disponibile a considerare le cose dal mio punto di vista” “Mio padre cerca di risolvere ogni mio problema” *
Contesto scolastico	Partecipazione a scuola	Indice costruito ad hoc a partire dagli item di Triani e Mesa	“Nelle discussioni in classe/ aula, nella mia esperienza, vi è un clima di ascolto e rispetto” “In genere ho espresso le mie opinioni o proposte nelle assemblee o consulte studenti”
	Competenze degli insegnanti	Indice costruito ad hoc a partire dagli item di Triani e Mesa	“Possesso sicuro dei contenuti che insegna” “Capacità di comunicare con i genitori degli alunni”

\* Con questo simbolo sono indicati gli item i cui punteggi sono stati invertiti.

**Tabella 5** | Presentazione sintetica degli strumenti utilizzati

---

## 2.2 Risultati

### 2.2.1 Salute e benessere

Nell'area relativa al tema della salute e del benessere abbiamo preso in considerazione quattro variabili: la salute, l'autoefficacia sociale e nella risoluzione dei problemi, la percezione del proprio corpo.

#### SALUTE E AUTOEFFICACIA

Iniziamo dal considerare i primi tre aspetti: salute, autoefficacia sociale e autoefficacia nella risoluzione dei problemi.

Per salute, in questa sede, si intende lo stato generale di salute degli adolescenti inteso come benessere psicofisico ed emotivo. Per autoefficacia si intende la convinzione delle persone rispetto alle proprie capacità di organizzare e realizzare azioni necessarie per gestire in maniera funzionale le situazioni che incontrano in un particolare contesto, in modo da raggiungere gli obiettivi preposti (Bandura, 1977). Esistono molti tipi di autoefficacia, differenziati per obiettivi e contesti: quelli utilizzati nel presente lavoro sono relative alla risoluzione di problemi/comunicazione interpersonale (ovvero la capacità di sentirsi efficaci nel lavorare in gruppo in termini di qualità della comunicazione, presa di decisioni, organizzazione del lavoro, ecc.) e sociale (comprende aspetti quali la facilità di creazione di nuove amicizie, instaurare relazioni positive con i pari, essere accettati dagli altri, ecc.).

In generale, gli adolescenti si sentono mediamente in salute ( $M = 2.18$ ; Range 1-4) e sostengono di percepire buoni livelli di autoefficacia nella risoluzione dei problemi ( $M = 3.43$ ; Range 1-5); percepiscono, rispetto alle precedenti, livelli più elevati di autoefficacia sociale ( $M = 3.76$ ; Range 1-5) (Figura 1).

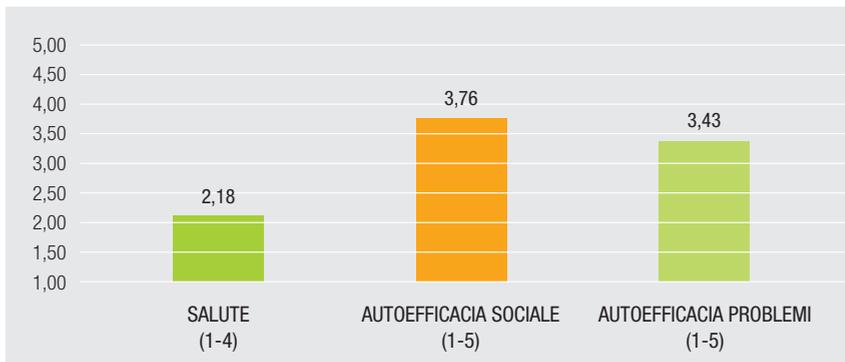


Figura 1 | Benessere - Medie generali

Se guardiamo alle differenze di genere, i maschi riportano medie più elevate di percezione di Salute e di Autoefficacia Sociale<sup>1</sup>, mentre non emergono differenze statisticamente significative rispetto all'Autoefficacia nella Risoluzione dei Problemi (Figura 2).

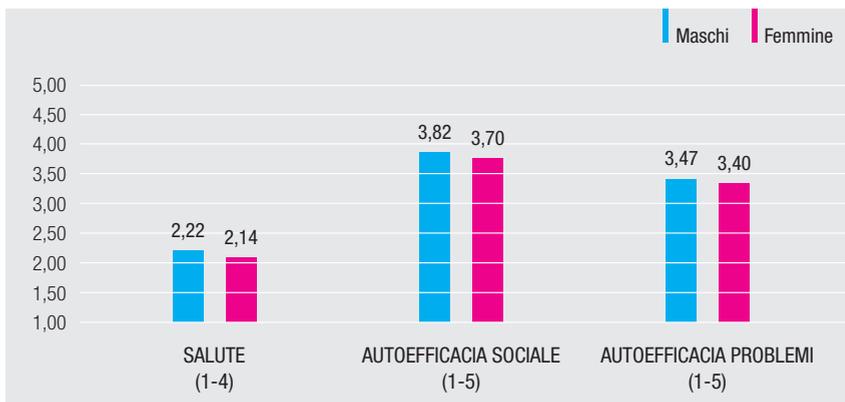


Figura 2 | Benessere - Medie per genere

Mentre la media della percezione di salute non cambia tra le tipologie di istituto, l'autoefficacia sociale e quella relativa alla risoluzione dei problemi sono più elevate nei licei rispetto agli altri istituti, soprattutto a quelli professionali<sup>2</sup> (Figura 3).

<sup>1</sup> Salute:  $F(1, 1274) = 13.19, p < .001$ ; Autoefficacia Sociale:  $F(1, 1274) = 10.13, p < .001$ .

<sup>2</sup> Autoefficacia Sociale:  $F(1, 1292) = 9.24, p < .001$ ; Autoefficacia Problemi:  $F(1, 1292) = 4.62, p < .01$

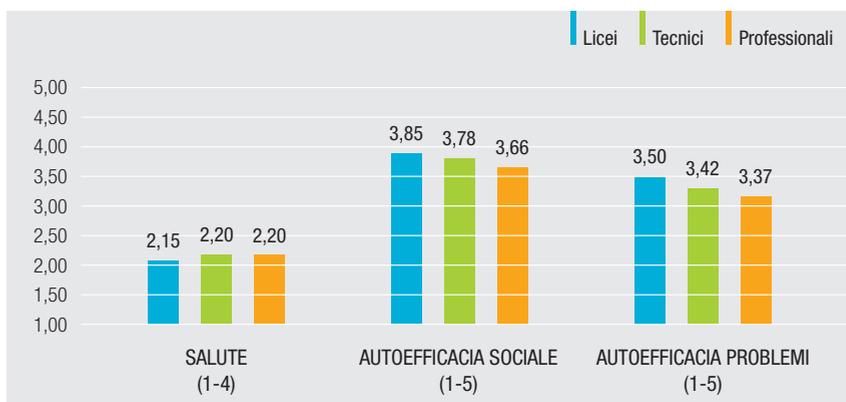


Figura 3 | Benessere - Medie per Istituto

Per quanto riguarda le differenze tra piccoli e grandi centri e tra Trentino e altre regioni d'Italia non emergono differenze statisticamente significative per nessuna delle variabili relative a salute e benessere.

## PERCEZIONE DEL PROPRIO CORPO

L'attenzione per il proprio corpo è un tema molto delicato in adolescenza, ed è un fenomeno che ha interessato nel corso degli ultimi decenni sia i maschi che le femmine. Possedere un corpo di cui non si è soddisfatti può portare a malessere e innescare tentativi di modificarlo oppure allo sviluppo di fattori di rischio (es. tentativi drastici di riduzione del peso, utilizzo di steroidi, ecc.) (Ricciardelli & McCabe, 2001; Stice, & Whintenton, 2002) ed è quindi fondamentale approfondire come gli adolescenti vivono la loro corporeità. Lo strumento utilizzato in questa rilevazione (Body Esteem Scale, BES; Mendelsson et al., 2001) si compone di tre dimensioni:

- > Peso (*Weight*): soddisfazione per il proprio peso;
- > Attribuzione (*Attribution*): percezione della valutazione degli altri rispetto al proprio corpo. Si tratta di una dimensione importante perché lo sguardo degli altri su di sé ha un forte impatto in adolescenza;
- > Apparenza (*Appearance*): valutazione della propria corporeità, soddisfazione o insoddisfazione per una gamma di caratteristiche fisiche, attrattività e livello di investimento nell'apparenza.

In generale, gli adolescenti sono soddisfatti relativamente al proprio peso (M = 3.41; Range 1-5), mentre indicano livelli lievemente inferiori di soddisfazione relativa all'apparenza (M = 3.20; Range 1-5) e relativa all'attribuzione (M = 3.10; Range 1-5) (Figura 5).

Rispetto al genere, tutte le dimensioni<sup>3</sup> della percezione corporea sono più elevati per i maschi che per le femmine (Figura 4).



Figura 4 | Percezione corporea - Medie per genere

Non risultano differenze statisticamente significative né per tipologia di istituto né tra grandi e piccoli centri. Rispetto al confronto tra Trentino e altre regioni del Nord Italia, emergono differenze statisticamente significative per le dimensioni di Peso e di Apparenza<sup>4</sup>: gli adolescenti trentini sono maggiormente soddisfatti di questi aspetti (Figura 5).



Figura 5 | Percezione corporea - Confronto Trentino-Nord Italia

<sup>3</sup> Peso: F (1, 1191) = 124.95, p < .001; Attribuzione: F (1, 1191) = 5.14, p < .05; Apparenza: F (1, 1191) = 57.62, p < .001.

<sup>4</sup> Peso: F (1, 3350) = 4.18, p < .05; Apparenza: F (1, 3350) = 20.85, p < .001.

## SALUTE E BENESSERE IN SINTESI

Gli adolescenti trentini...

- > ...sentono di stare mediamente bene di salute, e si sentono capaci di far fronte ai problemi. In particolare, si sentono competenti nelle relazioni interpersonali;
- > come noto in letteratura, i maschi riportano medie più elevate di salute e benessere e questo dato trova conferma in quello relativo alla percezione corporea. Tuttavia non ci sono differenze rispetto all'autoefficacia nella risoluzione dei problemi, per la quale maschi e femmine si sentono parimenti attrezzati;
- > ... dei licei si sentono maggiormente autoefficaci di quelli degli altri istituti, a parità di percezione di salute;
- > ... sono maggiormente soddisfatti, rispetto ai coetanei di altre regioni del nord Italia, del proprio peso e dell'apparenza fisica.

### 2.2.2 Valori e Atteggiamenti

Un approfondimento di quest'anno riguarda i valori, la religiosità e il pregiudizio.

#### VALORI

Il termine "valore" è multifaccettato e assume significati differenti in alcune discipline: si pensi per esempio al significato originario del termine, coniato in ambito economico. Vi è tuttavia una sostanziale concordanza tra gli studiosi nel considerare i valori come costrutti motivazionali, organizzati gerarchicamente in sistemi e nel concepirli come dimensioni valutative (Calegari & Massimini, 1976; Rokeach, 1973; Schwartz, 1994). Una definizione accettata di valore è la seguente: "il valore è una concezione stabile di ciò che è desiderabile per un individuo o per un gruppo" (Cacciaguerra, 1990, p. 5). Il concetto di valore è tuttavia profondamente collegato alla cultura e all'epoca a cui ci riferiamo.

La prospettiva maggiormente accreditata in letteratura sul tema dei valori è quella di Schwartz (Schwartz, 1992, 1994), cui si farà riferimento nel presente lavoro. Il punto nodale della sua prospettiva è un'articolazione dei valori all'interno di un sistema che li pone in relazione gli uni agli altri.

Nello specifico, Schwartz ha identificato 10 valori di base (Tabella 6), che, sebbene in misura e maniera differenti, rispondono ai 3 bisogni universali dell'essere umano: bisogni biologici, esigenze di interazione sociale coordinata ed esigenze di funzionamento e di sopravvivenza dei gruppi.

Valori	Definizione
POTERE	Status sociale, prestigio, controllo delle risorse e dominanza sulle persone
SUCCESSO	Raggiungimento del successo personale attraverso la dimostrazione della propria competenza in accordo con gli standard sociali
EDONISMO	Piacere personale e gratificazione dei sensi
STIMOLAZIONE	Eccitazione, novità e ricerca di sfide stimolanti
AUTODIREZIONE	Indipendenza di pensiero e di azione: scegliere, creare ed esplorare
UNIVERSALISMO	Comprensione, rispetto, tolleranza e protezione del benessere di tutte le persone e della natura
BENEVOLENZA	Mantenimento e promozione del benessere delle persone con cui si è a diretto contatto
TRADIZIONE	Rispetto, <i>commitment</i> e accettazione delle usanze e delle idee che appartengono alla tradizione culturale o religiosa
CONFORMISMO	Limitazione di azioni, inclinazioni e impulsi che potrebbero disturbare o danneggiare gli altri e violare aspettative o norme sociali
SICUREZZA	Incolunità, armonia e stabilità della società, delle relazioni interpersonali e della propria persona

Tabella 6 | Classificazione dei valori (Schwartz 1992)

I valori possono essere pensati come un *continuum* raffigurabile in una struttura circolare (Figura 6), in cui quelli adiacenti (ad esempio, successo e potere) sono compatibili e quelli in posizioni opposte (ad esempio, conformismo e stimolazione) incompatibili (Schwartz, 1996).

L'articolazione in valori può essere sintetizzata anche collocandoli lungo due dimensioni di ordine superiore (Schwartz 1992): la prima pone in contrasto l'*apertura al cambiamento* (edonismo, stimolazione, autodirezione) e la *conservazione* (tradizione, conformismo, sicurezza); la seconda contrappone l'*autopromozione* (potere, successo) all'*autotrascendenza* (universalismo, benevolenza). La prima dimensione (apertura al cambiamento vs conservazione) riflette un conflitto tra l'enfatizzazione dell'indipendenza e della ricerca del nuovo in contrasto con l'autolimitazione, l'osservanza delle pratiche dettate dalla tradizione culturale e religiosa, la protezione della

stabilità. La seconda dimensione (autopromozione vs autotrascendenza) riflette invece un conflitto tra la ricerca del successo personale e l'accettazione degli altri e l'impegno per il loro benessere (nella Figura 6 ).

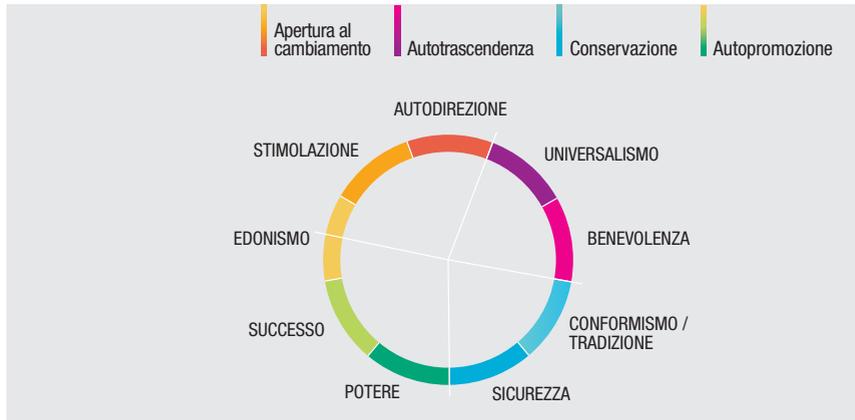


Figura 6 | Il Modello dei valori di Schwartz (ripreso da Schwartz, 1992)

Di seguito verranno prima presentati i risultati delle 4 dimensioni valoriali e, successivamente, quelli dei singoli valori.

Per quanto concerne le dimensioni valoriali degli adolescenti trentini, premezzia l'Apertura al cambiamento, in linea con la loro fase del ciclo di vita. In fondo si colloca il Conservatorismo. L'Autopromozione risulta di lievissima importanza, l'Autotrascendenza poco meno importante dell'Autopromozione (Figura 7).

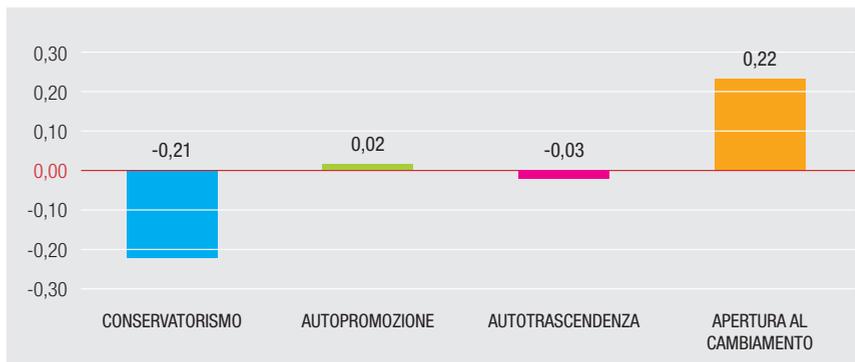


Figura 7 | Dimensioni valoriali - Medie generali

Guardando i singoli valori, in cima alle priorità vi sono, in ordine: Tradizione, Edonismo, Autodirezione e Potere. In fondo alla gerarchia invece, a partire dalle meno importanti troviamo Conformismo, Successo e Sicurezza. Benevolenza, Universalismo e Stimolazione si collocano in posizione intermedie, non essendo sentite come particolarmente importanti (Figura 8).

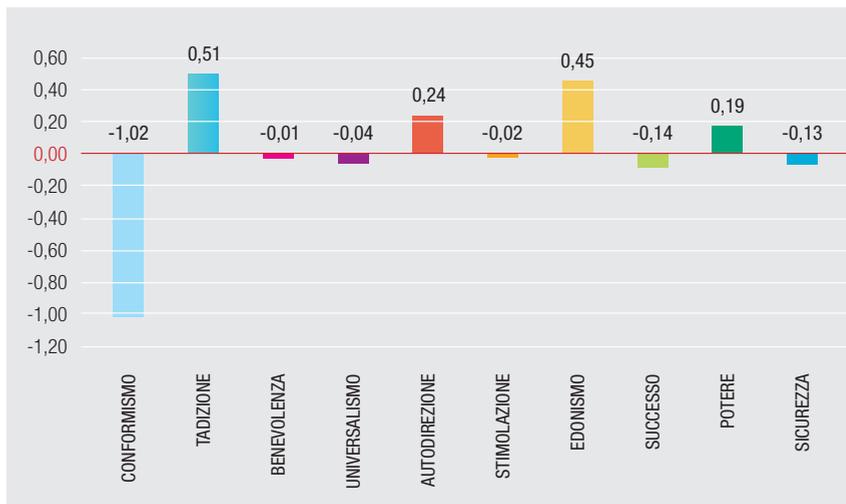


Figura 8 | Valori - Medie generali

Rispetto al genere, nelle quattro dimensioni valoriali, emergono differenze statisticamente significative per il Conservatorismo, l'Autopromozione e l'Apertura al Cambiamento<sup>5</sup>. Il Conservatorismo infatti è ancora meno importante per le femmine che per i maschi; l'Apertura al Cambiamento all'opposto è molto più importante per le femmine; infine, se l'Autopromozione per i maschi è un valore molto importante, per le femmine è in fondo alla gerarchia, secondo solo al Conservatorismo (Figura 9).

Considerando i singoli valori si possono cogliere meglio alcune sfaccettature. Sia per i maschi sia per le femmine ai primi due posti delle priorità valoriali vi sono Edonismo e Tradizione e in coda si colloca il Conformismo. Se tuttavia per le femmine al terzo posto vi è l'Autodirezione e al quarto il Potere, per i maschi la situazione si inverte, con il terzo posto del Potere e il quarto dell'Autodirezione.

<sup>5</sup> Conservatorismo:  $F(1, 1274) = 7,43, p < .01$ ; Autopromozione:  $F(1, 1274) = 53,85, p < .001$ ; Apertura al Cambiamento:  $F(1, 1274) = 78,50, p < .001$ .

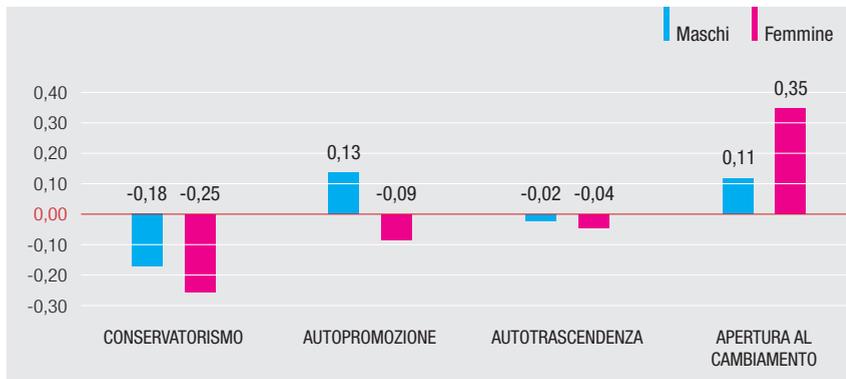


Figura 9 | Dimensioni valoriali - Medie per genere

Benevolenza e Successo rivestono non grande importanza per i maschi, mentre per le femmine non sono affatto importanti. Il rapporto si inverte per Universalismo e Stimolazione: rivestono poca importanza per le femmine, ma sono ancora meno importanti per i maschi.

A parte per il valore della Tradizione, emergono differenze statisticamente significative<sup>6</sup> nelle medie di tutti gli altri valori (Figura 10).

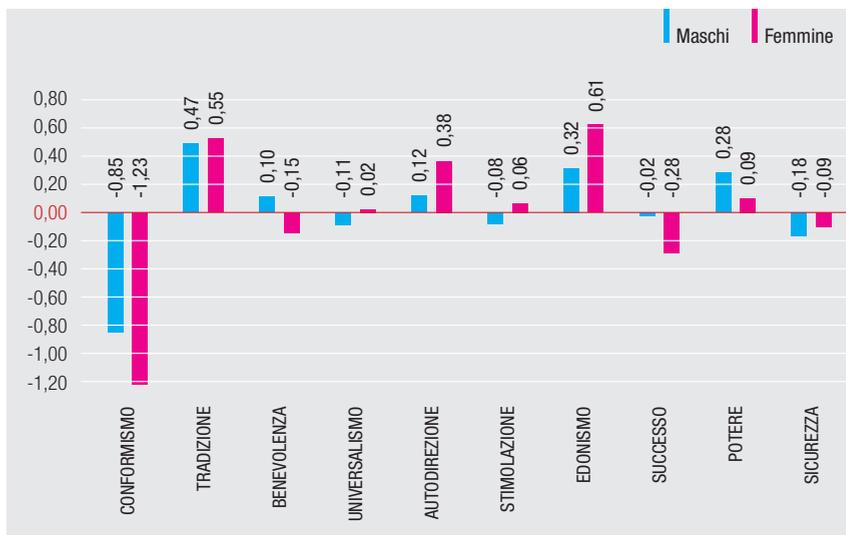


Figura 10 | Valori - Medie per genere

<sup>6</sup> Conformismo:  $F(1, 1274) = 44.15, p < .001$ ; Benevolenza:  $F(1, 1274) = 37.55, p < .001$ ; Universalismo:  $F(1, 1274) = 12.47, p < .001$ ; Autodirezione:  $F(1, 1274) = 29.76, p < .001$ ; Stimolazione:  $F(1, 1274) = 13.78, p < .001$ ; Edonismo:  $F(1, 1274) = 35.25, p < .001$ ; Successo:  $F(1, 1274) = 30.67, p < .001$ ; Potere:  $F(1, 1274) = 19.93, p < .001$ ; Sicurezza:  $F(1, 1274) = 4.03, p < .001$ .

Per quanto concerne le quattro dimensioni valoriali rispetto alle tipologie di istituto, emergono differenze statisticamente significative per il Conservatorismo e l'Apertura al Cambiamento<sup>7</sup>. Rispetto al Conservatorismo, la differenza maggiore si riscontra tra gli adolescenti che frequentano i Licei e quelli degli Istituti tecnici: per i secondi infatti si tratta di una dimensione lievemente più importante che per i primi. L'Apertura al Cambiamento invece è molto più sentita tra gli studenti dei Licei e degli istituti professionali rispetto a quelli degli Istituti Tecnici (Figura 11).

