



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI
DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE, SCIENZE DELLA
COMUNICAZIONE E INGEGNERIA DELL'INFORMAZIONE



***“GIUSTIZIA RIPARATIVA COME STRUMENTO DI INTERVENTO
NELL’INCLUSIONE SOCIALE DI MINORI AUTORI DI REATO E COME
MODELLO DI INTERVENTO PER LA GESTIONE DI EPISODI DI
BULLISMO NELLE SCUOLE”***

PATRIZIA PATRIZI (a cura di)
ANNA BUSSU
VERA CUZZOCREA
GIAN LUIGI LEPRI
FRANCESCA VITALE

*“GIUSTIZIA RIPARATIVA COME STRUMENTO DI INTERVENTO NELL’INCLUSIONE SOCIALE DI
MINORI AUTORI DI REATO E COME MODELLO DI INTERVENTO PER LA GESTIONE DI EPISODI
DI BULLISMO NELLE SCUOLE”*

**PROGETTAZIONE GRAFICA E EDITORIALE:
CATERINA DESSOLE**





UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI
DIPARTIMENTO DI SCIENZE POLITICHE, SCIENZE DELLA
COMUNICAZIONE E INGEGNERIA DELL'INFORMAZIONE



***“GIUSTIZIA RIPARATIVA COME STRUMENTO DI INTERVENTO
NELL’INCLUSIONE SOCIALE DI MINORI AUTORI DI REATO E COME
MODELLO DI INTERVENTO PER LA GESTIONE DI EPISODI DI
BULLISMO NELLE SCUOLE”***

PATRIZIA PATRIZI (a cura di)

ANNA BUSSU

VERA CUZZOCREA

GIAN LUIGI LEPRI

FRANCESCA VITALE

**“GIUSTIZIA RIPARATIVA COME STRUMENTO DI INTERVENTO
NELL’INCLUSIONE SOCIALE DI MINORI AUTORI DI REATO E COME
MODELLO DI INTERVENTO PER LA GESTIONE DI EPISODI DI
BULLISMO NELLE SCUOLE”**

Comitato Scientifico, équipe di ricerca e assistenti alla ricerca

PATRIZIA PATRIZI

Responsabile scientifica, Ordinaria di Psicologia sociale e giuridica. Delegata dell’Orientamento e responsabile scientifica del Servizio OrientAzione dell’Università di Sassari.

ANNA BUSSU

PhD in Scienze della Governance e Sistemi complessi, assegnista di ricerca in Psicologia giuridica presso il Dipartimento di Scienze Politiche Scienze della Comunicazione e Ingegneria dell’Informazione, referente per il coaching e coordinatrice organizzativa del Servizio OrientAzione dell’Università di Sassari.

VERA CUZZOCREA

PhD, psicologa giuridica e psicoterapeuta, cultrice della materia in psicologia giuridica e della devianza.

GIAN LUIGI LEPRI

Psicologo giuridico e psicoterapeuta, cultore della materia in psicologia giuridica e della devianza, coordinatore metodologico del Servizio OrientAzione dell’Università di Sassari.

FRANCESCA VITALE

Psicologa giuridica, cultrice della materia in psicologia giuridica e della devianza.

ELISA AMADORI

Laureata in Scienze delle Professioni educative di base.

VALENTINA BUSSU

Laureata in Lettere moderne.

CATERINA DESSOLE

Dottoranda in Scienze della Governance e Sistemi complessi – Università degli Studi di Sassari.

Collaboratrici della cattedra di Psicologia sociale e giuridica – Università degli Studi di Sassari.

ROBERTO ARRAS

Studente in Scienze Psicologiche.

MANUELA RAGA

Laureata in Psicologia del lavoro.

NADIA SCANU

Laureata in Pedagogia, borsista Master and Back.

INDICE

Introduzione	6
I. Cornice teorico-metodologica di riferimento: l'approccio riparativo	14
II. Il fenomeno del bullismo e della devianza giovanile: evidenze scientifiche e presupposti operativi	20
2.1. <i>Storia, definizione e caratteristiche della condotta prevaricatoria</i>	20
2.2. <i>Presupposti operativi</i>	26
III. La ricerca "L'intervento riparativo nelle scuole: un'analisi descrittiva"	28
3.1. <i>Metodologia della ricerca</i>	28
3.2. <i>Principali risultati</i>	34
3.3. <i>Considerazioni conclusive</i>	57
IV. Percorsi di giustizia riparativa: il punto di vista degli Esperti	60
4.1. <i>Il metodo della ricerca-intervento e gli obiettivi conoscitivi</i>	60
4.2. <i>Strumento d'indagine: il focus group</i>	61
4.3. <i>Traccia di discussione, setting, conduzione e analisi del focus group</i>	65
4.3. <i>Principali risultati della ricerca</i>	68
Bibliografia	92
Appendice	98

Introduzione

La ricerca che presentiamo è stata condotta dall'équipe della cattedra di Psicologia sociale e giuridica dell'Università degli Studi di Sassari. La sua finalità è quella di contribuire alla riflessione sui *Restorative Approaches*, attraverso due specifici focus di indagine che riguardano la rilevazione dei modelli di giustizia riparativa utilizzati: a) nelle *scuole* per la progettazione di interventi nei casi di bullismo; b) nei *servizi della giustizia minorile* per la programmazione e realizzazione di progetti rivolti ad adolescenti che hanno commesso reato.

La ricerca consta, pertanto, di due indagini:

□ la prima (di tipo quantitativo) ha inteso analizzare le azioni e i programmi di giustizia riparativa attivati nei contesti scolastici, al fine di confrontare i diversi modelli di intervento adottati per la prevenzione e il contenimento del bullismo. L'indagine è stata effettuata nelle scuole superiori secondarie di primo e secondo grado di Sassari e circondario per conoscere lo stato dell'arte. Si è cercato di inquadrare il fenomeno del bullismo attraverso un'analisi delle rappresentazioni del corpo docente in merito alle esigenze delle/dei loro studenti, esplorando le principali *problematiche* rilevate all'interno della scuola, definendo *modalità, tempi e luoghi* in cui si verificano gli episodi di bullismo, ma anche il comportamento e le reazioni del corpo docente. Sono state esplorate inoltre la *tipologia di interventi* attuati per prevenire e/o contrastare il bullismo, le *tecniche* adottate e i *risultati* raggiunti, la valutazione di *efficacia degli interventi* e il *tipo di strumenti* utilizzati per realizzarli, al fine di verificarne l'eventuale replicabilità e definire le caratteristiche di modelli adeguati. È stato somministrato un questionario semistrutturato a 217 insegnanti afferenti a 18 scuole di Sassari e provincia;

□ la seconda indagine (di tipo qualitativo), svolta mediante 2 focus group interprofessionali e multiagency, ha analizzato la rappresentazione del bullismo e della devianza in operatrici e operatori del settore (educatori, giudici, assistenti sociali, psicologici, medici, insegnanti etc.), esaminando anche le loro opinioni riguardo alla rischiosa trasformazione di un atto di bullismo in ipotesi di reato. Rispetto agli obiettivi conoscitivi, diverse sono le domande esplorative alle quali abbiamo cercato di rispondere: come viene definito il bullismo dagli operatori socio-sanitari e della giustizia; quali sono le caratteristiche di questo fenomeno; in che modo, nella

percezione di chi osserva nel ruolo di studente, insegnante, giudice, assistente sociale etc., un comportamento bullistico si differenzia da una fattispecie di reato, inclusa la tipologia d'intervento più efficace per l'uno e l'altro caso. Ancora: il bullismo è considerato un comportamento deviante? Esistono dei protocolli d'intervento per la prevenzione e il contenimento del bullismo? Quali sono le prassi attuate in particolar modo dagli operatori della giustizia minorile (assistenti sociali, educatori, magistrati etc.)? Vengono adottati approcci di giustizia riparativa? Quali sono le maggiori difficoltà che devono affrontare gli operatori nell'implementazione di pratiche riparative? Quali prospettive?

Ci soffermiamo brevemente sul paradigma riparativo che, nella sua evoluzione storica, verrà trattato nel primo capitolo e, relativamente alla ricerca, nei capitoli successivi.

Secondo una definizione ampiamente riconosciuta, la *giustizia riparativa* è quel procedimento nel quale la vittima, il reo e se appropriato ogni altro individuo o membro della comunità lesi da un reato partecipano insieme attivamente alla risoluzione delle questioni sorte dall'illecito penale, generalmente con l'aiuto di un facilitatore" (*Economic and Social Council, Resolution 2000/14*) (*traduzione nostra*). Condividiamo tale definizione ma, anche in accordo con recente letteratura (Ceretti, Di Ciò, Mannozi, 2001; Resta, 2002; Mestitz, 2004; Wright, 2010; Patrizi, 2011), individuiamo nella giustizia riparativa un orientamento volto a riformulare i rapporti tra le parti sociali, attraverso il coinvolgimento di tutti i sistemi interessati, inclusi i protagonisti della giustizia.

L'ipotesi è quella di sviluppare un sistema di intervento di comunità proiettato verso una società ad approccio riparativo come quella ben descritta nel modello della Città di Hull (Uk) (Cuzzocrea, 2010a; Patrizi, Lepri, 2011) (vedi capitolo I).

L'approccio riparativo costituisce un nuovo modo per *significare* le relazioni e la cura dei legami sociali. Pensando al nostro Paese, molti sono i *luoghi* dove provare a pensare in un'ottica riparativa: la scuola, la famiglia, i condomini, le aziende, le comunità di tipo familiare (Patrizi, Lepri, 2011). L'approccio riparativo rappresenta anche il *frame* nel quale rileggere e reinterpretare gli studi sulla vittima e il suo coinvolgimento nel processo penale: non più protagonista solo in qualità di testimone ma, come mostrato da molte esperienze di mediazione penale, soggetto attivo, partecipe negli sviluppi della vicenda che la riguarda.

Il *modello riparativo* di gestione dei conflitti è oggi oggetto di particolare interesse,

sia quando si tratta di azioni che hanno violato le norme penali sia quando le norme violate sono quelle della convivenza comunitaria (ne è esempio il bullismo nella scuola).

Il modello riparativo nasce negli anni settanta con lo strumento della mediazione tra vittima e autore del reato, per poi svilupparsi negli anni novanta in un vero e proprio paradigma, che include l'intera comunità nella gestione del reato, con riguardo alle sue conseguenze e alla riparazione del danno: la base del modello è squisitamente *relazionale*. Se il reato, infatti, rappresenta la violazione di una norma, il danno prodotto include le sofferenze della vittima e la delusione delle aspettative sociali. Una frattura nei rapporti interpersonali che deve essere sanata per ripristinare fiducia reciproca e nei confronti della giustizia. Una giustizia che si possa definire *riparativa* prevederà una riparazione anche simbolica che contempra vittime e comunità sociale (Patrizi, De Gregorio, 2009).

Le due indagini sono state pensate in un'ottica di *intervento multiagency* basato su *catene di responsabilità* fra tutti gli attori coinvolti: adolescenti, famiglie, agenzie della socializzazione e dell'educazione, sanitarie, della giustizia, comunità allargata.

L'impianto metodologico del progetto di ricerca fa riferimento ai costrutti teorici di *ecologia della responsabilità* (De Leo, 1996) e di *efficacia collettiva* (Bandura, 1996).

Nel modello ecologico di Gaetano De Leo (1996, p. 24), la *responsabilità* - a livello individuale e collettivo - costituisce uno "schema funzionale che regola e organizza le interazioni tra individuo, norma e società": l'azione responsabile costituisce elemento nodale all'interno di un sistema di aspettative, anticipazioni sulle conseguenze delle proprie azioni e referenti normativi del contesto in cui l'azione stessa si inserisce. L'azione è responsabile nella misura in cui la persona che la mette in atto ne anticipa le conseguenze in termini di effetti che intende ottenere (o che comunque possono essere prodotti), all'interno di una serie di cornici normative: le regole formali (i codici, i regolamenti, le leggi) e informali (le convenzioni, le tradizioni, gli assunti impliciti di tipo culturale).

Secondo questa definizione, la responsabilità assume un significato prospettico e non solo retrospettivo: la valutazione della responsabilità guarda cioè alle potenzialità di sviluppo e al ripristino/recupero di risorse e non solamente al passato (significati attivi, capacità valutative e anticipatorie di effetti al momento dell'azione). Tale concezione, applicata alle situazioni a rilevanza giuridica, orienta a considerare il passato nei termini delle capacità dei soggetti/sistemi coinvolti di riconoscersi artefici di azioni a rilevanza

giudiziaria (ad esempio abusi/maltrattamenti in danno di minori, reati commessi da persone adulte e adolescenti), ma l'obiettivo degli interventi non si esaurisce nella valutazione di tali azioni, includendo la promozione della responsabilità a partire dalle situazioni rilevate. Per quanto concerne persone adolescenti autrici di reato la partecipazione della famiglia a tutte le fasi dell'iter giudiziario che coinvolge il/la figlio/a come soggetto processuale richiama un'analoga rappresentazione della responsabilità a livello del nucleo familiare e dei suoi componenti. Si può intendere la responsabilità come reciprocità d'impegno fra gli attori sociali e i loro sistemi, come funzione del rapporto fra l'individuo, le sue azioni e le capacità soggettive di rispondere di quelle stesse azioni ai sistemi di aspettative formali e informali. In questo senso la responsabilità informa sulla qualità delle relazioni che fondano il senso stesso della partecipazione della famiglia alle vicende che coinvolgono la prole.

La famiglia va, infatti, intesa (e operativamente considerata in ogni fase della conduzione degli studi in materia) come una specifica declinazione degli "altri" che la persona minorenni – durante il suo percorso evolutivo – ha considerato/considera adulti significativi e interlocutori privilegiati per la costruzione del suo senso di identità. Secondo questa prospettiva, l'insieme delle azioni che si svolgono in relazione a procedimenti giudiziari (sia quelle oggetto di valutazione e decisione dell'autorità giudiziaria sia quelle costitutive degli interventi) è dunque un sistema nel quale le persone agiscono la responsabilità in chiave di circolarità reciprocamente costruttiva fra i livelli coinvolti: il soggetto (l'adolescente e/o i suoi genitori) nelle sue capacità/competenze di rispondere delle proprie azioni; le azioni, in chiave di significati, scopi, esiti anticipati/prodotti; i soggetti/sistemi di aspettative e attribuzioni; i sistemi di regole/norme che agiscono da connettori fra gli altri livelli, configurandosi in tal modo come criteri generativi della loro interazione.

È in questo senso che possiamo parlare di *promozione delle responsabilità*, assegnando un posizionamento attivo dell'individuo nello sviluppo/gestione delle proprie capacità di fronteggiamento del rischio individuale e sociale, e della consapevolezza del proprio ruolo nello sviluppo di condizioni di benessere personale e relazionale.

Altri costrutti fondamentale, in un'ottica di prevenzione dei comportamenti devianti, sono quelli di *efficacia collettiva*, e di *autoefficacia percepita*.

Quest'ultima (*Perceived Self-efficacy*) (Bandura, 1991; 1996) è intesa come la credenza che le persone hanno di orchestrare al meglio, in accordo con le proprie

capacità, le azioni necessarie al raggiungimento di specifici obiettivi. La ricerca scientifica internazionale ha messo in evidenza la rilevanza del senso di efficacia per il benessere della persona (Caprara, 1996; Caprara *et al.*, 1999; Elias, 1991; 1993) in relazione soprattutto allo sviluppo, alle capacità di adattamento e all'efficace gestione del cambiamento (Holden, 1991; Holden *et al.*, 1990; Multon, Brown, Lent, 1991; Stajkovic, Luthans, 1998), nonché nella prevenzione della devianza e dei comportamenti a rischio.

L'adolescente che si sente "efficace", sicura/sicuro delle proprie abilità, saprà affrontare compiti sempre più difficili, come per esempio la gestione del conflitto, superandoli costruttivamente senza sconcertarsi in occasione di esperienze particolarmente problematiche; si proporrà di raggiungere obiettivi maggiormente ambiziosi investendo un rilevante impegno personale e, di fronte a un eventuale fallimento, saprà riconoscere la propria responsabilità in relazione all'esito negativo, non imputandolo a cause esterne, saprà affrontare più efficacemente situazioni percepite come particolarmente difficili anche dal punto di vista emotivo (pensiamo per esempio alle situazioni di conflitto e vessazione che possono essere vissute nel contesto scolastico) (Patrizi, Bussu, 2011).

L'efficacia collettiva si riferisce, invece, alla convinzione condivisa dai membri di un gruppo di riuscire insieme a raggiungere i risultati attesi. È basata sulla fiducia e sulla cooperazione. La presenza di un divario tra senso di efficacia personale e collettiva può determinare componenti di demotivazione, disimpegno e conflittualità in seno a un gruppo (di studio, di lavoro ecc.). Sono evidenti i collegamenti con l'ecologia della responsabilità e la rilevanza rispetto a modelli di prevenzione della devianza su base comunitaria.

Il senso di **efficacia personale e collettiva** può essere allenato e sviluppato, è possibile apprenderlo e insegnarlo, soprattutto in famiglia e a scuola, sfruttando situazioni all'interno delle quali i problemi possono essere trasformati in opportunità di crescita (Bandura, 1996).

L'autoefficacia può emergere, e quindi essere messa alla prova, in diverse situazioni come ad esempio l'*esperienza di gestione efficace*, quando l'esito vincente è legato allo sforzo e al superamento di ostacoli; l'*esperienza vicaria*, che permette alla persona di osservare le conseguenze delle azioni attraverso l'osservazione del comportamento altrui; la *persuasione* da parte di una persona credibile; infine attraverso l'*adeguata gestione degli stati emotivi e fisiologici*. Gli studi sull'autoefficacia hanno evidenziato la

sua influenza sui processi cognitivi, motivazionali, affettivi e selettivi (rispetto alle scelte da fare nel corso della vita) (Patrizi, Bussu, 2011).

Avere una buona autoefficacia permette quindi alla persona di riconoscere le proprie competenze, valorizzarle e utilizzarle al meglio sentendosi costantemente orientata verso l'obiettivo o il superamento di un problema, al di là delle difficoltà e degli eventuali insuccessi in itinere.

L'autoefficacia rientra fra le *life skills*, abilità volte al benessere personale e sociale come sapersi confrontare con gli altri, lavorare in gruppo, riuscire a risolvere in modo strategico nuovi problemi, gestire le emozioni e gli stress della vita quotidiana. Abilità per la vita che ogni giovane dovrebbe acquisire e imparare ad allenare durante tutto l'arco della sua esistenza (Patrizi, Bussu, 2011). Le *life skills* possono essere considerate importanti fattori protettivi, strumenti per la gestione dei rischi evolutivi connessi a eventi che possono incidere negativamente sullo sviluppo della persona.

I contesti familiare, scolastico, lavorativo, di socializzazione fra pari, con i loro modelli di educazione/formazione proposti, possono influenzare il senso di autoefficacia del singolo e del gruppo.

Adolescenti con un buon repertorio di *life skills* sono capaci di prevedere gli effetti delle proprie azioni in accordo con gli standard personali e in funzione degli obiettivi attesi, riescono a elaborare in maniera costruttiva strategie di risoluzione dei problemi (*problem solving*), analizzando possibili alternative ed esplorandone di nuove, ricercando soluzioni innovative e creative (*pensiero creativo*), esaminando eventi e informazioni con spirito critico (*pensiero critico*) e con la capacità di prendere decisioni, in considerazione di opzioni ed effetti (*decision making*).

Le convinzioni di efficacia hanno un'influenza rilevante anche sulla rappresentazione emotiva delle circostanze che la persona deve affrontare, in particolare in presenza di eventi critici del percorso di vita. L'elaborazione cognitiva ed emozionale delle informazioni connesse alla percezione della propria efficacia, acquisite attraverso l'azione e il confronto relazionale, influenzano, dunque, i processi di scelta delle persone, potendo incidere sui fattori di rischio che possono direzionare traiettorie problematiche (Bandura, 1996). Da un lato, infatti, un'elevata autoefficacia percepita consente alla persona di impegnarsi nella gestione di situazioni di rischio; d'altro canto, è possibile che, in mancanza di un'adeguata lettura delle condizioni circostanti, la persona possa esporsi a situazioni di rischio che non è in grado di gestire (Patrizi, Bussu, 2011).

Le strategie adottate dalle persone, per risolvere le situazioni problematiche in cui si imbattono, prendono il nome, nella letteratura psicologica di stampa nordamericana, di *processo di coping*. Tradizionalmente considerato quale caratteristica relativamente stabile di personalità, a seconda della vulnerabilità individuale a eventi particolarmente stressanti, il coping è stato in seguito studiato in termini di modalità flessibili di fronteggiamento degli eventi che cambiano a seconda delle sfide che i problemi quotidiani rappresentano per le persone (Eckenrode, 1991).

In questo senso il coping può essere identificato quale dimensione processuale multidimensionale, che l'individuo accresce e plasma nel tempo, attraverso l'esperienza cognitiva ed emozionale connessa alle varie negoziazioni degli eventi fonte di stress (Zani, Cicognani, 1999). In questo senso, interventi mirati a migliorare, in qualità e varietà, le strategie di coping dovrebbero partire dall'assunto che il coping si realizza all'interno di processi interattivi ed evolutivi, in costante cambiamento, per cui la percezione di efficacia delle strategie adottate dipenderà dalla capacità individuale di gestire intenzionalmente e produttivamente i problemi, coerentemente con i cambiamenti connessi ai propri percorsi di vita (Skinner, Edge, 1998).

Un ulteriore costrutto utile per l'elaborazione di modelli riparativi è quello di *empowerment*, inteso come strategia autopromozionale (De Leo, Patrizi, 2002). Con questo termine, difficilmente traducibile in una sola parola in lingua italiana, si intende un processo di riconoscimento/acquisizione di potere personale, di capacità di influenzare positivamente il proprio destino e di far fronte in modo competente alle difficoltà incontrate/percepite. Possedere un buon livello di empowerment significa aver imparato a conoscere le proprie risorse personali e a farvi affidamento. In accordo con Kiefer (1982), è possibile individuare tre aspetti principali del processo di empowerment: a. il rafforzamento del senso di sé come potente nei confronti del mondo (autoefficacia percepita); b. la formulazione di appropriate strategie per fronteggiare le difficoltà e per conseguire con successo i propri obiettivi, mettendo efficientemente a frutto le risorse disponibili (strategie di coping); c. comprensione critica e realistica dei fattori che influenzano la vita umana.

Ne consegue che, tra i fini essenziali che una *comunità* deve proporsi - in termini garantisti della tutela e della valorizzazione della persona, ma soprattutto della sua partecipazione al processo di costruzione di una realtà sociale che promuova il benessere - vanno pensate azioni per stimolare i diversi livelli di empowerment nei suoi membri e prevenire simmetriche condizioni di disempowerment, attraverso l'attivazione

di servizi, organizzazioni e politiche contestuali (Amerio, 2000). In questo senso l'empowerment può considerarsi come premessa - e al tempo stesso obiettivo - della possibilità per le persone di co-costruire attivamente la dimensione della comunità, percependosi in grado di gestire la propria vita e gli eventi che si verificano. Promuovere questo processo diventa ancor più rilevante se si pensa l'empowerment in relazione ai soggetti cosiddetti svantaggiati o a rischio di percorsi problematici quali quelli devianti (De Leo, Patrizi, 2002).

Se il sistema organizzativo dei contesti comunitari non si prende cura, in qualche modo, delle persone in possesso di maggiori risorse e strategie gestionali non potrà neanche promuovere la crescita di chi invece ne è sprovvisto, inficiando la possibilità di prevenire l'insorgenza e la stabilizzazione di stili comportamentali connessi all'incapacità o difficoltà di gestione del conflitto (De Leo, Patrizi, 2002).