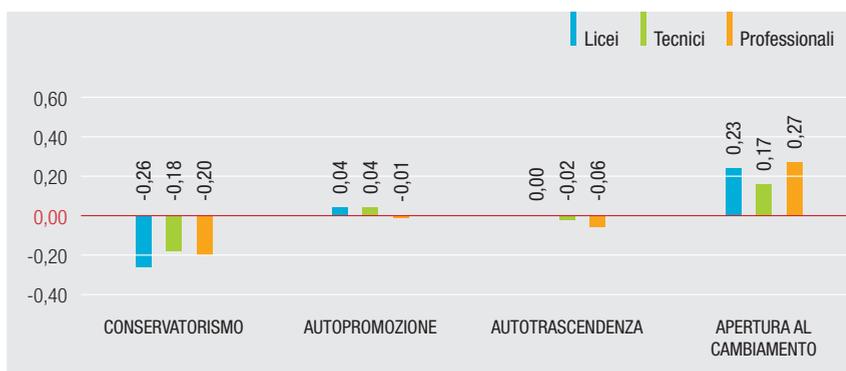


Figura 11 | Dimensioni valoriali - Medie per Istituto

Analizzando i singoli valori, emergono differenze statisticamente significative per quelli di Conformismo, Autodirezione, Stimolazione, Potere, Sicurezza<sup>8</sup>. Per quanto concerne il Conformismo, sono gli Istituti Tecnici a differenziarsi dalle altre tipologie di scuola, in quanto per gli adolescenti che li frequentano si tratta di un valore che si colloca in fondo alla scala, ma in maniera meno drastica rispetto a quelli degli altri istituti. Stimolazione e Sicurezza hanno configurazioni analoghe tra di loro: sebbene non siano valori importanti per gli adolescenti, per i ragazzi dei licei sono ancora meno importanti che per quelli degli istituti professionali. L'Autodirezione invece è percepita, tra i valori importanti, come meno rilevante per gli studenti degli Istituti Tecnici. Il Potere invece è molto più sentito dai ragazzi dei Licei rispetto a quelli degli Istituti Professionali (Figura 12).

<sup>7</sup> Conservatorismo:  $F(2, 1296) = 4.14, p < .05$ ; Apertura al Cambiamento:  $F(2, 1296) = 4.60, p < .01$ .

<sup>8</sup> Conformismo:  $F(2, 1296) = 6.83, p < .001$ ; Autodirezione:  $F(2, 1296) = 3.24, p < .05$ ; Stimolazione:  $F(2, 1296) = 5.40, p < .01$ ; Potere:  $F(2, 1296) = 6.86, p < .001$ ; Sicurezza:  $F(2, 1296) = 5.97, p < .01$ .

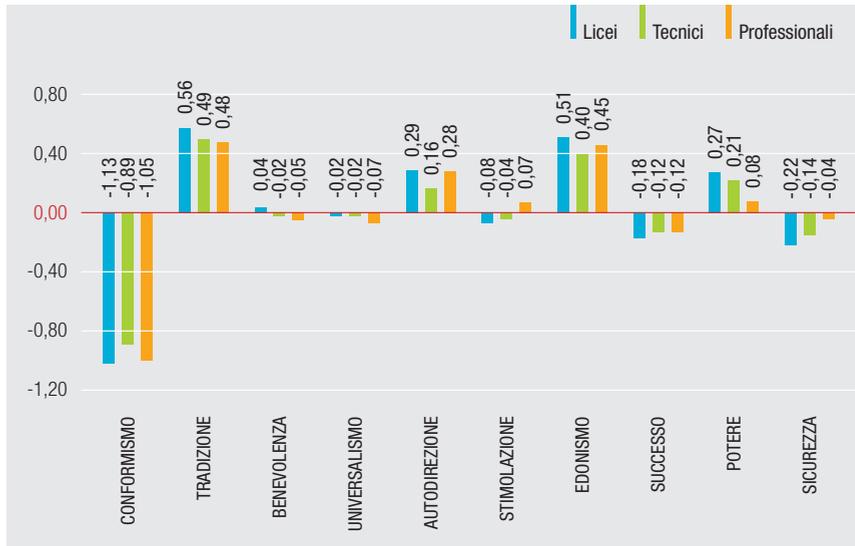


Figura 12 | Valori - Medie per Istituto

Non emergono differenze statisticamente significative tra piccoli e grandi centri rispetto alle quattro dimensioni. Emergono delle differenze tuttavia per alcuni valori: Tradizione, Benevolenza e Successo<sup>9</sup>. Mentre il primo è maggiormente sentito nei piccoli centri rispetto ai grandi, Benevolenza e Successo sono più importanti nei grandi centri (Figura 13).

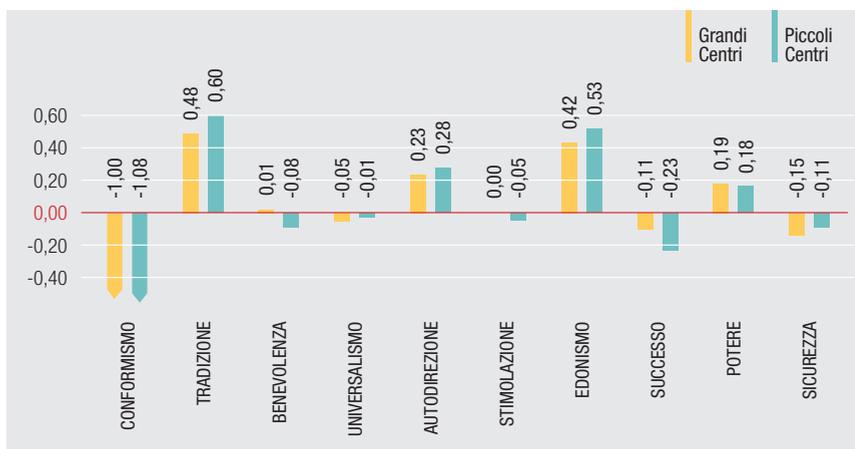


Figura 13 | Valori - Confronto piccoli e grandi centri

<sup>9</sup> Tradizione:  $F(1, 1296) = 3,98, p < .05$ ; Benevolenza:  $F(1, 1296) = 4,48, p < .05$ ; Successo:  $F(1, 1296) = 5,46, p < .05$

Rispetto alle quattro dimensioni non emergono differenze statisticamente significative fra il Trentino e le altre regioni del Nord Italia. Per quanto concerne invece i singoli valori, emergono differenze statisticamente significative per quelli di Universalismo, Stimolazione e Autodirezione<sup>10</sup>. Mentre i primi due sono più importanti nelle altre regioni del Nord Italia, l'Autodirezione assume maggior pregnanza in Trentino (Figura 14).



Figura 14 | Valori - Confronto Trentino-Nord Italia

## RELIGIOSITÀ

La letteratura sulla dimensione religiosa è unanime nel riconoscere che, anche persone appartenenti ad uno stesso credo, non possiedono una sola modalità per esperire e vivere la propria fede, ma è possibile “essere religioso” in molti modi differenti. Per questo motivo, è importante considerare più modalità per catturare la complessità dell’esperienza religiosa (Pargament, 2002).

Lo strumento che è stato utilizzato in questa sede (*Christian Religious Internalization Scale*; Ryan, Rigby, & King, 1993) si basa sul concetto di in-

<sup>10</sup> Universalismo:  $F(1, 3628) = 5.17, p < .05$ ; Stimolazione:  $F(1, 3628) = 10.17, p < .001$ ; Autodirezione:  $F(1, 3628) = 7.68, p < .01$ .

ternalizzazione, che implica che un valore possa essere assunto da una persona attraverso gradi differenti, in un continuum ai cui estremi è possibile collocare da una parte l'impegno dovuto ad una pressione esterna e dall'altra la libertà di poterlo esprimere perché in linea con ciò che realmente si desidera compiere. Il primo estremo, definito Internalizzazione Introiettiva (*Introjected Internalization*), indica l'adozione di comportamenti e valori religiosi che si basano sull'approvazione degli altri; l'altro estremo, denominato Internalizzazione Identificativa (*Identified Internalization*) si riferisce all'adozione di valori religiosi personalmente scelti e a cui si aderisce con comportamenti in linea con tali valori perché profondamente sentiti (Brambilla et al., 2014; Ryan et al., 1993).

Quasi la metà degli adolescenti trentini dichiara<sup>11</sup> di essere Cristiano Cattolico (49.6%), molti tuttavia lasciano in bianco la risposta (27.0%) e altri spiegano di essere atei/agnostici/indecisi/non sicuri rispetto alla propria appartenenza religiosa (Figura 15).

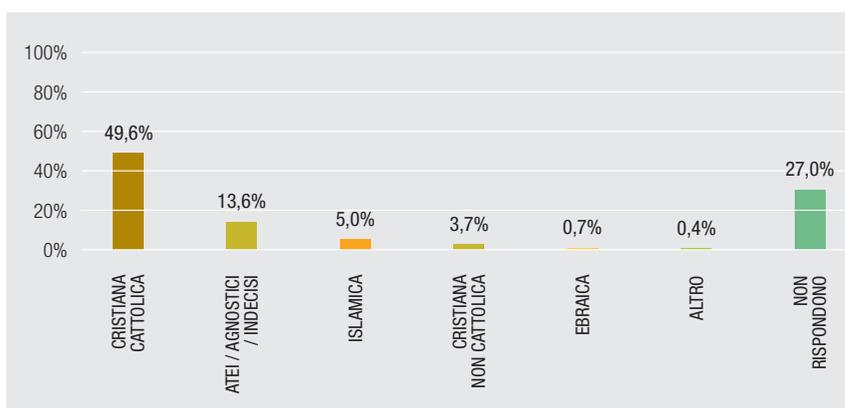


Figura 15 | Religione - Percentuali

Per quanto riguarda la religiosità<sup>12</sup>, gli adolescenti trentini riportano medie abbastanza contenute di *Identified Internalization* ( $M = 2.71$ ; Range 1-7) e ancora più moderate di *Introjected Internalization* ( $M = 2.22$ ; Range 1-7) (Figura 18).

<sup>11</sup> Si tratta di una domanda che prevedeva alcune religioni predefinite (Cristiana Cattolica, Cristiana non Cattolica, Islamica, Ebraica) e un campo libero "altro". Molti dei rispondenti hanno utilizzato quest'ultimo campo per spiegare molto dettagliatamente la loro posizione, non facilmente riassumibile in singole categorie. Alcuni infatti hanno spiegato di non essere sicuri di credere veramente, altri di credere ma non praticare, altri ancora di associare più religioni insieme, o di utilizzare pratiche proprie. Vi sono inoltre molte risposte provocatorie e parolacce.

<sup>12</sup> La formulazione della scala utilizzata prevede la possibilità che rispondano sia persone appartenenti a fedi religiose differenti, sia coloro che si sono definiti atei/agnostici/indecisi/non sicuri rispetto alla propria appartenenza religiosa.

Non emergono differenze statisticamente significative rispetto al genere, che si riscontrano invece rispetto alla tipologia di istituto per la sola dimensione di *Identified Internalization*<sup>13</sup>: sono gli studenti degli Istituti Professionali che riportano medie più elevate soprattutto rispetto a quelli degli Istituti Tecnici (Figura 16).

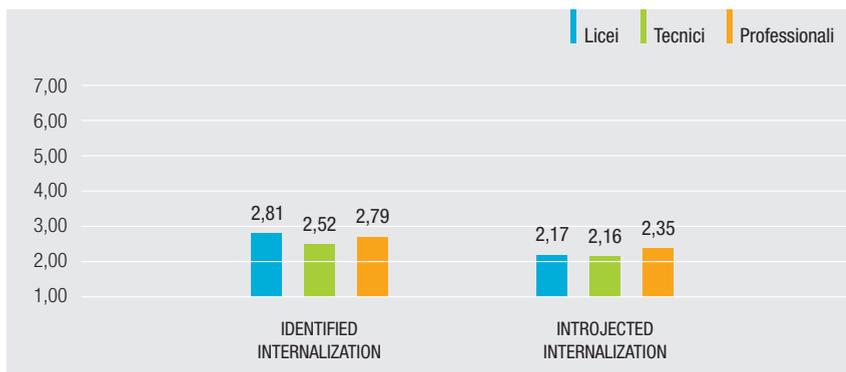


Figura 16 | Religiosità - Medie per Istituto

Si riscontrano differenze statisticamente significative tra piccoli e grandi centri per entrambe le dimensioni considerate: gli adolescenti le cui scuole sono ubicate nei piccoli centri riportano livelli più elevati sia di *Identified* sia di *Introjected Internalization*<sup>14</sup> (Figura 17).

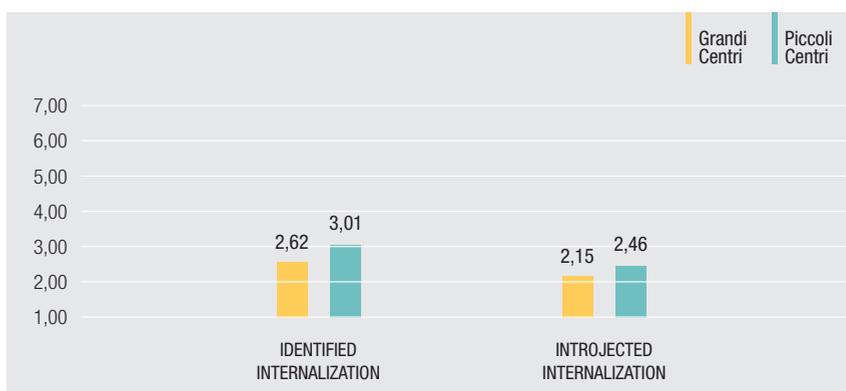


Figura 17 | Religiosità - Confronto piccoli e grandi centri

<sup>13</sup> *Identified Internalization*:  $F(2, 1216) = 3.96, p < .05$ .

<sup>14</sup> *Identified Internalization*:  $F(1, 1216) = 12.29, p < .001$ ; *Introjected Internalization*:  $F(1, 1216) = 11.21, p < .001$ .

Confrontando il Trentino con le altre regioni del Nord Italia si può notare come i livelli di *Introjected Internalization* siano simili nelle due realtà, mentre quelli di *Identified Internalization* sono più elevati in maniera statisticamente significativa<sup>15</sup> nelle altre regioni del Nord Italia (Figura 18).

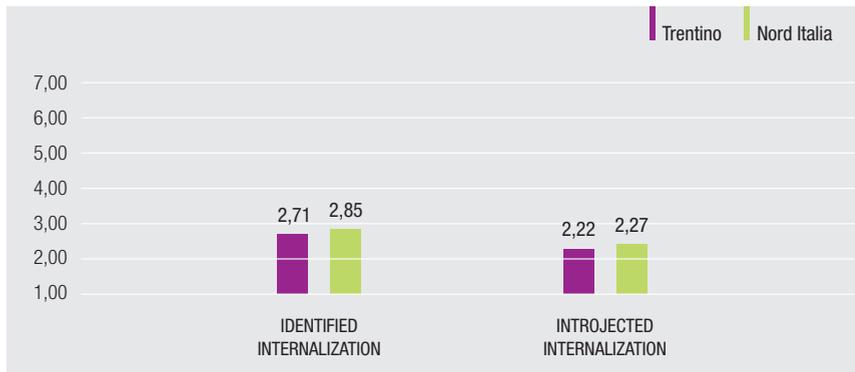


Figura 18 | Religiosità - Confronto Trentino-Nord Italia

Gli adolescenti trentini si definiscono mediamente credenti (M = 2.54; Range 1-5) ma meno praticanti (M = 2.02; Range 1-5), mostrando uno scarto tra fede e pratica già riscontrata in altre ricerche (Bichi & Bignardi, 2015) (Figura 19).

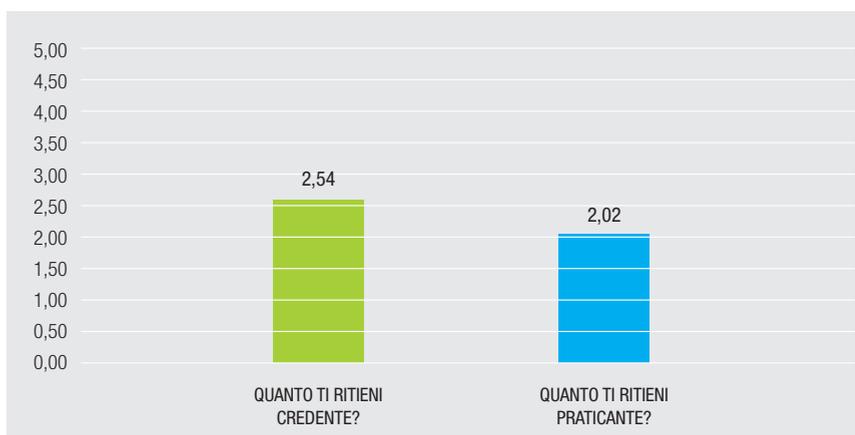


Figura 19 | Credo e pratica religiosa - Medie generali

<sup>15</sup> Introjected Internalization:  $F(1, 3391) = 5.64, p < .05$ .

Non emergono differenze statisticamente significative rispetto al genere. Per quanto riguarda le tipologie di istituto, emergono differenze statisticamente significative solo rispetto al credo<sup>16</sup>: sono infatti gli studenti dei Licei e degli Istituti Professionali che dichiarano di credere maggiormente rispetto a quelli degli Istituti Tecnici (Figura 20).

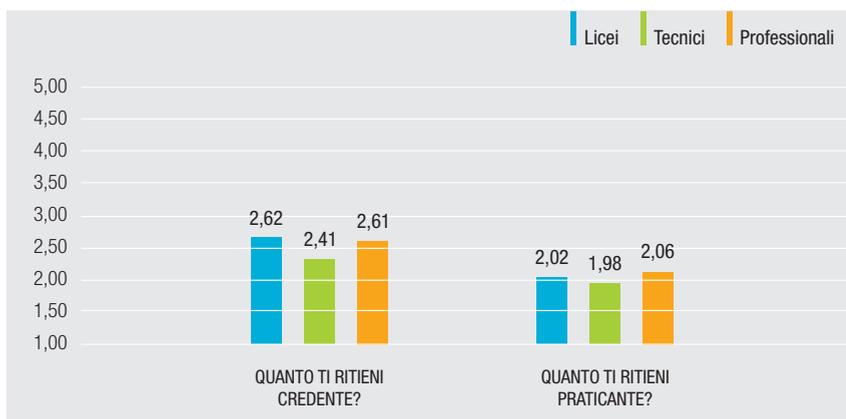


Figura 20 | Credo e pratica religiosa - Medie per Istituto

Emergono differenze statisticamente significative tra piccoli e grandi centri<sup>17</sup> sia per quanto riguarda il ritenersi credente che praticante, entrambi sentiti maggiormente nei piccoli centri (Figura 21).

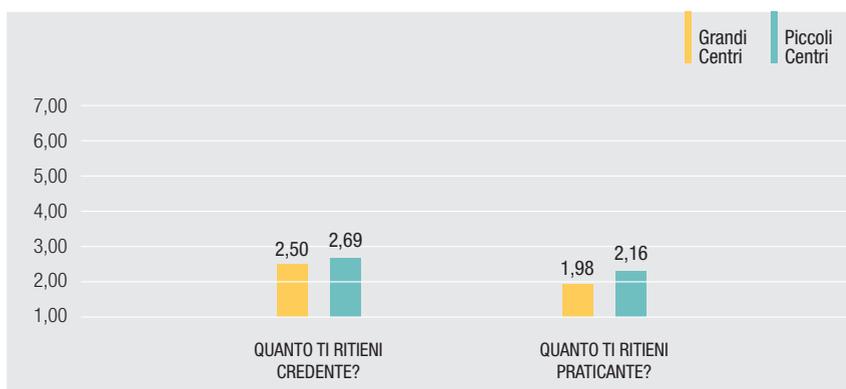


Figura 21 | Credo e pratica religiosa - Confronto piccoli e grandi centri

<sup>16</sup> Quanto ti ritieni credente?: F (2, 1216) = 3.74, p < . 05.

<sup>17</sup> Quanto ti ritieni credente?: F (1, 1216) = 5.55, p < . 05; Quanto ti ritieni praticante?: F (1, 1216) = 5.58, p < . 05.

---

Non emergono differenze statisticamente significative tra Trentino e le altre regioni del Nord Italia.

## PREGIUDIZIO ETNICO

Il pregiudizio è un atteggiamento che è parte costituente dell'essere umano, ma i cui tristi esiti accomunano la storia di persone e Paesi in tutto il globo. Fino all'incirca agli anni Settanta del secolo scorso, pregiudizio e razzismo non erano condannati socialmente, ma al contrario erano talvolta legittimati da leggi e istituzioni (si pensi al segregazionismo negli Stati Uniti o all'*apartheid* in Sudafrica). Verso la fine di quegli anni, alcuni studiosi nordamericani si accorsero che la natura del pregiudizio nei confronti degli Afroamericani era cambiata. Tale cambiamento si accompagnava a nuove leggi e a sempre crescenti movimenti per i diritti umani: il pregiudizio sembrava meno ostile, apparentemente cadevano le pretese di dominio di alcuni gruppi sociali a scapito di altri. Numerose ricerche in questo ambito hanno messo in luce tuttavia non la scomparsa del pregiudizio, bensì la trasformazione in forme più indirette, riscontrate negli Stati Uniti così come in molte nazioni europee. Tali forme, contrassegnate con molte etichette, per es. quella di "pregiudizio moderno", denotano espressioni latenti del pregiudizio: paradossalmente si sostiene in pubblico l'egualitarismo delle minoranze, ma non si considera la causa come propria. Il pregiudizio moderno si manifesta sotto forma di freddezza e distanza verso gli immigrati, espresse in un modo così sottile e indiretto che vengono ritenute socialmente accettabili, in piena armonia con le norme delle società occidentali e tali da mantenere un'immagine di sé come di persona libera da pregiudizi. Accanto a questa forma, sembra permanere in alcuni contesti anche quella più aperta e manifesta, denominata proprio per queste ragioni con etichette quali "pregiudizio classico".

Gli adolescenti trentini riportano elevati livelli di pregiudizio: quello Moderno ( $M = 2.90$ ; Range 1-5) lievemente più alto di quello Classico ( $M = 2.78$ ; Range 1-5) (Figura 34).

Rispetto al genere, i maschi riportano medie più elevate<sup>18</sup> in maniera statisticamente significativa per entrambe le dimensioni considerate (Figura 22).

---

<sup>18</sup> Pregiudizio Moderno:  $F(1, 1198) = 30.66, p < .001$ ; Pregiudizio Classico:  $F(1, 1198) = 25.53, p < .001$

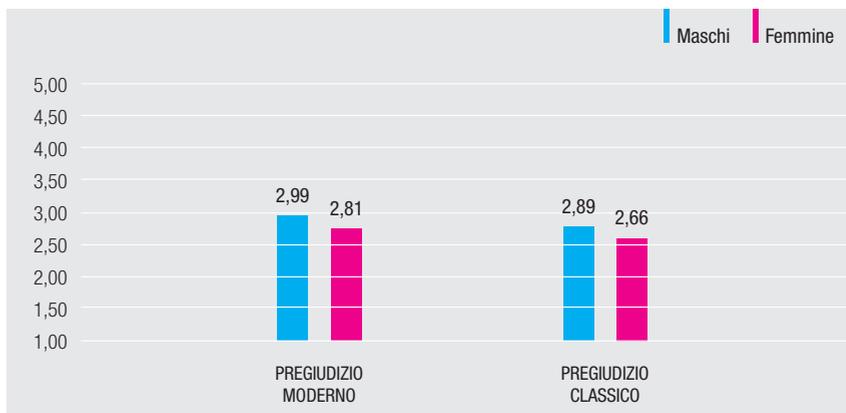


Figura 22 | Pregiudizio - Medie per genere

Si riscontrano differenze statisticamente significative anche rispetto alla tipologia di scuola: indipendentemente dalla dimensione di pregiudizio indagata, gli studenti dei Licei riportano medie più basse rispetto soprattutto agli Istituti Professionali<sup>19</sup>, dove si registrano medie ancora più elevate (Figura 23).

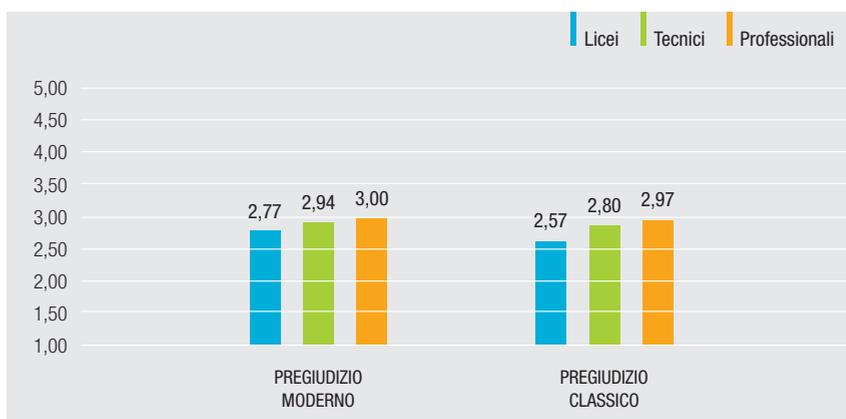


Figura 23 | Pregiudizio - Medie per Istituto

Non emergono differenze statisticamente significative tra piccoli e grandi centri. Rispetto al confronto tra Trentino e le altre regioni del Nord Italia, emerge che per entrambe le dimensioni di pregiudizio indagate, gli adole-

<sup>19</sup> Pregiudizio Moderno:  $F(2, 1222) = 17,70, p < .001$ ; Pregiudizio Classico:  $F(2, 1222) = 28,26, p < .001$ .

scenti trentini riportano medie più elevate in maniera statisticamente significativa<sup>20</sup> (Figura 24).

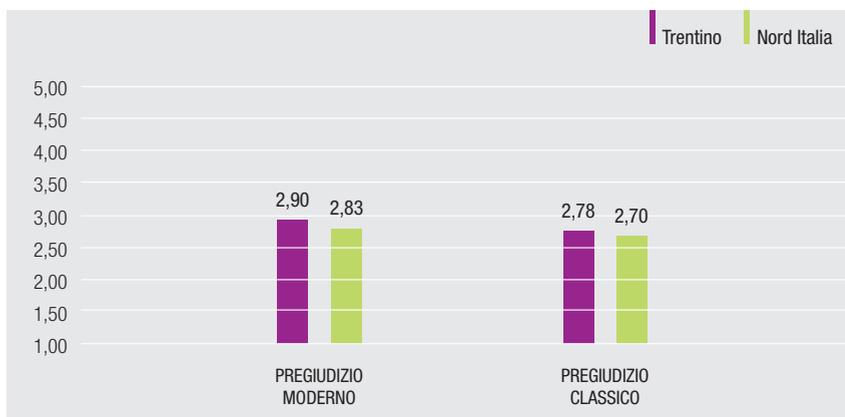


Figura 24 | Pregiudizio - Confronto Trentino-Nord Italia

### VALORI E ATTEGGIAMENTI IN SINTESI

Gli adolescenti trentini...

- > ... prediligono, come è tipico degli adolescenti, tutto ciò che attiene alle novità, all'indipendenza e alla gratificazione personale; questo aspetto è più presente nelle femmine e negli istituti professionali;
- > ... sentono poco l'aspetto della religiosità, anche se quest'ultimo è frutto di un reale convincimento piuttosto che di adesione a norme sociali. Gli studenti degli istituti professionali e quelli delle scuole ubicate nei piccoli centri si ritengono più credenti sia per convincimento personale sia perché sentono di doversi conformare;
- > ... riportano medie più basse, rispetto alle altre regioni del Nord Italia, di religiosità nella dimensione di convincimento personale;
- > ... riportano medie abbastanza elevate di pregiudizio; esso è più presente nei maschi rispetto alle coetanee e negli istituti professionali rispetto alle altre tipologie di istituto;
- > ... hanno livelli più elevati di pregiudizio rispetto ai coetanei delle altre regioni del Nord d'Italia.

<sup>20</sup> Pregiudizio Classico:  $F(1, 3419) = 7.72, p < .01$ ; Pregiudizio Moderno:  $F(1, 3422) = 11.98, p < .001$ .

### 2.2.3. Il contesto familiare

I due contesti fondamentali in cui l'adolescente cresce e ha la possibilità di "allenarsi a diventare adulto" sono la famiglia e la scuola. La prima rappresenta il contesto evolutivo primario e privilegiato in cui le persone crescono e sviluppano le proprie risorse e i propri affetti (Scabini & lafrate, 2003). Uno degli elementi che farà sì che l'adolescenza abbia esito positivo è la relazione fra la ristrutturazione dei rapporti con i genitori e la sperimentazione di una sempre maggiore autonomia. In tale processo, per l'adolescente è necessario differenziarsi da coloro i quali sono stati fino ad allora i suoi principali riferimenti, mettendo in atto progressivi movimenti di allontanamento fisico e psichico, rinegoziando routine consolidate e in parte ancora valide, e modificando ruoli e abitudini ancorate a modalità infantili che non sono più funzionali nella creazione delle basi della propria personalità adulta (Confalonieri & Grazzani Gavazzi, 2002). Il ruolo dei genitori in questo processo è quindi fondamentale: essendo la famiglia un'organizzazione di relazioni primarie che ha come obiettivo e progetto intrinseco la generatività<sup>21</sup> (Scabini & Cigoli, 2012) ai genitori è affidato il compito non solo di generare e prendersi cura dei propri figli<sup>22</sup>, ma anche di lasciarli andare: quest'ultimo aspetto è tuttavia quello più faticoso per le famiglie italiane (Alfieri et al., 2014). Per questi motivi si è deciso di analizzare due aspetti fondamentali del contesto familiare: la percezione di autonomia che gli adolescenti sentono di avere dai propri genitori e lo stile genitoriale.

---

<sup>21</sup> Con il termine generatività intendiamo la preoccupazione e l'impegno della generazione adulta nel promuovere lo sviluppo e il benessere delle generazioni future, che vede quale espressione più naturale la cura dei genitori nei confronti dei propri figli, ma che può esprimersi anche in diverse forme sociali (quale ad esempio l'attività di volontariato, ecc.) (Mc Adams, 2006).

<sup>22</sup> In questo senso abbiamo accennato ad una specifica tipologia di generatività, quella parentale. Per ulteriori approfondimenti si veda Mc Adams (2006).

## AUTONOMIA

Gli adolescenti interpellati riportano medie decisamente elevate di percezione di autonomia sia dal padre sia dalla madre (Figura 25).

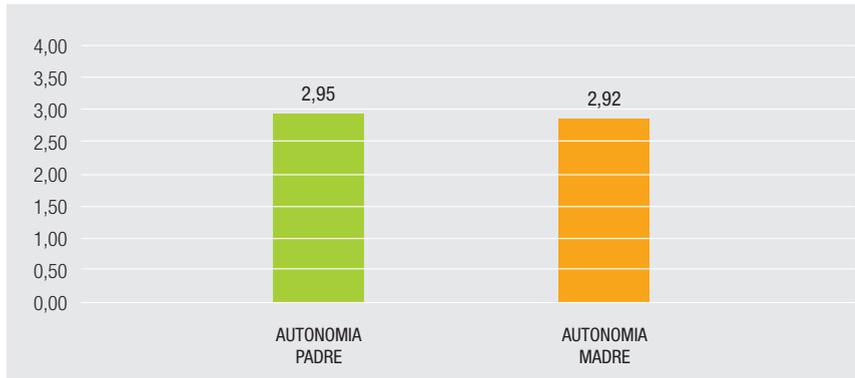


Figura 25 | Autonomia - Medie generali

Per quanto concerne il genere, non emergono differenze statisticamente significative nella percezione di autonomia rispetto al padre, ma emergono rispetto alla madre, in quanto le femmine percepiscono una maggiore autonomia in maniera statisticamente significativa<sup>23</sup> rispetto ai maschi (Figura 26).

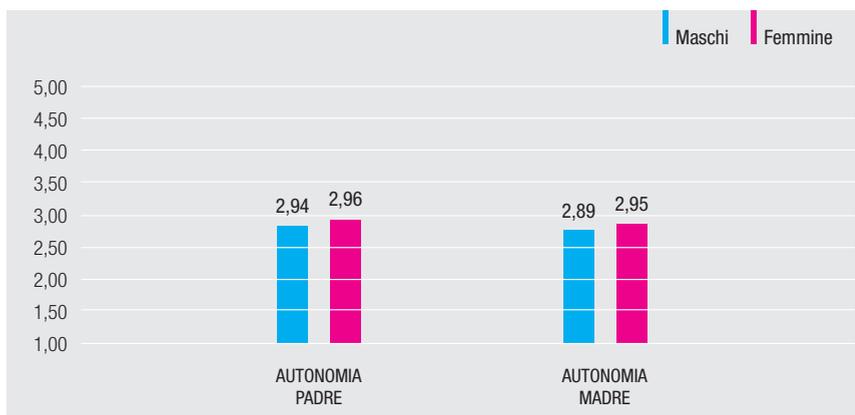


Figura 26 | Autonomia - Medie per genere

<sup>23</sup> Autonomia madre:  $F(1, 1253) = 4,63, p < .05$ .

Rispetto alle tipologie di istituto, gli studenti dei licei percepiscono maggiore autonomia da parte di entrambi i genitori, in maniera statisticamente significativa<sup>24</sup> (Figura 27).

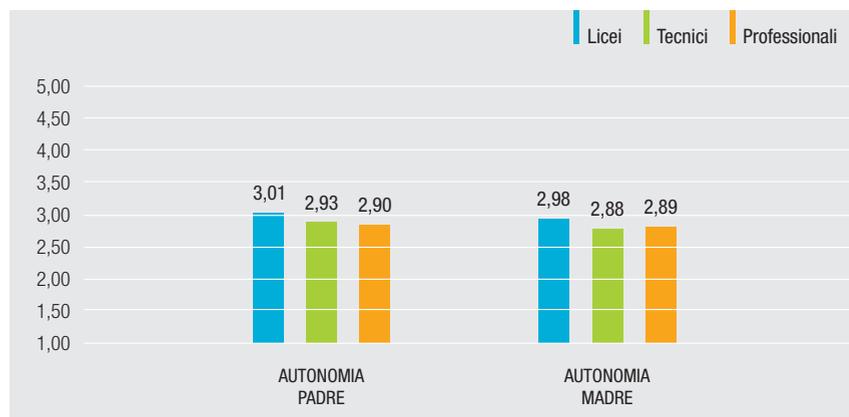


Figura 27 | Autonomia - Medie per Istituto

Non emergono differenze statisticamente significative tra piccoli e grandi centri, né tra Trentino e altre regioni del Nord Italia.

## STILE GENITORIALE

Lo stile genitoriale è un insieme di atteggiamenti e comportamenti che i genitori mettono in atto e che permettono di comunicare e di creare un clima emozionale con il proprio figlio. Questi comportamenti includono sia pratiche genitoriali quali regole, comunicazione, supporto, sia aspetti quali il tono della voce, il linguaggio del corpo e l'espressione spontanea delle emozioni (Darling & Steinberg, 1993). In letteratura esistono molteplici approcci che hanno indagato gli stili genitoriali. Il presente lavoro si basa sulla teorizzazione di Baumrind (1971) che distingue le seguenti tipologie:

### > STILE AUTOREVOLE:

Sono genitori che riescono a ricoprire un ruolo di sostegno e di guida tali da garantire ai figli l'acquisizione di autonomia (Confalonieri & Grazzani Gavazzi, 2002; Smentana & Daddis, 2002). Sono al contempo severi, ma supportivi. Hanno delle aspettative nei confronti dei figli coerenti con

<sup>24</sup> Autonomia padre:  $F(2, 1274) = 7.09, p < .001$ ; Autonomia madre:  $F(2, 1263) = 7.72, p < .001$ .

---

i loro bisogni e la loro età. Questi genitori attribuiscono molta importanza allo sviluppo dell'autonomia e della capacità di auto-regolazione dei figli. Sono caratterizzati da regole flessibili e da un buon clima comunicativo che permette di affrontare i problemi in modo razionale (Cicognani & Zani, 2003). I genitori incoraggiano gli scambi verbali e condividono con i figli le motivazioni dietro le loro scelte, sollecitando le obiezioni dei figli quando non accettano le norme (Baumrind, 1978; 2005); inoltre, risultano essere molto più disposti a inserire il figlio nei processi di presa di decisione (Cicognani & Zani, 2003). Sono assertivi senza essere intrusivi o restrittivi. Stabiliscono regole chiare (Buonanno et al., 2010; Confalonieri & Grazzani Gavazzi, 2002).

> **STILE AUTORITARIO:**

I genitori impongono un insieme di regole rigide e severe alle quali i figli devono obbedire senza poter mai mettere in discussione l'autorità dei genitori (Confalonieri & Grazzani Cavazzi, 2002; Maiolo, 2006). Prediligono misure energiche e punitive per tenere a freno la caparbia delle azioni dei figli (Baumrind, 1978; 2005). Questi genitori si caratterizzano per l'impiego di iper-controllo nei confronti dei propri figli (Smentana, 1995), inoltre adottano comportamenti improntati all'obbedienza e al conformismo, dal momento che considerano l'obbedienza come un valore fondamentale. La comunicazione è povera, le dimostrazioni di affetto sono rare (Maiolo, 2006), con una tendenza ad evitare il confronto (Buonanno et al., 2010). I genitori non sono inclini a favorire l'autonomia del figlio (Baumrind, 1978; 2005; Cicognani & Zani, 2003) in quanto questa è considerata come una minaccia alla loro egemonia.

> **STILE INDULGENTE:**

I genitori indulgenti sono definiti anche permissivi e si caratterizzano per una disponibilità che oltrepassa i limiti richiesti dai figli (Buonanno et al., 2010). È uno stile educativo sempre più frequente, che si contrappone allo stile familiare che dominava fino a qualche decennio fa. Si caratterizza per la tendenza dei genitori a soddisfare ogni bisogno sia affettivo sia materiale; l'attenzione principale è rivolta a mantenere un adeguato livello di benessere in ogni sfera della vita. La comunicazione è basata sulla comprensione reciproca (Maiolo, 2006) e sono in vigore poche regole; i genitori non ricorrono a punizioni per evitare ai figli ogni tipo di frustrazione e sostengono la loro autoregolazione (Confalonieri & Grazzani Gavazzi, 2002; Maiolo, 2006). I genitori si contraddistinguono per uno stile improntato all'indulgenza, in cui non viene richiesta al figlio alcun tipo di responsabilità.

> **STILE TRASCURANTE:**

I genitori trascuranti (o rifiutanti) non dedicano molto tempo ai figli, possono trascurarli (Cicognani & Zani, 2003) fino al punto di essere rifiutanti (Buonanno et al., 2010). In famiglie con un clima trascurante la comunicazione e le funzioni genitoriali sono ambivalenti e confuse. I genitori sono sia permissivi, sia rigidi, rispondono ai bisogni e alle richieste dei figli in base all'umore, inviando così messaggi contraddittori (Maiolo, 2006). Impongono regole che non hanno coerenza e razionalità (Confalonieri & Grazzani Gavazzi, 2002). Non sono ben informati sulle attività dei figli, sui loro amici e sulla loro carriera scolastica. Durante le poche conversazioni con il figlio non tengono conto del suo punto di vista. I genitori sono concentrati su se stessi e non sui bisogni dei figli (Cicognani & Zani, 2003).

Lo stile genitoriale percepito con maggiore frequenza dagli adolescenti, per entrambi i genitori, è indubbiamente quello autorevole. Il secondo risulta quello indulgente, e meno percepiti quelli autoritario e infine trascurante (Figura 28).

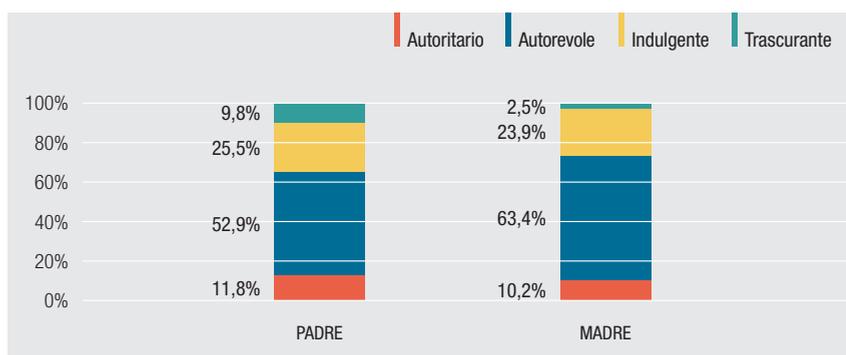


Figura 28 | Stile genitoriale - Percentuali generali

Si riscontrano differenze statisticamente significative nella percezione dello stile paterno tra maschi e femmine<sup>25</sup>: i primi percepiscono più frequentemente uno stile paterno autoritario, autorevole e indulgente, le femmine invece trascurante. Non emergono invece differenze statisticamente significative per lo stile materno (Figura 29).

<sup>25</sup>  $\chi^2 (3) = 19,46, p < .001$ .

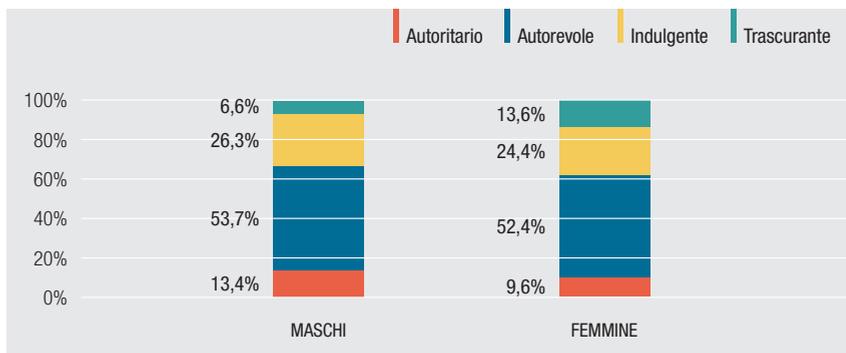


Figura 29 | Stile paterno - Percentuali per genere

Per quanto concerne le tipologie di istituto, gli adolescenti di quelli professionali percepiscono stili paterni autoritario e trascurante con maggiore frequenza rispetto alle altre tipologie; al contrario, quelli dei licei percepiscono con maggiore frequenza lo stile paterno autorevole. Infine, gli studenti degli istituti tecnici riportano con più frequenza stile indulgente<sup>26</sup> (Figura 30).

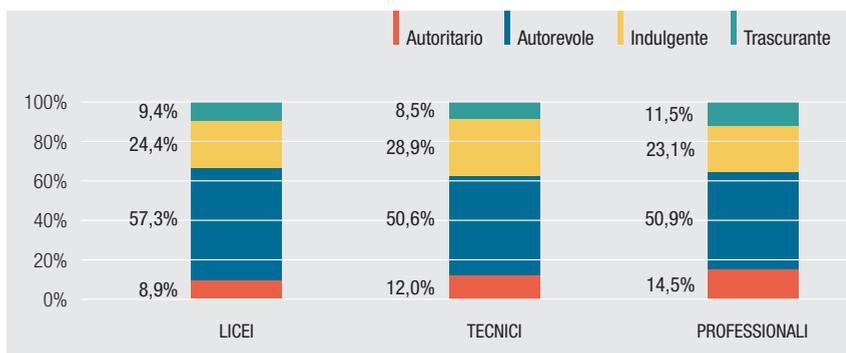


Figura 30 | Stile paterno - Percentuali per Istituto

Emergono inoltre differenze, sempre rispetto alle tipologie di istituto, anche per lo stile materno, in maniera analoga a quanto già riscontrato per quello paterno, fatta eccezione per lo stile trascurante che è maggiormente frequente negli istituti tecnici<sup>27</sup> (Figura 31).

<sup>26</sup>  $\chi^2(6) = 13.15, p < .05$ .

<sup>27</sup>  $\chi^2(6) = 16.94, p < .01$ .

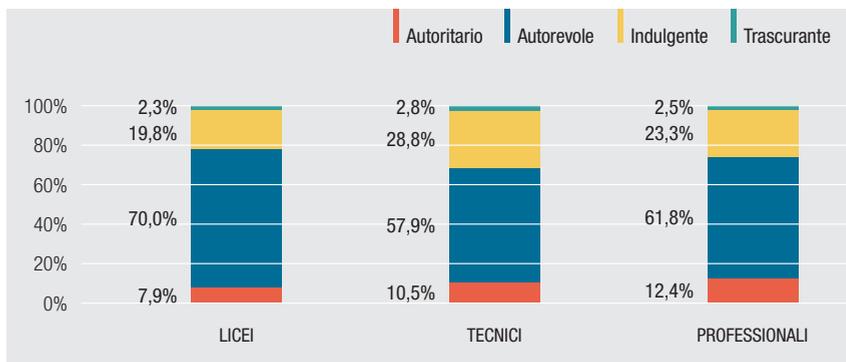


Figura 31 | Stile materno - Percentuali per Istituto

Non emergono differenze tra piccoli e grandi centri né per lo stile paterno né per quello materno.

Per quanto riguarda il confronto tra Trentino e altre regioni del Nord Italia, emergono differenze statisticamente significative solo per lo stile paterno<sup>28</sup>: in Trentino gli adolescenti percepiscono maggiore presenza di stile paterno autoritario, indulgente e trascurante e minore presenza di stile autorevole (Figura 32).

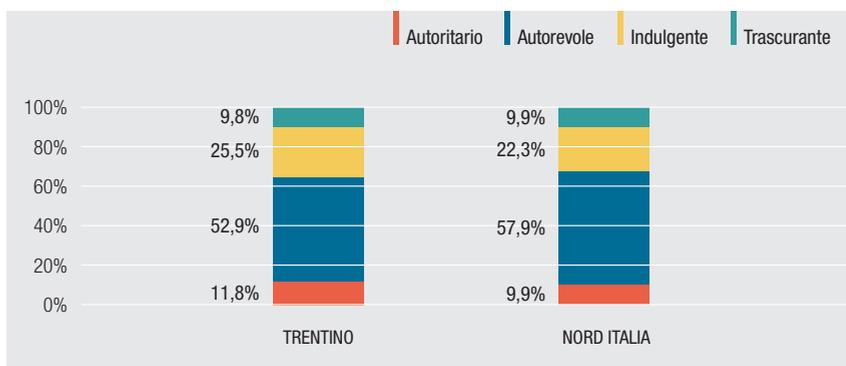


Figura 32 | Stile paterno - Confronto Trentino-Nord Italia

<sup>28</sup>X<sup>2</sup> (3) = 9,63, p < . 05.

## **IL CONTESTO FAMILIARE IN SINTESI**

Gli adolescenti trentini...

- > ... si sentono abbastanza autonomi da entrambi i genitori, tuttavia le femmine, rispetto ai maschi, si sentono più autonome dalla propria madre. In generale, gli studenti dei licei percepiscono più elevati livelli di autonomia dai propri genitori rispetto a quelli degli altri istituti;
- > ... percepiscono nella maggior parte dei casi i loro genitori come autorevoli; questo stile genitoriale è più frequentemente percepito in trentino rispetto alle altre regioni del Nord d'Italia.

### 2.2.4. Il contesto scolastico

Un contesto fondamentale, che deve operare in sinergia e non in contrapposizione con la famiglia, è quello scolastico. La scuola è un contesto fondamentale in termini identitari in quanto richiede l'assunzione del ruolo di studente e come tale impone regole e richieste, fornisce occasioni di relazione, apprendimento, possibilità di mettersi in gioco in ruoli non sperimentati all'interno del contesto familiare. È un "laboratorio sociale", in quanto vi è la possibilità di sperimentare tanto relazioni verticali (ad es. con i docenti, il Dirigente Scolastico, il personale non docente, ecc.) quanto orizzontali (i propri compagni di scuola o di classe). Inoltre, consente di sperimentarsi come attore attivo in termini di partecipazione.