Prof.ssa Patrizia Patrizi

Responsabile scientifica del progetto

I. Cornice teorico-metodologica di riferimento: l'approccio riparativo

Vera Cuzzocrea¹

Il nostro Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca sta promuovendo sempre più l'implementazione di progetti integrati centrati sull'educazione della legalità, ai concetti di cittadinanza attiva e di responsabilità (Cuzzocrea, Peci, 2009; Peci, Cuzzocrea, 2010):

[...] La scuola è una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni. [...] La comunità scolastica, interagendo con la più ampia comunità civile e sociale di cui è parte, fonda il suo progetto e la sua azione educativa sulla qualità delle relazioni insegnante-studente, contribuisce allo sviluppo della personalità dei giovani, anche attraverso l'educazione alla consapevolezza e alla valorizzazione dell'identità di genere, del loro senso di responsabilità e della loro autonomia individuale e persegue il raggiungimento di obiettivi culturali e professionali adeguati all'evoluzione delle conoscenze e all'inserimento nella vita attiva (art. 1, commi 2° e 3°, DPR 24 dicembre 2007 n. 45).

In tal senso Boda (2009) delinea alcuni obiettivi delle attuali politiche scolastiche nazionali che ben rappresentano le finalità appena illustrate:

- valorizzare l'impegno di studenti e docenti in percorsi di crescita solidale;
- insegnare ad apprendere il *sapere*, a sperimentare il *saper fare*, a riconoscersi nel *saper essere*;
- promuovere dei percorsi di crescita consapevole in modo partecipato;
- sperimentare le competenze acquisite a scuola nel più ampio ambiente di vita;
- valorizzare il ruolo dei genitori attraverso il patto di corresponsabilità.

Gli obiettivi verso cui tendono gli interventi implementati a livello scolastico e illustrati dalla letteratura internazionale mirano a qualificare la scuola come un luogo adeguatamente competente e protettivo, connotato da un buon clima emotivo e relazionale, rispetto reciproco e delle regole, un efficace assetto organizzativo capace di

¹ PhD, Psicologa giuridica e psicoterapeuta, Cultrice della Materia in Psicologia Giuridica e della Devianza.

promuovere interazioni positive *tra e con* tutti i suoi componenti (studenti, personale scolastico etc.) e i testimoni privilegiati a contatto con i giovani (famiglie, servizi, comunità etc.). Le esperienze internazionali ci riportano alla sperimentazione di modelli operativi che abbracciano queste finalità. I comportamenti aggressivi tra coetanei vengono considerati, nell'ottica degli interventi – come un segnale d'allarme, una manifestazione (fra le tante) di un disagio diffuso all'interno del contesto scolastico di fronte al quale sono necessarie delle azioni più ampie che pongono in prima linea ma anche come presupposto operativo la compartecipazione e la reciproca assunzione di responsabilità di tutti. Ed è proprio la natura sociale e relazionale della condotta aggressiva, insieme alla consapevolezza del ruolo delle interconnessioni tra sistemi autoregolativi individuali, sociali e familiari che partecipano al processo di sviluppo e cristallizzazione di queste condotte, che convalidano la necessità di intervenire seguendo logiche e modelli riparativi (Cuzzocrea, 2010a).

Un campo emergente di studio, ricerca e intervento delle scienze sociali è caratterizzato dalle pratiche riparative (*Restorative Practices*) ovvero da un insieme di strategie che hanno come finalità generale la ricostruzione del *senso di comunità*, sempre più compromesso e a rischio, attraverso la promozione di occasioni positive di benessere individuale e collettivo (Hopkins, 2003; 2009).

Le RP fanno riferimento ad una metodologia di lavoro applicata ai contesti educativi al fine di renderli autonomi nella risoluzione dei diversi problemi che possono emergere (bullismo; vandalismo; comportamenti aggressivi e/o conflitti tra insegnanti e genitori, tra alunni, tra alunni e personale non docente, vandalismo e tutte le tipologie di condotte inadeguate che possono compromettere il clima di una classe o dell'intero complesso scolastico) attraverso la promozione di una cultura del rispetto, dell'inclusione e della responsabilità. Secondo questo approccio, la scuola non rappresenta un mero contenitore o destinatario degli interventi, ma anche e soprattutto il soggetto attivo e responsabile nella risoluzione di eventuali problematicità (Cuzzocrea, 2010a).

Gli approcci riparativi (*Restorative Approaches*) si ispirano al modello e alla filosofia della giustizia riparativa (*Restorative Justice*) (Zehr, 1990) il cui presupposto fondamentale è considerare la riparazione di un danno prodotto nei confronti di persone e relazioni come momento prioritario e al di sopra di qualunque altro intervento (come ad esempio quello punitivo rappresentato dalla pena). La giustizia riparativa può essere definita come un modello di giustizia che coinvolge la vittima, il reo e la comunità nella ricerca di soluzioni operative in risposta alle conseguenze prodotte dal reato, allo scopo

di promuovere la riconciliazione tra le parti e il rafforzamento del senso di sicurezza collettivo, non a caso, pertanto, le potenzialità della giustizia riparativa sono attualmente oggetto di una costante riflessione all'interno dei sistemi sociali che si occupano della risoluzione dei conflitti:

Gli approcci riparativi hanno introdotto nelle culture contemporanee un cambio di prospettiva nella gestione dei conflitti nelle comunità, tra i singoli, nelle organizzazioni. La società non ha bisogno di contenitori preposti all'ordine pubblico, alla sicurezza e alla tutela dei cittadini svincolati dai luoghi che questi abitano: la comunità (Patrizi, Lepri, 2011, p. 96).

Secondo la giustizia riparativa (o relazionale, come viene talvolta definita) l'obiettivo prioritario a cui dovrebbe tendere qualunque intervento è quello di recuperare le relazioni nelle quali è avvenuto il danno. Comprende un insieme di pratiche che mettono la vittima al centro della risposta alla criminalità e, allo stesso tempo, tendono a responsabilizzare l'autore sugli effetti delle sue azioni. Questo modello di giustizia nasce negli anni settanta con lo strumento della mediazione tra vittima e autore del reato, per poi svilupparsi negli anni novanta in un modello di intervento più ampio che include la presa in carico dell'intera comunità nella gestione e riparazione del danno. Il paradigma riparativo – come abbiamo visto, originariamente applicato alla giustizia e ai protagonisti di un crimine – viene successivamente esteso al contesto scolastico². Questi i potenziali vantaggi:

- aumentare il senso di autoefficacia personale e collettiva;
- avere dei luoghi maggiormente sicuri, supportivi e attenti alle relazioni;
- migliorare l'apprendimento;
- ridurre il bullismo e tutte le forme di conflitto interpersonale;
- rendere i/le ragazzi/e maggiormente consapevoli dell'importanza delle relazioni e gratificati dall'apprezzamento da parte dei coetanei e degli adulti significativi di riferimento (personale scolastico e famiglie);
- sviluppare un senso di appartenenza;
- enfatizzare le risposte di contrasto alle condotte inadeguate;
- aumentare la capacità di assunzione delle responsabilità.

² Per approfondimenti cfr. il sito dell'*International Institute for Restorative Practices*, <http://www.iirp.org>

Le RP basano il loro intervento sul presupposto fondamentale che per risolvere un conflitto debbano avere un ruolo attivo le persone coinvolte nel conflitto poiché le soluzioni imposte dall'alto, non condivise e non agite direttamente, risultano meno efficaci.

Queste strategie possono costituire un valido supporto per aiutare le scuole a fronteggiare le difficoltà. Ma quali sono gli step operativi e gli strumenti utilizzati nell'ambito della strategia riparativa? L'approccio riparativo applicato al contesto scolastico può essere efficace di fronte a varie tipologie di difficoltà: conflitti interpersonali (tra studenti, tra studenti e insegnanti, tra insegnanti e genitori, tra dirigenti e insegnanti etc.), infrazioni (vandalismo, teppismo, reati o comportamenti devianti di altro tipo), difficoltà o assenza di comunicazione tra scuola e famiglia, demotivazione del personale scolastico, un numero eccessivo di allontanamenti e/o di assenze del personale. Propedeutico agli interventi potrebbe essere un corso di formazione centrato, da una parte, sull'approfondimento dei contenuti specifici dell'approccio riparativo, ma anche e soprattutto, sull'acquisizione di abilità personali e collettive (*saper essere*). Sulla base di queste direttrici operative si costruisce l'intervento che è considerato – a detta di chi lo applica – come un *puzzle* composto da diverse tipologie di azioni e momenti operativi (Cuzzocrea, 2010a):

- indagine riparativa (*restorative enquiry*): qualunque processo ripartivo parte da un ascolto attivo non giudicante e può declinarsi in colloqui vis à vis (prima, durante e dopo l'intervento) per comprendere e riflettere sul problema evidenziato;
- discussione riparativa (*restorative discussion*): mira a sollecitare il cambiamento attraverso la promozione di risorse e abilità quali l'ascolto dell'altro, l'espressione e la gestione di bisogni ed emozioni;
- mediazione (*mediation*): è utile sia quando qualcuno crede che un'altra persona (inconsapevole) sia la causa di un problema, sia quando entrambi sono consapevoli del danno e concordano nel trovare delle soluzioni alla risoluzione del conflitto. La mediazione può essere fatta tra la vittima e colui che ha recato il danno;
- cerchi/gruppi (*circles*): utili nella gestione di questioni che riguardano uno o più gruppi-classe, possono coinvolgere il personale scolastico e/o gli studenti;
- conferenza riparativa (*restorative conference*): può coinvolgere tutti coloro che sono a conoscenza del problema (personale scolastico) insieme a coloro che hanno subito direttamente (vittima) indirettamente (familiari, spettatori, sostenitori etc.) un danno: i

dirigenti scolastici, i *peer facilitators* e i docenti (entrambi solo dopo essere stati formati), il coordinatore del progetto di intervento;

- conferenza di gruppo con la famiglia (*Family Group Conference*): è utile quando l'obiettivo è offrire sostegno ad un giovane (indipendentemente dal fatto se abbia subito o agito un danno) e alla sua famiglia per trovare gli strumenti necessari e intraprendere dei cambiamenti positivi. La procedura della FGC prevede tre fasi operative: A) una prima consulenza con la famiglia mirata all'ascolto e alla definizione degli obiettivi (trovare le strategie); B) una seconda fase prevede uno spazio di autonomia della famiglia e un tempo in cui possa pensare a quali interventi ritenga opportuno/sia in grado di mettere in atto; C) durante un secondo incontro, il/i professionisti coinvolto/i (esterno/i alla scuola) registrano il piano di intervento pensato e stilato dalla famiglia; D) eventuali incontri di supervisione.

Il *puzzle* delle pratiche riparative, una volta composto, crea un insieme coerente agli obiettivi di costruire (o ripristinare) delle relazioni efficaci, nell'ottica dell'approccio globale scolastico di cui parla Olweus (1993) applicato alla risoluzione di qualunque tipologia di conflitto o di disagio che mette a rischio il clima e il sistema di relazioni all'interno di uno spazio condiviso (fisico, affettivo, professionale etc.). Esempi virtuosi in tal senso si incontrano in diversi istituti scolastici presenti negli Stati Uniti, Canada e Inghilterra. In quest'ultimo Paese troviamo addirittura un'intera città che ha deciso di partecipare al programma dando delle prove formidabili di efficacia³, come nel caso di quanto implementato ad Hull.

Si tratta di una cittadina di 250.000 abitanti - di cui 57.000 bambini (circa il 23%) - economicamente e socialmente in difficoltà, caratterizzata da: alte percentuali di persone al di sotto della soglia di povertà assoluta; un mercato in discesa; degrado; politiche scolastiche inesistenti e inefficaci con tassi molto alti di dispersione, allontanamenti, bullismo e vari tipi di comportamenti devianti e delinquenti. Il progetto per la costruzione di una città riparativa inizia ufficialmente nel mese di agosto del 2007 e intende coinvolgere tutti coloro che a livello locale sono in contatto con bambini e adolescenti (famiglie e operatori scolastici, di case famiglie, dei servizi sociali, delle forze di polizia). Prima di questa data, il coordinatore dell'iniziativa - Nigel Richardson - direttore del *Children and Young People's Services* - ha

³ Per approfondimenti sulla descrizione dei programmi e i risultati delle pratiche riparative nelle scuole statunitensi, canadesi e inglesi citate precedentemente, cfr. il report pubblicato nel 2009 dall'*International Institute for Restorative Practices*.

implementato le pratiche riparative in due scuole e in un quartiere trasformando gli spazi in luoghi in cui il rispetto e la sicurezza sono all'ordine del giorno (Mirsky, 2009).

La prima di queste esperienze viene avviata nel 2004 in una scuola primaria (*Collingwood Primary School*) nota per aver ottenuto il punteggio più basso tra le valutazioni di tutte le scuole dell'Inghilterra. A due anni dall'applicazione dell'approccio riparativo, il punteggio si è invertito e la scuola si è posizionata al primo posto della graduatoria nazionale. L'efficacia delle tecniche è inoltre dimostrabile da una significativa riduzione di altri indici: come ad esempio una riduzione del 98,3% degli allontanamenti e del 75% degli incidenti razziali; inoltre, nell'86,7% dei casi si è registrato un aumento della puntualità tra gli studenti. Successivamente, si sperimentano questi programmi nella *Endeavour High School* e i risultati sono ugualmente sorprendenti. Si registrano delle notevoli riduzioni di fenomeni quali le offese verbali e fisiche (riduzioni del 45,6% e 59,4%), l'assunzione di droghe (riduzione del 100%), il vandalismo (43,2%), i furti (50%) e gli allontanamenti (44,5%).

L'intervento ha inoltre prodotto una riduzione del 62,5% delle assenze del personale scolastico permettendo un risparmio dei costi di ben 60.000 sterline nell'arco di soli otto mesi. Dopo i successi ottenuti nelle due scuole, viene decisa l'implementazione del progetto in un'intera area della città (*The Riverside Project*): viene formato il personale scolastico di dodici scuole primarie e due scuole secondarie per un numero totale di 3.500 persone, insieme a familiari, operatori dei servizi socio-sanitari, volontari, poliziotti etc. La verifica di efficacia ha evidenziato i medesimi incoraggianti risultati.

Trattare queste iniziative e scoprirne finalità e successi, direziona e giustifica – almeno per chi scrive – il desiderio – connotato anche da una discreta dose di curiosità – di scoprire il più possibile su questi programmi, studiarne le *traiettorie* di sviluppo, verificarne l'applicabilità nel nostro Paese e l'efficacia. L'assunzione di impegno è di continuare questo percorso di apprendimento e di condividerlo, tentando cioè di connotarlo di confronti e scambi professionali sui problemi ma anche sulle potenzialità della scuola, sul *vivere civile* in una comunità responsabile, *al di là* del bullismo.

II. Il fenomeno del bullismo e della devianza giovanile: evidenze scientifiche e presupposti operativi

Vera Cuzzocrea⁴

La devianza giovanile può essere intesa come una categoria socio-psicologica che fa riferimento alla trasgressione delle norme caratterizzanti uno specifico contesto sociale, relazionale e culturale da parte di persone in età evolutiva. Questo termine, si riferisce pertanto, sia a condotte penalmente sanzionabili, sia a quei comportamenti considerati a rischio nella misura in cui espongono una persona a condizioni che potrebbero compromettere il suo sviluppo. Pensiamo, ad esempio, agli allontanamenti volontari dalla propria abitazione o da strutture protette e a situazioni correlate di vagabondaggio, alla dispersione scolastica, a condotte a vari livelli auto ed etero-aggressive anche in ambito scolastico, ai comportamenti sessuali a rischio, all'uso/abuso di sostanze stupefacenti etc. (Patrizi, Cuzzocrea, 2012; Cuzzocrea, 2010b; Darbo, 2004).

Il bullismo e le prevaricazioni tra coetanei sono pertanto considerate una forma di devianza in età infantile e adolescenziale e possono rappresentare una specifica manifestazione di malessere all'interno del contesto scolastico. Si tratta infatti di condotte che a diversi livelli costituiscono segnali di un disagio rispetto al quale è necessario intervenire tempestivamente, al fine di contenere il rischio che si cristallizzino in percorsi evolutivi disadattivi.

Siamo oggi consapevoli di quanto il perpetrarsi di condotte prevaricatorie durante l'infanzia, in mancanza di interventi efficaci, possa costituire un fattore di potenziale rischio per lo sviluppo di comportamenti devianti e delinquenti durante l'adolescenza e l'età adulta (Farrington, 1993; Baldry, Farrington, 2005; De Leo, 2004; Patrizi *et al.*, 2010).

2.1. Storia, definizione e caratteristiche della condotta prevaricatoria

A livello internazionale il bullismo è considerato uno dei più significativi fenomeni di devianza di gruppo attualmente esistenti (Smith, Howard, Thompson, 2007) nonché un importante problema di salute pubblica (Gini, Pozzoli, 2009; Srabstein, Leventhal, 2010) sul quale è necessario intervenire. Nel 2007, durante la Conferenza "Joint Efforts

⁴ PhD, psicologa giuridica e psicoterapeuta, cultrice della materia in psicologia giuridica e della devianza.

Against Victimization” tenutasi a Kandersteg (8-10 giugno 2007), un gruppo di esperti sottoscrive un documento in cui afferma che:

Oggi si stima che circa 200 milioni di bambini e di giovani nel mondo siano abusati dai loro compagni. [...] È riconosciuto in tutto il mondo come un problema serio e complesso. Ha molte facce a seconda dell'età, del genere e della cultura e può attuarsi anche mediante l'utilizzo improprio delle moderne tecnologie. I bambini e gli adolescenti che sono coinvolti nel fenomeno ne soffrono profondamente. Il bullismo e la vittimizzazione iniziano in età precoce e per alcuni individui possono durare tutta la vita. A livello scientifico, si conoscono molti fattori di rischio e di protezione associati al bullismo e alla vittimizzazione e in diversi paesi si stanno realizzando programmi di prevenzione con risultati incoraggianti. Le conseguenze mentali, fisiche, sociali e scolastiche del bullismo hanno un impatto enorme sul capitale umano e sociale. I costi del bullismo gravano sul sistema scolastico e sanitario, sui servizi sociali, sull'amministrazione della giustizia ed anche sulla produttività e sull'innovazione nel campo del lavoro (Dichiarazione di Kandersteg contro il bullismo nei bambini e negli adolescenti⁵).

Si tratta pertanto di un problema che coinvolge tutti, il sistema scuola e il sistema famiglia, ma anche l'intera società, le vittime come i bulli, entrambi espressione di un disagio spesso sommerso che trova nella prevaricazione – agita, subita (o osservata) – una modalità per manifestarsi, una forma di comunicazione. Il bullismo, però, è anche un fenomeno dinamico e multidimensionale che rischia spesso di essere confuso con altre forme di disagio che si manifestano durante l'infanzia o l'adolescenza o con altre forme di condotte aggressive (Cuzzocrea, 2010a).

Come sottolineano Menesini, Fonzi e Caprara (2007, p. 74), il bullismo rappresenta infatti un

fenomeno più complesso di quanto non appaia a prima vista, in quanto non si riferisce ad un singolo atto, ma ad una aggressione socialmente situata considerata suo svolgersi nel tempo e con tra attori principali (bullo, vittima e spettatori). Non include azioni negative estemporanee o fatte sotto un impeto di rabbia, ma viene usato come una specie di script, cioè una sequenza, tutto sommato abbastanza stereotipata, nella quale gli attori svolgono ruoli stabiliti.

Il bullismo ha cominciato ad essere studiato in modo sistematico in Scandinavia a partire dagli anni settanta; le prime ricerche sono state effettuate in Norvegia e curate

⁵ University of Berne, Switzerland, 2008, www.kanderstegdeclaration.com

dal professor Dan Olweus. Tra la fine degli anni sessanta e l'inizio degli anni settanta, in Svezia l'opinione pubblica inizia a concentrarsi su alcuni casi di prevaricazione tra coetanei avvenuti all'interno del contesto scolastico (Olweus, 1978). La stessa attenzione si diffuse presto anche in altri paesi scandinavi. Come spesso accade, la spinta propulsiva allo studio e contrasto di queste condotte, ma anche la stessa considerazione del bullismo in quanto "fatto sociale" e quindi problema da affrontare, venne da alcuni fatti di cronaca che sconvolsero l'opinione pubblica. Questi fatti spinsero il Governo norvegese nel 1983 a finanziare un'importante campagna nazionale contro il bullismo nelle scuole elementari e medie. Nell'ambito degli interventi erogati dal Governo, venne dato incarico al prof. Olweus di svolgere uno studio del fenomeno e di fornire delle indicazioni per arginarlo.

Venne così elaborato un questionario anonimo per la rilevazione del fenomeno e, sulla base dei risultati, organizzò un piano di intervento nazionale (Olweus, 1978; Olweus *et al.*, 1991). Su un campione rappresentativo di circa 830 scuole, per un totale di circa 130.000 studenti dagli otto ai sedici anni, emerse che circa il 15% della popolazione delle scuole elementari e medie norvegesi era coinvolto nel fenomeno del bullismo; di questi, circa il 9% dei bambini raccontavano di aver subito atti di bullismo "di quando in quando" o più spesso, mentre circa il 7% raccontava di avere compiuto atti di bullismo nei confronti di altri bambini "di quando in quando" o più spesso.

Medesima situazione in Inghilterra, alla fine degli anni ottanta: a seguito del suicidio di un bambino delle scuole elementari per le ripetute vessazioni subite in classe, il prof. Peter Smith venne incarico di svolgere un'analisi del fenomeno. Venne così condotta una vasta indagine (Whitney, Smith, 1993) che coinvolse più di 6.000 alunni di scuola elementare e media in cui venne utilizzato il questionario di Olweus oltre a delle osservazioni dirette sul campo. Secondo i risultati ottenuti:

- il 27% degli alunni di scuola elementare e il 10% di quelli della scuola media affermarono di essere stati vittima di prepotenze "qualche volta o più" durante il periodo scolastico;
- i casi più "gravi" rappresentavano il 10% del campione della scuola elementare e il 4% nella scuola media ("una volta alla settimana o più");
- la percentuale registrata di bulli, invece, è del 12% del campione nella scuola elementare e del 6% nella scuola media.

Indagini più recenti condotte nello stesso Paese da Smith e Shu (2000) mostrano una certa riduzione delle percentuali registrate precedentemente, forse derivante proprio dalle iniziative anti-bullismo intraprese. Oltre ai bulli e alle vittime, una certa percentuale di bambini dichiara di essere sia bullo che vittima (i cosiddetti “bulli/vittime” o “vittime provocatrici”). Sempre in Inghilterra, Noret e River in uno studio condotto tra il 2002 e il 2005 che ha coinvolto ben 11.227 adolescenti tra gli 11 e i 15 anni riportano un coinvolgimento in qualità di vittime di messaggi o mail offensive e minacciose nel 7% degli intervistati e un aumento di queste condotte nell’arco dei quattro anni di indagine (La Barbera, Sideli, Maniscalco, 2008). In Danimarca, la prevalenza del coinvolgimento nei fenomeni di bullismo fra i bambini compresi fra gli 11 e i 15 anni di età è stata oggetto di indagine attraverso uno studio condotto su scala nazionale, che ha utilizzato un campione rappresentativo di 5.205 bambini (Dueholm, 1999). In questo studio il coinvolgimento in fenomeni di bullismo è risultato essere più elevato rispetto ai precedenti studi effettuati in Norvegia e in Inghilterra.

In Giappone il bullismo è denominato “*Ijime*” e consiste in un fenomeno socialmente presente ma di cui ci si è cominciato ad occupare solo recentemente a seguito del suicidio di alcuni studenti (Iannaccone *et al.*, 2005). La percentuale delle vittime è del 12,7% per i ragazzi e del 8,3% delle ragazze, mentre i bulli dichiarati sono il 6,7% dei maschi e il 12,4% delle femmine. Il 22,5% delle vittime riporta l’accaduto ai suoi insegnanti mentre il 42,9% dichiara che gli insegnanti non ne sono a conoscenza. Il fenomeno coinvolge inoltre un gran numero di spettatori: il 51% degli studenti cerca di non essere coinvolto quando assiste ad episodi di prepotenza mentre il 64% trova divertente osservarli. Contrariamente alle tendenze del fenomeno riscontrate nei paesi europei, il bullismo aumenta con l’età, dalle elementari fino al primo anno della scuola superiore, così come aumentano le prepotenze fisiche con l’aumentare dell’età.

Per quanto concerne gli Stati Uniti, uno studio nazionale su un campione di 15.686 studenti stima che circa il 30% dei giovani (oltre 5,7 milioni) sarebbe coinvolto in fenomeni di bullismo. Di questi, il 13% dichiara di essere “bullo”; l’10,9% di essere “vittima”; il 6% di essere allo stesso tempo bullo e vittima. In questa rilevazione, il fenomeno assume forme differenti a seconda che si parli di maschi o di femmine: mentre i primi riferiscono di essere più facilmente colpiti, spinti o schiaffeggiati, le femmine riferiscono di essere perlopiù oggetto di commenti di tipo sessuale e di utilizzare a loro volta forme di bullismo indiretto e verbale (Nansel *et al.*, 2001).

Uno studio successivo (Juvonen, Gross, 2008), mirato specificatamente ad indagare il fenomeno del cyberbullismo, su 1.450 studenti di scuole secondarie di primo e secondo grado rileva che ben il 41% di questi sarebbe stato vittima almeno una volta di prevaricazioni on line. In una ricerca condotta in Canada su un campione composto da 482 studenti e 99 insegnanti si è osservato come il bullismo sia presente nella scuola in una percentuale di circa l'11%, con significative differenze di genere (La Barbera, Sideli, Maniscalco, 2008): i bulli sono prevalentemente maschi mentre le vittime sono di entrambi i sessi.

Nel nostro Paese il bullismo viene studiato soprattutto a partire dagli anni novanta. Il primo progetto di ricerca risale al maggio 1993 ed è stato curato dalla prof.ssa Ada Fonzi, che ha messo a punto un questionario anonimo da somministrare alle classi, adattando alla situazione italiana i questionari di Olweus e di Whitney e Smith. Il questionario è stato applicato a un totale di 1379 studenti delle ultime tre classi della scuola primaria e delle tre classi della scuola secondaria di primo grado. I risultati indicavano in entrambe le città prese in considerazione un'altissima percentuale di soggetti della scuola primaria che dichiarava di aver subito prepotenze da parte dei compagni di scuola (circa il 46% a Firenze e il 38% a Cosenza) "qualche volta o più alla settimana". Nella scuola secondaria di primo grado le percentuali diminuivano, rimanendo comunque più elevate rispetto ad altri paesi europei (circa il 30% a Firenze e il 27% a Cosenza) (Fonzi, 1997).

Gli studiosi hanno tradotto il termine *bullying* con il termine "prepotenza" (Genta, 2002; Genta *et al.*, 1996) e condiviso la definizione internazionale che vede il bullismo come un'oppressione, psicologica o fisica, reiterata nel tempo, perpetuata da una persona o da un gruppo di persone più potenti nei confronti di un'altra persona percepita come più debole:

un ragazzo subisce delle prepotenze quando un altro ragazzo o un gruppo di ragazzi gli dicono cose cattive e spiacevoli. È sempre prepotenza quando un ragazzo riceve colpi, pugni, calci o minacce, quando viene rinchiuso in una stanza, riceve bigliettini con offese e parolacce, quando nessuno gli rivolge mai la parola e altre cose di questo genere. Questi fatti capitano spesso e chi subisce non riesce a difendersi. Si tratta di prepotenze anche quando un ragazzo viene preso in giro ripetutamente e con cattiveria. Non si tratta di prepotenze quando due ragazzi, all'incirca della stessa forza, litigano tra loro o fanno la lotta (Menesini, 2000, p. 27).

Le caratteristiche distintive di questa tipologia di condotta che si vengono a delineare, secondo Menesini, Fonzi e Caprara (2007), sono pertanto: l'intenzionalità, la persistenza nel tempo, l'asimmetria di potere e la natura sociale del fenomeno. Partendo dal pensiero degli autori, proviamo a descrivere queste dimensioni integrandole con alcune riflessioni (Cuzzocrea, 2010a):

a. **Intenzionalità.** Un'azione viene definita offensiva quando una persona infligge intenzionalmente o arreca un danno ad un'altra (Olweus, 1978; 1993; Olweus *et al.*, 1999): il bullo agisce deliberatamente, con il preciso scopo di dominare sull'altra persona e di arrecarle disagio. In tal senso, non è bullismo la vittimizzazione casuale o agita inconsapevolmente, come non è bullismo quella agita da un bambino che non è in grado di controllare il suo comportamento (pensiamo ad esempio al caso di soggetti con delle disabilità che potrebbero rendere difficile o assente l'assunzione di consapevolezza o controllo delle proprie azioni).

b. **Persistenza nel tempo.** Sebbene anche un singolo episodio grave possa essere considerato una forma di bullismo, solitamente le prevaricazioni hanno un carattere di cronicità. Nel *cyber*-bullismo, questo aspetto, però, non è dato tanto dalla frequenza e ripetitività delle prevaricazioni come nel bullismo tradizionale, ma soprattutto dalla possibilità di accedere ad un numero illimitato di volte ad un contenuto offensivo pubblicato *on line* o diffuso tramite cellulare, di cui è impossibile mantenere il controllo (La Barbera, Sideli, Maniscalco, 2008).

c. **Asimmetria di potere.** Alla base della maggior parte dei comportamenti sopraffattori c'è un abuso di potere e un desiderio di intimidire e dominare (Farrington, 1993; Smith, Sharp, 1994). *Per parlare di bullismo è necessario che vi sia una asimmetria nella relazione* (Olweus, 1993, p. 12) tra il soggetto che agisce le prepotenze – intenzionalmente e con lo scopo di ferire e mettere in difficoltà un compagno più debole – e la vittima che subisce la prepotenza senza avere la forza di reagire e di porre fine alla situazione di disagio.

d. **Natura sociale** del fenomeno. Come testimoniato da molti studi, la condotta prevaricatoria avviene frequentemente alla presenza di altri coetanei che possono assumere un ruolo di rinforzo del comportamento del bullo o semplicemente legittimare il suo operato, ad esempio non intervenendo in aiuto della vittima o non parlandone con gli adulti.

Oltre alle quattro dimensioni evidenziate, sentiamo però che sia necessario dotare la definizione di bullismo di altre caratteristiche distintive, al fine di renderlo ancora più comprensibile e distinguerlo da altre forme di vittimizzazione che coinvolgono soggetti in età evolutiva:

a) *età*: il bullismo è una forma di prevaricazione tra coetanei (bambini e adolescenti) che va differenziata da fenomeni di altro tipo che vedono ad esempio coinvolti degli adulti o un adulto e un minore;

b) *altre problematiche giovanili* come ad esempio la devianza minorile, espressione di varie tipologie di condotte che presuppongono, a differenza del bullismo, la commissione di un fatto-reato;

c) *contesto*: il bullismo nasce e si sviluppa, direttamente o indirettamente, nel contesto scolastico. Possiamo considerare bullismo oltre alle prevaricazioni che avvengono all'interno della scuola, anche quelle che avvengono all'esterno (nel cortile; nel tragitto scuola-casa; in rete, pensando al caso specifico del *cyber-bullismo* etc.) se comunque coinvolgono un gruppo di coetanei che condividono/hanno condiviso lo stesso contesto scolastico (Cuzzocrea, 2010a).

2.2. Presupposti operativi

La prevenzione della devianza è possibile, a condizione che esista un sistema familiare, sociale e giudiziario attento ai segnali del disagio e capace di promuovere risorse, potenzialità, competenze e occasioni di benessere (Cuzzocrea, 2007a; 2007b; Patrizi *et al.*, 2010). Tale benessere si costruisce attraverso l'acquisizione di tutte le abilità necessarie ad affrontare la crescita e le difficoltà insite nella vita quotidiana: le abilità sociali, di comunicazione e di risoluzione dei problemi, l'acquisizione di punti di riferimento e valori che consentano di prevedere l'esito delle proprie azioni e quindi di ipotizzare il futuro, prossimo e lontano. La mancanza di un sistema di significati può portare, infatti, a una perdita della dimensione progettuale e alla costruzione di un senso solo nel contingente del qui ed ora, perdendo di vista la propria storia, oltre che la dimensione futura della vita (Patrizi, Cuzzocrea, 2012; Cuzzocrea, 2010a).

Un programma di intervento adeguato e soprattutto efficace dovrebbe pertanto prevedere la messa a punto di strumenti operativi in grado di garantire la rilevazione e il monitoraggio del fenomeno, un buon livello di supervisione delle attività degli studenti

dentro e fuori la scuola e soprattutto in grado di promuovere il riconoscimento degli adulti da parte dei ragazzi come autorevoli. Siano essi genitori, insegnanti, dirigenti, collaboratori scolastici o altre persone a contatto con i bambini e gli adolescenti, è importante che gli adulti imparino ad essere consapevoli del loro ruolo, che richiede un'attenzione ed una sensibilità educativa. Essi devono promuovere un'azione educativa comune nei contesti dove operano, nella convinzione di svolgere un ruolo centrale nell'azione di contrasto e di prevenzione del bullismo. Adulti che devono essere più vicini al percorso evolutivo del bambino e dell'adolescente, più impegnati a dare un senso, un significato, anche affettivo, al rapporto con loro, ma anche più impegnati a definire il proprio ruolo di guida e di garanti delle regole. L'adulto deve impostare con il più giovane una relazione educativa basata sul rispetto reciproco, sulla crescita e sullo scambio individuale. Solo l'azione sinergica di tutti gli adulti significativi per i ragazzi e la definizione di modelli e procedure di prevenzione e presa in carico condivise rendono possibile intervenire tempestivamente ed efficacemente in situazioni complesse come il bullismo, pensare e implementare dei percorsi efficaci di tutela e responsabilizzazione del gruppo classe e del più ampio sistema scuola-famiglia.

Da queste osservazioni si evidenzia l'importanza di attuare piani di intervento preventivo integrati e finalizzati alla promozione di una cultura della solidarietà e della responsabilità contro quella delle prepotenze (Cuzzocrea, 2010c). L'approccio riparativo, precedentemente illustrato, ci sembra in tal senso non solo adeguato ma auspicabile per i principi, le finalità e la metodologia che lo caratterizza.

III. La ricerca “L'intervento riparativo nelle scuole: un'analisi descrittiva”

Francesca Vitale⁶, Vera Cuzzocrea⁷, Gian Luigi Lepri⁸

3.1. Metodologia della ricerca

Ambito di indagine e finalità

La ricerca (di tipo quantitativo) si è posta come obiettivo prioritario di indagare i modelli di intervento attuati in ambito scolastico per prevenire e contrastare il bullismo e capire se, nell'ambito di tali interventi, sono state adottate delle tecniche di giustizia riparativa. Questi gli **obiettivi specifici**:

- inquadrare il fenomeno del bullismo attraverso un'analisi delle rappresentazioni delle/degli insegnanti a proposito dei *bisogni* degli/delle studenti, le principali *problematiche* percepite all'interno della scuola; il circostanziare *modalità, tempi e luoghi* in cui si verificano gli episodi (considerati) di bullismo, ma anche il comportamento e le reazioni del corpo docente di fronte a tali episodi;
- esplorare la *tipologia di interventi* attuati per prevenire e/o contrastare episodi di bullismo, le *tecniche* adottate e i *risultati* attesi e raggiunti;
- valutare l'*efficacia degli interventi* medesimi e il *tipo di strumenti* adottati per realizzarli, al fine di stabilire l'eventuale replicabilità degli interventi e la definizione di modelli adeguati. Gli obiettivi dell'indagine, così come lo strumento utilizzato per la rilevazione (cfr. Appendice), hanno tratto spunto dall'analisi della letteratura esaminata, soprattutto in riferimento alle tematiche del bullismo e alle azioni volte a prevenire e contrastare questi fenomeni, tra cui le pratiche di tipo riparativo.

⁶ Psicologa giuridica, cultrice della materia in psicologia giuridica e della devianza.

⁷ PhD, psicologa giuridica e psicoterapeuta, cultrice della materia in psicologia giuridica e della devianza.

⁸ Psicologo giuridico e psicoterapeuta, cultore della materia in psicologia giuridica e della devianza, coordinatore metodologico del Servizio OrientAzione – Università degli Studi di Sassari.

Descrizione del Campione

Considerata la finalità del presente lavoro, la ricerca non si è posta nella prospettiva della rappresentatività campionaria. Si è pertanto proceduto alla selezione del campione in linea con l'obiettivo di garantire un lavoro di analisi funzionale finalizzata alla rilevazione degli interventi più frequentemente erogati, delle risorse attivate e dei bisogni rilevati per contrastare le prevaricazioni nel contesto scolastico.

Il campione è composto da 217 insegnanti afferenti a diciotto scuole del territorio dei Comuni di Sassari e Sorso. Di seguito sono descritte dettagliatamente le caratteristiche del campione.

- **Sesso delle persone intervistate.** Per il 70% le persone coinvolte sono di sesso femminile, il 18% di sesso maschile e il 12% non rilevato (grafico n. 1).
- **Posizione ricoperta dalle persone intervistate all'interno della scuola.** Tra questi insegnanti, l'85% ha dichiarato di essere di ruolo, il 10% supplente annuale, il 2% supplente temporaneo, tra i soggetti appartenenti a questa categoria, molti hanno specificato di essere in carica fino a giugno 2012. Infine, nel 10% dei casi non è stata rilevata tale informazione (grafico n. 2).
- **Anni di insegnamento.** Le persone intervistate, nel 28% dei casi, hanno riferito di insegnare sia da 11 a 20 anni che da 21 a 30 anni, nel 13% dei casi da 1 a 10 anni e da 31 a 40 anni e nel 18 % dei casi risulta mancante tale dato (grafico n. 3).
- **Materia di insegnamento.** Nel 40% dei casi, gli/le insegnanti hanno risposto di afferire all'area umanistica, un'ampia parte di soggetti non ha risposto alla domanda (21%), il 20% ha risposto di afferire all'area scientifica, in percentuali meno significative agli altri ambiti disciplinari (grafico n. 4).
- **Tipologia di scuola di appartenenza.** Il 55% degli insegnanti afferisce a scuole secondarie di I grado e il 45% a scuole secondarie di II grado, in queste ultime, la maggior parte (12%) insegna in istituti professionali (grafico n. 5).
- **Sede delle scuole coinvolte.** Quasi tutte le scuole coinvolte hanno sede a Sassari (92%), solo una minoranza di esse ha sede a Sorso (8%) (grafico n. 6).
- **Presenza del referente per la legalità e/o per il bullismo.** In quasi la metà delle scuole coinvolte nella presente ricerca è stato nominato il referente per il bullismo

e/o legalità (40%), fermo restando un valore piuttosto elevato di non risposte (20%), (grafico n. 7).

- **Appartenenza a una rete territoriale di scuole.** Il 65% delle persone intervistate ha dichiarato che la propria scuola non fa parte di una rete territoriale di scuole per contrastare il fenomeno del bullismo e/o dell'illegalità, mentre il 24% ha dichiarato, invece, di farne parte (grafico n. 8). Tra queste è stata specificata prevalentemente la rete di scuole definita "Gruppo giuridico Norberto Bobbio", seguita dalla rete di scuole identificata con l'ambito territoriale di Sorso-Sennori. Sono state, inoltre, specificate le reti territoriali di scuole come "Leonardo Rebisco" e la "Rete del servizio educativo territoriale".

Grafico n. 1. Sesso delle persone intervistate

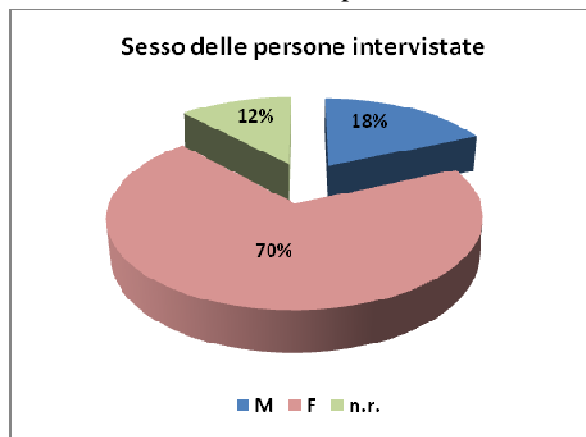


Grafico n. 2. Posizione ricoperta



Grafico n. 3. Anni di insegnamento.

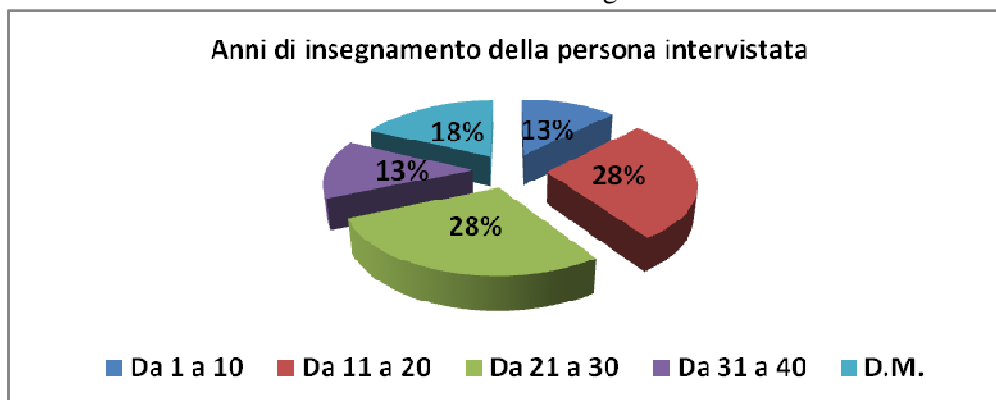


Grafico n. 4. Ambito disciplinare di insegnamento.

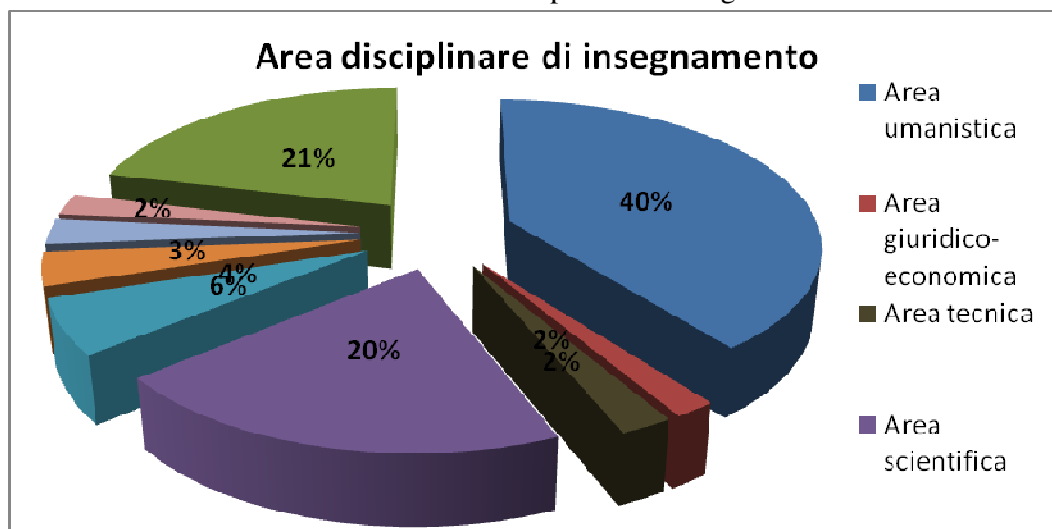


Grafico n. 5. Tipologia di scuola di appartenenza.

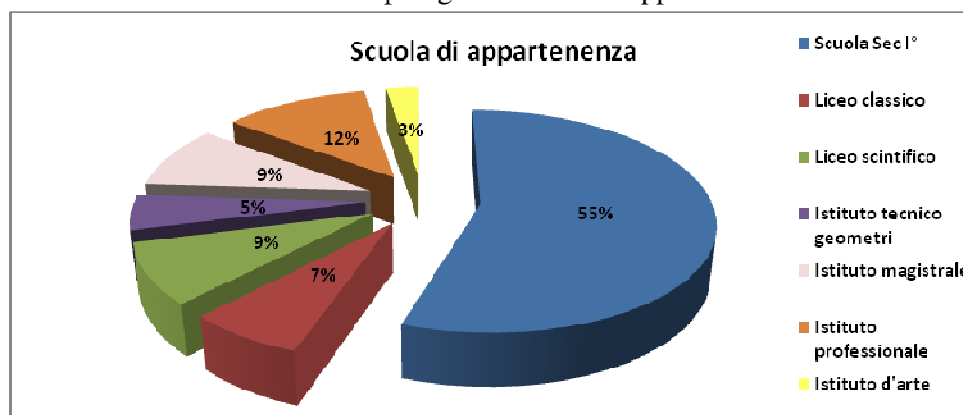


Grafico n. 6. Sede delle scuole.

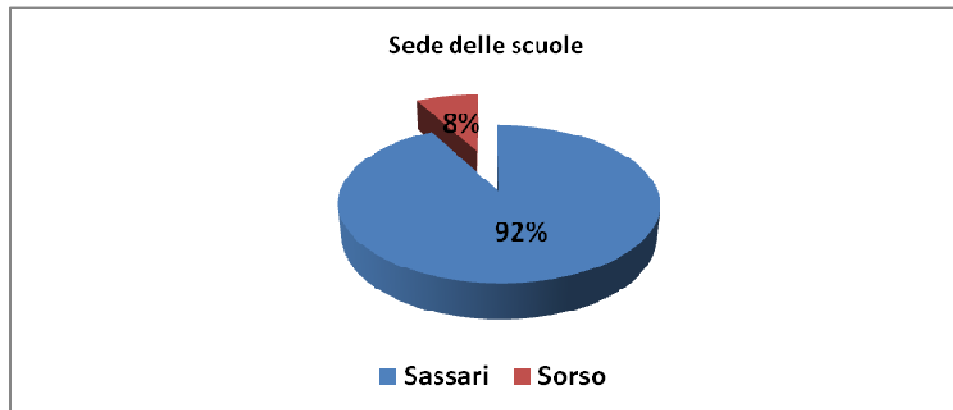


Grafico n. 7. Presenza nella scuola del referente per la legalità e/o bullismo.

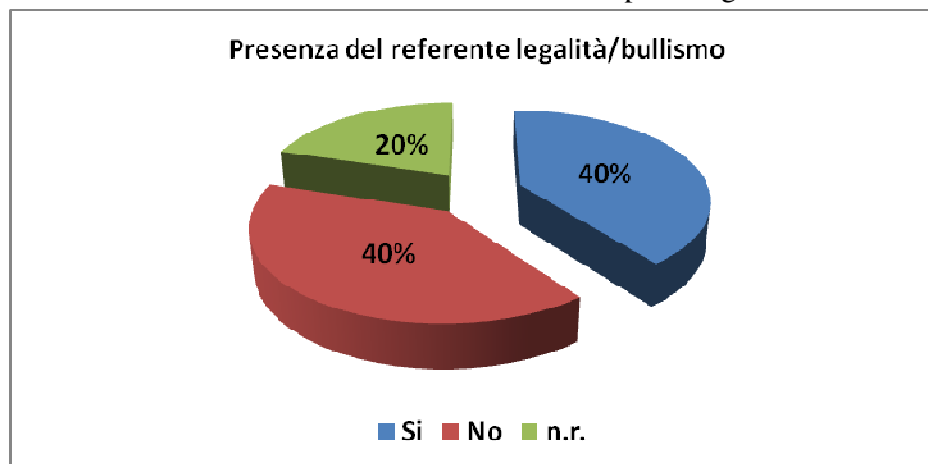
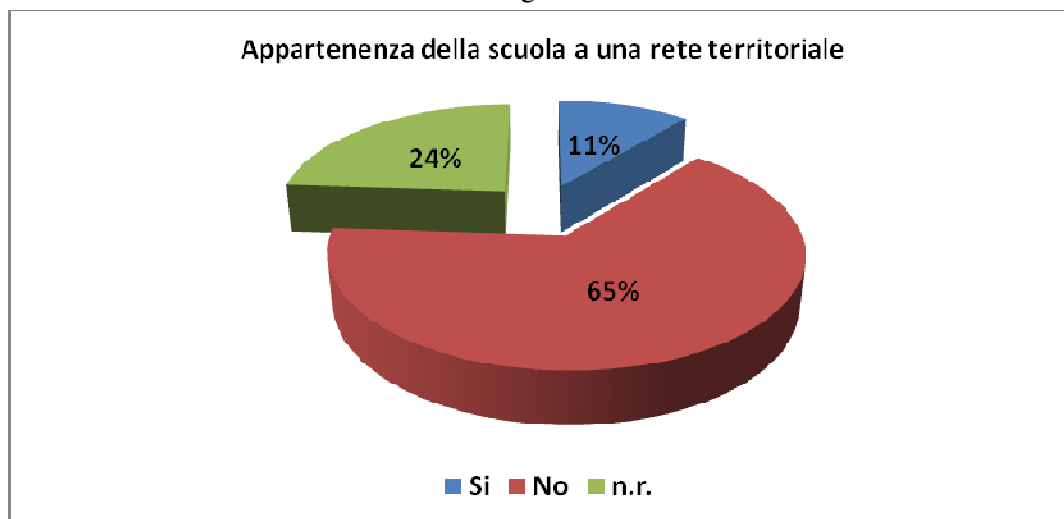


Grafico n. 8. Appartenenza a una rete territoriale di scuole per la lotta al bullismo e/ o illegalità.