All'interno di questo contesto sono state prese in considerazione pertanto due variabili: la partecipazione (in termini di prendere parola nelle discussioni in classe, partecipare ad assemblee di istituto, conoscere il regolamento della propria scuola, ecc.) e la percezione che gli studenti hanno delle competenze dei propri insegnanti. Quest'ultimo è particolarmente interessante non in ottica valutativa, bensì in quanto può consentire ai docenti di meglio comprendere quali sono gli aspetti della loro professione che gli adolescenti riescono a cogliere meglio.

## PARTECIPAZIONE A SCUOLA

La partecipazione a scuola si attesta su livelli medi ( $M = 2.25$ ; Range 1-4) (Figura 33).

Non emergono differenze statisticamente significative rispetto al genere, né alla tipologia di istituto, né alla distinzione tra piccoli e grandi centri, ma si riscontrano nel confronto tra Trentino e altre regioni del nord Italia, dove la percezione della partecipazione a scuola è più elevata rispetto al Trentino<sup>29</sup> (Figura 33).



Figura 33 | Partecipazione a scuola - Confronto Trentino-Nord Italia

## PERCEZIONE DELLE COMPETENZE DEGLI INSEGNANTI

La percezione di abilità e competenze che gli studenti riconoscono nei propri insegnanti, in generale, sono molto buone ( $M = 2.59$ ; Range 1-4). Se guardiamo alle singole voci considerate, quelle che gli studenti sentono caratterizzare maggiormente i loro docenti sono il padroneggiare i contenuti che insegnano, comunicare con i genitori, collaborare con i colleghi e far rispettare le regole. In coda, ma comunque con medie elevate, si riscontrano il tener conto del punto di vista degli studenti, il coinvolgere gli studenti con lezioni stimolanti e il motivare allo studio (Figura 34).

<sup>29</sup> Partecipazione a scuola:  $F(1, 3330) = 10.21, p < .001$ .

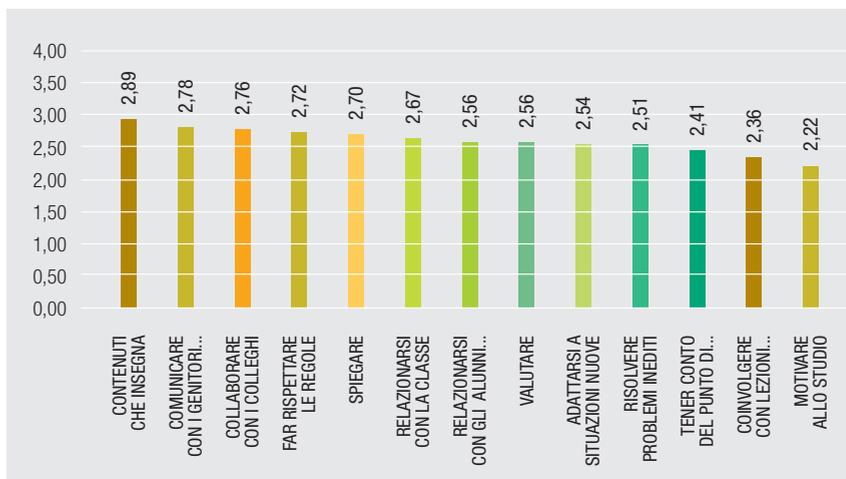


Figura 34 | Competenze insegnanti - Medie generali

Non si riscontrano differenze statisticamente significative rispetto al genere, che emergono invece rispetto alla tipologia di istituto: sono infatti gli studenti degli istituti professionali a percepire livelli più elevati di competenze nei propri docenti<sup>30</sup> (Figura 35).

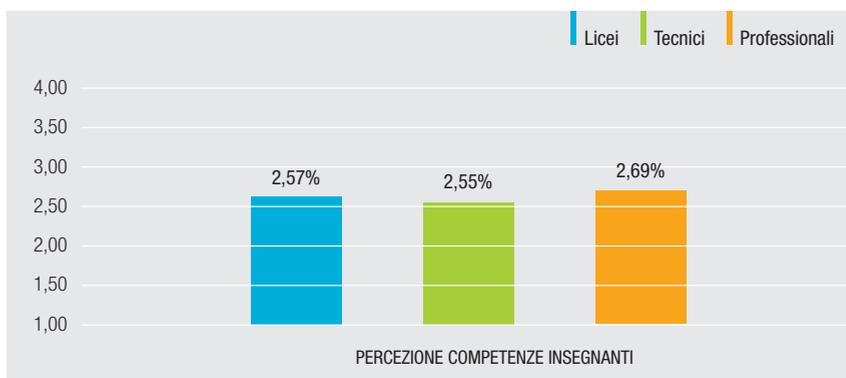


Figura 35 | Competenze insegnanti - Medie per Istituto

Non emergono differenze statisticamente significative rispetto alla distinzione tra piccoli e grandi centri.

<sup>30</sup>F (2, 1192) = 7.23, p < .001.

### **IL CONTESTO SCOLASTICO IN SINTESI**

Gli adolescenti trentini...

- > ... affermano di partecipare mediamente alle attività proposte dal contesto scolastico, ma in misura inferiore rispetto ai coetanei delle altre regioni del Nord d'Italia;
- > ... percepiscono i loro insegnanti come competenti e riconoscono loro molteplici punti di forza. In particolare gli studenti degli istituti professionali riconoscono più competenze ai proprio insegnanti rispetto agli studenti di altri istituti.

---

# 3 L'APPROFONDIMENTO QUALITATIVO

*Di Fabio Introini e Sara Martinez Damia*

GENERAZIONE Z – 2017-2018

Attraverso gli altri, verso sé stessi.

Gli adolescenti tra ricerca identitaria e relazioni

## 3.1 Introduzione

Nella sua visione sociologica “classica”, l’adolescenza è concepita soprattutto come fase di transizione alla giovinezza/adultità. In quanto tale ad essa sono sempre state attribuite specifiche caratteristiche, proprie dei processi di mutamento e trasformazione, caratterizzati dalla strutturale apertura. Questa apertura, conseguente alla progressiva dismissione dei modelli comportamentali e identitari trasmessi dalle generazioni più anziane e irreflessivamente acquisiti, schiude lo spazio per la ricerca e la costruzione di un “nuovo” sé.

Nella società odierna l’adolescenza è addirittura divenuta la metafora della condizione generale in cui versa il soggetto contemporaneo. Il diffuso relativismo culturale e la sensazione di sradicamento portato dalla globalizzazione lo avrebbero infatti collocato in una condizione in cui quella situazione di apertura, indeterminatezza, ricerca identitaria tipica dell’adolescente si sarebbe estesa a tutte le altre fasce d’età, senza risparmiare la stessa adultità. Anche senza seguire questa suggestiva – e ormai diffusa – retorica sociologica liquida che la eleva a emblema della condizione dopomoderna, occorre tuttavia riconoscere che l’adolescenza mostra comunque una imprescindibile dimensione sociale in virtù della quale ogni coorte anagraficamente adolescenziale può esprimere caratteri propri, a seconda del tempo e del contesto in cui il processo di autocostruzione identitaria avviene. È infatti in base a questo principio che possiamo distinguere generazioni differenti.

Il presente report restituisce i risultati di una indagine di tipo qualitativo volta proprio alla comprensione delle dinamiche e dei significati che l'adolescenza comporta e assume presso i suoi stessi protagonisti, con l'obiettivo di mettere maggiormente a fuoco le caratteristiche proprie a quella che definiamo "Generazione Z"

L'indagine qui presentata è stata effettuata mediante la conduzione di 5 focus group con gli adolescenti della Provincia Autonoma di Trento. Lo specifico di questa tecnica sta nella sua capacità di far emergere discorsivamente senso e significati dell'esperienza sociale: magnifica, rispetto ad altre analoghe tecniche, la dimensione collettiva e negoziale di questo processo emersivo. Questa linea di indagine qualitativa dà quindi la possibilità di rendere più visibili e comprensibili i risultati acquisiti mediante l'indagine quantitativa, agevolandone il processo di interpretazione.

Il presente report sarà strutturato in tre macro aree tematiche.

Nella prima sezione si analizzeranno le discussioni che gli adolescenti trentini hanno prodotto in merito ai valori, cioè a ciò che essi definiscono come dimensioni importanti in relazione all'arco di vita che stanno attraversando. Nella seconda parte, l'analisi si concentrerà su aspetti più specifici e individuali, passando dal piano dei valori a quello della propria auto-percezione, sia in termini fisici sia in termini "psicologici".

Nella terza parte, si darà spazio al rapporto che gli adolescenti hanno con i differenti gruppi sociali che incontrano nella loro vita quotidiana per capire quali sono i collettivi all'interno dei quali si sentono più a loro agio e quelli in cui si sentono invece a disagio.

Come spesso accade nella ricerca qualitativa, le dimensioni sulle quali gli intervistati sono chiamati a riflettere presentano una molteplicità di collegamenti, per questo motivo molti dei temi emersi sono trasversali alle sezioni del report. Tornare, all'interno di esso, sulle medesime questioni in parti differenti del rapporto non è quindi mera ridondanza, ma conseguenza della impossibilità di dare confini netti ai discorsi prodotti dagli attori sociali.

---

## 3.2 Valori

Il discorso sui valori degli adolescenti trentini mette a fuoco soprattutto la dimensione relazionale, in un duplice senso. Da un lato sono le relazioni stesse a costituire, dal loro punto di vista, un valore di per sé. Dall'altro la sfera relazionale costituisce l'ambito entro il quale prendono senso gli altri valori indicati, in quanto – di volta in volta – consistono nelle competenze necessarie a vivere bene insieme agli altri, oppure nei benefici che si generano dallo stare insieme. Oppure ancora le persone con cui si entra in rapporto nelle diverse esperienze della propria vita quotidiana costituiscono quell'alter, più o meno generalizzato, confrontandosi con il quale diviene possibile comprendere meglio se stessi. A volte questo confronto assume la forma pacifica e negoziale del dialogo, in cui l'adolescente percepisce la presenza supportiva e collaborativa dell'alter, che diviene indispensabile partner nel processo di costruzione del proprio sé. In altri casi, invece, le sfere relazionali sembrano agire come veri e propri campi di forza che pongono inerzie e resistenze alla realizzazione di questo stesso percorso, diventando così il "limite" contro il quale testare la natura e la forza delle proprie convinzioni e dei propri obiettivi. In altri termini, sembra che la quasi totalità dei valori indicati si produca dall'incontro di due dimensioni fondamentali: da un lato l'idea che l'adolescenza sia soprattutto un processo di ricerca, al centro del quale si erge la soggettività della singola persona; dall'altra la consapevolezza che questo stesso processo, per quanto soggettivo, non può compiersi senza il fondamentale apporto delle altre soggettività con le quali si entra, per diversi motivi, in contatto. Proprio per questo motivo le relazioni sono sempre, anche quando vissute in maniera negativa, valori, perché anche nelle loro forme meno autentiche e più problematiche sono sempre portatrici di un potenziale disvelante per il soggetto che le vive.

Pur nella consapevolezza che tutti questi aspetti sono tra loro inestricabilmente collegati, proponiamo di distinguere, a scopi del tutto analitici, fra tre nuclei valoriali emersi dalle parole dei nostri intervistati:

- a. **Valori specificamente relazionali**, ovvero il valore intrinseco dell'avere relazioni siano esse amicali, familiari, scolastiche, tra pari o intergenerazionali, formali o informali; annettiamo a questa sfera anche i benefici della relazione – che altri definiscono anche come beni relazionali – vale a dire la possibilità di dare e ricevere confidenze, di essere ascoltati-accolti-compresi, di confrontarsi mediante il dialogo, di sviluppare un senso di appartenenza;

- b. Valori relativi alla soggettività**, in primis i bisogni di autonomia, autenticità ed esperienza. In questa sfera la relazione con l'altro non viene affatto annullata, quanto piuttosto criticamente osservata in quanto ad un tempo condizione di possibilità e limite all'affermazione del proprio sé e dei suoi aspetti più idiosincratici. È insomma a questo livello che emergono maggiormente le riflessioni sulle regole, sull'autorità, sul rapporto con le figure adulte;
- c. Valori legati al complesso rapporto tra identità e differenza**, tra bisogno di appartenenza e timore dell'omologazione.

#### a. Valori relazionali

Come è noto, l'adolescenza si caratterizza per una significativa riconfigurazione della sfera relazionale del soggetto, che tende progressivamente ad attribuire maggiore rilevanza al gruppo dei pari a scapito di altre agenzie di socializzazione che tuttavia non possono sparire dall'orizzonte di esperienza del soggetto, in primis la famiglia e la scuola. Per quanto gli adolescenti trentini mostrino di aderire tendenzialmente a questa dinamica, evidenziano anche alcune peculiarità. Di sicuro si assiste a una significativa valorizzazione della relazione con i pari, ma questa non comporta necessariamente l'eclissi di altre relazioni di tipo intergenerazionale e/o formale. Allo stesso tempo, il riferimento ai pari è sicuramente importante, ma non comporta l'esaltazione della dimensione gruppale. Anzi, il concetto stesso di "gruppo", specie nelle relazioni con propri coetanei, sembra essere oggetto di critiche e, in alcuni casi, anche di prese di distanza, come avremo modo di esaminare meglio in altre parti del report. Queste due tendenze sembrano trovare la comune radice nel fatto che gli adolescenti trentini tendano a porre maggiore attenzione ai benefici che riescono a trarre dalle relazioni più che non al "tipo" di relazione. Vale a dire: sanno riconoscere che relazioni diverse possono portare benefici diversi e che, di conseguenza, la condizione ottimale è quella di riuscire a stabilire il miglior livello di relazione possibile con tutte le tipologie di soggetti che incontrano nelle loro vite quotidiane.

“ *beh avere una buona rete di amicizie, come ha detto lui non sentirsi soli anche una buona famiglia (2, f, Gruppo 3)*

*e poi avere anche amici un po' più stretti con cui ti puoi confidare, o con la famiglia o con parenti (2, m, Gruppo 3)*

*far parte di un gruppo, non so la sicurezza (3, m, Gruppo 4)*

---

*perché sentirsi solo non è bello, qualsiasi situazione, soprattutto a questa età, sentirsi già abbandonato a questa età non è una bella cosa, ti senti perso... oppure la affronti in maniera più responsabile e quindi ti basti anche da solo però a questa età dove ti devi cercare non puoi stare da solo, cioè comunque devi avere qualcuno con cui vivere qualcosa, che sia qualsiasi situazione, se no non ce la fai. e poi è anche un bisogno fondamentale far parte di un gruppo (1, f, gruppo 4) ”*

Avere relazioni è quindi anzitutto importante per evitare l'esperienza della solitudine che a questa età è facile sperimentare proprio perché, come sopra sottolineato, l'adolescenza, con i cambiamenti che introduce, crea disorientamento e incomprensioni. Sono soprattutto le ragazze a sottolineare gli aspetti emotivi collegati alla condizione di adolescenti, a sottolineare sentimenti di confusione e di travaglio interiore, propri di questa età. E sono quindi le ragazze, in primis, a cogliere anche il senso emotivamente profondo della solitudine intesa come mancanza di relazioni supportive:

*“ poi noi adolescenti siamo un po' un contrabbasso di emozioni, cresciamo e poi con l'esperienza si provano varie emozioni e può essere che ci sia un casino dentro di noi, si creano un tunnel oddio ma chi sono, cosa devo fare (1, f, Gruppo 4) ”*

Già questa ricerca empatica di persone che condividono il medesimo mood emotivo lascia intuire che il primo autentico motore della ricerca di relazioni è il bisogno di comprensione, esplicitamente verbalizzato dai nostri intervistati. Così se l'empatia orienta anzitutto verso i propri “pari” non è detto che siano necessariamente questi ad essere dotati del maggiore potenziale di comprensione. Anzitutto, come sottolineano soprattutto i maschi, non tutti gli amici sono “uguali”: quelli presso i quali confidarsi nella certezza di trovare comprensione e accoglienza sono spesso amici particolari, speciali, mai numericamente troppo “numerosi”. D'altro canto, non è affatto scontato che i propri coetanei siano gli unici in grado di offrire comprensione; non è un caso che nelle verbalizzazioni riportate compaia comunque la famiglia, che in diversi casi è stata equiparata agli amici.

*“ secondo me deve essere un rapporto soprattutto sincero e non aver paura appunto che i fratelli o i genitori ti? perché appunto cioè raccontare tutto quello che succede (3, m, Gruppo 2). ”*

Per quanto la famiglia venga da alcuni equiparata agli amici, per il livello di confidenza che si può raggiungere nelle relazioni con i genitori e/o fratelli e sorelle, la comprensione segna tuttavia un significativo discrimine tra ciò che si può ricevere da una relazione intra-familiare e ciò che si può ricevere in una relazione tra pari. Ad esempio, per quanto si riconosca l'opportunità e l'utilità di confidarsi con i propri genitori, si ammette allo stesso tempo che questo può richiedere un "più di fatica" rispetto all'aprirsi con gli amici. Nel raccogliere le confidenze, infatti, i genitori possono anche arrabbiarsi, o assumere un atteggiamento eccessivamente giudicante, problema percepito in particolar modo dalle adolescenti:

“ *eh sì i genitori, perché almeno con mia madre io cerco sempre di non dire... non so io mi sento molto pressata che con lei non devo sbagliare e devo dare il meglio, è una persona molto rigida quindi (1, f, Gruppo 5)*

*sì ed è importante anche perché ci sono tante cose che abbiamo paura a dire alle persone più responsabili di noi per un giudizio e sai che se c'è un amico con il quale vai d'accordo e ci sono tante cose che puoi dire e tu sai che la persona con cui stai parlando ti appoggia (2, f, Gruppo 4).*

*concordo con tutto quello detto, secondo me è importantissimo avere degli amici con cui confidarsi sempre perché senza amici qualsiasi dubbi o comunque anche... proprio per confidarsi, per sfogarsi in qualche modo è importante, come i membri della famiglia (1, f, Gruppo 3).* ”

Rispetto agli amici, tuttavia, i genitori hanno sicuramente una grande esperienza e sanno quasi sempre capire quello che i figli stanno attraversando, così come la bontà o meno delle singole relazioni in cui sono inseriti, anche quando si decide di non farne parola con loro. Si tratta anche in questo caso di un'arma a doppio taglio: da un lato può creare fastidio, perché ci si sente totalmente privi di schermi ed esposti al loro sguardo anche quando lo si vorrebbe evitare:

“ *mia mamma è come una sorella però su certe cose non sa niente perché a me dà fastidio che lei sappia o comunque in certe situazioni, quando sto male, non voglio che mi commenta e so che lei commenta e allora evito di dirglielo, però lei capisce lo stesso. Tipo quando io sto male smetto di mangiare, però è più forte di me io quando sto male non riesco a mangiare, appena vede che non mangio sa che sto male e di conseguenza si fa due domande e mi chiede che cos'ho però io*

---

*in quel momento io non voglio, che sto bene ma lei comunque lo sa e aspetta che gli parlo o comunque insiste però io comunque non glielo dico. mio padre stessa cosa però dice avrà le sue cose e finché non vuole parlarne non insisto (1, f, Gruppo 4) ”*

In altri casi, l'onniveggenza del genitore è positiva e rassicurante, perché sono gli unici che riescono a vedere i propri figli "a tutto tondo" e in tutte le situazioni, anche quelle socialmente più sconvenienti. È una possibilità che solo loro hanno e della quale può quindi essere importante saper fare tesoro

“ *perché secondo me siamo diversi anche rispetto a con chi siamo, io posso essere così e una persona con te e posso essere completamente un'altra persona con un'altra, pochi mi vedono come sono del tutto, i miei genitori mi vedono come sono veramente io, tutta, nei lati più positivi e più negativi, tutta capito? cioè non ci si apre a tutti così però ai genitori proprio... non possono non vederti quando ti incavoli proprio quando vai fuori proprio del tutto sono loro che ti vedono, quando sei triste o in certe condizioni, quando anche tu non glielo dici o comunque non lo dai a vedere loro comunque lo capiscono, queste situazioni... anche se agli altri vai in giro a dire si sto bene loro lo capiscono in qualsiasi modo, anche se non te lo dicono o magari dicono ma si lasciamola stare se non mi parla non glielo chiedo, però loro lo capiscono (1, f, Gruppo 4) ”*

Potersi fidare è un beneficio ad un tempo distinto e sovrapposto a un'altra importante possibilità offerta dall'essere in relazione, vale a dire la libertà di espressione. Questa ha a che fare con il fidarsi, in quanto si riesce a farlo nella misura in cui si percepisce che entro un dato contesto ci si può aprire liberamente. D'altro canto, la dimensione dell'espressività riguarda non solo il rapporto con i micro-contesti delle proprie interazioni quotidiane, ma ha a che fare con la possibilità di essere liberamente se stessi. Per quanto questa sensazione abbia ovviamente nelle relazioni un fattore abilitante o meno, esprimersi liberamente, specie a questa età, ha che fare con l'assertività, con la capacità di avere e sostenere idee in cui si crede profondamente. Per questo approfondiremo meglio questa dimensione parlando dei valori relativi alla soggettività.

In ogni caso, tornando alle relazioni familiari, queste sono considerate comunque come positive, soprattutto perché i genitori sono percepiti come

figure sempre supportive, che agiscono in buona fede e nell'interesse dei figli. Dalla famiglia si impara soprattutto a essere responsabili, così come, in alcuni casi, anche dalla scuola. D'altro canto, la sfera della scuola è relazionalmente complessa perché comporta allo stesso tempo il rapporto con i propri pari (a livello di gruppo classe) e con gli adulti, vale a dire gli insegnanti. Il rapporto con questi ultimi investe poi la sfera formale, mentre quello con i compagni è ovviamente all'insegna dell'informalità. Anche alle relazioni entro la scuola, analogamente a quelle in famiglia, come anticipato, si riconosce un fondamentale ruolo nella costruzione del senso di responsabilità. Sotto il profilo della comprensione e della libertà di espressione, il giudizio sul mondo scolastico è meno uniforme e più controverso. A difettare di comprensione sarebbero soprattutto gli insegnanti, che emergono, generalmente parlando, come le figure più lontane dal mondo adolescenziale e dalla sua complessità. Esistono tuttavia alcune eccezioni, rinvenibili in quei docenti che sanno esercitare il loro ruolo professionale mantenendo sempre il rispetto per la persona, anche se di giovane età, e che sanno utilizzare metodologie di insegnamento capaci di valorizzare l'autonomia dello studente, soprattutto sotto il profilo dell'apprendimento:

“ *[riferito a un professore molto gradito]: lui fa capire molto autonomamente, fa un'idea del suo concetto attraverso vari calcoli che devi fare da solo, ti spiega magari la base di tutto quanto però il resto è approfondimento, a tutto il resto devi arrivarci da solo attraverso calcoli che ti fa fare lui (2, m, Gruppo 2).* ”

In numerosi casi la relazione con il docente sembra trovare ostacolo proprio nel fatto che, secondo il parere degli adolescenti interpellati, gli insegnanti non si pongono il problema del rispetto dello studente, dando per scontato che la differenza di ruolo o di età tra loro e i ragazzi ne faccia un atteggiamento a senso unico, al quale sono cioè tenuti solo coloro che, in una relazione gerarchicamente asimmetrica, si trovano nella posizione inferiore. I nostri adolescenti sanno, salvo alcune eccezioni, riconoscere una asimmetria relazionale e ne ammettono anche la legittimità, soprattutto quando si tratta di una relazione con l'adulto, sia esso genitore o insegnante. D'altro canto anche in una situazione asimmetrica, il rispetto rimane per loro legato alla reciprocità. Nessuno, nemmeno i professori, possono pretendere rispetto se sono loro primi a non darne:

---

“ so l'importanza che ha un professore ma se io so di avere ragione, ho ragione no ma perché, ti faccio un esempio a me non me ne frega niente all'inizio anno una mia professoressa se l'è presa con me perché sono bionda e io non posso tirare fuori l'agenda e dire sì toh scusa io non... quindi non posso, ho capito che sono uno studente e lo studente va sotto il professore però fino ad un certo livello, come io porto rispetto al professore anche il professore... (1, f, Gruppo 4).

I: eh io faccio fatica a capire i ruoli, io dò non è che ho difficoltà a capire i ruoli ma ho difficoltà a dare una giusta importanza al ruolo che hai (2, f, Gruppo 4)

I: è vero (1, m, Gruppo 4)

I: no lo so benissimo ma me ne frego (1, f, Gruppo 4)

io vedo sempre che gli insegnati e i genitori tendono sempre a tirar fuori l'autorità nel senso sono tuo padre, sono tua madre, sono il tuo insegnante, sono una figura quindi tu non devi trattarmi come un tuo amico mi devi trattare meglio perché io sono sopra, io onestamente sta cosa non... perché alla fine io dico sempre: è vero che può essere mio padre, può essere il mio insegnante, però comunque è una persona come un mio amico quindi se io imparo ad avere un certo livello di rapporto insieme a mio padre insieme ai miei insegnanti riesco a valorizzare di più il rapporto con il mio amico (5, m, Gruppo 1)

concordo in pieno anche perché ci potremmo collegare alla libertà di pensiero, il fatto che il tuo pensiero non può valere più del mio solo perché di professione fai l'insegnante o perché sei un genitore, tu hai il compito di educarmi se sono d'accordo ma non puoi farlo sfruttando la tua autorità (3, m, Gruppo 1)

e se sbaglio me lo fai capire, cioè io posso sbagliare e magari in quel momento ti dico: “no c'ho ragione”; però se tu rimani, cioè se tu fai buon uso della parola, cosa che non sono capaci a fare, buon uso della parola con una persona, questa alla fine tu la fai ragionare, le fai continuamente domande, questa alla fine fa un'autoanalisi, cioè non sei tu ad analizzarlo e dirgli la conclusione; lo fai analizzare lui a se stesso, e di conseguenza capisce da solo che ha sbagliato. Gli insegnanti ad esempio non lo fanno, dicono: “tu hai sbagliato perché io ne so di più” (5, m, Gruppo 1)

”

Sempre in riferimento alla relazione con l'insegnante e la difficoltà di questo a comprendere il mondo adolescenziale, gli intervistati fanno in particolar modo riferimento alla quasi totale mancanza di conoscenza, da parte dei docenti, della complessità della vita adolescenziale e dei numerosi impegni che questa inizia già a comportare su numerosi fronti. Il discorso chiama in causa, a questo proposito, l'alternanza scuola-lavoro, che aggiunge ulteriori impegni alla vita già molto densa dei ragazzi, chiamati a dividersi tra studio "standard", famiglia, sport o altre attività strutturate del tempo libero e i nuovi impegni comportati proprio dall'alternanza. I docenti, si dice, quando assegnano i compiti, dovrebbero essere in grado di tenere presente tutto questo articolato quadro, che richiede una formidabile capacità di auto-organizzazione. Sono infatti quelli più abili sotto questo profilo a non riconoscere il problema sollevato dai compagni, affermando che da esso si esce proprio imparando a gestire bene le proprie "agende".

“ *anche cioè, io per esempio di solito faccio calcio, l'ho sempre fatto dalle elementari, ho sempre comunque gestito bene o male la cosa, bene perché negli anni in cui sono stato promosso e male negli anni in cui sono stato bocciato ovviamente, però quest'anno io sono finito veramente in crisi e sono finito veramente stressato e nervoso, infatti c'erano giorni in cui per esempio io il lunedì avevo l'alternanza scuola lavoro dalle quattro alle sette e mezza poi alle otto avevo l'allenamento fino alle dieci di sera e il giorno dopo mi trovo con la verifica, agli insegnanti [...] Ragazzo 5: agli insegnanti tu comunicavi il fatto che tu comunque il pezzo che magari tu usavi per studiare e concederti poi di andare a calcio ti è stato occupato, ed è brutto perché poi il giorno dopo ti ritrovi la verifica e poi gli insegnanti ti dicono eh ma no io c'ho da fare obbligatoriamente queste prove c'ho da interrogare qui e nessuno pensa al tuo, al tuo benessere, ti tolgono anche per me.. (5, m, Gruppo 1)*

*sempre a proposito di scuola lavoro, il programma è rimasto lo stesso non è praticamente stato tolto nulla senza pensare che effettivamente come in certi casi specifici che fate a livello serio io l'ho fatto a livello non serio però avevo teatro al giovedì, avevamo al pomeriggio otto ore teatro erano due orette due orette e mezza perché poi c'era una pausa in mezzo e il tempo di arrivare lì io arrivavo a casa alle nove e ogni santo venerdì c'era la prova di fisica e matematica e ho avuto questo problema perché ogni volta la faceva di venerdì nonostante le avessi detto più volte che io venerdì sarei scomodissimo ma naturalmente la prof non ha voluto (1, m, Gruppo 1)* ”

---

## b. Valori del sé

Se esiste, nel corso di vita degli individui occidentali, un periodo socialmente legittimato ad essere vissuto all'insegna della sperimentazione è, per tradizione, proprio l'adolescenza. Definita, in tempi più recenti congiuntamente alla giovinezza che sembra essere diventata un suo prolungamento, come moratorium, essa assume i tratti di un limbo sociale, in cui alcune regole della vita collettiva vengono legittimamente sospese a fronte del più importante obiettivo di permettere, all'individuo in crescita, di trovare sé stesso sperimentando. Il termine "sperimentazione" ha in sé due significati, molto simili ma con sfumature diverse. Da un lato significa appunto "apprendere dall'esperienza" e in questo caso indica semplicemente uno stile di apprendimento "in prima persona", in virtù del quale al centro di tale processo viene a trovarsi il soggetto; questi è inoltre "autorizzato" a fare la prima mossa per poi far sì che sia il confronto con gli eventi – e non una figura adulta o "tutoriale" – a fornirgli quel feedback in cui di fatto consiste l'apprendimento stesso.

In una seconda accezione, il termine "sperimentazione" assume un significato più vicino a quello assunto entro il lessico estetico, in cui significa ricerca volontaria e intenzionale di inedite esperienze, spesso motivata dal desiderio di trasgredire limiti e convenzioni socialmente diffuse. Nei discorsi degli adolescenti trentini sono presenti entrambe le declinazioni del termine, anche se in diverse proporzioni. Non manca quindi, anche se minoritaria, l'accezione "trasgressiva pura" del fare esperienza che, ancora in modo abbastanza "classico", assume i connotati del confronto con il simbolo per antonomasia della trasgressione, vale a dire le droghe leggere:

“ I: non lo so, una canna per esempio (2, f, Gruppo 4)  
Moderatore: ti incuriosisce provarla?  
I: mi ha incuriosito... (2, f, Gruppo 4)  
Moderatore: ed è un'esperienza... parliamo per favore uno alla volta? allora ascoltiamo xxxx per favore... allora è un'esperienza che per te è importante fare?  
I: no, non la trovo importante per me, per il mio corpo, per il mio futuro però la cosa mi incuriosisce e non lo trovo sbagliato provare perché possiamo capire un sacco di cose da quello che proviamo personalmente, e boh... non lo trovo sbagliato (2, f, Gruppo 4) ”

Ma anche questa declinazione più “spavalda” rientra poi molto rapidamente nella versione più generale del fare esperienza come modalità di apprendimento in prima persona:

“ *I: secondo me dovrebbe capire cosa gli piace fare, cosa non gli piace fare, deve distinguere e capire quello che gli piace fare, capire chi è lui, formarsi...e niente (1, f, Gruppo 4)*

*Moderatore: mi puoi fare qualche esempio di come fare a capire...*

*I: beh facendo esperienze, può essere che con un amico litighi e capisci come reagire o meno con una persona, o una situazione, che sia di gruppo, che sia di scuola, che sia fuori dalla scuola (1, f, Gruppo 4)*

*e in quanto tale sta a noi decidere che cosa è giusto e che cosa è sbagliato, poi tanto andando avanti con gli sbagli ci renderemo conto di che cosa è giusto (2, m, Gruppo 3)*

*secondo me tante esperienze fin da piccoli possono buttarti in vari ambiti, non so, se fin da piccolo tu fai tante esperienze, può essere che una cosa ti piaccia di più di un'altra, e te non fai niente, anche facendo sport, si può essere importante da piccola, ma se te non hai mai provato nulla come fai a dire quello che ti piace e quello che non ti piace? (1, f, Gruppo 4).* ”

Non a caso il discorso sull'esperienza è soprattutto collegato alla ricerca del sé, o più precisamente del sé più autentico. Per questa ragione assumono grande importanza per gli adolescenti trentini quei valori che hanno a che fare con il sé “maturo”; in un certo senso quest'ultima espressione indica ad un tempo l'obiettivo e il metodo della loro ricerca di sé: obiettivo perché ciò che vogliono è diventare persone con una propria identità ben definita; metodo perché in qualche modo già sanno che questa identità è anche una sorta di *habitus*, cioè uno status che si raggiunge mediante il continuo esercizio di quella stessa facoltà. Per poter essere un “sé maturo” occorre anzitutto avere un obiettivo chiaro, o per lo meno mettersi immediatamente alla sua ricerca.

“ *I: motivazioni, ideali, più che ideali però motivazioni appunto opinioni (3, m, Gruppo 3)*

*Moderatore: in che senso? quali sono per esempio gli ideali o le motivazioni importanti secondo te per i giovani di oggi?*

*I: avere un obiettivo, riuscire ad avere un obiettivo fisso e volerlo se-*

---

*guire, voler avere un cioè avere un su un certo argomento sia riuscire a dimostrare riuscire ad avere un'opinione su un argomento ma non per dimostrarlo agli altri ma per dire a se stessi che si è certi su alcune cose (3, m, Gruppo 3)*

*io mi unisco a quello che sta dicendo xxxx giusto? che è importante avere degli obiettivi soprattutto perché la società di oggi è molto competitiva e comunque a meno che non si abbiano solide basi a livello formativo o comunque riguardo agli ambienti collegati alla scuola non si riesce ad andare avanti quindi anche molto questo senso di competizione e raggiungere il traguardo che si era prestabilito per potersi creare un futuro migliore (3, f, Gruppo 3) ”*

Nel discorso dei nostri adolescenti, il termine “obiettivo” si sovrappone a quello di “ideali/motivazioni”; si tratta di dimensioni profonde dell'io autentico, che prende la sua posizione e da quella riesce a guardarsi intorno dando ad ogni cosa, con coerenza e stabilità, il proprio peso. Ma significa anche, in chiave più strategica, avere le idee chiare su ciò che si desidera per il futuro, costruire cioè una progettualità per cominciare il prima possibile la marcia verso le proprie mete in una società definita come altamente competitiva. Il tema si declina in modalità lievemente diverse tra maschi e femmine. Presso i primi assume spesso i tratti di un bisogno/diritto di assertività: essere una persona con le idee chiare capace di esprimerle con fermezza e coerenza entro i propri contesti relazionali. Per le ragazze incrocia maggiormente il piano della progettualità. Per questo le femmine indugiano maggiormente sul ruolo che la scuola e la formazione possono avere anche da questo punto di vista.

L'idea del raggiungimento dei propri obiettivi si collega a un altro valore, che gli adolescenti ritengono importante fare proprio, vale a dire la capacità di “fare fatica”. Da un lato la centralità di questo valore conferma l'idea dell'adolescenza come “palestra” in cui ci si allena alla vita. Non è un caso che secondo i nostri intervistati questa capacità si sviluppi soprattutto a scuola, vale a dire la sfera in cui ci si addestra, appunto, al futuro. D'altro canto la fatica ha anche un portato “romantico”, coincidendo in alcuni casi con la disponibilità a lottare per i propri ideali, per saper esprimere liberamente e senza paura di condizionamenti, la propria opinione e il proprio punto di vista. Libertà di espressione, non a caso, è un altro valore del sé percepito come fondamentale dai nostri intervistati.

“ avere anche le possibilità di potersi esprimere, perché tanti ragazzi al paese non hanno la possibilità, non hanno la possibilità appunto non so di fare teatro, giocare a calcio, come diceva xxxx, comunque fare robe, anche andare a scuola e poter studiare comunque tanti ragazzi non possono farlo e noi comunque abbiamo la possibilità di esprimersi, dimostrare chi siamo e che cosa vogliamo fare. E poi ricevere rispetto, dare rispetto e comunque l'educazione perché secondo me è fondamentale perché senza educazione secondo me non si può stare con le persone e basta (1, f, Gruppo 4). ”

Anche quella di espressione, come tutte le altre libertà, richiede comunque, come vedremo in seguito, una competenza, un “savoir faire” che ancora una volta non è data e scontata ma si conquista con sforzo, perché richiede il “duro lavoro” del non sempre semplice rapporto con l'altro e perché, proprio per questo, può avere ricadute relazionali anche pesanti. Dagli adolescenti trentini emerge piuttosto chiaramente il fatto che la vita comporti, in tutte le sue sfere, persino in quella delle relazioni amicali – come vedremo meglio in seguito – una certa faticosità.

“ I: ah ok sempre secondo me anche imparare a fare fatica perché se no non si va da nessuna parte (1, m, Gruppo 5)

Moderatore: cosa vuol dire fare fatica?

I: imparare che davanti agli ostacoli, sia dal punto di vista fisico che magari anche morale o nelle relazioni, o sia per adesso che per il futuro, se si impara a fare fatica saprai sempre in una maniera o l'altra come cavartela, e anche in situazioni in cui magari dici gli altri dicono che non ce la fai, guarda che non puoi farcela, se hai imparato all'inizio a fare fatica allora puoi andare avanti, se non hai mai fatto fatica può capitarti qualsiasi inconveniente che ti blocca (1, m, Gruppo 5)

forse a me per esempio veniva in mente portare avanti il fare fatica, prima di fare fatica, eh non bisogna farla a vuoto, si vuole far fatica puntando a qualcosa, adesso può esserci un qualsiasi tipo di esempio: io mi alleno a fare fatica e tutto anche un po' collegato, a mantenere le mie responsabilità a gestire le mie frustrazioni e imparo anche a mantenere una mia certa dimensione individuale perché io penso che il fare fatica richiede anche una certa forza psicologica altrimenti dopo un po' ci si ferma.. e quindi in questo modo. poi ad esempio l'esprimere anche in relazione a quello che dicevamo prima serve una bella dose di coraggio (5, m, Gruppo 5) ”

---

Come appare dalla verbalizzazione sopra riportata, la fatica emerge in relazione al tema della libertà di espressione. Anche questa non è garantita in partenza, richiede invece coraggio, determinazione e, come dice il nostro intervistato, una buona dose di “forza psicologica” per resistere al logorio che gli “attriti” con gli altri possono produrre.

L'altra fondamentale prerogativa del sé maturo che si conquista esercitandola è l'autonomia, intesa in questo caso soprattutto come mancanza di restrizioni. I “vincoli” messi a tema dagli adolescenti intervistati riguardano soprattutto la gestione del tempo libero e dei suoi orari e la questione del denaro. Si tratta, in entrambi i casi, di sfere che implicano anzitutto il riferimento alla famiglia e alle sue regole. L'imposizione di specifici orari di rientro serale è una consuetudine sperimentata da molti adolescenti. Per chi invece ha genitori più “liberal”, esistono comunque dei vincoli logistici legati alle specificità del territorio che non migliorano la situazione per quanto riguarda possibilità di rientro in tarda notte. Questo perché a meno di avere amici più grandi dotati di automobile, occorre spostarsi con mezzi pubblici i cui orari non possono certo tenere conto degli stili di vita degli adolescenti

“ *sì soprattutto la sera beh a chi è che non piace stare in giro fino a tardi? così anche le feste, e poi è anche brutto magari i tuoi amici stanno fuori fino alle due fino alle tre mentre tu devi tornare a casa a mezzanotte questo è brutto secondo me (1, f, Gruppo 1)*

*io avrei la totale libertà se non fosse che abito in montagna e con i mezzi non si può proprio fare, se l'ultima corriera il sabato è alle dieci ventidue se mia madre massimo può rimanere a Trento fino a mezzanotte altrimenti magari come è successo la scorsa settimana, un conto è se sei con gli amici che hanno una macchina e allora si può tornare quando si vuole, anche 5 del mattino o l'uno perché si torna a quell'ora... mia madre è sempre stata totalmente libera, l'importante è che mi responsabilizzi da solo (1, m, Gruppo 1)* ”

Per chi vive in famiglie in cui ancora esiste la necessità di rispettare alcuni limiti di orario, si sottolinea la non sempre chiara logica di queste regole. Da un lato sembra che i genitori siano più tolleranti ad estendere il limite del rientro a fronte di un obiettivo specifico (la partecipazione a una festa o a un evento ben definiti), ma non applicano la stessa misura per uscite più rituali nel quotidiano e nelle vicinanze di casa, per le quali sono previsti orari molto più rigidi. I vincoli orari per il tempo libero sono comunque l'aspetto più immediato e concreto che porta gli adolescenti a confrontarsi, in famiglia, con

la questione più generale del rapporto regole/autonomia. Rispetto a ciò, essi sono d'accordo nell'affermare che a un certo punto – riallacciandosi qui al tema della lotta e della fatica – è necessario combattere per la propria autonomia quando il genitore non è del tutto disponibile a riconoscerla e a promuoverla. Per quanto nessuno sembri denunciare controlli e restrizioni genitoriali troppo severe e limitanti, la questione della “lotta” per l'autonomia è sentita in particolare dai maschi per i quali diventa quasi un punto d'onore iniziare a mordere il freno se e quando i genitori vanno troppo oltre nell'esercitare il loro controllo:

“ *iniziare ad impuntarsi, perché se il figlio non si impunta mai però se magari il figlio inizia magari ad impuntarsi e magari qualcosa non sempre lasciarla cadere allora magari inizia a far capire si fanno due domande... se il figlio ogni volta magari due volte dice di no e poi subito dopo gli dice di sì i genitori continueranno ad essere così e non cambieranno mai (1, m, Gruppo 2).*

*per l'autonomia per esempio cioè secondo me uno arrivato alla nostra età deve un po' capire qual'è la sua identità all'interno della famiglia, deve un po' cambiare il suo comportamento perché cioè per fare un esempio se i genitori devono continuare a trattarlo come un bambino piccolo e deve cambiare un po' il rapporto, cioè non è che deve cominciare ad andare a vivere da solo però secondo me deve essere un rapporto già un po' più diverso.. guardarlo (4, m, Gruppo 2)* ”

Un altro significativo freno al senso della propria autonomia è la dotazione di denaro. È infatti questo ad aprire le porte a stili di vita e di consumo più appetibili. Proprio per questa ragione, alcuni degli adolescenti, soprattutto tra i maschi, sottolineano l'importanza di cercare, già in questa età, un piccolo lavoro che permetta di accumulare denaro senza dover dipendere dalla famiglia.

“ *un altro punto che a me interessa è cominciare magari a trovarsi un primo lavoro, io vedo me ma anche tanti altri amici che vogliamo cominciare a fare un lavoro proprio anche perché si ricollega a tutto ciò, magari uno con un lavoro non ha più restrizioni di orari e di denaro perché si prende una macchina e quindi può, ci sono dei nostri coetanei che hanno la macchina già appena diciotto anni appena compiuti mio fratello tre mesi dopo aveva la macchina quindi il lavoro è importantissimo poi naturalmente trovarsi anche i giusti orari perché non deve andare a influenzare la scuola almeno si spera (1, m, Gruppo 1)*

---

*io già dall'estate scorsa, fine estate vado a raccogliere le mele fino all'inizio della scuola, comunque mi sono trovato bene, tiro su i miei soldi e dopo posso gestirmeli come voglio, sono più libero (3, m, Gruppo 1)*

*verso giugno avevo trovato questo lavoro un mese e l'ho detto a mia mamma e mi ha detto ma no dai, fa lo stesso, forse perché ha paura che diventi troppo autonoma non so... perché io appunto restrizioni orarie di denaro viaggiare non ho troppi problemi, denaro forse un po' sì ad esempio se c'è qualcosa che vedo che costa troppo non lo chiedo neanche ai miei genitori, se per una sera mi servono 50 euro non vado e boom, non faccio piuttosto faccio altre cinque sere da 10 euro sparse insomma non lo chiedo neanche, orari io c'ho un sacco di mezzi e appunto tutti i miei amici praticamente hanno la macchina, compresa mia sorella quindi a posto (1, f, Gruppo 1)*

*nel senso che avere delle restrizioni in questo ambito è anche formativo secondo me perché comunque in un futuro dovrai risparmiare magari su certe cose per avere la possibilità di fare altro magari anche un investimento e quindi il fatto di possedere tutto subito secondo me non ti forma per il futuro (4, m, Gruppo 1)* ”

Peraltro, famiglie troppo prodighe nei confronti dei figli sono viste negativamente dagli stessi adolescenti, che considerano le eccessive elargizioni di denaro come pratica diseducativa per i figli stessi. Una “politica degli incentivi”, sempre se condotta con buon senso anche da parte dei genitori, viene invece considerata positivamente:

“ *secondo me dipende un po' dai fatti, se per esempio uno va male a scuola e gli dicono: “se esci con l'Otto per esempio ti compriamo questo”, quello sì è sbagliato, se però è già uno per esempio che già va bene e vuole magari far qualcosa, una moto per esempio, i genitori dicono la puoi fare però se devi uscire con l'8 secondo me quello lì non è sbagliato (2, m, Gruppo 2)* ”

Avere a disposizione soldi da spendere non sembra tuttavia fondamentale per poter vivere stili di vita particolarmente “consumisti”. Al di là della partecipazione a feste ed eventi tipici del divertimento giovanile (ad esempio feste e concerti) i soldi sembrano finalizzati alla possibilità di viaggiare da soli. Il tema del viaggio, collegato da un lato al denaro, si proietta fortemen-

te verso orizzonti più ampi ed esistenziali. Viaggiare come opportunità per conoscere e per imparare a sopravvivere per conto proprio senza il tutorato dei genitori è infatti un'esperienza di autonomia, libertà e quindi di crescita individuale.

“ *Moderatore: ok e perché è così importante viaggiare?  
I: cominci ad essere da solo autonomo non hai casa tu sei da solo, magari con qualche amico, ma comunque non torni nell'area sei emancipato ed è un preludio di quello che è una volta usciti di casa soprattutto se poi si va all'università e così via (1, m, Gruppo 1).* ”

Si tratta, anche in questo caso, di un tema più specificamente maschile. Il portato formativo del viaggio sta più che nella possibilità di esplorare nuovi orizzonti culturali nella sperimentazione della propria capacità di autogestione, assimilabile ad altre aree già emerse come propriamente maschili, a partire dal bisogno di assertività.