Strumento di rilevazione e analisi dei dati

Per la rilevazione dei dati è stato somministrato alle persone partecipanti un questionario semistrutturato di Valutazione e di Auto-Valutazione (Questionario V.A.V. in Appendice) composto da tre sezioni: la sezione A inerente l'inquadramento della problematica, la sezione B inerente la descrizione dell'intervento e infine la sezione C inerente la valutazione dell'intervento. Le tre sezioni del questionario comprendono domande con più alternative di risposta, alle quali ciascun soggetto è stato invitato a indicare una o più preferenze, con la possibilità anche di specificarne ulteriori nell'apposita categoria indicata con la voce "altro". I dati sono stati analizzati mediante il software di analisi quantitativa SPSS attraverso una distribuzione di frequenze assolute rappresentate graficamente in valori percentuali grazie all'ausilio del programma Microsoft Office Excel 2007⁹.

⁹ Il caricamento dei dati è stato gestito dalle dott.sse Emanuela Raga e Nadia Scanu.

3.2. Principali risultati

I risultati emersi dall'analisi delle informazioni rilevate mediante la somministrazione del questionario, vengono esposti di seguito tenendo in considerazione l'ordine concettuale delle aree indagate nelle tre sezioni descritte.

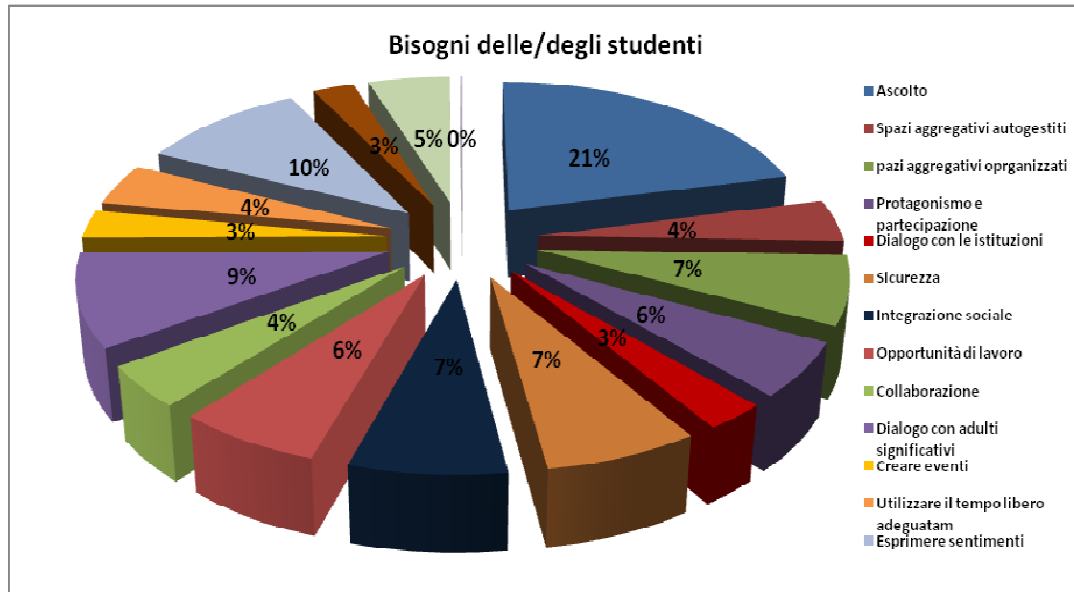
A. Inquadramento della problematica

Come si evince dal grafico n. 9, gli/le insegnanti ritengono che il principale bisogno che gli/le studenti più spesso esprimono riguarda il bisogno di *ascolto* (21%), a seguire, nel 10% delle risposte viene collocato il bisogno di *esprimere i propri sentimenti*, nel 9% dei casi il bisogno di *protagonismo e di partecipazione*, con minor grado di significatività vengono indicati i bisogni di *sicurezza*, di *integrazione sociale* e di *spazi aggregativi organizzati* (7%).

A valori percentuali più bassi corrispondono il bisogno di *opportunità di lavoro* (6%), di *educazione alla legalità* (5%), di *utilizzare il tempo libero adeguatamente*, di *collaborazione*, di *spazi aggregativi autogestiti* (4%). Nel 3% dei casi, i bisogni delle/gli studenti, in base alla percezione dei loro insegnanti, riguardano il *creare eventi* e il *produrre cultura*. Nella categoria "altro", viene specificato in un solo caso (0%)¹⁰, il bisogno di *indipendenza* avvertito dai/dalle ragazzi/e.

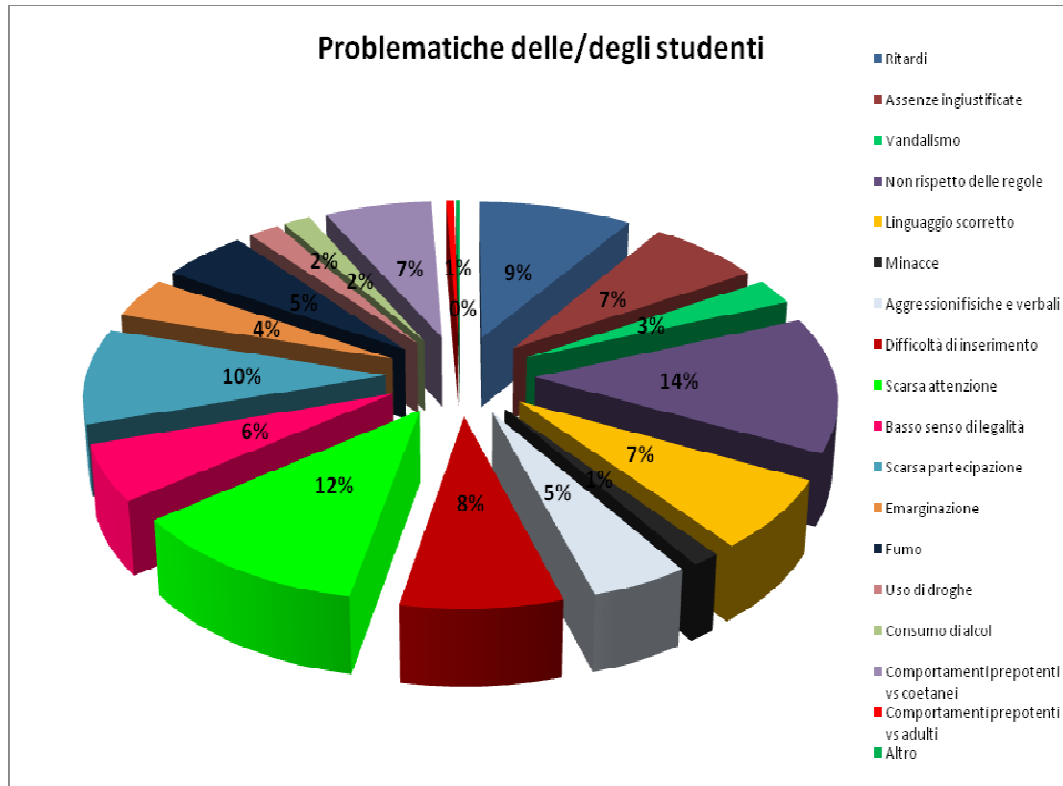
¹⁰ Le frequenze al di sotto del valore 5 vengono approssimate allo 0%. Si ritiene utile rappresentare ugualmente tale valore in quanto ciò consente di poterne specificare qualitativamente i significati ad esso attribuiti dai soggetti partecipanti.

Grafico n. 9. I bisogni che gli/le studenti esprimono.



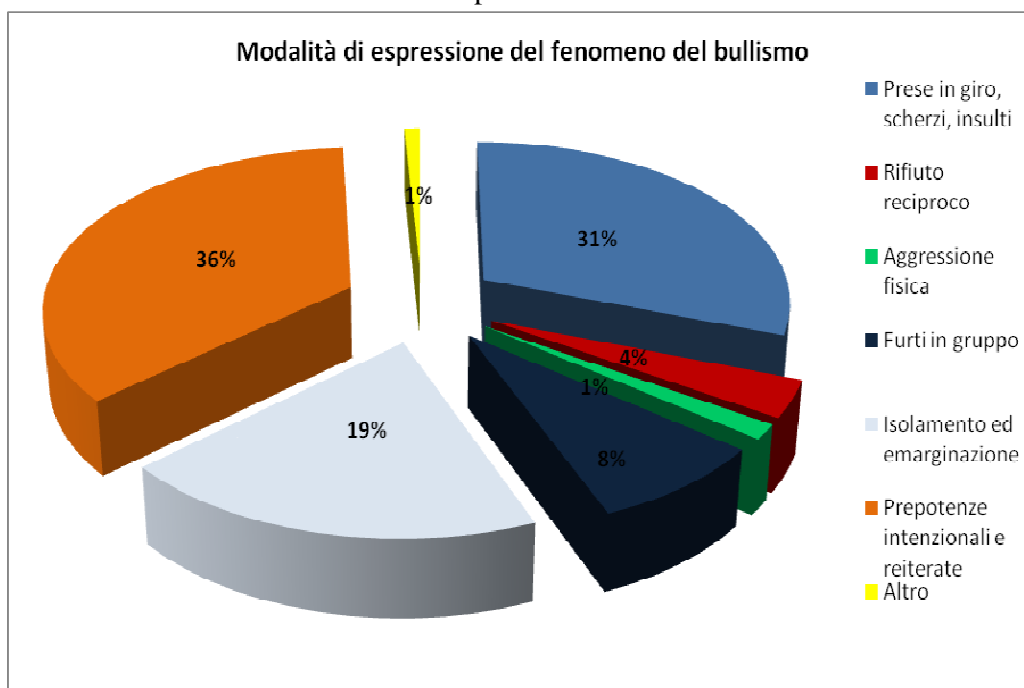
Tra i principali problemi che riguardano le/i ragazzi/e all'interno della scuola (grafico n. 10), gli/le insegnanti evidenziano il *non rispetto delle regole* (14%), seguito dalla *scarsa attenzione* (12%) e dalla *scarsa partecipazione* (10%). Anche la *difficoltà di inserimento* (8%), i *ritardi e l'uso di un linguaggio scorretto* (7%) rappresentano secondo gli/le insegnanti problematiche abbastanza significative. Ad un minor livello di significatività risultano: le *aggressioni fisiche e verbali* e il *fumo* (5%), nel 4% dei casi l'*emarginazione*, nel 2% dei casi il *consumo di alcol* e l'*uso di droghe*, nell'1% dei casi le *minacce* e i *comportamenti prepotenti verso gli adulti*, specificati nelle figure dei genitori, docenti e del personale ATA; infine, a valori che si approssimano intorno allo 0% vengono fatti corrispondere gli atti di *vandalismo*. Sotto la categoria "altro" che coincide con un valore del 3% delle risposte, vengono inclusi atteggiamenti di *indifferenza* e *furto di piccoli oggetti*.

Grafico n. 10. I principali problemi che riguardano le/i ragazzi/e all'interno della scuola.



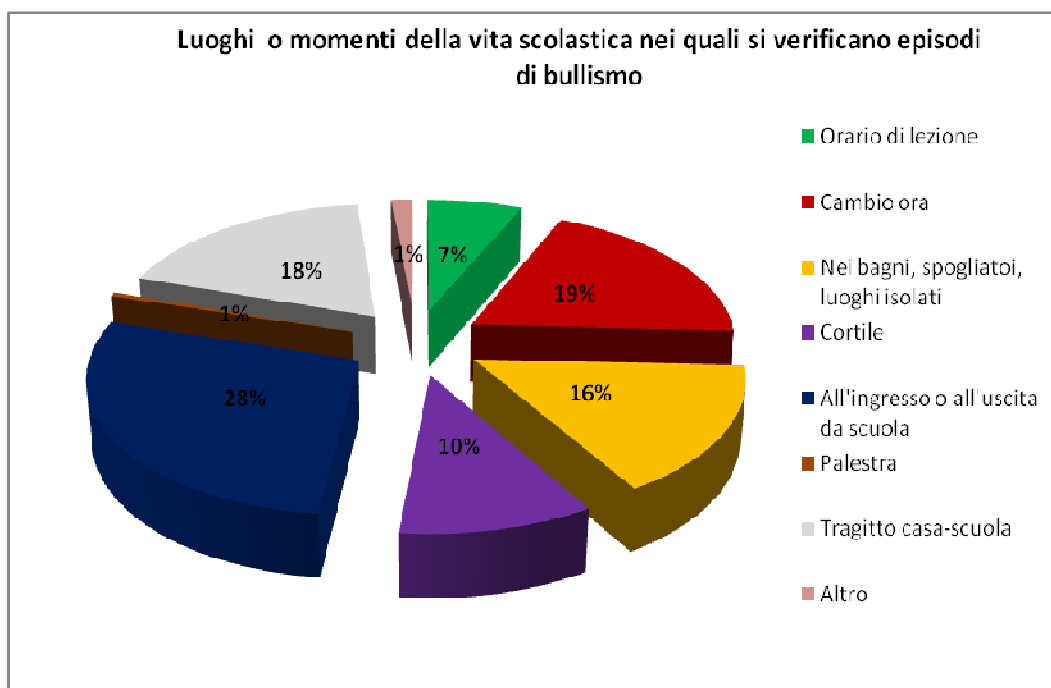
In base alla rappresentazione delle persone a cui è stato somministrato il questionario, il fenomeno del bullismo si verifica prevalentemente *quando, in un gruppo di alunni, uno è percepito come più debole e le prepotenze (verbali, fisiche o psicologiche) sono intenzionali e reiterate* (36%). Nel 31% dei casi, secondo gli/le insegnanti, il bullismo si verifica *quando le prese in giro, gli scherzi, gli insulti o le aggressioni sono particolarmente pesanti*. Nel 19% dei casi, si ritiene che il bullismo si verifichi *quando un gruppo di alunni/e isola ripetutamente e intenzionalmente uno/a o più compagni/e*. Rilevante per l'insorgenza del fenomeno vengono considerate anche le azioni di *furto di piccoli oggetti* (ad esempio merenda, cancelleria etc.) (8%). A più bassi livelli di significatività corrisponde l'idea che il bullismo si verifichi *quando tra due alunni/e c'è un rifiuto reciproco* (4%) e infine, solo nell'1% delle risposte si ritiene che il fenomeno accada *solo quando tra due alunni/e c'è un'aggressione fisica*. Sotto la voce "altro" (1%), viene specificato che il bullismo si verifica *quando un ragazzo/a sfoga la sua rabbia e i suoi problemi su un capro espiatorio, quando subisce influenze negative da parte dei/delle compagni/e, o ancora quando qualcuno/a diffonde notizie personali a scopo diffamatorio* (grafico n. 11).

Grafico n. 11. Modalità di espressione del fenomeno del bullismo.



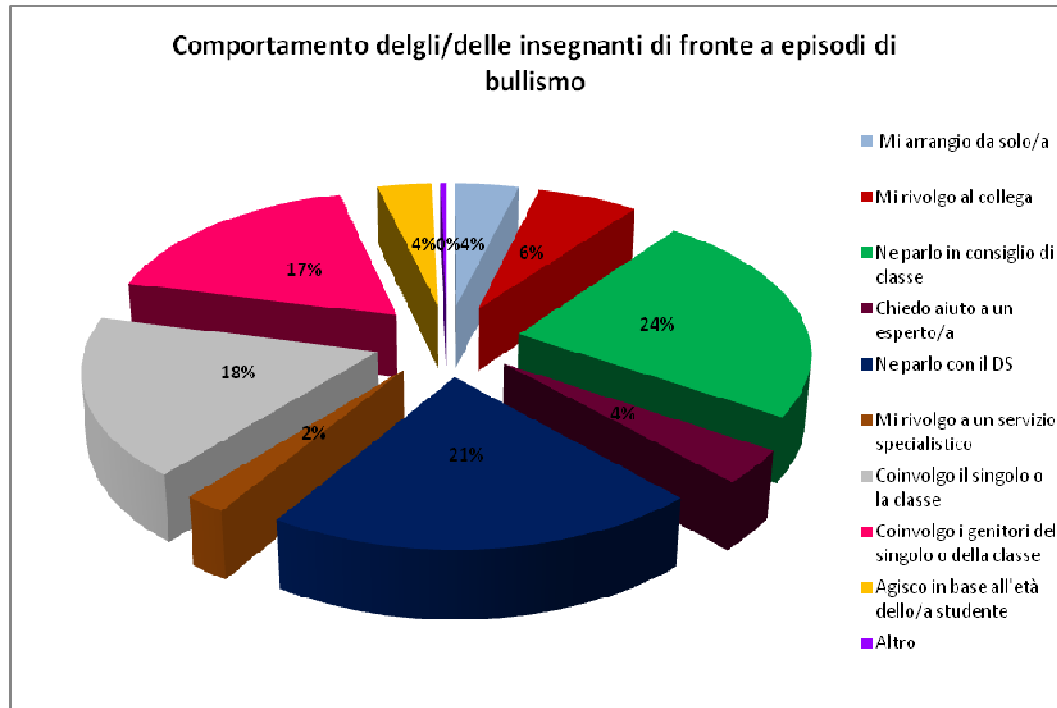
I luoghi o momenti nei quali si verificano gli episodi di bullismo, in base a quanto riferiscono i soggetti che hanno partecipato all'indagine sono: nel 28% dei casi i *momenti di ingresso o di uscita della scuola*, nel 19% dei casi durante il *cambio dell'ora*, nel 18% dei casi nel *tragitto casa-scuola*, nel 13% dei casi nei *bagni o negli spogliatoi*. Con minor frequenza essi si verificherebbero durante l'*orario di lezione* (7%) o in *palestra* (1%). Sotto la voce "altro" (1%), viene specificato che altri luoghi o momenti significativi sono il *tram (o pullman)*, il *cortile*, il *social network* come luogo virtuale. Alcune persone hanno specificato di non aver mai assistito a episodi di bullismo (grafico n. 12).

Grafico n. 12. Luoghi o momenti della vita scolastica nei quali si verificano episodi di bullismo.



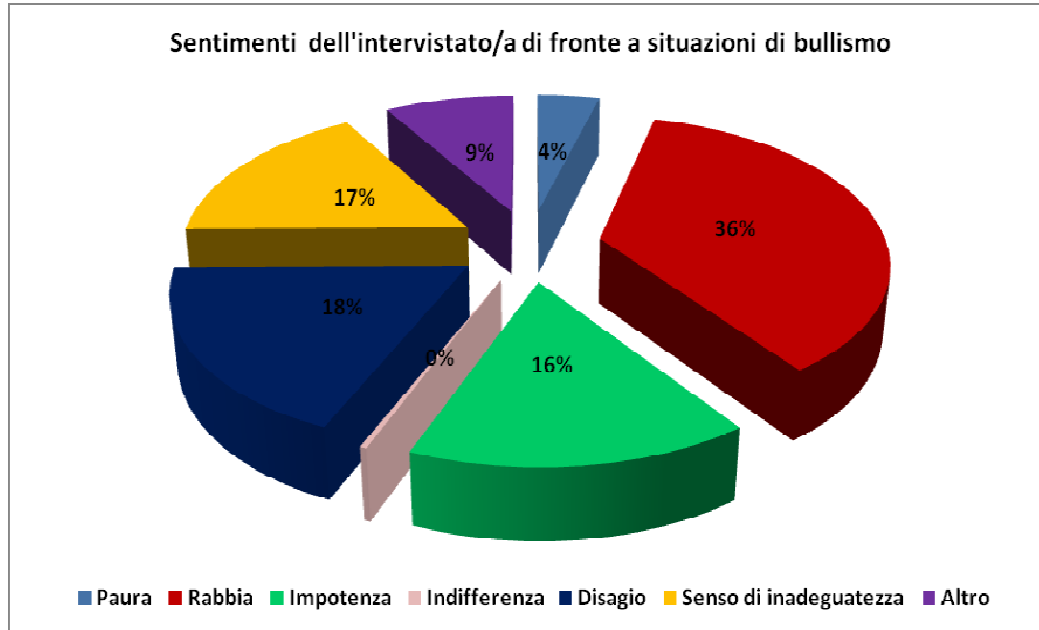
Di fronte alla rilevazione di situazioni di bullismo, gli/le insegnanti riferiscono di comportarsi nel seguente modo: nel 24% dei casi, riferiscono di *parlarne con il consiglio di classe*, nel 21% dei casi, *si confrontano con il/la dirigente scolastico/a*, nel 18% dei casi *affrontano l'argomento con il singolo o con la classe* e nel 17% dei casi, dichiarano di *coinvolgere i genitori del singolo o della classe*. Ad un più basso livello di significatività, gli/le insegnanti dichiarano di *rivolgersi ad un/a collega* (6%), di *arrangiarsi da soli o agire in base all'età dello/a studente*, ma anche di *chiedere aiuto a un/a esperto/a* (4%). Infine, solo nel 2% dei casi *si rivolgono a un servizio specialistico*. Nella categoria "altro" (0%), viene specificato che *vengono interessati tutti gli attori/attrici separatamente* (grafico n. 13).

Grafico n. 13. Comportamento degli/delle insegnanti di fronte a situazioni di bullismo.



Gli/le insegnanti, di fronte a situazioni di bullismo, dichiarano di provare soprattutto sentimenti di *rabbia* (36%), ma anche sentimenti di *disagio* (18%), *inadeguatezza* (17%) e *impotenza* (16%). Secondariamente, i sentimenti provati riguardano: la *paura* (4%) e l'*indifferenza* in un caso. Sotto la voce "altro", che per quanto riguarda la categoria dei sentimenti provati dagli/dalle insegnanti risulta essere molto significativa (9%), vengono esplicitati sentimenti di *indignazione*, *tristezza*, *preoccupazione*, *responsabilità*, *disapprovazione* e *senso di colpa* (grafico n. 14).

Grafico n. 14. Comportamento degli/delle insegnanti di fronte a situazioni di bullismo.



Per completare la sezione relativa all'inquadramento della problematica, agli/alle insegnanti è stato chiesto di indicare come valutano il rapporto con le varie componenti della scuola, su una scala Likert da 1 a 5 punti, in cui 1 indica un livello "molto soddisfacente" e 5 "non so". Come si evince dalla tabella n. 1, risulta evidente come per ciascuna delle componenti della scuola, dai colleghi/e, agli/alle alunni/e, al personale ATA, ai/alle rappresentanti di classe etc., il rapporto viene considerato "abbastanza soddisfacente" nella maggior parte dei casi e con valori percentuali che superano considerevolmente il 50%.

Tabella n. 1. Valutazione percettiva dei rapporti con le varie componenti della scuola (valori percentuali).