Infine l'autonomia è vista anche come necessaria alla costruzione della propria identità, che richiede un atteggiamento attivo e non passivo ovvero improntato a maggiore autodeterminazione e minor eterodirezione:

“ *I: ma secondo me anche appunto.. se uno non ha, più o meno tutti cerchiamo un obiettivo in una giornata anche, se uno non ha mai nessun obiettivo cioè è un po' passivo diciamo, fa quello che gli capita senza preferire una cosa o preferire o un'altra (2, m, Gruppo 2)  
Moderatore: e questa cosa non è vista tanto bene  
I: eh no cioè secondo me rischi poi di non crearti un'identità (2, m, Gruppo 2).* ”

### c. Il difficile mix tra relazioni e autenticità

A conclusione di questa prima parte del report vogliamo dare risalto a un aspetto “dinamico” dei valori che gli adolescenti hanno indicato come importanti. Questa dinamica si genera dal fatto che nella loro esperienza la dimensione relazionale e quella della ricerca del sé più autentico non possono essere disgiunte. Proprio per questo si viene a creare quella tensione che è alla base dello stesso vivere sociale: la spinta alla differenziazione, in virtù della quale si vuole scoprire e assecondare la propria “unicità” di singoli e in quanto tali sempre “eccezionali” e la necessità di appartenere, di far parte anzitutto di un gruppo. Questa seconda tensione è perce-

---

pita come altrettanto necessaria e positiva, ma emerge chiaramente la consapevolezza che una maggiore “integrazione” nei collettivi sociali può richiedere almeno in parte una rinuncia a ciò che di più specifico ed originale ciascuna persona possiede. Nasce allora un complesso gioco il cui obiettivo dovrebbe essere quello di arrivare a una “giusta misura”, cioè un equilibrio sostenibile e soddisfacente tra queste due fondamentali esigenze dell’essere umano. Si tratta di una dinamica che investe sia il rapporto con l’adulto sia la sfera della relazione tra pari, in cui il “problema” sembra ancora più sentito. L’aspetto più interessante è che nella ricerca di questo equilibrio non è in gioco solo la questione della propria autonomia, quindi la necessità di trovare spazi di azione libera entro i vincoli delle relazioni soprattutto familiari, ma anzitutto la definizione della propria identità. Si tratta di una tensione visibile anzitutto in riferimento al valore della libertà di espressione. Da un lato gli adolescenti considerano questo valore come irrinunciabile e sono pervasi spesso da una vera e propria smania di avere e di poter esprimere in libertà le proprie idee, i propri pensieri, le proprie opinioni, sia rispetto al mondo (e all’attualità) sia rispetto alle stesse persone con cui si è in relazione. Dall’altro sono consapevoli delle difficoltà e in alcuni casi del rischio che questo può comportare, sia con gli adulti sia tra pari.

Secondo i nostri adolescenti, la società generalmente considerata è piuttosto aperta nei confronti di chi voglia coltivare libertà di libera espressione; d’altro canto in una società in cui quasi tutti parlano e ambiscono a dire la propria è ancora più importante saper pensare con la propria testa e coltivare soprattutto interiormente la propria libertà di pensiero, specie in quei casi in cui non è possibile farlo pubblicamente.

“ *sempre sull’esprimersi magari ai giorni d’oggi comunque gran parte della gente, o almeno quelli che la pensano in modo diverso vengono considerati un po’ meno rispetto a quelli che seguono la maggioranza (5, m, Gruppo 5).* ”

Non è raro, infatti, imbattersi in discussioni controverse alle quali non è possibile trovare una sola risposta oggettiva che metta d’accordo le posizioni divergenti. In questo caso il rischio di un conflitto tra le parti è quasi inevitabile; d’altro canto se chi vuole avere ragione non può basare su fatti oggettivi le proprie argomentazioni, meglio preservare la propria autonomia di pensiero:

“ *beh è una risposta nella mia testa, perché siamo anche un po' realisti tutti diciamo libertà di pensiero però quando ci troviamo a confrontarci con altre persone su un argomento che magari non c'ha conferme su internet che tu cerchi e c'è la notizia non so sul tg dicono una notizia e tu dici questo e l'altro dice ma no allora controlliamo lì e c'è una fonte, su qualcosa che non puoi comunque confermare che non puoi, sei sempre lì che parli e comunque alla fine com'è che finisce? che tu ti arrabbi l'altro si altera e la cosa finisce lì (5, m, Gruppo 1).* ”

Se in generale si percepisce di vivere in una società “aperta”, quando si passa ad esaminare le sfere della propria vita quotidiana il giudizio sulla libertà di espressione si modifica sensibilmente. La scuola, ad esempio, è vista come positiva in quanto luogo che insegna – o dovrebbe insegnare – a pensare con la propria testa. D'altro canto esprimersi liberamente, su questioni non prettamente scolastiche, con i docenti è una opzione da valutare con molta attenzione, perché potrebbe rivelarsi contro-producente:

“ *con i prof, ma non perché sia un loro... , cioè non perché loro sono antipatici, poi va beh è ovvio che non tutti ci vanno a genio, almeno anche io ho trovato dei prof con cui mi trovo meglio, però alcune cose prima di dirle, cose che non riguardano l'ambiente scolastico, perché almeno l'ambiente scolastico sempre con diplomazia ed eleganza però io ho sempre cercato di dire tutto, ma cose che riguardano cose personali invece bisogna pensarci due volte perché ok che, perché quella persona, oltre che diventare un confidente nel momento in cui la dico, rimane comunque sempre il mio professore, quindi bisogna stare attenti (5, m, Gruppo 5).* ”

Esprimersi, d'altro canto, è fondamentale come si diceva sopra perché ha a che fare con la propria autenticità e, in un certo senso, con la sua “tutela”, soprattutto in un periodo in cui è significativamente in corso, tra tante tortuosità e insicurezze, la ricerca del proprio autentico sé. Si spiega allora la grande sensibilità che i nostri adolescenti mostrano sul tema del confronto con gli altri, e sullo stile che è importante che questo mantenga. Rispetto al “divenire sé stessi” potersi esprimersi liberamente nel confronto con l'altro è importante per le seguenti ragioni: evita le eccessive pressioni al conformismo; aiuta a correggere i propri errori, liberando da quella testardaggine che può essere tipica dell'età adolescenziale (soprattutto per i maschi) e infine crea condivisione. D'altro canto questa situazione

---

comunicativa ideale incontra diversi ostacoli nella vita di tutti i giorni ed è per questo importante seguire alcune regole e sperare che anche gli altri facciano la stessa cosa. Tali regole definiscono una sorta di codice di autocondotta, ma sono allo stesso tempo espressione di ciò che si vorrebbe facessero anche gli altri.

“ *uso questa metafora del filtro, che non ti faccia vedere gli altri e i loro ideali ma che ti faccia mantenere sul tuo, perché molti soffocano i propri ideali per paura appunto che non vengano accettati e quindi forse anche questo potrebbe essere importante (5, m, Gruppo 5).*

*[regole] come trattare un amico, come relazionarsi con altre persone, quando una persona chiede una cosa, quando ci sono delle scelte, anche banali, come fare un sacrificio per un amico, se farlo o no, queste scelte, e quelle alla fine sono importanti (3, m, Gruppo 3)* ”

Rispetto all'importanza della “correzione tra pari”, non vi sono dubbi. Ma alcune domande o “crucchi” emergono chiaramente in proposito. Fino a che punto è possibile spingersi, nei confronti di un'altra persona, nell'esprimere il proprio dissenso per il suo modo di fare? Fino a che punto, detto altrimenti, è lecito esprimere la propria critica? I nostri adolescenti sanno che si tratta di una questione altamente sensibile. Così da un lato affermano che in via di principio è sempre corretto far notare all'altro i propri errori, ma è importante un certo tatto. Sono in altri termini sempre favorevoli, per usare la loro stessa espressione, alla “critica costruttiva”, anche dura come afferma in particolare un ragazzo. Occorre inoltre tener presente che non tutte le persone reagiscono allo stesso modo o mostrano il medesimo grado di apertura rispetto alle osservazioni che gli vengono rivolte. Inutile ad esempio insistere con i più “chiusi”, allo stesso tempo, seppur per altri motivi, meglio regolare i toni con i più sensibili, che potrebbero accusare più pesantemente il colpo.

“ *ma allora, non solo all'interno della famiglia anche il gruppo dei pari o anche, secondo me rispetto a persone più grandi, libertà di esprimere le tue idee appunto quello che pensi senza venire criticato, e se vieni criticato comunque con delle critiche costruttive aperte al rapporto, che non sia semplicemente un pensi così per me non vai bene, vai via oppure questo è il mio pensiero e tu devi basarti su questo e non puoi opposti, questo secondo me è sbagliato per tutto quindi secondo me quella dovrebbe essere una libertà universale (2, m, Gruppo 1).*

*dipende da persona a persona, come ti rapporti perché se c'è una persona libera al confronto che tu gli dai questa critica e ti dice Umm magari è vero Umm magari no e ti spiega perché ok, io conosco tante persone che sono fisse sul proprio ideale e sulla propria idea e sulla propria concezione di mondo, e gli dici guarda no è sbagliato secondo me, e no no perché sbagli tu, glielo ripeti piano e continua ad aver ragione lui è ovvio che dopo un po' si alzano i toni quindi pesante (2, m, Gruppo 1).*

*perché tra di noi se dici qualcosa importa, per quelli a cui importa l'ego-centrismo, quelli che mettono loro prima degli altri, usano quello che tu dici, sempre il modo in cui ti esprimi, per venirti contro, ad esempio capita spesso che tu dici una cosa, se no quando si è a ricreazione, mentre si beve qualcosa, che si dice e poi questa cosa viene usata contro di te a tua insaputa, quindi bisogna stare un po' attenti anche a quello in un certo senso, però sì... (5, m, Gruppo 5). ”*

Questa importanza dei toni, dei modi, la capacità di ragionare “come uno psicologo” e capire le peculiarità dell'altro che si ha di fronte portano spontaneamente gli adolescenti a conferire particolare importanza al valore del rispetto e alla capacità di saper mediare. Emerge inoltre la chiara consapevolezza che la virtù della mediazione è fondamentale rispetto ai temi che più di altri “muovono gli animi e le passioni”, come lo sport e la politica. A volte di questi argomenti è addirittura meglio non parlare proprio. Non si tratta solo di un accorgimento valido entro la sfera dei rapporti privati, ma vale in riferimento anche alle prime esperienze di confronto pubblico, come quelle che è possibile sperimentare nella vita politica degli istituti scolastici e dei loro organi:

“ *beh no... di nuovo ritirandolo fuori anche politica, da me in classe c'è stato anche qualche conflitto su questo punto diciamo, quindi è facile anche all'interno delle consulte studentesche consulte provinciali si stavano ammazzando due capita perché non ci è stato insegnato a mediare soprattutto dal punto di vista politico, noi solitamente abbiamo dei genitori che dicono io sono tot e chiunque non è di quella parte sono mafiosi o sono drogati sono delle zecche è difficile (1, m, Gruppo 1)*

*beh comunque parliamo di società quindi a scuola ad esempio o in un particolare lavoro, boh io generalmente dappertutto o quasi nel senso, ovviamente io intendo libertà di pensiero per me ma quindi anche quella per gli altri devono essere queste due robe tu la pensi in quel modo*

---

*io la penso in modo diverso io non dò addosso a te tu non dai addosso a me però magari parlando anche civilmente si riesca ad arrivare ad un compromesso, oppure io ho sbagliato tu hai ragione quindi ci sono tante sfumature (2, m, Gruppo 1)*

*è importante esprimersi e posso anche dire come, c'è chi si esprime con un post su Instagram c'è chi si esprime attraverso la musica, esprimersi è quella cosa che non sempre ci è permessa, perché ad esempio qui a scuola si può fare però... esprimersi liberamente forse ecco così è più concreto, potendo dire ciò che veramente si pensa ciò che veramente si vorrebbe fare insomma alcune riflessioni che a volte comunque è meglio tenersi per sé o a volte bisogna esternando queste impressioni si rischia un po' ad esempio, viene sempre insegnato che non bisogna mai parlare di calcio e politica però queste sono cose... (5, m, Gruppo 5). ”*

Il quesito che sembra comunque “tormentare” più significativamente gli adolescenti ha a che fare con la dimensione più profonda del rapporto identità/vita di gruppo e può essere articolato nella seguente domanda: fino a che punto è giusto *cambiare* in virtù di una critica ricevuta, per essere accettati, per poter essere come il gruppo mi vorrebbe?

“ *essere apprezzati è una cosa che comunque conta, perché comunque sentire di fare schifo o che comunque quello che si fa non è apprezzato perché dici lo faccio perché piace a me ma se non piace a nessuno? cioè comunque ti fai delle pare. anche in vari ambiti... può essere che non ti apprezzi te in principio però quello... bisogna secondo me accettarsi, accettare quello che si fa e comunque dare un conto e un peso alle parole che dicono gli altri però non a livello comunque da darti pensieri negativi o comunque che ti modifichi il tuo stato mentale, cioè se devo rovinarmi per qualcun altro no grazie non mi interessa. tanto lui non vive per me, perché dovrei vivere su quello che dice lui (1, f, Gruppo 4).*

*difficile poi è anche una questione di maturità, cioè comunque quando sei più piccolo e sei più chiuso appena uno ti dice una cosa tu ci credi subito, si ingenuo e ovviamente gli dai corda e può essere che vai a far cose che non ti piacciono perché agli altri piace... o si cambia apposta per gli altri, perché pensi che, se agli altri non piaci, ah devi essere per forza come piaci a loro! e no, sei fatto così e ti accetti così. può essere forse alle volte che si esagera, è una questione di controllo, non è una questione di dover cambiare cioè io non devo per forza modificarmi perché ad una persona non vado giù, non vado giù e basta, finito così (1, f, Gruppo 4). ”*

L'idea di possedere un "carattere" ben definito che può accettare le critiche altrui e modificare alcuni aspetti ma che non può snaturarsi e non è nemmeno giusto che lo faccia si riverbera dalla sfera privata a quella del rapporto con la scuola. Anche l'apprendimento, nella loro percezione, è una forma di cambiamento e di adattamento, ma è pensato in maniera troppo standardizzata, di conseguenza chiede a tutti di cambiare nello stesso modo.

“ *si la formazione è importantissima, secondo me; io ho visto un video, di questo uomo che era andato a fare una lezione in tribunale dicendo: “tu non puoi chiedere ad un pesce rosso di camminare su un albero” [...] perché tutti, formano tutti uguali ma siamo tutti diversi e te non puoi chiedere una cosa che comunque io non voglio fare o che comunque a me non piace perché siamo tutti generici o siamo comunque tutti presi in un gruppo, alla fine uno si forma e ha quelle possibilità lì. ma se uno vuole qualcosa di diverso come fa? (1, f, Gruppo 4).* ”

La sensazione che le dinamiche di gruppo e la vita sociale possano indurre a nascondere le proprie specificità è comunque ben presente. Da un lato si sottolinea infatti che la società, così come i collettivi “micro” sembrano preferire soggetti conformisti a chi invece coltiva e vuole esprimere la propria originalità:

“ *sempre sull'esprimersi magari ai giorni d'oggi comunque gran parte della gente, o almeno quelli che la pensano in modo diverso vengono considerati un po' meno rispetto a quelli che seguono la maggioranza (5, m, Gruppo 5).* ”

In alcuni casi il gruppo viene a essere percepito come un ambiente ostile alla possibilità di essere se stessi, perché al suo interno avvengono veri e propri processi di etichettamento in virtù dei quali il singolo membro viene ad essere totalmente identificato con quella esclusiva parte di sé che riesce a mostrare agli altri. Quando questo accade, la “vittima” si sente dolorosamente espropriata della sua autenticità. Si tratta di un problema particolarmente sentito anche perché, come si afferma, è davvero molto difficile togliersi di dosso queste etichette, così come il loro potere totalizzante.

---

“ *ma in realtà tutti diamo etichette inconsciamente, cioè tu etichetti una persona in un determinato modo senza automaticamente renderti conto che lo stai etichettando però automaticamente tu la focalizzi in quel modo, magari uno ha addosso centinaia di etichette perché ognuno ogni persona con cui si relaziona ha diversi punti di vista però è automatico, è inevitabile (4, f, Gruppo 3).* ”

È a questo proposito che vengono messi a tema i social network: secondo i nostri adolescenti possono essere le arene in cui tanti coetanei cercano di smarcarsi da attribuzioni identitarie parziali e riduzioniste, mostrando altre parti di sé, magari proteggendosi dietro identità e profili virtuali inventati, che non sono cioè riconducibili alla loro identità “reale”. Si tratta tuttavia di un “gioco” percepito da un lato come necessario e in alcuni casi fisiologico, dall’altro come molto rischioso.

“ *no volevo appunto ricollegarmi [...] [all]’argomento che le persone si fingono un’altra persona sui social, è una cosa troppo ti attrae troppo cambiare personalità totalmente nel giro di pochi minuti, quello che anche noi... proprio parlando di che cosa ci realizza cosa ci fa diventare quel che siamo, ma se poi non ci va bene e vogliamo cambiarlo spesso il gruppo intorno a noi non è d’accordo, neanche proprio perché lo vuole quella persona proprio perché ormai sei abituato a quella persona, quindi è anche per questo che diciamo per questi periodo, prima superiore generalmente questa fascia di età, anche talvolta dei problemi sociali perché magari vorrebbe cambiare ma di fronte alle persone magari sarà sempre quel tipo di persona. quindi com’è che si può, com’è che si fa a dire che poi è colpa nostra se usiamo i social cercando di cambiare il proprio aspetto se quello che diciamo è una tentazione diciamo troppo grande? se altre persone non cercano di vedere anche cambiare le persone (3, m, Gruppo 3)*

*e poi in direzione a questo argomento i social talvolta vengono usati per riuscire magari a togliersi questa etichetta e magari mettersene altre, cioè perché uno magari si comporta ogni giorno diversamente sui social da come si comporta nella realtà, magari in classe o così e poi così cerca anche di cambiare l’opinione delle persone che lo vedono così lentamente può cambiare anche la vita normale... e non so dire se è un bene o un male utilizzarlo in questo modo non mi sento in grado di dare un giudizio del genere però sta di fatto che è uno dei metodi (3, m, Gruppo 3).* ”

D'altro canto i social servono positivamente per avere una platea più ampia di persone con cui condividere i propri interessi, quando non trovano riscontro nel gruppo più ristretto degli amici offline

“ *io non sono per i social, ma analizzando così i fatti sto vedendo alcuni punti a favore, che per esempio alcune persone non hanno proprio un gruppo amici per esempio nella classe, o neanche alcuni considerati mezzi amici perché semplicemente perché hanno interessi del tutto diversi dalle persone in quella classe, e in quel caso talvolta i social possono anche aiutare perché difficilmente magari incontriamo le persone con i nostri stessi interessi però potrei incontrare altre persone. cioè in un mondo hai, le probabilità di conoscere altre persone con i tuoi stessi interessi sono alte diciamo (3, m, Gruppo 3)*

*mentre se no saremmo proprio frenati e uno cambierebbe proprio aspetto, cambierebbe tutto gli interessi, solo vedendo gli interessi della maggioranza, del gruppo, mentre così ogni volta può avere sempre i suoi interessi personali (3, m, Gruppo 3)* ”

Sulla tecnologia e in particolare sui social i pareri di maschi e femmine sono in buona sostanza simili. Emerge tuttavia una sfumatura significativa rispetto ai rischi e ai pericoli che su Facebook&Co si possono correre. Mentre per gli adolescenti maschi si tratta di rischi prevalentemente sociali e antropologici (legati cioè alla possibilità di rimanere intrappolati in una sfera “virtuale” autoreferenziale priva di relazioni autentiche) per le ragazze tali rischi assumono invece una declinazione più “securitaria”, essendo maggiormente correlati con la questione della propria incolumità (come il pericolo di adescamenti da part di sconosciuti al di là dello schermo).

Il tema dei social network e della rete, che ci si attenderebbe essere di fondamentale importanza presso giovani e adolescenti è stato messo a tema solo all'interno di un gruppo. Un altro valore che sembra non avere avuto quasi cittadinanza all'interno dei 5 focus è quello dell'amore. Gli “altri significativi” più citati, come abbiamo visto sopra, sono infatti amici, genitori, in qualche caso insegnanti. Il motivo di questa assenza potrebbe essere legato a diverse ragioni, come ad esempio il pudore/timore a parlarne in pubblico. Oppure, come sembra emergere da quelle poche affermazioni che sono state fatte, soprattutto dalle ragazze, in materia, è ancora presto, a questa età, per poter avere una chiara distinzione tra amicizia e amore e per sentire quest'ultimo come una sfera altamente importante nella propria vita:

---

“ amore poi possiamo anche intendere un amore materno, paterno, in maniera anche... insomma l'amore tra due persone (1, f, Gruppo 3)

*si per quanto riguarda l'amore proprio per un'altra persona in particolare, diciamo quello della relazione, per me non è fondamentale a questa età però è molto importante, dona tanto se si ha, perché la persona per cui provi questo sentimento racchiude un po' il ruolo che hanno i tuoi amici, la tua famiglia, o comunque quelli che ti educano, insomma una persona che ti vuole bene in quel modo è capace di mettersi nei panni di qualsiasi altra e fare tutto, riuscire a fare tutto secondo me (2, f, Gruppo 3)* ”

Questo è stato messo a tema come sentimento in generale, che non qualifica solo la relazione con il partner ma in un certo senso tutti i rapporti – ivi compresi quelli coi genitori e con gli amici – che hanno un particolare significato. In alcuni casi si è addirittura affermato che in un certo senso l'amore (inteso nella dimensione di relazione stretta con il partner) esclude, cioè può inibire la formazione di sfere relazionali significative più ampie.

“ però secondo me esclude un po' di persone, cioè un discorso così esclude un po' si dovrebbe cioè l'amore è importante quello per la famiglia e gli amici è importante tanto quello... perché ci sono persone per esempio romantiche che non provano amore nel senso inteso in senso romantico verso altri individui che ovviamente esclude un po' questa categoria (3, f, Gruppo 3). ”

Ad ogni modo le ragazze si sono riferite all'amore nei termini di “forza motivante” e di sostegno; una sorta di “energetico” per la vita.

“ non c'è scritto ma penso che sia sottinteso l'amore aiuta anche...(1, f, Gruppo 3) ”

Al maschile, invece, si è discusso se il la propria/il proprio partner è davvero la persona con la quale è possibile mettersi a nudo più che con qualsiasi altra persona, senza indossare nessuna maschera.

“ sono assolutamente d'accordo con quello detto da xxxx [ragazza], è molto importante avere una persona con cui confidarsi perché hai anche degli amici, però agli amici non dirai mai tutto, stessa cosa anche i genitori perché i genitori non dico che tu abbia paura dei tuoi genitori

*però difficilmente andrai a dire certe cose ai tuoi genitori... se trovi una persona con cui riesci ad essere te stessi con cui riesci a toglierti diciamo così, è un po' brutto da dire però la maschera che porti ogni giorno per difenderti dal mondo, con cui riesci ad essere te stesso, a parlare di tutto quello che vuoi come sai che quella persona in un modo o nell'altro cercherà sempre di confrontarsi e argomentare con te, potete essere più o meno in disaccordo ma questa persona ti sostiene in tutto quello che farai, anche per i momenti il momento dopo. sono assolutamente d'accordo che non sia fondamentale avere una relazione a questa età serve anche per crescere (2, m, Gruppo 3). ”*

---

### 3.3 Percepire se stessi

Agli adolescenti trentini è stato chiesto di pensare a degli aspetti di sé che piacevano loro e a degli aspetti di sé che invece non gradivano e che, se avessero potuto, avrebbero modificato. Quello che si voleva indagare in maniera più approfondita era la percezione di sé, con particolare riferimento alla dimensione corporea, presa in analisi anche attraverso il questionario. Si è deciso di indagare la tematica “percezione del proprio corpo” partendo dalla percezione di sé più generale, per cercare di far sentire i ragazzi a loro agio nell’esprimere aspetti molto personali, di cui spesso è difficile parlare, oltre che per comprendere la pregnanza dell’aspetto corporeo.

L’esplorazione di questa tematica è risultata essere molto difficile; ciò può essere interpretato alla luce di alcune considerazioni: la desiderabilità sociale<sup>31</sup> legata alla domanda che ha portato a privilegiare aspetti caratteriali piuttosto che fisici, o la difficoltà nel parlare apertamente del proprio corpo, in una fase in cui questo sta vivendo molte trasformazioni. Durante l’adolescenza, infatti, possono sorgere le prime difficoltà a riconoscersi a causa del corpo che sta cambiando; inoltre, poiché in questo periodo, si è maggiormente sensibili al giudizio degli altri, spesso i giovani tendono a valutarsi tramite il confronto con i propri coetanei o con i canoni estetici tramessi socialmente. Un’ulteriore considerazione riguarda il fatto che i ragazzi hanno interpretato in prima battuta la domanda come una richiesta rispetto a caratteristiche caratteriali. Sollecitati a riflettere su sé stessi, in alcuni focus group i ragazzi hanno specificatamente chiesto se la domanda si riferisse al proprio fisico o alla personalità. Questo primo, significativo dato, fa emergere una consapevolezza rispetto alla multidimensionalità del sé, il quale è costituito da una molteplicità di aspetti, alcuni dei quali di più facile accesso, e quindi caratterizzati da una maggiore parlabilità, ed altri meno. I ragazzi in avvio del focus group si sono concentrati su aspetti della propria personalità, facendo emergere l’importanza del rapporto con gli altri nella percezione di sé stessi.

Di seguito verrà illustrato in dettaglio la percezione generale del sé che gli adolescenti hanno espresso sia per la ricchezza di informazioni che hanno condiviso rispetto a parti del loro carattere, sia per la difficoltà nell’esplo-

---

<sup>31</sup> Per desiderabilità sociale si intende l’effetto di disturbo che entra in gioco quando, il partecipante ad una ricerca, di fronte ad una domanda, ha la possibilità di dare risposte che possono essere considerate socialmente più accettabili rispetto ad altre.

rare in maniera approfondita la percezione del proprio corpo. Nell'esposizione di quanto emerso dai focus group verranno tenute in considerazione le differenze di genere poiché i risultati della parte quantitativa ma anche la letteratura mettono in luce differenze importanti nella percezione di sé.

Le caratteristiche di personalità, che sono emerse come qualcosa di cui si è soddisfatti, riguardano, prima di tutto, la dimensione relazionale. Maschi e femmine verbalizzano caratteristiche differenti: i primi apprezzano di sé stessi la loro socievolezza, la capacità di fare amicizia facilmente e "parlare con tutti"; sentono quindi di avere buone doti comunicative e di sapersi rapportare bene sia con i coetanei che con gli adulti.

“ *la cosa che mi piace di me è che, se c'è l'occasione faccio amicizia con chiunque (1, m, Gruppo 4)*

*mi piace che sono sempre solare e disposto a relazionarmi con gli altri (1, m, Gruppo 5)* ”

Le ragazze, invece, riportano come caratteristiche positive la loro disponibilità ad aiutare gli altri, l'altruismo e la capacità di ascoltare. Sentono di essere in grado di confrontarsi e perdonare gli amici anche se questo avviene con strategie diverse a seconda della profondità del rapporto. Emerge una maturità quindi nella creazione di relazioni, che comportano la capacità di esaminare la situazione in cui si vengono a trovare:

“ *se so che c'è un profondo affetto e qualcosa di forte e che una litigata non è che rovinerà tutto, allora non mi faccio problemi a difendere la mia idea e a discutere perché valuto anche l'altra persona competente di sostenere un discorso, mentre se è qualcuno con cui, di cui ho quasi paura di perderlo, ho paura di lui insomma tendo tanto a lasciar perdere, a rinnegare insomma le mie idee, quello che ho detto, pur di far pace e lasciare tutto calmo (2, f, Gruppo 2)*

*se è una persona a cui tengo tanto e il pensiero di perderla mi distrugge faccio il possibile per riaggiustare soprattutto se è colpa mia e ci tengo e quindi ci provo in tutti i modi, se invece è una persona che comunque dico va beh [...] non è una persona che contava particolarmente per me lascio perdere, ci perde lei, io tanto non è che ci sto male, ci posso stare un po' male ma non quanto perdere una persona che veramente è molto importante per me (1, f, Gruppo 2).* ”

---

Le caratteristiche che piacciono, e che accomunano ragazzi e ragazze, sono l'empatia, la voglia di comprendere gli altri e di non giudicarli. Nel rapporto con gli altri, inoltre, sia i ragazzi che le ragazze sentono di essere portati a mettersi in discussione, cercando punti in comune anche con persone che la pensano diversamente, avendo voglia di capire e parlare, e sapendo chiedere scusa quando si riconosce di aver sbagliato.

“ *se ho un'opinione delle cose, delle situazioni [...] non riesco a giudicare in maniera positiva o negativa questa situazione senza prima conoscerla bene, nel senso che le cose all'apparenza possono sembrare in una maniera ma magari solo le persone coinvolte sanno la verità, senza magari andare a guardare così e tu finché non ci sei dentro non puoi giudicare secondo me, cioè mi è successo anche personalmente di essere dalla parte di quella che, appunto era dentro questa situazione e anche per questo la penso così (2, f, Gruppo 2)* ”

Emerge elasticità anche nel considerare i lati positivi e negativi di molte delle caratteristiche individuate, come ben raccontano questi adolescenti:

“ *io invece non so neanche dire se è positivo o negativo dipende dalla situazione che io non riesco a stare arrabbiato con le persone [...] perché magari hai ragione, e una persona che ha sbagliato in quel momento e la perdoni subito così magari pensa di aver ragione e continua a fare quella cosa che secondo me è un errore, magari invece a volte sbaglio io e almeno si risolve subito quindi dipende dalla situazione secondo me (1, m, Gruppo 2)*

*io mi sento un sacco pigro e non mi piace ma questa pigrizia spesso mi risulta anche utile perché finché non mi dà fastidio in prima persona io lascio che le cose succedano e da una parte è bello perché non mi vado a mettere dove non dovrei cioè non mi metto in pasticci o comunque non vado a dar fastidio a persone che non me ne frega niente, dall'altra magari, quando succede qualcosa a me, non ho, non il coraggio di reagire, non ho la forza, e la voglia soprattutto, perché è pigrizia, per rispondere e far valere me stesso in realtà come vorrei [...] negativo anche perché vedo persone che fanno qualcosa di più (4, m, Gruppo 1)* ”

Rispetto alle coetanee, i ragazzi invece riflettendo sulle caratteristiche positive, si concentrano di più sul loro modo di rapportarsi alla realtà: questo viene vissuto lungo un continuum in cui da un estremo ci sono coloro

che lasciano che gli eventi accadano in maniera naturale senza imporsi, dall'altro coloro che si buttano con grinta per iniziare qualcosa di nuovo o per ribellarsi alle ingiustizie. Gli adolescenti trentini si avvicinano quindi in maniera diversa a quanto accade, alcuni in maniera più attiva di altri. Lungo questo continuum i ragazzi associano altre capacità di cui vanno fieri, come il saper prendere ciò che la vita offre con leggerezza e con un pizzico di umorismo oppure saper far fatica per raggiungere ciò che si vuole. Per quanto invece riguarda caratteristiche di personalità che non piacciono le ragazze riportano inoltre una tendenza a sopravvalutare le proprie capacità e problemi a gestire gli orari e gli impegni presi: la scarsa puntualità, il procrastinare e un "menefreghismo", inteso come il farsi scivolare addosso cose importanti, come per esempio la scuola.

“ *no più che altro è il fatto che mi stresso perché non sto facendo quello che dovrei fare però comunque rimando fino all'ultimo e ottengo il 50 % di quello che avrei potuto ottenere se mi fossi organizzata un po' prima (3, f, Gruppo 3)*

*il menefreghismo è una cosa, cioè mi scivola tutto addosso, non mi tocca nulla, ma anche cose che dovrebbero importarmi dico massì va beh! ma non dovrei dire massì va beh, e quella è una cosa pesante perché alla volte mi stende, anche nella sfera scolastica massì ma mi bocciano ma va beh! ma no no! dovrei mettermelo in testa, a me proprio non va una cosa (1, f, Gruppo 4)* ”

Le ragazze inoltre parlano di timidezza e vergogna, di fatica nel fare amicizia, e di difficoltà a costruire confronti costruttivi per due motivi diversi. Il primo riguarda il timore ad esporre il proprio pensiero per paura di quello che gli altri possono pensare di loro o per paura di chiudere un'amicizia a causa di un disaccordo; è il caso di quelle ragazze che sentono che la loro autostima è legata al modo in cui gli altri le vedono. Il secondo motivo è dato dalla fatica a valorizzare idee diverse dalla loro, di cui riportiamo le verbalizzazioni di due ragazze:

“ *a volte uno si comporta in una maniera diversa per paura di non essere accettato (1, f, Gruppo 1)*

*il fatto che sono ottusa nel senso che se ho un pensiero e non sono d'accordo con quello degli altri non riesco a sforzarmi a riflettere su quello che mi stanno dicendo, se io ho un pensiero e sono assolutamente certe di questo pensiero mi risulta difficile (2, f, Gruppo 4)* ”

---

Per i ragazzi ritorna, anche per le caratteristiche del loro carattere che non piacciono, un modo di rapportarsi alla realtà e a quanto accade loro, marcato da pigrizia, poca forza di volontà, pessimismo, e una tranquillità eccessiva che può sfociare in una sottovalutazione dei pericoli e delle loro conseguenze.

Tutti gli adolescenti trentini riportano come nodo critico la fatica a gestire le relazioni, che emerge in diversi modi: la difficoltà a dire di no quando gli altri chiedono loro qualcosa, non saper come trattare opinioni diverse attraverso il confronto e la complessità nel riuscire a creare rapporti di fiducia e di intimità, nonostante la socievolezza che molti hanno dichiarato come caratteristica positiva. Sembra infatti facile essere empatici e parlare con gli altri ma difficile aprirsi e raggiungere una maggiore profondità relazionale. Nel confronto con gli altri, i maschi oscillano tra posizioni e criticità diverse: ci sono coloro che riconoscono di essere spesso prevenuti e poco disposti a mettere in discussione le proprie opinioni; coloro che ogni tanto sentono di “farsi mettere i piedi in testa” e di non saper imporre le proprie idee, ma anzi di modificare il loro comportamento per seguire quello che dicono gli altri; coloro che perdonano in maniera frettolosa senza far capire all’altro gli errori che commette; infine coloro che provocano oppure reagiscono impulsivamente arrabbiandosi e diventando polemici. Il periodo dell’adolescenza è quello in cui si vive una prima definizione di chi si è ed emerge, durante i focus, la fatica nel gestire il confronto e l’influenza degli altri e un tentativo di cercare di definirsi rimanendo tuttavia flessibili e aperti alla possibilità di cambiare.

Rispetto all’aspetto fisico invece emergono tre atteggiamenti differenti. Il primo, si situa su un continuum in cui da un lato, c’è quella che possiamo definire come “non curanza” o, per usare le parole degli adolescenti, “menefreghismo”, dall’altro una grande importanza attribuita all’aspetto fisico. Il primo polo nella cura della propria apparenza, denota un disinvestimento sul proprio corpo, una capacità di vivere in modo spensierato quello che gli altri vedono, anche legato al fatto che provare a cambiare qualcosa di sé porterebbe al rischio di essere diversi; rischio difficile da correre in una fase in cui si sta cercando una propria definizione.

“ *a me me ne frega veramente poco, io non mi pettino mai veramente una volta ogni tre anni, e questa è una cosa che mi piace di me forse* (1, m, Gruppo 2) ”

L'altro polo del continuum è invece caratterizzato da una grande importanza attribuita all'aspetto fisico; che assume ruolo maggiore nella vita quotidiana delle ragazze come si evince da questa verbalizzazione:

“ *la verità è che l'aspetto fisico è incredibilmente importante anche per se stessi perché in realtà fa proprio parte della tua massima espressione e se tu non ti ci senti dentro è proprio difficile riuscire a stare bene [...] io sono molto critica del mio aspetto fisico, ho una concezione del mio aspetto fisico che è quasi ossessiva (4, f, Gruppo 2)* ”

Anche alcuni ragazzi sentono l'importanza che ha il proprio corpo ma differenziano il corpo dall'apparenza, poiché rimarcano maggiormente che quello che conta è avere una buona salute e mostrano una consapevolezza acquisita anche a causa di malattie e storie di vita personali; in sintesi per questi ragazzi è più importante stare bene che non essere belli.

“ *io generalmente mi piaccio nel senso appunto anche per un fatto di autostima non ce l'ho sotto le scarpe quindi a me va bene anche così nel senso ringraziare anche... già pensare che io cammino sembra una cagata, però io sono nato con un problema grave ai piedi che se fossi nato cinquanta anni fa non camminavo (2, m, Gruppo 1)* ”

Il secondo atteggiamento è l'autoaccettazione. Dietro a questo aspetto si possono riscontrare caratteristiche diverse: coloro che sono giunti ad essa tramite un percorso che ha portato a imparare a convivere con il proprio corpo, coloro che sanno che potrebbero migliorarsi facendo degli sforzi ma tutto sommato sono soddisfatti, coloro che appaiono invece più rassegnati e disarmati dall'immodificabilità di alcuni aspetti di sé. Vediamone degli esempi, secondo l'ordine esposto:

“ *ci è voluto un po' (a piacersi) perché forse all'inizio si è più scettici, quando si inizia a farsi queste domande, non subito si dice perfetto, ci si dà sempre qualcosa però dopo sì, con il passare del tempo (5, m, Gruppo 5)*

*io generalmente mi trovo sempre positivo, allora anche io vorrei avere più massa muscolare però quella lì non sto a dire vorrei avere di più, vorrei avere.. allora prendi e vai in palestra! (2, m, Gruppo 1)*

*io durante la scuola ma neanche mi guardo perché veramente sono un obbrobrio cioè scherzi massi ormai mi accetto sono fatta così, non è*

---

*che posso dire, massì domani vado dal chirurgo e mi sveglio che sono un'altra persona... quindi devo convivere con il mio corpo e con la mia faccia e mi accetto (1, f, Gruppo 4) ”*

Scendendo più nello specifico del primo caso (coloro cioè che sono giunti ad accettare le proprie peculiarità fisiche), due ragazze hanno condiviso i loro vissuti rispetto a dei nei marcati e visibili. Il neo rappresenta una caratteristica che rende riconoscibili e diversi dagli altri e può dar vita a sensazioni di insicurezza legate ad una diversità che non si è scelta. Se una ragazza è riuscita a cambiare il modo di valutare il suo per trasformarlo in qualcosa che la valorizza, un'altra è ancora in un percorso di accettazione.

“ *io adesso no però un po' di tempo fa io non mi piacevo per niente cioè per il neo perché non so vedevo che nessuno ce l'aveva ero tipo l'unica in mezzo a tutte quante e nessuno ce l'aveva e allora mi sentivo un po' diversa e così però in realtà adesso dai mi sta più piacendo mentre una volta avevo anche [...] non so perché mi sento diversa e speciale (adesso) in quel senso lì diciamo, mentre una volta, diciamo un po' di anni fa, volevo addirittura toglierlo (2, f, Gruppo 1)*

*io ho un neo qua e ancora adesso [...] io non ce la faccio [ad accettarlo], forse io riesco anche a nascondere [...] è tipo enorme, no è grande e mi fa schifo diciamo e anche io pensavo di toglierlo, e tempo fa ero molto più convinta ma penso anche che ero molto più insicura anche per via del mio fisico ero molto più robusta però mi è sempre rimasta questa roba qua mi fa schifo ad esempio io adesso sto morendo di caldo ma tengo la felpa lo stesso (1, f, Gruppo 1) ”*

Nonostante molti dichiarino di non curarsi molto del loro aspetto e di accettarsi per come sono, se sollecitati a pensare a quello che cambierebbero “se avessero a disposizione una bacchetta magica”, i ragazzi riportano il desiderio di avere più muscoli ed essere più palestrati/pompati. I ragazzi inoltre affermano l'importanza della salute fisica più che di caratteristiche specifiche: come già argomentato in precedenza, ritorna l'idea che è più importante stare bene che non essere belli.

Il terzo atteggiamento riguarda il difficile rapporto tra il proprio corpo e la propria mente, che comporta fatica nel riuscire a riconoscersi nel corpo che si vede riflesso allo specchio, come riportano due ragazzi:

“ *inadeguatezza tra mente e corpo [...] diciamo che preferisco in ogni caso la mia mente, talvolta ho l'impressione come se fosse piuttosto diversa dal corpo e fisico che ho [...] lo trovo inadeguato rispetto alla mente, non la rispecchia (3, m, Gruppo 2)*

*“mi sono fatto due immagini in testa come per dire mente e corpo immaginarle due strade a sensi diversi e da una parte la mente, dall'altra il corpo che sono legati allo stesso filo però non comunicano e vanno sempre conto se stessi (2, m, Gruppo 2) ”*

Insieme a questo emerge come il modo di vedersi non sia qualcosa di stabile e acquisito una volta per tutte, ma sia qualcosa di modificabile in quanto continuamente messo in discussione, a seconda della giornata o dell'umore: quando si sta bene, si è contenti, si tende a vedersi anche più belli, al contrario quando va tutto male e si è tristi ci si vede anche brutti.

“ *io dico che dipende dalla giornata, ci sono mattine che sono felice e mi guardo allo specchio e sono tranquillo, ci sono mattina in cui prenderei un martello e lo tirerei sullo specchio [...] ci sono giornate in cui sono entusiasta della mia vita e mi vedo anche bello in maniera un po' egocentrica, non sto allo specchio più di trenta secondi [...] però ci sono volte in cui non sono capace nemmeno di proprio stare davanti allo specchio (1, m, Gruppo 1)*

*quando sono felice mi capita di vedermi bene quando sono più triste vedo contro tutti (3, m, Gruppo 1) ”*

Proprio per la maggior importanza che sembra avere l'aspetto fisico, le ragazze sono per lo più critiche e negative rispetto al loro corpo ed evidenziano maggiore attenzione ai dettagli: menzionano cosce, gambe, piedi, mani come parti che non piacciono. Inoltre, nonostante anche loro dichiarino, come i ragazzi, di accettarsi per come sono, marcano l'impossibilità di cambiare e la necessità di convivere con come sono fatte, ritornando all'atteggiamento dell'auto accettazione più in termini di rassegnazione che non di valorizzazione di sé.

Una ragazza esprime anche di essere molto influenzata dall'opinione che gli altri hanno su di lei, sia rispetto al suo corpo che più in generale. Ritorna quindi di nuovo lo stretto legame che esiste tra l'autostima e la percezione degli altri, e il modo in cui la seconda pesa sulla prima.

---

“ *anche io sì anche io critico molto me stessa e allo stesso tempo dò un’opinione incredibile all’opinione che ha di me la gente e alterno picchi di ego impressionanti a momenti in cui la mia autostima è praticamente sottozero e anche il modo in cui nello stesso tempo mi relaziono alle situazioni dipende tantissimo da come mi sento accettata dalle persone che mi stanno intorno in quel momento (f, 2, Gruppo 2)* ”

In generale, sia i ragazzi che le ragazze fanno fatica a parlare e sono più volte rassicurati circa la difficoltà a condividere i propri vissuti relativi al corpo. I maschi in generale riportano di essere abbastanza soddisfatti: gli piace essere alti e aver un corpo atletico e in forma. Non ci sono particolari parti del corpo su cui si concentrano ma sembrano guardarsi nella “fisicità” nel suo complesso. Le ragazze invece hanno preferenze più varie e delle parti del corpo che piacciono parlano degli occhi e dei capelli, aspetti tipici della femminilità. Nel complesso le ragazze faticano di più a trovare aspetti del proprio corpo positivi: infatti o non rispondono, se esplicitamente interpellate su caratteristiche fisiche che piacciono, oppure dichiarano di non piacersi se si guardano allo specchio.

Un discorso particolare merita quello che è emerso nel focus con il Gruppo 3 rispetto alla scelta dei vestiti, concepiti come qualcosa per abbellire il proprio corpo. Rispetto a questo, infatti, gli adolescenti trentini sentono molto la pressione dei canoni imposti dalla società, che stabilisce cosa indossare, e porta a categorizzare sulla base della scelta degli abiti. Si nota investimento, attenzione e influenza del giudizio degli altri.

“ *personalmente io anche nella scelta di vestiario sono una contrapposizione anche del fregarsene dell’opinione altrui ma allo stesso tempo seguire la moda tra virgolette perché se vedo una cosa che mi piace, cioè deve piacermi, cioè non è che non valuto soggettivamente un oggetto solo perché è di moda, però allo stesso tempo se la mia mente dice quello che sto per acquistare non piacerà agli altri quasi quasi inizia a non piacermi nemmeno a me.. va tutto sul discorso dell’accettazione nella società (2, f, Gruppo 3)* ”

In sintesi, sono emerse molte caratteristiche di personalità che piacciono e non piacciono legate al modo di interagire con gli altri e di rapportarsi alla realtà. Per quanto riguarda il proprio corpo invece, si evidenzia come nulla emerga rispetto al peso, una delle tre componenti della percezione del

corpo (si veda a tal proposito l'introduzione al paragrafo 2.2.1); ciò sembra trovare riscontro nel dato quantitativo raccolto con i questionari, da cui emerge una soddisfazione rispetto a questa autopercezione. Rispetto alle altre due componenti, l'attribuzione e l'apparenza, si riscontrano diversi elementi. Per quanto concerne l'attribuzione, cioè la valutazione degli altri rispetto al proprio corpo, sembra che gli altri non abbiano un grande influenza dal momento che nulla è accennato rispetto ai processi attraverso cui si giudica la propria fisicità; quello che però emerge e che apre alla possibilità di intravedere l'influenza che hanno gli altri nel creare soddisfazione o insoddisfazione rispetto a sé stessi riguarda più l'apparenza e in particolare la scelta degli abiti da indossare.

---

### 3.4 L'incontro con gli altri

Al fine di approfondire il pregiudizio dei giovani adolescenti trentini è stata posta una domanda per esplorare sia eventuali pregiudizi positivi (gruppi o tipologie di persone con cui “si sta bene”) sia negativi (gruppi o tipologie di persone con cui “non si sta bene”).

Il pregiudizio è un atteggiamento che le persone si formano su persone o gruppi in maniera poco accurata e generalizzata. Sebbene esistano molte persone e gruppi verso i quali è possibile provare pregiudizio, l'aspetto più indagato in letteratura, e saliente indipendentemente dall'epoca storica a cui ci si riferisce, è quello etnico. Il pregiudizio etnico si forma nei confronti di persone che provengono da paesi e culture diversi. Al concetto di pregiudizio è quindi legato quello di diversità, che può generare curiosità ma anche comportare diffidenza e paura. Si è deciso di non indagare il pregiudizio etnico chiedendo direttamente il pensiero degli adolescenti rispetto agli immigrati ma di aspettare che il tema uscisse durante la discussione di gruppo; nei casi in cui ciò non è avvenuto, si sono sollecitati i ragazzi accennando alle persone di altre culture per sapere cosa ne pensassero. Tale scelta è stata motivata sia per abbassare la desiderabilità sociale che questa domanda porta con sé, sia per la considerazione delle nuove forme in cui oggi il pregiudizio etnico si manifesta. Esso infatti non è più qualcosa di apertamente riconoscibile ma ha assunto connotazioni meno marcate, più sottili e latenti nel suo modo di presentarsi; è per questo che accanto al pregiudizio classico si è iniziato a parlare anche di pregiudizio moderno, per indicare l'atteggiamento di chi, sebbene sostenga l'uguaglianza tra tutti, nei suoi ragionamenti e valutazioni non la mette in pratica (si veda a tal proposito l'introduzione al pregiudizio etnico nella sezione 2.2.2).

Il primo dato riscontrato durante la maggior parte dei focus è la difficoltà dei giovani ad ancorarsi a gruppi specifici in cui stanno bene o male. Quando poi sono chiamati a pensare a tipologie di persone che hanno caratteristiche con cui non si trovano bene, la maggior parte degli adolescenti non accenna a questioni culturali, ma si concentra su dimensioni caratteriali e comportamentali: non sono graditi gli “invasivi”, i falsi, gli incoerenti, ecc.. Si fa fatica a tollerare quindi le persone che non rispettano gli spazi, intesi in termini sia fisici che mentali, e a stare con persone che si comportano in modo diverso da quello che sostengono o si relazionano con gli altri solo in termini opportunistici e finalizzati.