	Molto soddisfacenti	Abbastanza soddisfacenti	Poco soddisfacenti	Per niente soddisfacenti	Non so	N. R.
Con l'autorità scolastica.	28,10%	53,50%	12%	2,30%	1,40%	2,80%
Con i colleghi sul piano della didattica.	14,30%	66,80%	11,50%	3,20%	1,40%	2,8%
Con i colleghi sul piano della progettazione educativa.	12,90%	58,10%	19,80%	4,60%	2,80%	1,60%
Con i colleghi sul piano della gestione della classe.	13,40%	61,30%	18,00%	2,80%	1,80%	2,80%
Con i genitori degli alunni.	11,10%	47,90%	32,30%	7,40%	1,40%	0%
Con gli allievi sul piano disciplinare.	14,70%	58,50%	22,10%	2,80%	0,50%	1,40%
Con gli allievi sul piano dell'apprendimento.	7,80%	51,60%	32,20%	4,10%	0,50%	2,80%
Con gli allievi sul piano personale	29,50%	57,60%	6,00%	4,10%	0,90%	1,80%
Con i rappresentanti di classe	18,40%	58,50%	13,80%	2,80%	0,90%	0,50%
Con il personale ATA	24,90%	59,90%	6,90%	5,10%	1,80%	1,40%

B. Descrizione dell'intervento

Per poter indagare la tipologia e l'efficacia degli interventi attuati dalle scuole del campione per contrastare il fenomeno del bullismo, si è reso utile indagare dapprima l'entità del fenomeno del bullismo per come viene percepita dagli/le insegnanti coinvolti/e nella ricerca. A tal proposito è emerso che il 66% dei soggetti intervistati ha dichiarato che *negli ultimi tre anni si sono verificati episodi conclamati di bullismo dentro e fuori dalla scuola*; il 32% ha dichiarato di *no*, nel 2% non è stato possibile rilevare tale informazione (grafico n. 15). Inoltre, la stragrande maggioranza delle persone (86%) a cui è stato somministrato il questionario ha affermato di essere venuta a conoscenza di un *numero di episodi di bullismo* che oscilla da 0 a 5; di gran lunga inferiore risulta il valore percentuale di coloro che ritengono di essere venuti a conoscenza di un numero di episodi che oscilla dal 6 a 10 (7%); solo l'1% dei soggetti ritiene di essere venuto a conoscenza di un numero di episodi di bullismo maggiore di 10, infine nel 6% del campione non è stato rilevato tale dato (grafico n. 16).

Grafico n. 15. Episodi di bullismo negli ultimi tre anni.

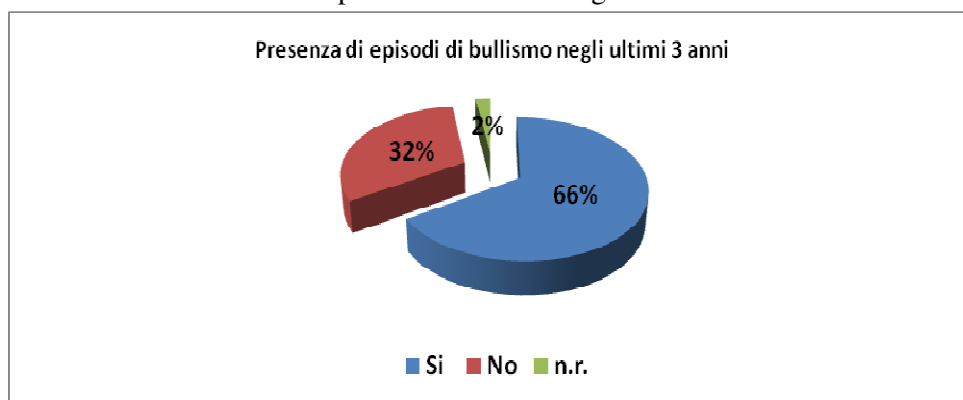
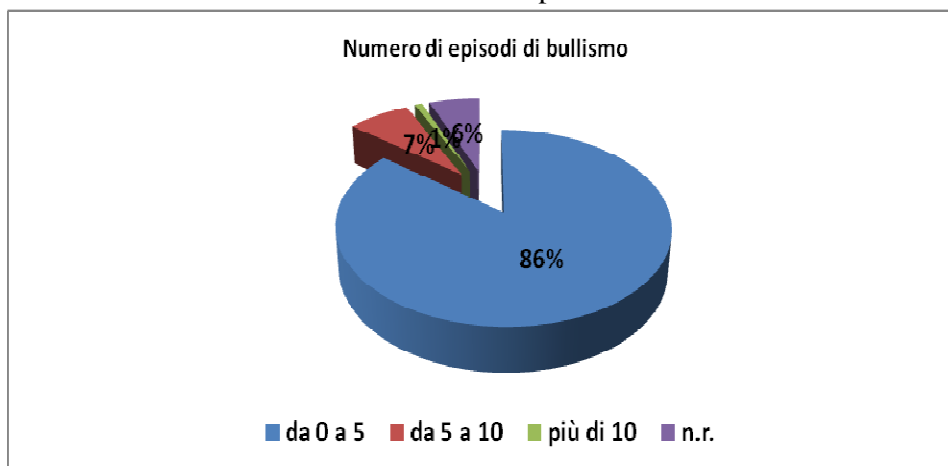
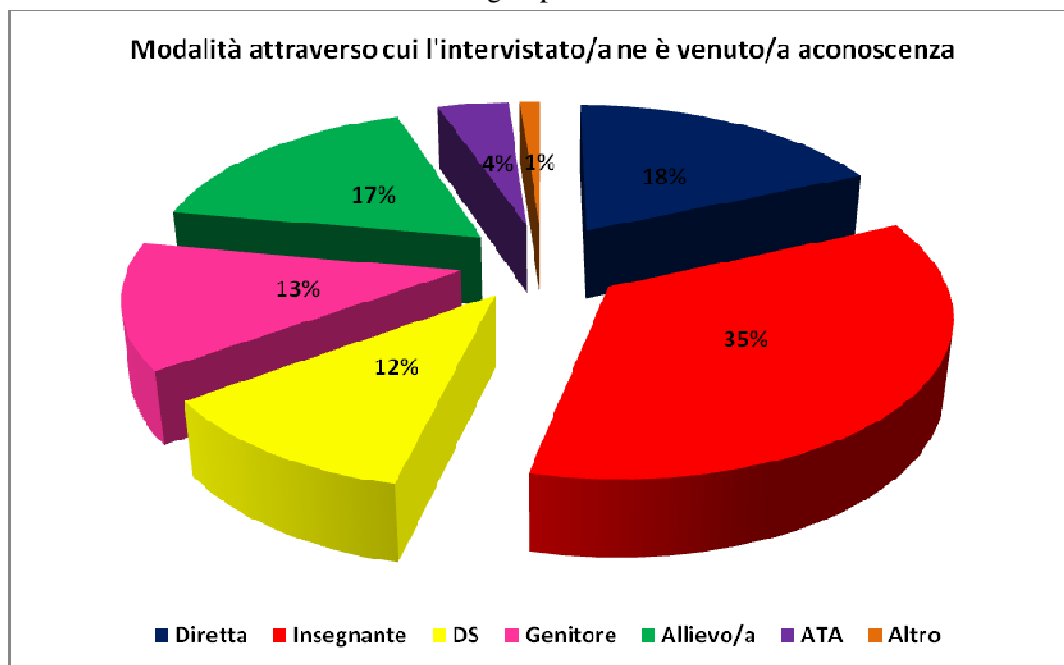


Grafico n. 16. Numero di episodi di bullismo.



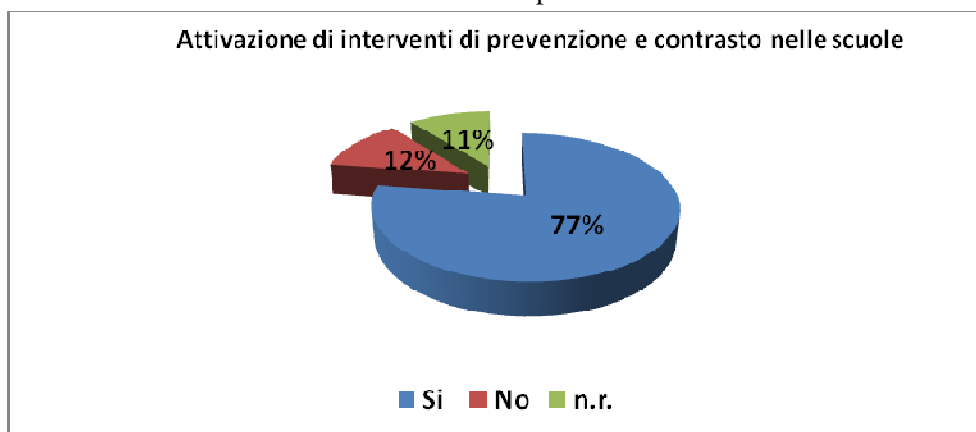
È stato chiesto ai/alle partecipanti in che modo sono venuti a conoscenza di tali episodi di bullismo. Come si evidenzia nel grafico seguente (n. 17); per la maggior parte (35%) la conoscenza delle situazioni di bullismo è avvenuta tramite *un/una collega insegnante* che li ha messi al corrente; per il 18% tramite una *conoscenza diretta*; per il 17% tramite *gli/le allievi/e*; per il 13% tramite un *genitore*; per il 12% tramite *il /la dirigente scolastico/a*; infine, il 4% di essi ha dichiarato di esserne venuto a conoscenza tramite il *personale ATA*. Sotto la categoria “altro” (1%), risulta che la fonte di conoscenza è legata ai *media*.

Grafico n. 17. Modalità attraverso cui i/le partecipanti alla ricerca sono venuti a conoscenza degli episodi di bullismo.



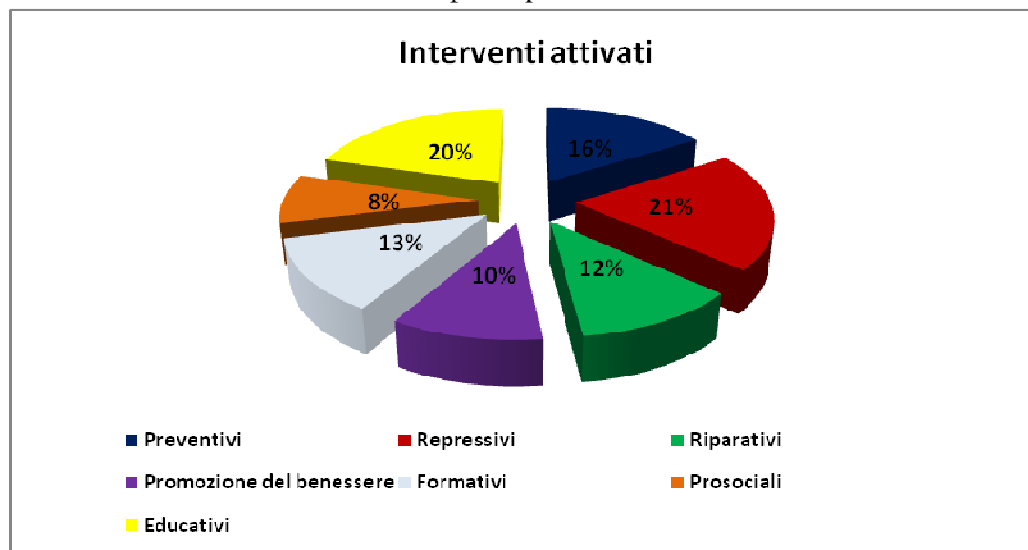
La rilevazione percepita del fenomeno ha consentito di esplorare l'area degli interventi. Ne è risultato che in una grande fetta (77%) di scuole interessate, *sono stati attivati interventi di prevenzione e contrasto del fenomeno del bullismo*. Nel 12% dei casi non risultano interventi attivati e nell'11% non è stato possibile rilevare tale dato (grafico n. 19).

Grafico n. 18. Attivazione di interventi di prevenzione e contrasto nelle scuole.



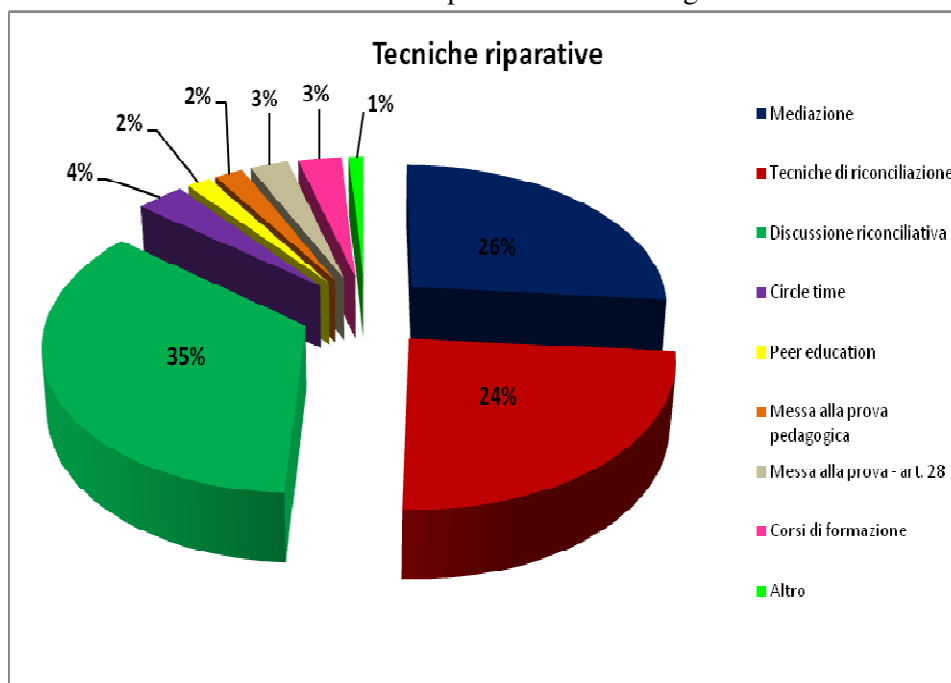
Per quanto riguarda la tipologia degli interventi attivati, dal grafico n. 19, si evince che sono stati promossi prevalentemente interventi di tipo *repressivo* (21%) ed *educativo* (20%); seguiti da interventi *preventivi* (16%) e *formativi* (13%). A un più basso livello di significatività si trovano gli interventi di tipo *riparativo* (12%), gli interventi orientati alla *promozione del benessere* (10%) e infine gli interventi di tipo *pro-sociale* (8%).

Grafico n. 19. Interventi attivati per la prevenzione e il contrasto del bullismo.



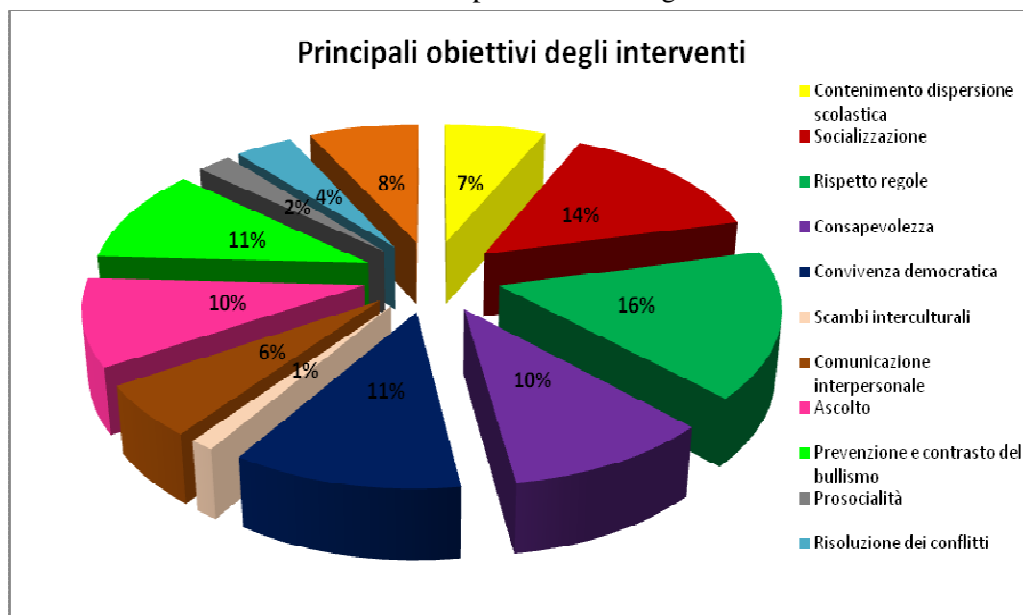
Considerato che uno dei principali obiettivi della presente ricerca era indagare l'eventuale utilizzo di tecniche di tipo riparativo negli interventi scolastici realizzati e analizzarne la tipologia, è stato possibile rilevare che tra le tecniche riparative maggiormente utilizzate vi sono innanzitutto: le *discussioni riconciliative* (35%), la *mediazione* (26%) e le altre *tecniche di riconciliazione* (24%). Molto meno significativo risulta l'uso dei *circle time* (4%), dei *corsi di formazione* (3%), della *peer education*, della *messa alla prova pedagogica* e degli interventi riparativi attuati in collaborazione con i servizi della Giustizia minorile e con il tribunale per i minorenni per i soggetti in *messa alla prova art. 28 – DPR 22 settembre 1988, n. 448* (2%). Nella categoria "altro" (1%) è stata specificata come tecnica riparativa il *counseling* (grafico n. 20).

Grafico n. 20. Tecniche riparative adottate negli interventi.



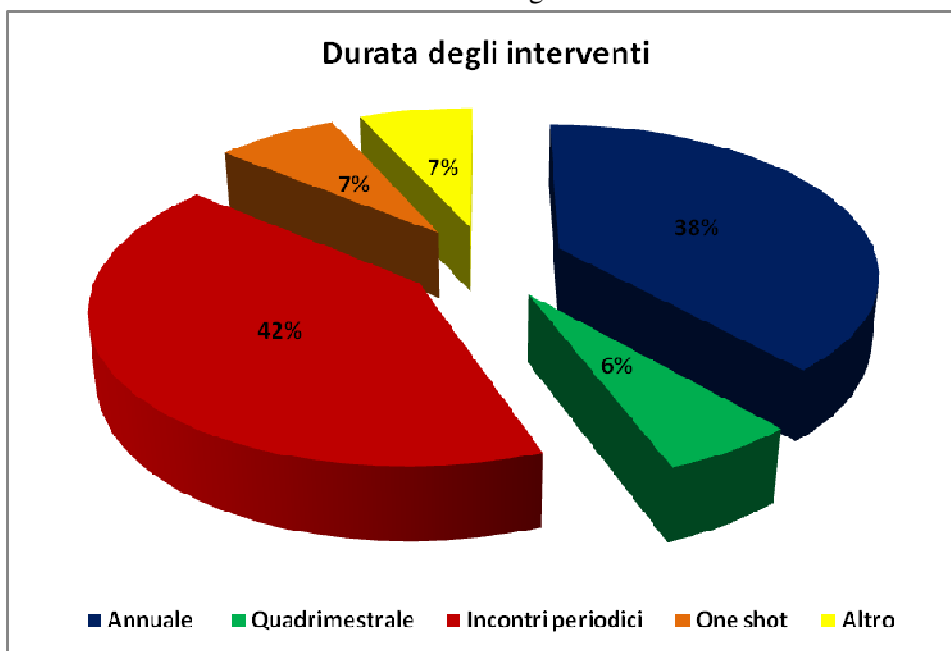
Dalla lettura del grafico n. 21 relativo ai principali obiettivi degli interventi illustrati è interessante rilevare come essi siano suddivisi in maniera piuttosto omogenea, essendoci un basso scarto tra le varie categorie. Gli obiettivi considerati come principali risultano essere: il *rispetto delle regole* (16%), la *socializzazione* (14%), la *convivenza democratica*, la *prevenzione* (11%) e la *consapevolezza e l'ascolto* (10%); seguono la *responsabilizzazione* (8%), il *contenimento della dispersione scolastica* (7%), la *comunicazione interpersonale* (6%), la *risoluzione dei conflitti* (4%). Infine, marginalmente si evidenziano: la *pro-socialità* (2%), gli *scambi interculturali* (1%).

Grafico n. 21. Principali obiettivi degli interventi.



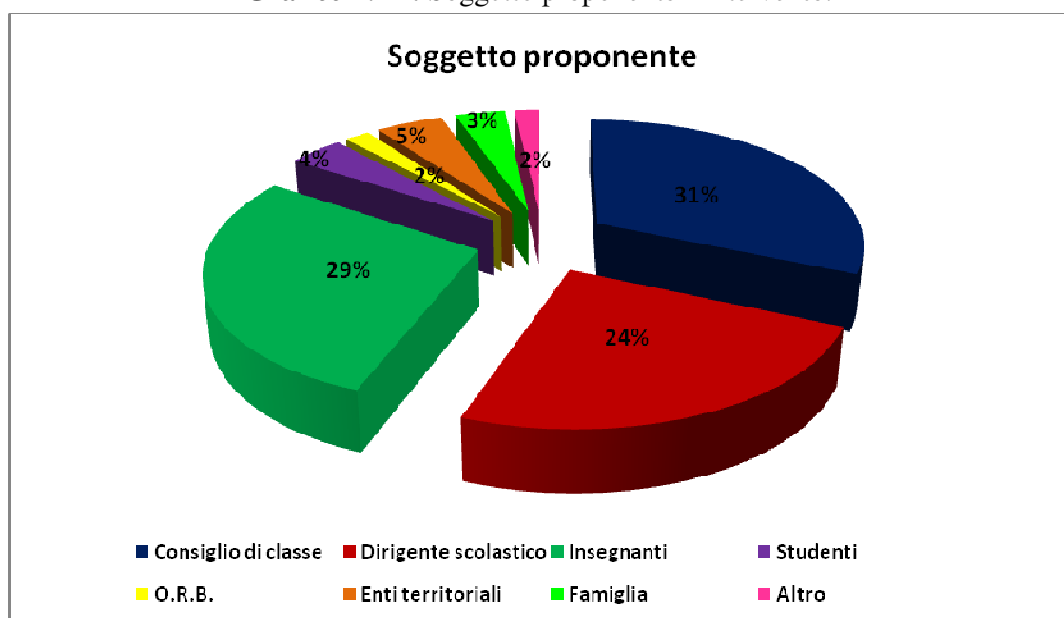
Per quanto riguarda la durata degli interventi attuati, in quasi la metà dei casi risulta che gli interventi sono *periodici* (42%), seguono gli interventi di durata *annuale* (38%). Con minori frequenza si riscontrano gli interventi sporadici definiti *one shot* (7%) e quelli che hanno una durata *quadrimestrale* (6%). Nella categoria “altro” (7%) non risulta specificata nessun'altra tipologia di durata.

Grafico n. 22. La durata degli interventi attuati.



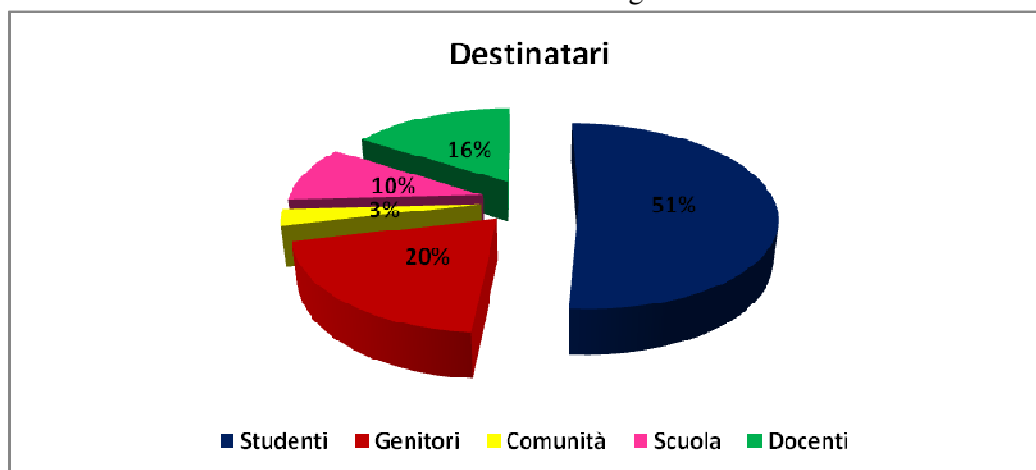
Nella maggior parte dei casi, i soggetti fautori degli interventi risultano essere essenzialmente il *consiglio di classe* (31%), gli/le *insegnanti* (29%) e i/le *dirigenti scolastici/che* (24%). Ad un minor livello di significatività si trovano: gli *enti territoriali* (5%), gli/le *studenti* (4%), le *famiglie* (3%) e, infine, al 2% l'*Osservatorio Regionale sul Bullismo* (ORB). Nella categoria “altro” sono stati specificati interessanti soggetti proponenti tra cui la *Polizia di Stato*, il *collegio docenti*, il *gruppo per la legalità* e l'*Associazione N. Bobbio*.

Grafico n. 22. Soggetto proponente l'intervento.



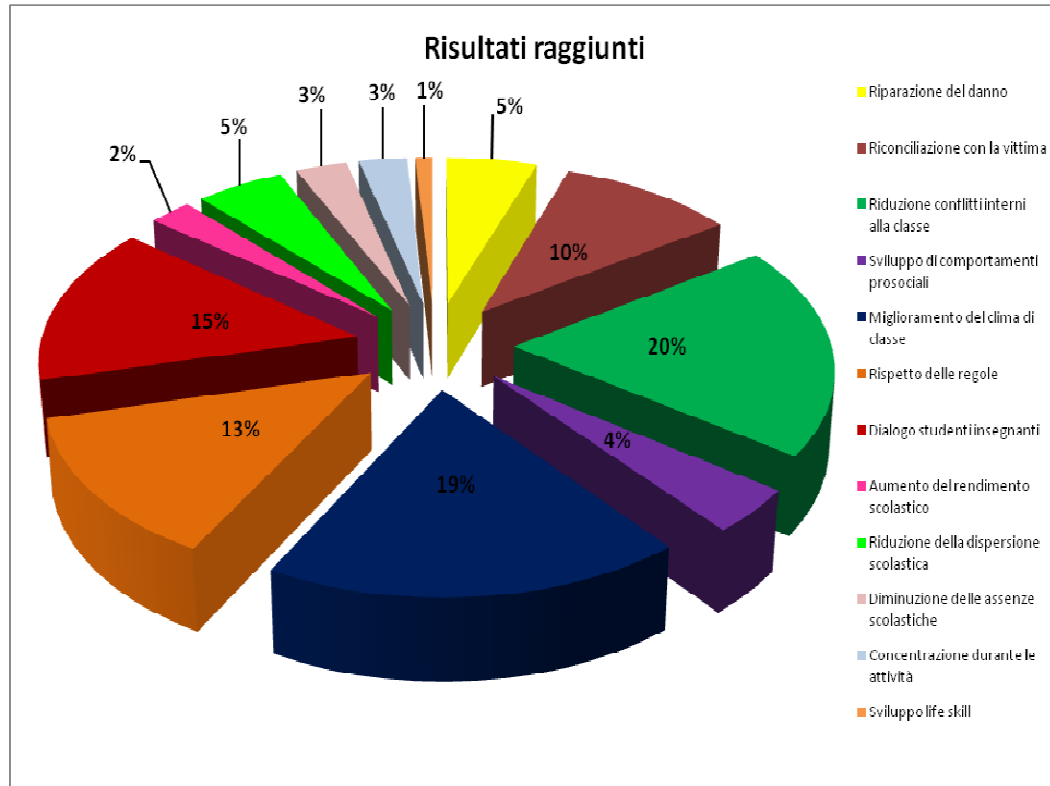
I principali destinatari degli interventi risultano essere evidentemente gli/le *studenti* per un dato considerevolmente significativo pari al 51%. Altre categorie di destinatari significativi risultano essere: i *genitori* (20%), i/le *docenti* (16%) e la *scuola* (10%). Meno rilevanti risultano gli interventi rivolti alla *comunità* in generale (3%) (grafico n. 23).

Grafico n. 23. I destinatari degli interventi.



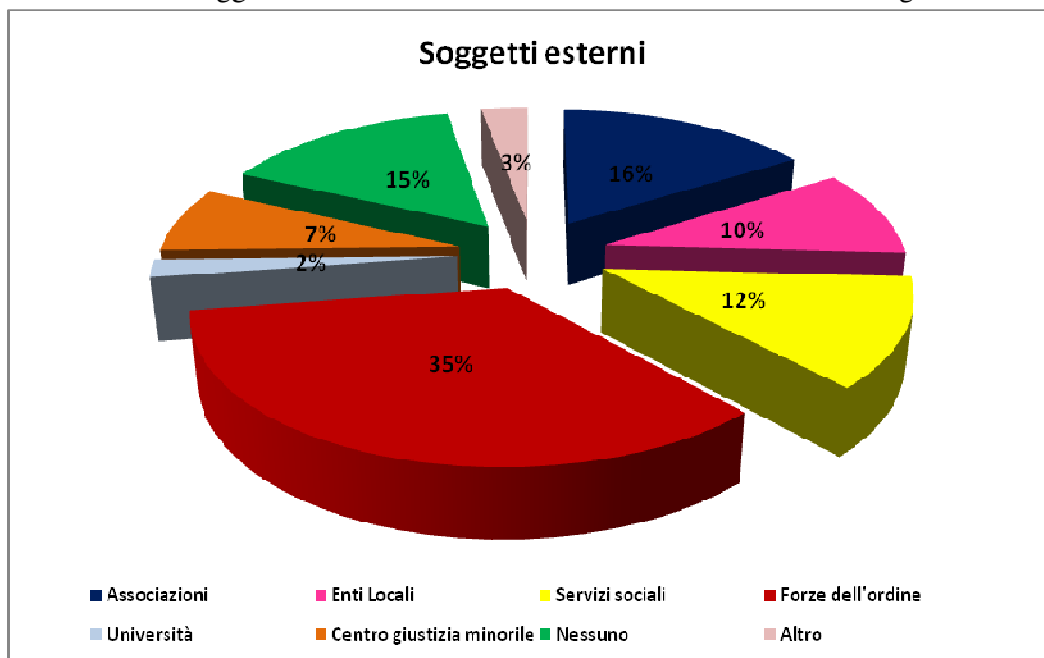
Il grafico sui principali risultati raggiunti (grafico n. 24) consente una lettura molto interessante soprattutto se comparata con quello degli obiettivi degli interventi (grafico n. 21). Infatti, uno dei più significativi risultati raggiunti riguarda la *riduzione dei conflitti interni alla classe* (20%) che invece nel grafico degli obiettivi degli interventi risultava con un basso livello di significatività (solo 4%). Altri importanti risultati raggiunti dagli interventi sono il *miglioramento del clima di classe* (19%), l'implementazione del *dialogo studenti-insegnanti* (15%), il *rispetto delle regole* (13%) (che rappresentava il principale obiettivo degli interventi) e la *riconciliazione con la vittima* (10%). Di minor rilevanza appaiono le seguenti categorie di risultati: *riparazione del danno e riduzione della dispersione scolastica* (5%), la *diminuzione delle assenze* e una *maggior concentrazione durante le attività scolastiche* (3%), infine si rilevano *l'aumento del rendimento scolastico* (2%) e lo sviluppo delle *life skill* (1%).

Grafico n. 24. I Principali risultati raggiunti.



Alcuni interventi sono stati realizzati con la collaborazione di soggetti esterni alla scuola. Tra i soggetti che maggiormente hanno collaborato vi sono in particolar modo le *Forze dell'ordine* (35%), le *Associazioni* (16%), i *Servizi sociali* (12%), e gli *Enti locali* (10%). In minor misura, hanno collaborato anche altri soggetti esterni tra cui il *Centro per la Giustizia minorile* (7%) e l'*Università* (2%). Va sottolineato che in molti casi altri soggetti esterni alla scuola non hanno preso parte agli interventi (15%). Nella categoria "altro" (3%), invece, sono stati indicate le case famiglia e il servizio educativo SERD (Servizio per le Dipendenze) (grafico n. 25).

Grafico n. 25. Soggetti esterni che hanno collaborato alla realizzazione degli interventi.

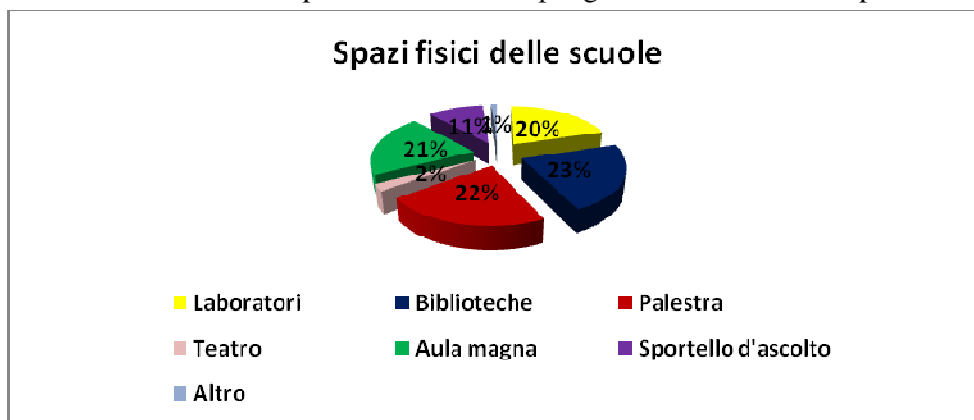


C. La valutazione dell'intervento

L'ultima area esplorativa dell'indagine presentata riguarda la valutazione dell'efficacia degli interventi promossi e dell'adeguatezza degli strumenti utilizzati per la realizzazione degli stessi. In questa sezione sono stati rilevati eventuali bisogni formativi e di aggiornamento delle persone coinvolte per la gestione di situazioni conclamate di bullismo o anche solo di rischio.

Gli spazi fisici di cui le scuole dispongono risultano piuttosto omogenei in base alla distribuzione delle frequenze. Tra questi i più rilevanti risultano essere: le *biblioteche* (23%), le *palestre* (22%), l'*aula magna* (21%) e i *laboratori* (20%). Anche se in percentuali meno significative, si registra una considerevole presenza di *sportelli di ascolto* (11%); scarsa invece risulta la presenza dei *teatri* (2%). Nella categoria "altro" (1%) sono stati indicati i *punti ristoro-bar* e le *aule di lettura* (grafico n. 26).

Grafico n. 26. Gli spazi fisici di cui dispongono le scuole del campione.



Riguardo agli strumenti per la verifica dell'efficacia degli interventi realizzati, il 41% delle persone intervistate ha affermato di non averne utilizzati a fronte di un 39% che invece se ne è dotato. Va sottolineato, come rispetto a questo punto, risulta una percentuale significativa di risposte non rilevate pari al 20% (grafico n. 27). Tra coloro che hanno risposto di essersi dotati di strumenti di valutazione, è emerso che in quasi la metà dei casi, lo strumento prevalentemente utilizzato, di tipo non strutturato, è l'*osservazione* (43%), seguito dai *questionari* (26%) e dalle *riunioni periodiche* (15%). A valori meno rilevanti corrispondono le *interviste* e i *feedback* (7%) e infine la *supervisione* (2%). Nella categoria "altro" sono stati inseriti anche le *ricerche e i testi scritti* (grafico n. 28).

Grafico n. 27. Uso di strumenti per la valutazione.

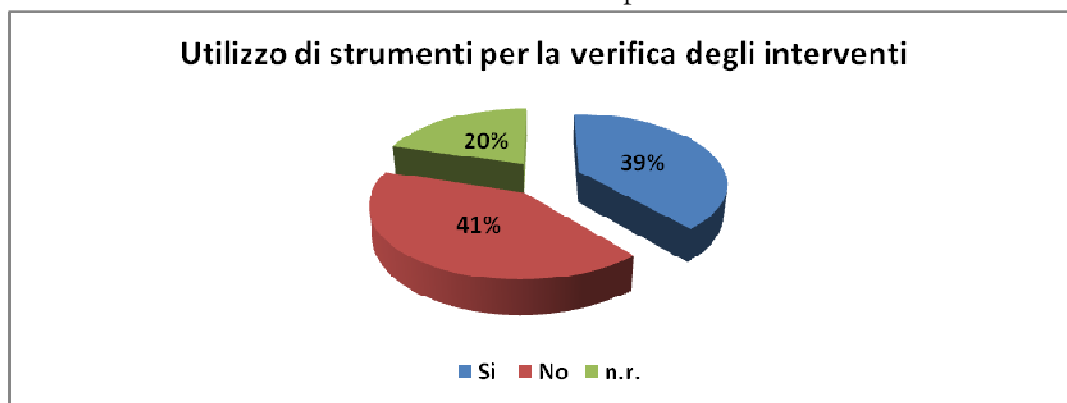
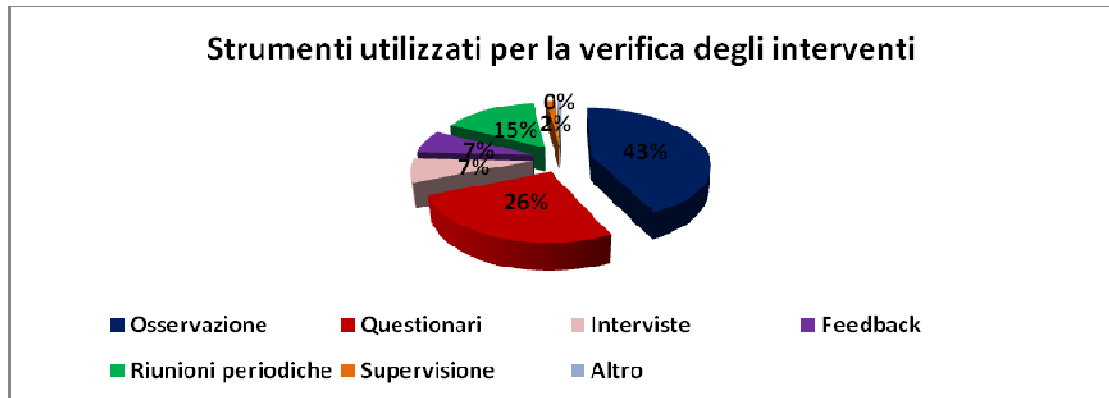


Grafico n. 28. Tipologia di strumenti



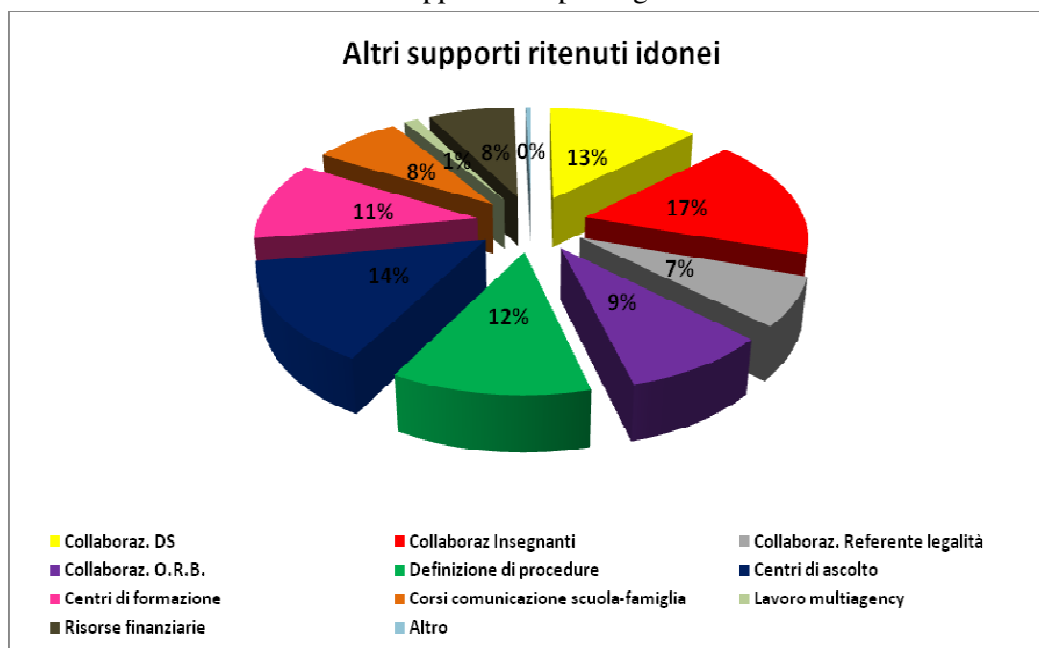
La sezione riguardante la valutazione dell'intervento ha contemplato una serie di domande inerenti l'auto-valutazione dei soggetti interessati con lo scopo di indagare la percezione dell'efficacia del proprio ruolo nell'intervento e l'eventuale esigenza di nuovi bisogni formativi, relativamente alla gestione del fenomeno oggetto del presente studio. A tal proposito, i/le partecipanti hanno dichiarato di aver affrontato le problematiche relative al bullismo con gli strumenti in possesso *poco* nel 41% delle risposte, *abbastanza bene* nel 35%. Una percentuale significativa di soggetti non ha risposto a questa domanda (13%). Solo nell'8% dei casi la risposta è stata *bene*, nel 3% *per niente* (grafico n. 29).

Grafico n. 29. Qualità della gestione del fenomeno con gli strumenti a disposizione.



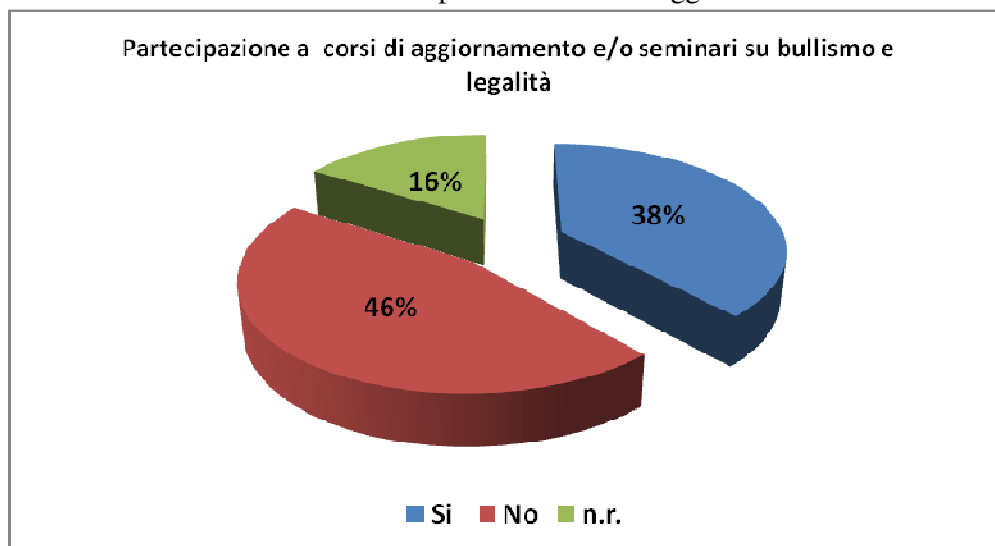
Come si evidenzia dal grafico n. 30, i supporti ritenuti utili nella gestione dei casi possono essere essenzialmente suddivisi in tre livelli sulla base del grado di significatività espresso con il valore percentuale. Al primo livello vi sono: la *collaborazione con gli/le insegnanti* (17%), i *centri di ascolto* (14%), la *collaborazione con il/la dirigente scolastico/a* (13%) e i *centri di formazione* (11%). Al secondo livello vengono indicati la *collaborazione con l'ORB* (9%), i *corsi comunicazione scuola-famiglia* e le *risorse finanziarie* (8%) e la *collaborazione con il referente per la legalità* (7%). Infine, al terzo livello, si riscontra il *lavoro multiagency* con una bassa percentuale pari solo all'1%. I supporti considerati idonei nella categoria "altro" sono la *collaborazione con psicologi/he* e la possibilità di *classi con un numero ridotto di alunni/e*.

Grafico n. 30. Altri supporti utili per le gestione del fenomeno.



Inoltre, dalla lettura dei dati emerge che negli ultimi tre anni il personale delle scuole coinvolte ha partecipato a corsi di aggiornamento sulle tematiche del bullismo e/o della legalità nel 38% dei casi, invece nel 46% no. Nel 16% de casi non è stata rilevata tale informazione (grafico n. 31).

Grafico n. 31. Partecipazione a corsi di aggiornamento.



Laddove si verificano, i corsi di aggiornamento sono rivolti soprattutto al *personale docente* (84%), solo nell'8% dei casi, essi sono rivolti al *personale ATA* e ai/dalle *dirigenti scolastici/he* (grafico n. 32).

Invece, le categorie per le quali si ritiene importante intensificare la formazione sono: i *docenti* e le *famiglie* in egual misura (31%), seguiti con minori rilevanza dai/dalle *dirigenti scolastici/he* e dal *personale ATA* (13%) e infine dai/dalle *referenti per bullismo e legalità* (12%) (grafico n. 33).

Grafico n. 32. Personale formato.

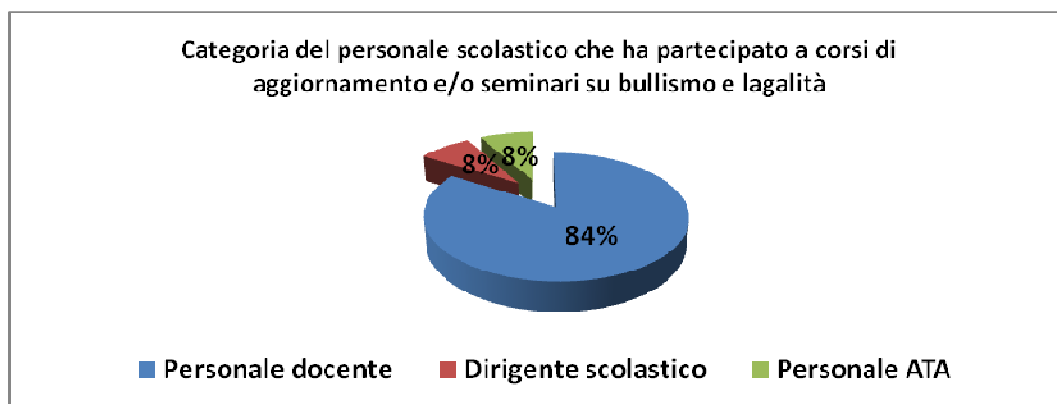
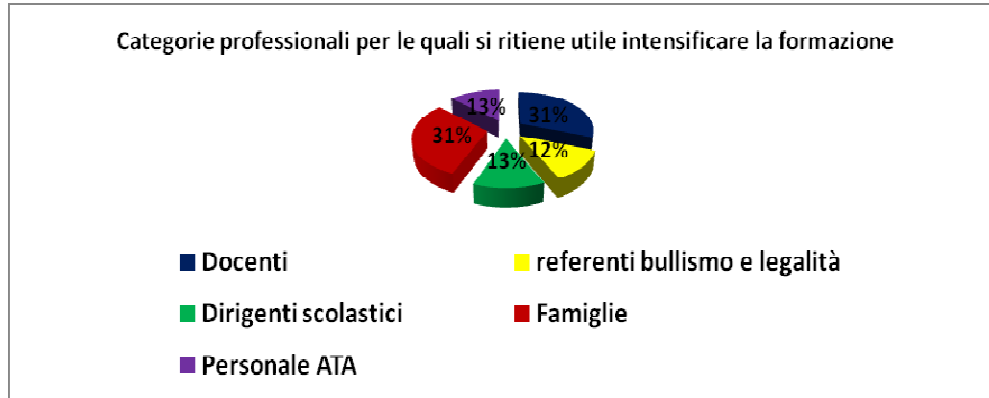


Grafico n. 33. Personale da formare.



Come si evince dal grafico n. 34, la maggior parte delle persone coinvolte nell'indagine ha dichiarato di non aver riscontrato difficoltà nel rapporto con i/le colleghi/e (60%) a fronte di una percentuale pari al 13% di coloro che invece ritengono di averle riscontrate. Molto interessante risulta, in questo caso, la percentuale fortemente significativa di non risposte a questa domanda pari al 27%. Tra coloro che hanno dichiarato di aver riscontrato delle difficoltà, emerge che esse sono prevalentemente di tipo *organizzativo* (36%) e *comunicativo* (30%), seguite da quelle di tipo *relazionale* (22%). Solo nel 12% dei casi, le difficoltà sono attribuite ad aspetti di carattere *finanziario* (grafico n. 35).