“ *io so di essere incoerente in alcune parti ma non è che dopo vado a fare a morale a qualcuno e dopo due secondi faccio l'opposto di quello che ho detto e me dà fastidio, come le persone che dicono si tengo a te e poi dopo ti trattano male o non ti calcolano a prescindere (1, f, Gruppo 1)* ”

Un'altra categoria di persone che fa “innervosire” i giovani è quella di coloro che si lasciano influenzare dagli altri, non portano avanti delle opinioni in maniera decisa ma anzi mostrano assenza di carattere e insicurezza per la facilità con cui cambiano direzione. Questo dato è molto interessante, specialmente se consideriamo il fatto che gli adolescenti hanno in precedenza dichiarato l'importanza che gli altri rivestono nella costruzione della propria autostima e hanno ammesso di modificare, talvolta, il loro comportamento in base agli altri. Sembrerebbe esserci quindi un fastidio per coloro che si lasciano influenzare ma una consapevolezza che ciò accade anche a loro. La difficoltà a stare con questo tipo di persone, accentuata dal fatto che l'adolescenza è il periodo in cui si sente più forte la pressione degli altri, siano essi i pari o gli adulti, potrebbe dunque attivare dei rispecchiamenti che portano a enfatizzare in maniera forte sia la fatica (evidenziata dagli aspetti di sé che maschi e femmine non gradiscono) sia l'importanza di scegliere di non essere passivi nel gestire i propri rapporti.

“ *a me danno fastidio le persone che cambiano per piacerti cioè nel senso che con me devi essere te stesso, non devi cambiare per me, cioè chi sono io? (2, f, Gruppo 4)*

*la persona senza carattere è brutto perché è una persona che si fa influenzare, ha l'amico che si fa le canne e si fa le canne, ha l'amico che va in moto e anche lui va in moto, una persona proprio senza carattere le considero una persona triste [...] le persone senza carattere sono quelle che subiscono e basta (5, m, Gruppo 5)* ”

Emergono delle riflessioni interessanti sia rispetto alla grandezza dei gruppi con cui si sta bene, sia rispetto alla loro omogeneità. Alcuni ragazzi si trovano bene in mezzo a molte persone perché socievoli ed estroversi, altri invece preferiscono gruppi più piccoli in quanto più orientati ad instaurare rapporti ravvicinati. Rispetto invece all'omogeneità, emerge che i ragazzi fanno fatica a stare con persone tanto diverse da loro; una prova di questo è il fatto che il gruppo classe sia percepito in termini ambivalenti: spesso

---

non ci si trova bene perché è costituito da persone molto diverse, compagni non scelti, e magari di età diverse dalla propria. La diversità dunque non è percepita come elemento di ricchezza. Ciò comporta difficoltà a vivere nel gruppo classe sia perché si sente di stare attraversando fasi differenti, nel caso per esempio di compagni di età inferiore, sia per la presenza di modi di fare e di essere a volte molto distanti. Il confronto con la diversità è una tematica che emerge molto in tutti i gruppi: sembra che i ragazzi si chiedono “si sta bene con persone simili e male con persone diverse?”. A questa domanda ci sono risposte diverse: c'è chi sostiene che non è una questione di uguaglianza o differenza ma che riguarda più la condivisione di momenti ed esperienze, si sta meglio quindi con persone che si conoscono da molto tempo; mentre c'è chi ne fa una questione di fiducia e ideali condivisi. La gestione della diversità sembrerebbe quindi ancorata alla sua provenienza: è più facile accettarla se proviene da amici intimi o da persone con cui si ha un rapporto diretto.

“ *io ho un'amica con.. ci conosciamo da 13 anni esattamente da quando ero ancora in culla, però tutta è diversa da me però ogni volta ci confrontiamo perché abbiamo menti del tutto opposte e proprio per questo ci piace confrontare idee opposte e trovare anche soluzioni comuni (3, m, Gruppo 3)*

*a me piace stare con persone che possono anche essere diversissime però unite da degli ideali simili [...] io per esempio nello scoutismo siamo 30 ragazzi siamo diversissimi tra di noi, sia a scuola, ideali, di tutto, però quando ci si trova insieme ci si diverte come non mai e non conta chi sei conta che in quel momento sei lì e anche puoi dire di tutto, mi sento liberissimo di dire e qualsiasi mio compagno che conosco da un anno o da 5 sapendo che se mi serve una mano lui me la dà (1, m, Gruppo 5)* ”

Atteggiamenti rispetto agli immigrati emergono spontaneamente solo in uno dei cinque focus group. Questo dato può essere interpretato in molteplici modi: si conferma la mancanza di un marcato pregiudizio classico (si veda paragrafo 2.2.2) nei discorsi quotidiani, sostituito da una forma più latente; la discussione in gruppo potrebbe aver attivato una desiderabilità sociale maggiore rispetto alla compilazione di un questionario; infatti, sebbene l'anonimato sia stato garantito, potrebbe essere stato difficile parlare apertamente delle questioni legate all'immigrazione, tematica molto calda nel nostro paese in questo momento storico. Un altro motivo per spiegare

l'assenza di una valutazione esplicita sugli immigrati potrebbe essere il fatto che in due focus erano presenti ragazzi con origini straniere, tematica accennata durante la discussione oppure emersa al momento di esprimere il proprio pensiero rispetto a persone provenienti da altre culture.

In due focus group (Gruppo 2 e Gruppo 5) è emersa invece in maniera pregnante la tematica del pregiudizio, che è sfociata in considerazioni di più ampio respiro rispetto alle politiche migratorie italiane. Sono emersi due atteggiamenti molto diversi: il primo più sfavorevole e il secondo più aperto e favorevole. Rispetto al primo atteggiamento i ragazzi sentono che ci sono troppi immigrati, i quali "se ne approfittano" e sostengono che bisognerebbe quindi limitare l'immigrazione. Quello che inoltre emerge è la confusione presente nei discorsi tra i termini immigrati e profughi; i ragazzi non sembrano comprendere ciò che caratterizza la situazione di profugo poiché i profughi sono considerati come persone diverse rispetto a coloro che scappano da una guerra, come si evince da questa verbalizzazione:

“ *per fare un esempio c'era un amico di famiglia nostro che era una guardia in un campo di profughi e [ci diceva che]appunto vedevi che i profughi sfottevano praticamente gli italiani perché siamo stupidi a dargli tutto, perché la maggior parte dei profughi che venivano qua non hanno proprio zero bisogno, la gente che ha davvero bisogno è quella con i bambini che scappa dalla guerra, che ha i bambini in braccio, perché molti profughi vengono qua per convenzione perché sanno che appunto gli diamo tutto: gli diamo la ricarica del cellulare, gli diamo un posto per dormire [...] anche quello che dice Salvini secondo me, prima gli italiani.. perché adesso sinceramente rispetto agli italiani.. cioè se uno vede un italiano per strada, cioè comunque ce ne sono tanti di italiani per strada non lo metto in dubbio che ce ne sono, ma anche di profughi ma comunque vengono molto privilegiati come gruppo (3, m, Gruppo 2)* ”

Durante la discussione emerge anche la propensione per un'accettazione "selettiva" degli immigrati, poiché, nella visione dei ragazzi esistono gli immigrati che vogliono venire in Europa e quelli che invece vengono "tanto per". Non viene considerato il carattere forzato dell'immigrazione ma, al contrario, si attribuisce agli immigrati una possibilità di scelta; chi quindi può sopravvivere nel paese di origine dovrebbe rimanere là mentre chi vive la guerra può "scegliere" di intraprendere un viaggio per venire in Europa.

“ *l'accoglienza dovrebbe cioè andrebbe cambiato il metodo di accoglienza però cioè tipo essere sicuri che quelli che tu accogli... io non*

---

*sono contrario all'immigrazione, almeno non totalmente, sono a favore di quelli che vengono perché vogliono venire non quelli che vengono tanto per.. però è anche vero che dall'Europa non c'è aiuto, la Francia chiude i confini, l'Austria chiude i confini, la Svizzera non ne parliamo neanche che non fa parte dell'Unione Europea, e quindi poi ce li abbiamo tutti noi, anche stessa storia con Spagna e Grecia che sono affacciate sul Mediterraneo quindi sono tra virgolette obbligato ad accoglierli (4, m, Gruppo 2)*

*“secondo me gli immigrati che dovremmo accettare sono solo quelli là che vengono dagli stati in cui c'è la guerra ma non quelli che nei loro stati non c'è la guerra e che possono anche sopravvivere là (2, f, Gruppo 2) ”*

In questo gruppo, mentre le ragazze rimarkano anche l'importanza di condividere le risorse e collaborare insieme ad altri stati per fare fronte alla gestione dell'immigrazione, i ragazzi manifestano soprattutto frustrazione, intolleranza, anche violenta e disumanizzante, per quella che considerano scarsa severità e auspicano un maggior controllo e selezione da parte delle autorità:

*“ per esempio quello che è successo a Trento che hanno trovato delle persone che hanno voluto e preteso per rilasciarli del cibo perché quello che gli hanno dato non gli andava bene, quindi non siamo andati a forza... quindi anche la severità perché secondo me sono poco severi perché se io magari vedo una roba così.. mi presento con un fucile con i proiettili e con le palle per uccidere praticamente quindi che li faccia capire che non si devono permettere [...]quindi quella di prendere in ostaggio... cioè guarda il cibo che già ce l'hanno ma che vogliono, come i bambini che vogliono il giocattolo, migliore, mi sembra una roba stupida.. in più poi che non hanno fatto niente, cioè hanno solo querelato per lo meno a Trento ci vuole più rigidità (4, m, Gruppo 2)*

*ci vorrebbe un'organizzazione mostruosa, ma io farei per esempio ogni tot migranti che vengono qui, ad ognuno gli dai il codice e praticamente per ogni regione, tu li mandi in questa provincia e in questa provincia devono fare qualcosa, tipo volontariato o qualcosa e per ogni.. e praticamente poi quello che gli ha dato il lavoro dice a un supervisore che questi migranti hanno fatto questo, questi non l'hanno fatto e che fa niente e li si porta da un'altra parte (1, m, Gruppo 2) ”*

Rispetto all'atteggiamento più aperto verso gli immigrati invece, alcuni ragazzi si caratterizzano per una valutazione critica nei confronti di chi discrimina, considerato a volte poco "furbo", e per una denuncia rispetto al modo negativo con cui viene descritta l'immigrazione:

“ *le persone ignoranti dal mio punto di vista sono i razzisti, i sessisti e gli omofobi (1, f, Gruppo 5)*

*magari le persone che pensano che gli immigrati siano un problema o magari anche gli omofobi pensano che le diversità siano un problema, hanno paura della diversità, forse è questo (3, m, Gruppo 5)*

*penso che comunque al giorno d'oggi l'immigrazione sia molto stereotipata ma in negativo perché ad esempio ci sono persone che dicono che comunque gli immigrati vanno a rubare il lavoro agli italiani anche se vanno ad occupare posizioni nel settore lavorativo che nessun italiano, o almeno credo così credo io, si sognerebbe mai di fare (2, m, Gruppo 5)*

*secondo me si ha molta paura di questo fenomeno, nel senso che, se [le persone] si facessero un esame di coscienza, avere paura che qualcuno che non sa l'italiano, che come dice un razzista è anche inferiore, ti riesce a rubare il lavoro vuol dire che tanto furbi non si è (1, m, Gruppo 5)* ”

Emerge anche l'importanza di mettere il rispetto alla base delle relazioni con gli altri e una modalità matura di affrontare la diversità: si possono infatti non comprendere le scelte degli altri ma è importante considerarle degne di esistere:

“ *secondo me per esempio alla base dell'omofobia, del sessismo in particolare ma anche del razzismo, il fatto che lasciando perdere la scelta che può essere condivisa o non condivisa ci vuole un rispetto profondo per la persona ancora prima che per le azioni che essa compie [...] non lo so a fatto dell'omofobia cioè può essere anche sensato il fatto di dire secondo me come natura ci ha fatto va bene così è perfetto però deve esserci di sicuro e alla base anche per il fatto della creatura umana il rispetto per l'altro perché la persona continua a valere comunque per tutte le scelte che fa, è come dire come se uno fa una cosa che a te non va a genio però resta comunque una persona non diventa un oggetto (1, m, Gruppo 5)* ”

---

Negli altri tre focus la tematica è emersa in maniera meno diretta e i ragazzi hanno detto di trovarsi bene con persone appartenenti ad altre culture, manifestando apertura e interesse per le altre culture, riconoscendo la differenza come un valore o privilegiando la dimensione “umana” a quella di “etnia”:

“ secondo me è quasi più interessante parlare con una persona di un'altra cultura (4, f, Gruppo 3)

*se io dovessi scegliere di essere razzista contro qualcuno lo sarei contro la mentalità italiana (2, f, Gruppo 4)*

*di solito parlando per me io guardo la persona non la provenienza (4, m, Gruppo 1)* ”

In sintesi, per i giovani trentini sembra vi sia una certa difficoltà a fare i conti con la diversità, sia essa caratteriale, culturale o di altra natura, diversità che non viene sempre concepita come un modo di arricchirsi ma come un problema da trattare; gli adolescenti sembrano alla ricerca di modi per confrontarsi con questa diversità ma stupisce come ci sia poco riferimento a persone che possano aiutare a comprenderla e gestirla in modo positivo. Si tratta di una sfida importante per le agenzie di socializzazione che, a diverso titolo, si relazionano con gli adolescenti; in primo luogo la scuola è infatti chiamata ad aiutare le giovani generazioni a sviluppare un pensiero critico sulla realtà che vivono. Nel nostro paese si sta registrando una crescente insoddisfazione rispetto a come l'Italia sta gestendo la questione dell'immigrazione e una propensione a trovare soluzioni drastiche; per questo è fondamentale fornire agli adolescenti gli strumenti per comprendere ciò che sta accadendo e accompagnarli nel diventare giovani adulti, passaggio che consiste anche nell'acquisire un'identità civica.

### 3.5 Nota metodologica

Gli adolescenti coinvolti in questa parte del progetto di ricerca sono stati, complessivamente 41, individuati negli istituti che hanno partecipato all'indagine quantitativa e che hanno dato la loro disponibilità per un approfondimento qualitativo. Sono stati formati cinque gruppi di diverse dimensioni (due gruppi di 7, due gruppi di 8, un gruppo di 11) raggruppati in base alla scuola di provenienza e alla classe frequentata. Ai gruppi erano presenti sia maschi che femmine per un massimo di 6 maschi e di 7 femmine. Sono state coinvolte le scuole di due città, Trento e Rovereto.

L'organizzazione logistica dei gruppi (reperimento dei partecipanti, individuazione dei giorni e degli orari più idonei) si è avvalsa della collaborazione di IPRASE, dei Dirigenti Scolastici e dei docenti degli istituti coinvolti nell'indagine.. Per selezionare i partecipanti si è cercato di tener conto sia della scuola di provenienza sia della classe frequentata. La tabella 7 illustra le caratteristiche dei focus group realizzati:

	Licei	Istituti tecnici e professionali
III, IV e V anno	Liceo Rosmini (Trento - Scienze umane ed Economico sociale)	
I e II anno	Liceo Rosmini (Rovereto - Scientifico, Classico, Linguistico, Scientifico Sportivo) Liceo Arcivescovile (Trento)	Istituto Tecnico Marconi (Rovereto) Istituto Professionale Don Milani (Rovereto)

Tabella 7 | Articolazione dei focus group in base all'anno di frequenza

I focus sono stati condotti da due psicologhe esperte nella conduzione di focus group. Il primo focus group è stato condotto il 28 maggio 2018 a Trento presso il Liceo Rosmini, il secondo il 4 giugno 2018 presso l'Istituto Tecnico Marconi a Rovereto, gli ultimi tre focus group sono stati svolti il 5 giugno 2018 presso il Liceo Don Milani e l'Istituto Professionale Rosmini, entrambi a Rovereto, e presso il Liceo Arcivescovile di Trento.

La traccia utilizzata prevedeva l'esplorazione dei seguenti macro-temi:

- > i valori importanti per i giovani e le agenzie di trasmissione di valori;
- > la percezione del proprio corpo;
- > il pregiudizio.

---

Questi temi sono stati esplorati senza utilizzare le parole valori e pregiudizio, come già effettuato per altre ricerche (Cigoli, 2000) per evitare di alzare barriere nei giovani e per abbassare la desiderabilità sociale ad essi connessa. Le domande poste non hanno quindi utilizzato i termini “valore”, “percezione di sé”, “pregiudizio” ma sono state più generali: “Che cosa è importante per un ragazzo/a della vostra età oggi? Chi vi ha aiutato a capire che cosa è importante? Che cosa di voi vi piace o non vi piace? Con quali gruppi o persone state bene e con quali invece non state bene?”.

I focus group sono stati audio registrati e in seguito trascritti ed è stata condotta un’analisi tematica del contenuto per individuare i temi emersi dalla discussione di gruppo.

Ogni partecipante è stato codificato mediante una stringa alfanumerica che esprime in maniera abbreviata l’appartenenza al suo specifico gruppo di discussione tenendo in considerazione la scuola di provenienza. La stringa è composta da un numero cardinale compreso da 1 a 7 e associato all’indicazione del genere (m/f). A questo segue l’indicazione del gruppo della scuola di appartenenza.

## BIBLIOGRAFIA

- Akrami, N., Ekehammar, B., & Araya, T. (2000). Classical and modern racial prejudice: a study of attitudes toward immigrants in Sweden. *European Journal of Social Psychology, 30*, 521-532.
- Alfieri, S., Marta, E., Lanz, M., Pozzi, M., & Tagliabue, S. (2014). Famiglia delle regole e famiglia degli affetti: quali conseguenze su benessere e disagio nei figli adolescenti?. *Psicologia della salute, 2*, 61-78.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review, 84*(2), 191-215.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology, 4*, 1-103.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society, 9*, 239-276.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New directions for child and adolescent development, 108*, 61-69.
- Bichi, R., & Bignardi, P. (2015). *Dio a modo mio*. Milano: Vita e Pensiero .
- Brambilla, M., Manzi, C., & Regalia, C. (2014). Italian validation of the Christian Religious internalization Scale. *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology, 21*, 135-148.
- Buonanno, C., Capo, R., Romano, G., Di Giunta, L. & Isola, L. (2010). Caratteristiche genitoriali e stili di parenting associati ai disturbi esternalizzanti in età evolutiva. *Psichiatria e Psicoterapia, 29*, 176-188.
- Cacciaguerra, F. (1990). *Il secondo sangue. La circolazione dei valori nella famiglia*. Troina: Oasi Editrice.
- Calegari, P. & Massimini, F. (1976). *Introduzione alla teoria dei valori umani*. Milano: ISEDI.
- Caprara, G.V. (2001). *La valutazione dell'autoefficacia. Interventi e contesti culturali*. Trento: Erikson.

- 
- Cicognani, E. & Zani, B. (2003). *Genitori e adolescenti*. Roma: Carocci.
- Cigoli, V. (2000). *Il vello d'oro. Ricerche sul valore famiglia*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Confalonieri, E. & Graziani Gavazzi, I. (2005). *Adolescenza e compiti di sviluppo*. Milano: Unicopli.
- Confalonieri, E., Gatti, E., Ionio, C., & Traficante, D. (2008). Body Esteem Scale: a validation on Italian adolescents. *Psychometrics: Methodology in Applied Psychology*, 15(3), 153-165.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487-496.
- Fraccaroli, F., & Schadee, H. (1993). L'analisi fattoriale confermativa applicata al general health questionnaire. Una comparazione della versione inglese e italiana. *Giornale Italiano di psicologia*, 20(2), 319-338.
- Gattino, S., Miglietta, A., & Testa, S. (2011). The Akrami, Ekehammar and Araya's Classical and Modern Racial Prejudice Scale in the Italian context. *TPM. Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 18(1), 31-47.
- Goldberg, D. P., & Williams, P. (1988). *A User's Guide to the General Health Questionnaire*. Basingstoke: NFER-Nelson.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of educational psychology*, 83(4), 508.
- Maiolo, G. (2006). *Adolescenze spinose. Come comunicare senza fare (e farsi del male)*. Trento: Erickson.
- McAdams, D. P. (2006). The redemptive self: Generativity and the stories Americans live by. *Research in Human Development*, 3(2-3), 81-100.
- Mendelson, B. K., Mendelson, M. J., & White, D. R. (2001). Body Esteem Scale for adolescents and adults. *Journal of Personality Assessment*, 76, 90-106.

- Pargament, K. I. (2002). The bitter and the sweet: An evaluation of the costs and benefits of religiousness. *Psychological inquiry*, 13(3), 168-181.
- Ricciardelli, L. A., & McCabe, M. P. (2001). Children's eating concerns and eating disturbances: A review of literature. *Clinical Psychology Review*, 21, 325-344.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Ryan, R. M., Rigby, S., & King, K. (1993). Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 586-596.
- Scabini, E. & Iafrate, R. (2003). *Psicologia dei legami familiari*. Bologna: Il Mulino.
- Scabini, E. & Cigoli, V. (2012). *Alla ricerca del familiare*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology (Vol. 25)* (pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S. H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied psychology*, 48(1), 23-47.
- Schwartz, S. H. (2003). *A Proposal for Measuring Value Orientations across Nations*. The Hebrew University of Jerusalem.
- Schwartz, S. H. (2006). *Value priorities and behavior: Applying a theory of integrated value systems*. In C. Seligman, J.M. Olson e M.P. Zanna (Eds), *The psychology of values: The Ontario Symposium* (vol. 8) (pp. 1-24). Hillsdale: Erlbaum.
- Smetana, J. G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority during adolescence. *Child development*, 66(2), 299-316.
- Smetana, J. G., & Daddis, C. (2002). Domain-specific antecedents of parental psychological control and monitoring: The role of parenting beliefs and practices. *Child Development*, 73, 563-580.
- Stice, E. & Whintenton, K. (2002). Risk factors for body dissatisfaction in adolescent girls: A longitudinal investigation. *Developmental Psychology*, 38, 669-678.

Finito di stampare  
nel mese di novembre 2018  
da Litotipografia Alcione

# GENERAZIONE Z

I GIOVANI TARENTINI | INDAGINE 2018

“Generazione Z. Un’indagine sugli studenti trentini” è una ricerca sulla condizione giovanile condotta in collaborazione fra IPRASE e Istituto Giuseppe Toniolo di Studi Superiori. Il comune interesse che lega queste due realtà dal 2016 (la continuità permette una ricerca longitudinale) è cercare di comprendere alcuni aspetti della generazione dei ragazzi nati tra il 1996 e il 2010 con le loro peculiarità. Il lavoro, che affianca il Rapporto Giovani a livello nazionale, è stato realizzato nelle Istituzioni scolastiche e formative della Provincia autonoma di Trento, e garantisce un focus dall’interesse generale sulla realtà locale e su questa particolare fascia d’età.

## ISTITUTO GIUSEPPE TONIOLO DI STUDI SUPERIORI

è l’ente fondatore dell’Università Cattolica del Sacro Cuore.

Ha per scopo la formazione, la ricerca, la promozione e lo sviluppo degli studi superiori in ogni disciplina e di porsi come riferimento culturale nelle scelte strategiche e negli indirizzi ideali e formativi dell’Università Cattolica del Sacro Cuore.

Cura annualmente il *Rapporto giovani sulla Condizione giovanile in Italia* per studiare la realtà dei giovani attraverso la loro voce e mettere a disposizione dati, analisi, riflessioni, proposte di intervento.

**IPRASE** – Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa ed ente strumentale della Provincia autonoma di Trento – ha il compito di promuovere e realizzare azioni finalizzate alla ricerca, alla sperimentazione, alla documentazione, allo studio e all’approfondimento di tematiche educative e formative, anche relative alla condizione giovanile, e di favorire iniziative a sostegno dell’innovazione didattica e dell’autonomia scolastica.

L’indagine è stata realizzata con il contributo delle Istituzioni scolastiche e formative della Provincia autonoma di Trento e di: *Sara Alfieri, Paola Bignardi, Luciano Covi, Alma Rosa Laurenti Argento, Elena Marta, Michele Ruele.*

ISBN 978-88-7702-456-5