Grafico n. 34. Difficoltà riscontrate.

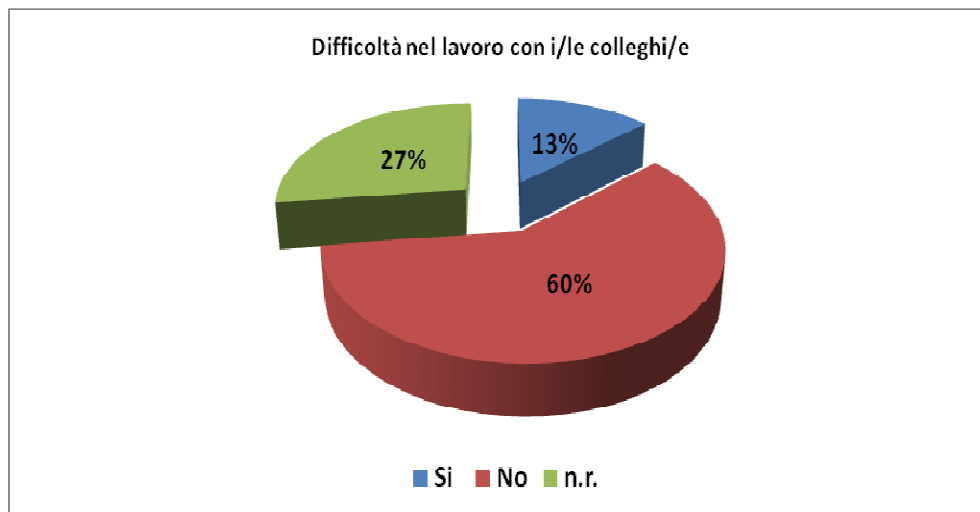
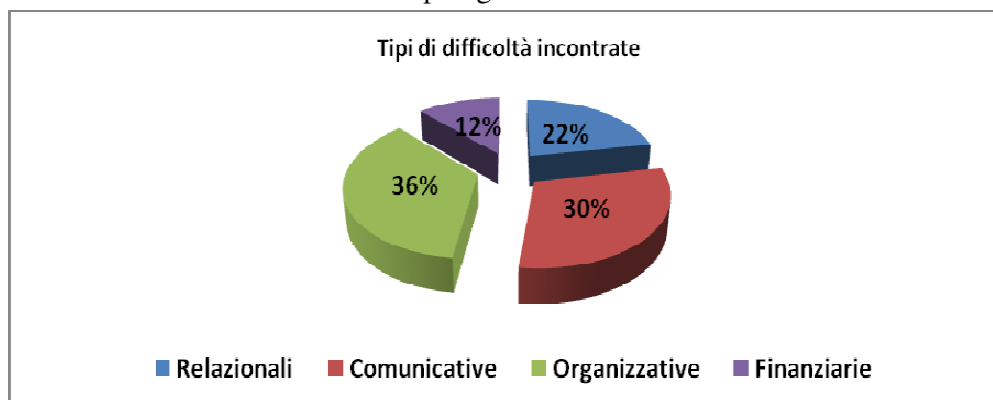


Grafico n. 35. Tipologie di difficoltà riscontrate.



Infine, rispetto alla necessità di aggiornamento è emerso un bisogno fortemente significativo per il 70% dei soggetti coinvolti, solo il 19% sente di non averne bisogno e il 12% non ha risposto a questa domanda (grafico n. 36). Tra i principali bisogni formativi emersi risulta in maniera prevalentemente significativa il bisogno di maggiori conoscenze e competenze relativamente agli *interventi da implementare per prevenire e contrastare il fenomeno del bullismo* (56%); secondariamente è emerso un bisogno di approfondimento nell'*area tematica degli interventi riparativi* (27%), e, infine, un bisogno formativo relativo agli *aspetti giuridici* del fenomeno (15%). Nella categoria “altro” sono stati indicati bisogni formativi relativi agli *aspetti amministrativi* del sistema scolastico.

Grafico n. 36. Bisogno di aggiornamento.

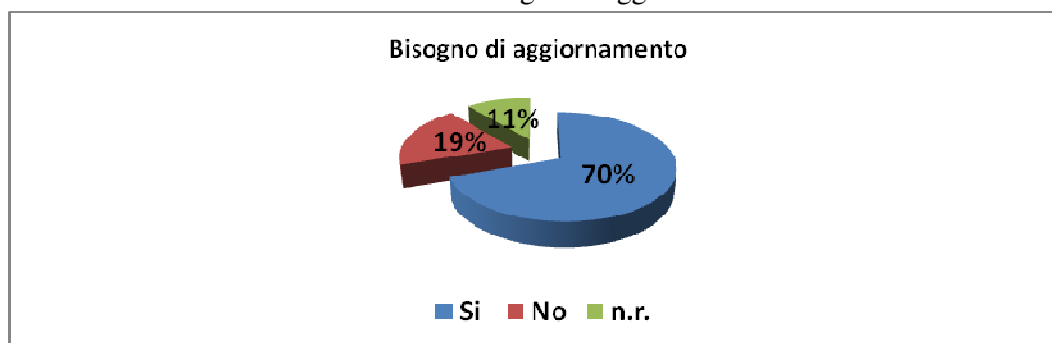
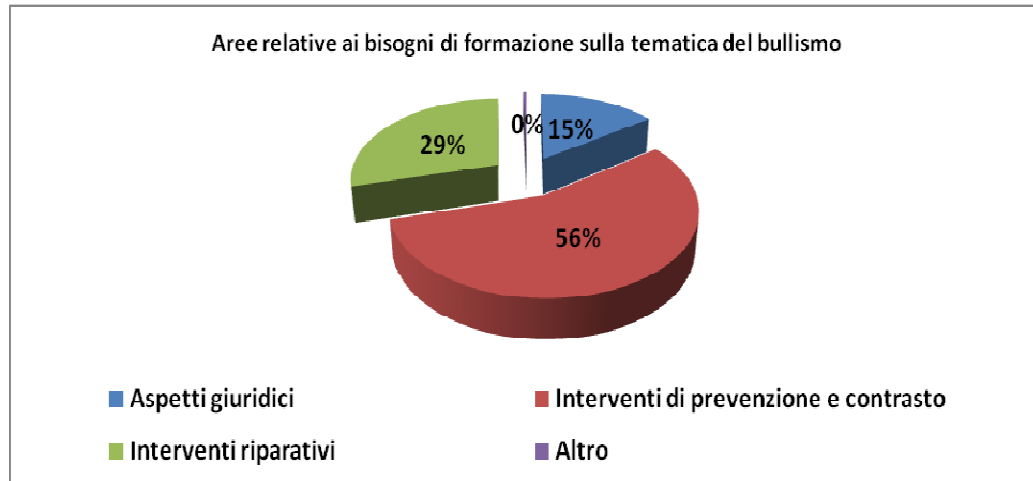


Grafico n. 37. Tipologia di bisogni formativi.



3.3 Considerazioni conclusive

Dall'indagine risultano diversi aspetti su cui è importante riflettere.

Innanzitutto, è emersa una rappresentazione del bullismo da parte degli insegnanti coerente con la letteratura esistente (cfr. capitolo 2). In linea con le evidenze scientifiche, infatti, il personale docente che ha partecipato alla ricerca riferisce che gli episodi di bullismo si verificano prevalentemente quando, in un gruppo di alunni, uno è percepito come più debole e le prepotenze (verbali, fisiche o psicologiche) sono intenzionali e reiterate o anche quando le prese in giro, gli scherzi, gli insulti o le aggressioni sono particolarmente pesanti.

Gli/le insegnanti ritengono inoltre che gli/le studenti avvertano come bisogni principali l'essere ascoltati/e e il poter esprimere liberamente sentimenti ed emozioni, insieme al bisogno di partecipare attivamente alla vita sociale. Tuttavia, nell'individuare le problematiche che i/le ragazzi/e esprimono nell'ambito scolastico, viene dato maggior rilievo a problemi legati soprattutto ad aspetti inerenti la qualità della vita scolastica come il non rispetto delle regole, la scarsa attenzione e la partecipazione alle attività scolastiche, i ritardi, l'uso di un linguaggio non corretto, che non a quella degli/delle studenti. Un altro aspetto interessante, rilevato con la presente indagine, riguarda le reazioni del corpo docente agli episodi di bullismo o di prevaricazione. Gli/le insegnanti, infatti, hanno riferito che di fronte a episodi di bullismo e/o disagio, solitamente usano confrontarsi con il consiglio di classe o con il/la dirigente

scolastico/a; raramente il venire a conoscenza di situazioni di questo tipo spinge a lavorare in rete anche con agenzie e servizi esterni al contesto scolastico.

Per quanto attiene all'area dell'intervento, risulta che nonostante la maggior parte degli/delle intervistati/e abbiano dichiarato di essere venuti/e a conoscenza di un numero piuttosto limitato di casi di bullismo negli ultimi tre anni, allo stesso tempo gli interventi attivati per contrastare tale fenomeno sono risultati numericamente significativi. Gli interventi più adottati riguardano prevalentemente interventi repressivi e solo in maniera più marginale vengono attuati interventi di tipo riparativo e quelli orientati alla promozione del benessere e alla pro socialità. Un dato, questo, che è molto interessante evidenziare, considerata la finalità dell'intera ricerca che era quella di indagare se, nell'ambito degli interventi, fossero usate tecniche di giustizia riparativa. Tra queste le più utilizzate sono state le discussioni riconciliative.

Inoltre, coerentemente alle problematiche che gli/le studenti esprimono secondo i/le loro docenti, gli obiettivi degli interventi hanno riguardato prevalentemente la promozione del rispetto delle regole, la convivenza democratica e l'ascolto.

Tuttavia, uno degli aspetti più interessanti di tale ricerca riguarda lo scarto esistente tra gli obiettivi degli interventi e i risultati raggiunti. Infatti, se gli obiettivi, come si è detto, hanno riguardato prevalentemente aspetti legati al rispetto delle regole, tra i principali risultati raggiunti si evidenzia la riduzione dei conflitti e il miglioramento del clima interno alla classe che, peraltro, rappresentano l'esito auspicato proprio dall'uso di tecniche riparative. In altri termini, è possibile concludere che la promozione di interventi orientati al rispetto delle regole e al favorire la socializzazione in ambito scolastico attraverso il ricorso a discussioni riconciliative, ha portato a una riduzione dei conflitti e a un miglioramento delle relazioni. Nonostante gli interventi siano stati prevalentemente destinati agli/alle studenti e la durata sia stata caratterizzata da incontri periodici, i risultati raggiunti sembrano essere indubbiamente positivi. Un dato inaspettato è quello relativo alla collaborazione con soggetti esterni all'ambito scolastico. Risulta, infatti, che l'agenzia maggiormente coinvolta negli interventi considerati è quella delle Forze dell'Ordine. Tale dato, soprattutto se riletto alla luce degli obiettivi proposti di rispetto delle regole e alla tipologia di interventi attuati, lascia pensare a un bisogno di contenimento del fenomeno e a una tendenza alla repressione piuttosto che alla prevenzione.

Infine, per quanto riguarda la valutazione che è stata fatta in merito alla efficacia degli interventi proposti, il personale docente coinvolto nella ricerca ha affermato di

sentirsi poco efficace nella gestione del fenomeno con gli strumenti a disposizione e di considerare come utili supporti al miglioramento di tale efficacia l'implementazione della collaborazione non solo con le parti interne alla scuola ma anche con l'esterno, in una logica maggiormente multiagency.

Nella realizzazione degli interventi è stata considerata abbastanza soddisfacente la qualità dei rapporti con le varie componenti della scuola e con i/le colleghi/e. Tuttavia, va rilevato che è risultata significativa la percentuale di non risposte a questi aspetti. È stato enfatizzato in maniera forte il bisogno di implementare la formazione sul tema soprattutto in relazione alla promozione di interventi di prevenzione e contrasto del bullismo, con un'attenzione particolare all'approfondimento delle tecniche riparative. È stata, inoltre, evidenziata la necessità di estendere tale bisogno formativo non solo al personale docente ma anche alle famiglie, finora marginalmente considerate tra i destinatari degli interventi attuati, essendo la comunicazione scuola-famiglia una problematica che viene sentita in modo rilevante.

IV. Percorsi di giustizia riparativa: il punto di vista degli Esperti

Anna Bussu¹¹

4.1. Il metodo della ricerca-intervento e gli obiettivi conoscitivi

Brevemente vogliamo ricordare l'importanza che la *ricerca intervento* (Lewin, 1946, 1951; Francescato, Tomai, 2005; Colucci, Colombo, Montali, 2008) può avere nell'ambito delle collaborazioni interistituzionali per enti pubblici, quali per esempio gli enti locali, enti privati e il terzo settore in genere.

L'“action research” è da considerarsi un prezioso strumento di confronto e condivisione tra le persone e le stesse Istituzioni, *per esplorare fenomeni problematici in un determinato ambito e condividere proposte e ipotesi di soluzioni* che si potrebbero attuare e che devono essere identificate operativamente.

Gli obiettivi e le finalità dell'intervento possono concretizzarsi in “programmi d'azione” e “strategie operative” che, se implementati, possono portare *alla valutazione degli effetti* con una riflessione in termini di cambiamento (Francescato, Tomai, 2005). Questa modalità di fare ricerca è finalizzata al *coinvolgimento diretto dei cittadini*; si intende favorire, infatti, una posizione attiva degli stessi nella definizione dei temi oggetto d'indagine e, rispetto ad essi, le condizioni reali e le possibilità da sviluppare.

Tale metodologia mira al coinvolgimento e alla partecipazione dei cittadini destinatari della ricerca che dovrebbero intervenire nel processo decisionale. Viene da sé che le proposte elaborate dai comuni cittadini possono essere più facilmente accolte positivamente dalla comunità dalla quale provengono, contribuendo al processo di cambiamento.

La ricerca intervento mediante strumenti qualitativi come il focus group, l'intervista di gruppo etc., permette l'esplorazione di opinioni, comportamenti, atteggiamenti, motivazioni degli intervistati, laddove altre tecniche – quali, ad esempio, il questionario – non riescono a permettere l'accesso ad una osservazione articolata, approfondita e, soprattutto, “socialmente condivisa” del fenomeno di interesse.

¹¹ Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze Politiche, Scienze della Comunicazione e Ingegneria dell'Informazione dell'Università degli Studi di Sassari.

Nel nostro caso uno degli aspetti focali ha riguardato la possibilità di osservare direttamente l'interazione tra i partecipanti, di vedere il fenomeno in azione, di cogliere il linguaggio quotidiano che esplicitamente e implicitamente parla del tema. In questo modo si ottiene un'*esplicitazione collettiva* di dimensioni che altrimenti resterebbero latenti per avvicinarsi ad una comprensione del fenomeno. Quindi si tratta di un modello di ricerca che vuole valorizzare il “sapere locale” e le “competenze professionali” integrate per promuovere un cambiamento sociale con la finalità ultima di creare dei *social network* (reti sociali) che possano, rispetto a un tema preciso (reti tematiche), contribuire all'attivazione di progetti di intervento complessi (reti territoriali, reti istituzionali etc.) (Francescato, Tomai, 2005).

Rispetto agli obiettivi conoscitivi, diverse sono le domande esplorative alle quali abbiamo cercato di rispondere: Come viene definito dagli operatori socio-sanitari e della giustizia il bullismo? Quali sono le caratteristiche di questo fenomeno? Esistono dei protocolli d'interventi per la prevenzione e il contenimento del bullismo? Il bullismo è considerato un comportamento deviante? Quali sono le prassi adottate in particolar modo dagli operatori della giustizia minorile (assistenti sociali, educatori, magistrati etc). Vengono adottati approcci di giustizia riparativa? Quali sono le maggiori difficoltà che devono affrontare gli operatori nell'implementazione di pratiche riparative? Quali prospettive?

4.2. Strumento d'indagine: il focus group

Fra gli strumenti maggiormente utilizzati nelle ricerche applicative possiamo indicare il focus group che, mediante il confronto di opinioni e la “metabolizzazione” di proposte risolutive a specifici problemi, può evidentemente avere dei risvolti pratici.

Ciò non esclude comunque il suo utilizzo come strumento esplicativo di analisi dei comportamenti umani. Il focus group è una delle tecniche di rilevazione della ricerca sociale che si basa sui gruppi, da cui emergono le informazioni oggetto dell'indagine (Corrao, 2000). La nascita del focus group si deve, nel 1941, a Merton, il quale predispose una tecnica per rilevare opinioni e atteggiamenti, che denominò “intervista focalizzata di gruppo” o “intervista di gruppo” (Merton, Kendal, 1946; Cicognani, 2002).

A differenza di altri metodi qualitativi, quali l'*intervista* (semistrutturata, focalizzata, etnografica, narrativa ed *esperta*), il focus group permette di cogliere i processi di

costruzione della realtà sociale e di ricreare situazioni di interazione simili a quelle proposte nella quotidianità; informazioni raggiungibili in una certa misura anche con il metodo dell'osservazione.

Con le parole della Zammuner (2003, p. 9) possiamo sinteticamente definire il focus group come

una tecnica qualitativa di rilevazione dei dati, utilizzata nella ricerca sociale, che si basa sulle informazioni che emergono da una discussione di gruppo su un tema o un argomento che il ricercatore intende indagare in profondità [che permette di] esplorare in modo approfondito le opinioni, gli atteggiamenti o i comportamenti della collettività, per approfondire le motivazioni sottostanti al pensiero ed al comportamento umano.

Una tecnica quindi che favorisce nel gruppo l'esplorazione e il chiarimento delle proprie opinioni in modo più semplice e naturale di quanto non accada in un'intervista individuale. Generalmente il ricorso al focus group avviene in diversi ambiti di ricerca e nelle sue diverse fasi: nella fase esplorativa e/o di approfondimento per far emergere una specifica ipotesi, in fase di ricerca pilota o in fase di valutazione e spesso con finalità strumentali per la costruzione di un questionario.

Il focus group, come un qualsiasi altro metodo d'indagine, viene scelto in considerazione dell'obiettivo conoscitivo che si vuole raggiungere e, in linea generale, possiamo affermare che permette di raccogliere *specifiche informazioni*, quali per esempio lo studio delle motivazioni e dei comportamenti complessi di affrontare le diversità nelle opinioni, nelle scelte comportamentali e nel sistema valoriale di riferimento dei partecipanti se si vogliono ottenere informazioni con una modalità informale e amichevole (Zammuner, 2003; Kitzinger, 1994), e di essere gestiti in *particolari condizioni*, laddove però necessita un'esplorazione in tempi brevi, a "basso costo", chiaramente se ci riferiamo ad indagini che rientrano in esperienze locali. Inoltre si possono organizzare e gestire in tempi relativamente brevi, salvo si debbano coinvolgere le istituzioni pubbliche, fondazioni, particolari cariche etc. per le quali potrebbero essere necessarie autorizzazioni e permessi, o target difficili da contattare e con poca disponibilità di tempo.

A differenza dell'intervista, concordata in tempi e modi con l'intervistato, per il focus group bisogna prevedere un numero di persone decisamente più elevato, mediamente dagli 8 ai 12 partecipanti.

Il focus group permette, poi, come anche l'intervista, di stimolare l'autoriflessione e la rielaborazione del partecipante che può costruire opinioni nuove e complesse su argomenti su cui non aveva mai riflettuto e/o sui quali non si era adeguatamente soffermato o confrontato prima. Ogni partecipante può esprimere liberamente la propria opinione rispetto all'argomento trattato di volta in volta. Il focus group si può differenziare, per scelta dell'équipe della ricerca, per la composizione del gruppo, per il livello di conoscenza dei partecipanti e di strutturazione della discussione (gruppi che si autogestiscono, con guida di intervista con gli argomenti da affrontare, semistrutturati, con tecniche standardizzate etc.) e infine per il ruolo rivestito da moderatore e osservatore.

La struttura del focus group prevede una differenziazione delle domande a seconda della fase di gestione considerata. Generalmente la *traccia di discussione* può essere costituita da quesiti con un approccio a "imbuto" (Oprandi, 2000): domande aperte, semplici e generative all'inizio e con un livello di approfondimento e complessità sempre più elevati nelle fasi successive e alla fine, in cui si deve tenere conto però dei fattori "stanchezza" e "deconcentrazione".

Il focus group verte sul confronto su alcune domande aperte e generative inizialmente di carattere generale (si parte con un'autopresentazione) per poi arrivare alla trattazione di argomenti specifici di interesse della ricerca. L'autopresentazione e le domande iniziali più generali servono per creare un contesto disteso in cui i partecipanti si sentano a loro agio nel condividere le personali impressioni.

Le domande devono essere *retrospettive*, devono cioè stimolare la ricerca di esperienze passate; ciò permette al partecipante di dare una risposta contestuale e specifica che non riproponga stereotipi o che non venga formulata al fine di assecondare l'opinione del moderatore che dovrà, durante tutte le fasi della discussione, automonitorarsi al fine di circoscrivere il più possibile questa problematica, che potrebbe inficiare la validità delle informazioni raccolte.

Operativamente avviene che il moderatore, indirizzi e guidi la discussione tra i partecipanti, facilitandone interazione e comunicazione all'interno del gruppo, essendo in grado di stimolare e coinvolgere piacevolmente i partecipanti, evitando o circoscrivendo il rischio di pre-dominio sulla parola da parte delle stesse persone che, per personalità e contenuti, si impongono più facilmente nella discussione, trainando gli altri e condizionando i diversi punti di vista, giudizi, percezioni e aspettative. Il moderatore può porre domande riformulando i concetti più importanti emersi al fine di

ottenere approfondimenti e contenuti specifici; utilizza, ai fini della conduzione della discussione, una guida d'intervista con domande generative già prestabilite e dovrebbe essere affiancato da uno o più *osservatori* o assistenti moderatori che hanno un ruolo notevolmente importante, con funzioni, allo stesso tempo, di contenuto e logistiche.

Gli assistenti osservano l'andamento della discussione, il comportamento dei singoli partecipanti e del moderatore e prendono appunti sui contenuti che ritengono più salienti, sulle dinamiche di gruppo e sulle interazioni instaurate (Trobias, 2005) e su come queste hanno eventualmente condizionato il focus group, al fine di poter tenere conto in fase di analisi e per le conduzioni che si susseguiranno. Possibilmente concordando il momento con il moderatore, possono porre specifiche domande, o riformulare per esempio i contenuti emersi, le idee chiare e condivise dal gruppo. Devono essere, come il moderatore, consapevoli del proprio comportamento e anticipare gli effetti che potrebbero scaturire in relazione al gruppo.

Si occupano poi del setting della discussione, a meno che non ci sia una persona addetta esclusivamente a quello, e specificatamente della predisposizione della stanza e delle sedie, del funzionamento del sistema di audioregistrazione o videoregistrazione e, insieme al moderatore, dell'accoglienza.

I partecipanti devono essere selezionati in relazione all'esperienza maturata sul tema o devono essere comunque dei *testimoni privilegiati*. Il ricercatore deve tenere conto di alcuni aspetti nella selezione dei partecipanti, quali le caratteristiche demografiche, culturali ed economiche che possono comunque influenzare l'andamento del dibattito e quindi della ricerca (Maynard Tucker, 2000).

Il suo punto di vista non potrà mai, quindi, coincidere completamente con quello dei partecipanti, in considerazione del fatto che è attore partecipante della costruzione della realtà indagata, portatore dei suoi valori (Cicognani, 2002). La "negoziatura dei punti di vista" può esserci, oltre che nella fase della "rilevazione", anche in occasione della restituzione dei risultati ai partecipanti dove lo studioso può verificare se ha adeguatamente colto la complessità del fenomeno; diversi metodi prevedono inoltre una collaborazione costante tra staff di ricerca e i partecipanti come nell'action research (Lewin, 1946; 1951).

4.3. Traccia di discussione, setting, conduzione e analisi del focus group

Nell'ambito della ricerca sono stati effettuati 2 focus group interprofessionali e multiagency, che hanno avuto una durata media di 2 ore e 30 minuti. Sono stati coinvolti rappresentanti della scuola, della giustizia, della sanità, del sociale e del terzo settore.

La descrizione dei partecipanti verrà adeguatamente approfondita nei capitoli sull'analisi dati. Il numero dei partecipanti si è differenziato per ogni focus group in considerazione delle disponibilità raggiunte.

Tutti i focus group, che sono stati condotti presso le sedi dell'Università degli Studi di Sassari, sono stati audioregistrati, ovviamente previa autorizzazione scritta dei partecipanti. La scelta di audioregistrare è nata da un'esigenza metodologica e di ricerca: poter analizzare i contenuti testuali mediante ATLAS.ti per la codifica dei testi, con l'intento di adottare un approccio più rigoroso possibile in termini di codifica e di analisi ed evitando allo stesso tempo di perdere preziose informazioni, limitando i rischi legati alle interpretazioni conseguenti al ricordo o ad appunti (oltre le osservazioni) e per avere inoltre la possibilità, in fasi successive, di studiare approfonditamente la comunicazione non solo per quanto concerne i contenuti, ma anche in merito al sistema vocale: gli elementi linguistici come la pronuncia delle parole e l'enfasi data, gli aspetti paralinguistici e prosodici come l'intonazione con la quale si emettono suoni, intensità, ritmo, tono etc.; infine la gestione della voce, delle pause e dei silenzi. Capire poi come l'eventuale conflitto o la difficoltà di interazione tra i partecipanti possa incidere notevolmente sulla raccolta delle informazioni e avere in seguito la possibilità di soffermarci esclusivamente su quella che Flink (1998) definisce come l'osservazione di seconda mano, in cui l'analisi strutturata dell'evento avviene in un tempo successivo alla realizzazione.

La scelta di audioregistrare i focus group è legata inoltre all'importanza per il ricercatore di auto-monitorarsi nel ruolo di moderatore, riascoltando il focus group e la sua conduzione può verificare, magari confrontandosi anche con l'osservatore, le modalità adottate adeguate/inadeguate, come potrebbe migliorare il proprio stile di conduzione, quali eventuali effetti sui partecipanti può aver determinato etc. Dopo una breve descrizione del progetto di ricerca e delle finalità del focus group, abbiamo chiesto ai partecipanti di compilare una liberatoria per l'audioregistrazione e la scheda

personale in cui venivano richiesti, oltre ai dati socio-anagrafici, il contatto email per informarli sullo stato dell'arte della ricerca e le iniziative ad essa correlata, come ad esempio la restituzione pubblica dei risultati in occasione di un convegno o seminario sul tema.

Prima di iniziare la discussione, i moderatori, gli osservatori (2 per ogni focus group) e i partecipanti si sono presentati al gruppo, condividendo professione e ruolo per cui sono stati chiamati a partecipare. Dopo l'autopresentazione si è entrati nel vivo della discussione, stimolata da domande generative, previste dalla traccia, e rivolte al gruppo e non ai singoli individui, aventi lo scopo di sollecitare il dibattito, il confronto e l'emergere di proposte e soluzioni pratiche.

La scelta di predisporre focus group interprofessionali - multiagency ha garantito un interessante interscambio di opinioni e rappresentazioni sull'oggetto d'indagine.

Le domande hanno seguito la struttura proposta da Krueger (1994) e Krueger e Casey (2000).

La traccia della discussione è stata strutturata in considerazione delle seguenti fasi:

I FASE: (*introductory questions*) presentazione dell'oggetto di discussione del focus group, finalità e presupposti teorico-pratici. Sintetica definizione del focus group, delle regole, della discussione e della modalità di conduzione e della sua finalità. Infine, presentazione dei ruoli coinvolti (moderatore, osservatrici, addette alla registrazione etc.)

II FASE: compilazione della liberatoria per l'audioregistrazione dei focus group e della scheda dei partecipanti;

III FASE: (*opening questions*) presentazione dei partecipanti al fine di "rompere il ghiaccio" e far emergere le caratteristiche in comune in relazione al ruolo;

IV FASE: (*from transition questions to key questions*) proposta, da parte del moderatore, di domande generative previste dalla traccia del focus group, discussione e confronto dei diversi punti di vista dei partecipanti sui temi proposti, con un livello crescente di complessità;

VI FASE: (*ending questions*) riflessione congiunta sul proseguo della ricerca e sull'applicazione pratica e operativa dei risultati della ricerca;

VII FASE: ringraziamenti e chiusura.

In relazione alla *traccia*, nello specifico del **I focus group**¹² sono state proposte le seguenti *domande generative*:

- I. Partendo dalla vostra esperienza quali criteri adottate e paradigma avete di riferimento per definire i casi di bullismo? Esiste una distinzione tra bullismo e devianza?
- II. Vengono adottati approcci di giustizia riparativa per il contenimento del fenomeno?
- III. Come viene preso in carica il fenomeno del bullismo e quali sono le prassi e le procedure adottate, in relazione al ruolo che rivestite e al contesto in cui lavorate?
- IV. Quali azioni potrebbero/dovrebbero essere implementate per operare in maniera più attiva, concreta ed efficiente rispetto al fenomeno del bullismo e della devianza in generale?

Nello specifico del **II focus group** sono state proposte le seguenti *domande generative*:

- I. Quali aspettative avete in relazione all'incontro di oggi?
- II. Come definite, rispetto alla vostra prospettiva, la "giustizia riparativa"?
- III. Secondo voi, il modello riparativo è applicabile in contesti più ampi di quello della giustizia?
- IV. Qual è la differenza tra paradigma della giustizia riparativa e riparazione? Cosa intendiamo per procedure di tipo riparativo? Che differenza c'è fra giustizia riparativa e mediazione?
- V. Se dovessimo entrare nella descrizione di un'azione di tipo riparativo, o così definita dai vostri contesti di riferimento, cosa vi viene in mente? Potete fare un esempio nella vostra pratica professionale di una situazione in cui è stato applicato il modello della giustizia riparativa? Quali attori sono stati coinvolti? Esiste una differenza nell'implementazione delle procedure in relazione alla gravità del reato?
- VI. La comunità viene coinvolta in percorsi di giustizia riparativa? Da cosa dipende l'eventuale coinvolgimento?
- VII. Quali sono i punti di forza e di debolezza della vostra pratica operativa?

¹² Il primo focus group è stato moderato dalla dott.ssa Anna Bussu che ha anche codificato e analizzato i focus group, il secondo dal dott. Gian Luigi Lepri. Le osservatrici dei focus group sono state le dott.sse Elisa Amadori, Valentina Bussu, Caterina Dessole e Manuela Raga. I focus group sono stati trascritti dal laureando in Scienze psicologiche Roberto Arras.

Non sempre è stato necessario per i moderatori porre ai partecipanti specifici quesiti, difatti alcuni nodi cruciali sono emersi naturalmente dal discorso in relazione ad altri argomenti.

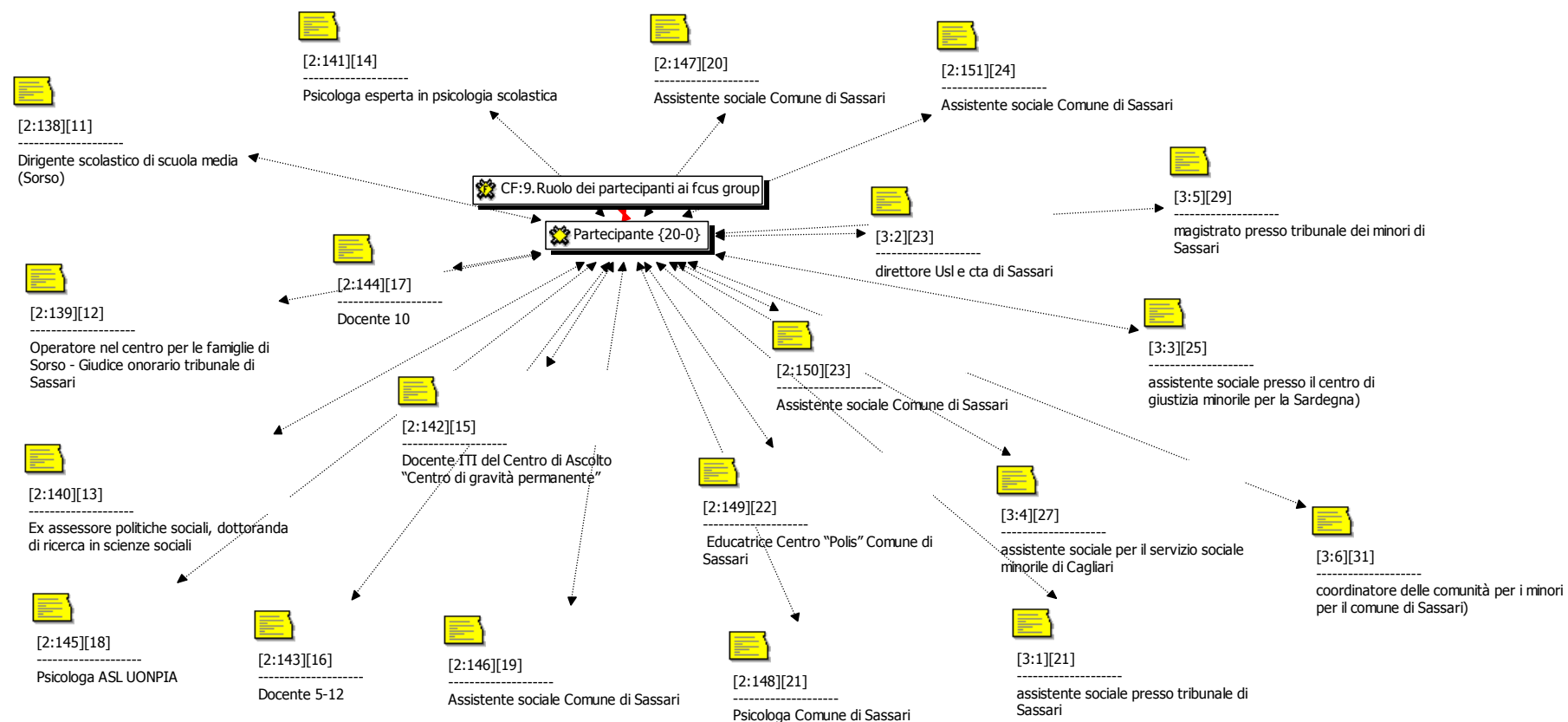
4.4. Principali risultati della ricerca

Per quanto riguarda il **primo focus group**, i partecipanti sono stati 14, rappresentanti del governo locale, del mondo della scuola, sanitario e del terzo settore; in particolar modo psicologi, educatori, assistenti sociali, dirigenti, insegnanti etc. In questo caso il focus group si è maggiormente focalizzato sulla prevenzione e il contenimento del bullismo.

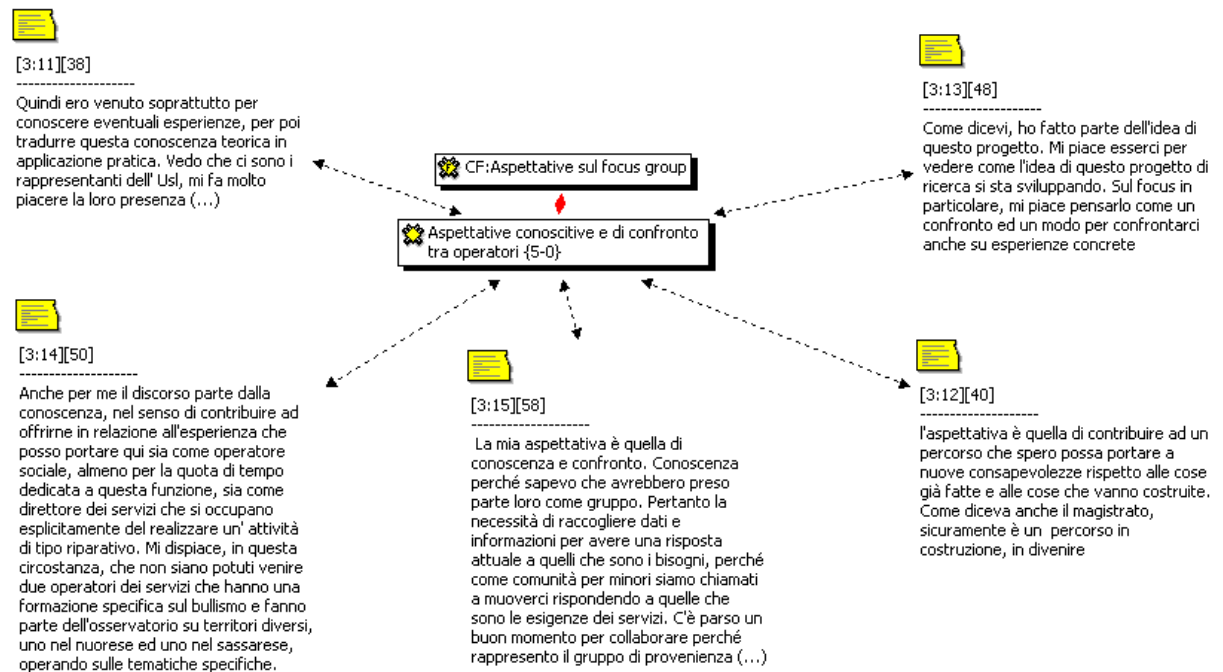
Per quanto concerne il **secondo focus group**, i partecipanti sono stati 5, rappresentanti a vario livello e grado del sistema della giustizia minorile, del terzo settore e del mondo sanitario e in particolar modo magistrati, assistenti sociali, dirigenti dell'Azienda Sanitaria, educatori di comunità (*network 1*).

Ogni focus group, come abbiamo già detto, è stato analizzato con il software di analisi testuale ATLAS.ti e ha prodotto in questa prima analisi esplorativa 38 *macro codici* e 10 *famiglie*. A supporto dell'analisi dei dati verranno inseriti brevi estratti dei focus group, volti a far cogliere la voce diretta dei partecipanti e le network (rappresentazione grafiche di ATLAS.ti) che sintetizzano i principali nodi concettuali dell'argomento affrontato.

Network 1. Partecipanti dei focus group.



Network 2. Aspettative sui focus group.



Dalla *network 2* possiamo evincere “*le aspettative rispetto all’incontro*” che sono emerse soprattutto in relazione al II focus group, maggiormente focalizzato sulla giustizia riparativa. Come si può evincere le motivazioni sono maggiormente legate all’esigenza di confrontarsi su queste tematiche con colleghi di altre istituzioni per condividere strategie operative e prassi, per riflettere, con nuovi stimoli e conoscenze acquisite in gruppo, sul proprio operato.

Quindi il focus group viene percepito, prima ancora che come uno strumento di ricerca empirica, come l’occasione per formarsi.

Nella *network 3* sono presentati graficamente i nodi focali affrontati durante i focus group in merito al fenomeno del bullismo. Il nucleo concettuale riguarda la difficoltà nel definire il bullismo.

Diverse le parole chiave e le caratteristiche adottate per arrivare a una definizione: “conflitto”, “relazione asimmetrica tra bullo e vittima”, “relazione triangolare tra bullo, vittime gruppo di osservatori” e le loro caratteristiche e modalità di comportamento, “fattore tempo” e “reiterazione”, “sofferenza” da una parte e scarsa “consapevolezza” e “empatia” dall’altra (estratti 1, 2 e 3).

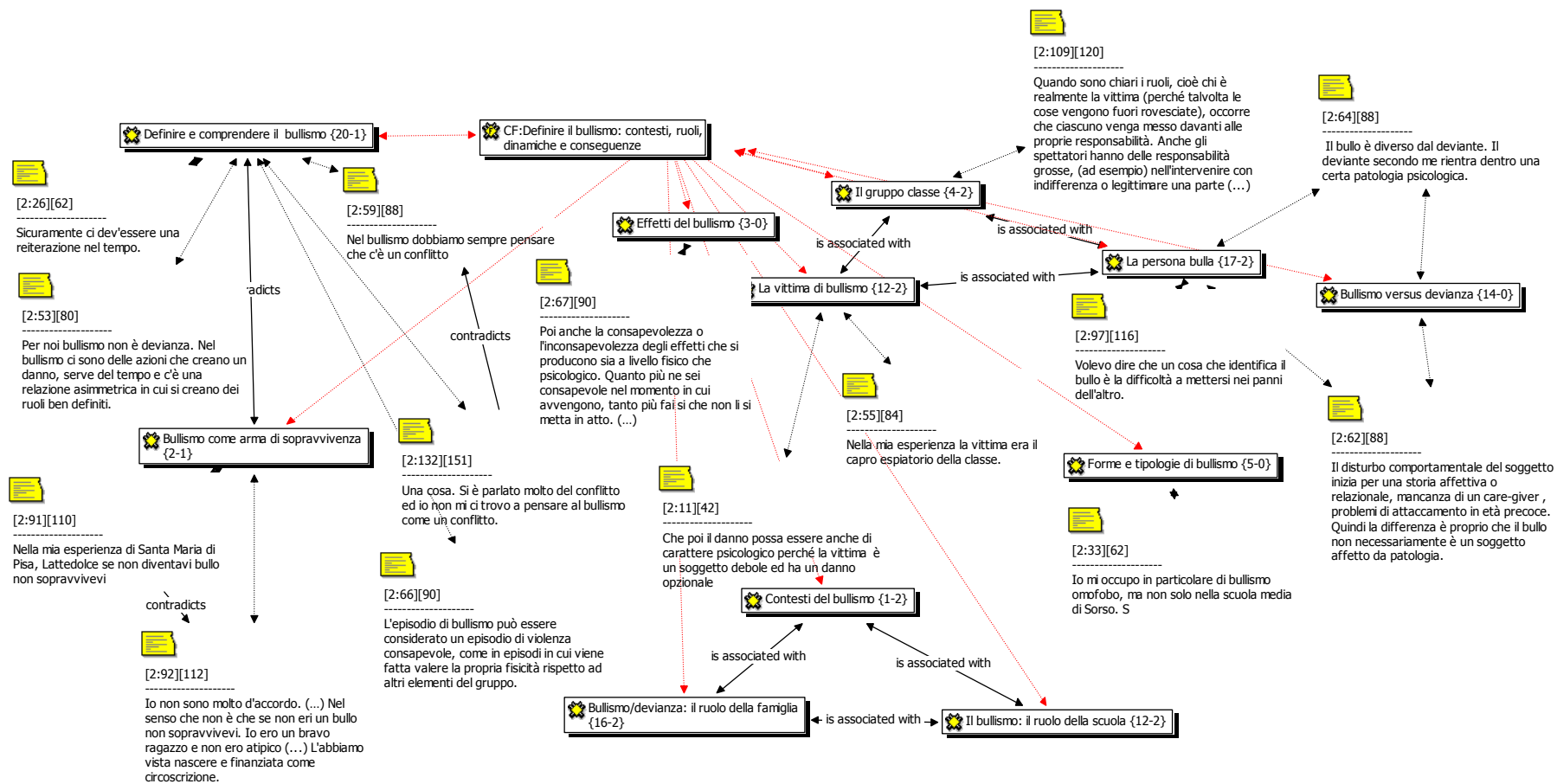
Durante il focus group è emersa la difficoltà di definire nella sua complessità il bullismo, per farlo i partecipanti hanno raccontato esperienze che hanno vissuto

nella loro quotidianità professionale. Si sono interrogati sul fatto se il bullismo possa configurarsi o meno in un comportamento deviante e se, in alcuni casi, come è stato detto, giustificandolo, possa essere considerato uno strumento di “sopravvivenza” per ritagliarsi un ruolo in un contesto sociale e culturale difficile. O ancora, si è rimarcato che spesso si confonda il bullismo con comportamenti trasgressivi fisiologici legati all’adolescenza (estratto 4).

Gli operatori si sono confrontati anche sul ruolo del conflitto nel bullismo e per esempio se si possa parlare o meno di “conflitto” tra le parti, essendo una scelta di violenza di una sola delle due parti (estratto 5).

Si è constatato che la personalizzazione della definizione di bullismo determini anche una personalizzazione di prassi e procedure maggiormente legate al professionista che all’istituzione di riferimento. La stessa rappresentazione degli attori coinvolti cambia a seconda dell’operatore per alcuni una “vittima è debole, schiacciata dal bullo e dal gruppo classe”, per altri una vittima diventa agente attivo, partecipe nella costruzione di una relazione asimmetrica, che quindi contribuisce a ritagliarsi questo determinato ruolo nella relazione. Stessa considerazione per il “gruppo classe” che riveste, secondo le esperienze degli operatori, il ruolo di carnefice o risorsa capace di interrompere gli abusi nei confronti della vittima.

Network 3. Definizione di bullismo, contesti, ruoli, dinamiche e effetti.



Estratto 1 - “Definire il bullismo”

“Quello che volevo dire è che ci sono tanti episodi ed azioni di un certo tipo e che possono collocarsi o meno nel fenomeno del bullismo. Uno soffre. Torniamo al danno. Se uno soffre è perché sa che si deve passare la serata a casa a fare compiti per tutti mentre gli altri escono. Questa è una pretesa che viene reiterata e se si sente una parte vessata anche questo fenomeno può entrare in questa chiave di lettura. Sicuramente ci deve essere una reiterazione nel tempo. Nessun episodio isolato. Poi è molto importante l'asimmetria e chiaramente il danno (...) Volevo anche dire che il “contesto scuola” è un contesto che non è mai immune da fenomeno. A partire dalla scuola materna. A conferma di questo ieri sulla Repubblica c'erano tre pagine dedicate a questo fenomeno e lo analizzavano dalla scuola materna. Io quando penso alla prevenzione primaria penso ad una forte educazione alla genitorialità. Il bambino violento è un bambino che ha interiorizzato il messaggio. Quindi secondo me la prevenzione primaria si fa con genitori di bambini che non vanno ancora a scuola. Poi amplieremo la questione. Io mi occupo in particolare di bullismo omofobo, ma non solo nella scuola media di Sorso. Sappiamo che le caratteristiche della vittima e dell'autore di bullismo cambiano a seconda del contesto. Ogni contesto esprime quella fisionomia di vittima che magari un altro contesto non riuscirebbe ad esprimere. Appartenere però ad uno stereotipo di omosessuale lo rende vittima in tutti i contesti. L'omofobia credo sia una caratteristica che unifica.”

Estratto 2 - “Capire se si tratta di bullismo”

“Son intervenuta per dire come per me è difficilissimo capire se un episodio è un atto di bullismo o meno.”

Estratto 3 - “Bullismo: tra asimmetria e reiterazione”

“C'è l'asimmetria e sicuramente la reiterazione, ma c'è un aumento della posta in gioco che complica le cose. Via via si va ad aumentare. L'episodio di bullismo può essere considerato un episodio di violenza consapevole, come in episodi in cui viene fatta valere la propria fisicità rispetto ad altri elementi del gruppo. Poi anche la consapevolezza o l'inconsapevolezza degli effetti che si producono sia a livello fisico che psicologico.”

Estratto 4 - “Definire il bullismo”

“Si confondono quelli che sono i comportamenti fisiologici trasgressivi tra adolescenti come atti di bullismo. Parliamo di bullismo là dove c'è un conflitto che crea davvero un danno. Un danno anche di una certa rilevanza.”

Estratto 5 - “Nel bullismo bisogna gestire il conflitto?”

“Una cosa. Si è parlato molto del conflitto ed io non mi ci trovo a pensare al bullismo come un conflitto. Il conflitto è un rapporto attivo da parte delle due parti (...). Invece nel bullismo io non trovo che l'altra parte sia sempre d'accordo. Io vedo più una imposizione di una parte rispetto ad un'altra che di conflitto, per l'idea che ho io di questo (...) Quando lavoro sulla mediazione dei conflitti, sull'attivazione della comunicazione interrotta, ho due parti più o meno equivalenti, in cui devo riuscire ad arrivare ad una situazione che non evidenzia vincitore e sconfitto. Se penso ai vari casi di bullismo che ho affrontato, non riesco a definire questi episodi come una forma di conflitto. C'è una parte schiacciata e una parte che schiaccia (...) ma non sempre è un conflitto.”

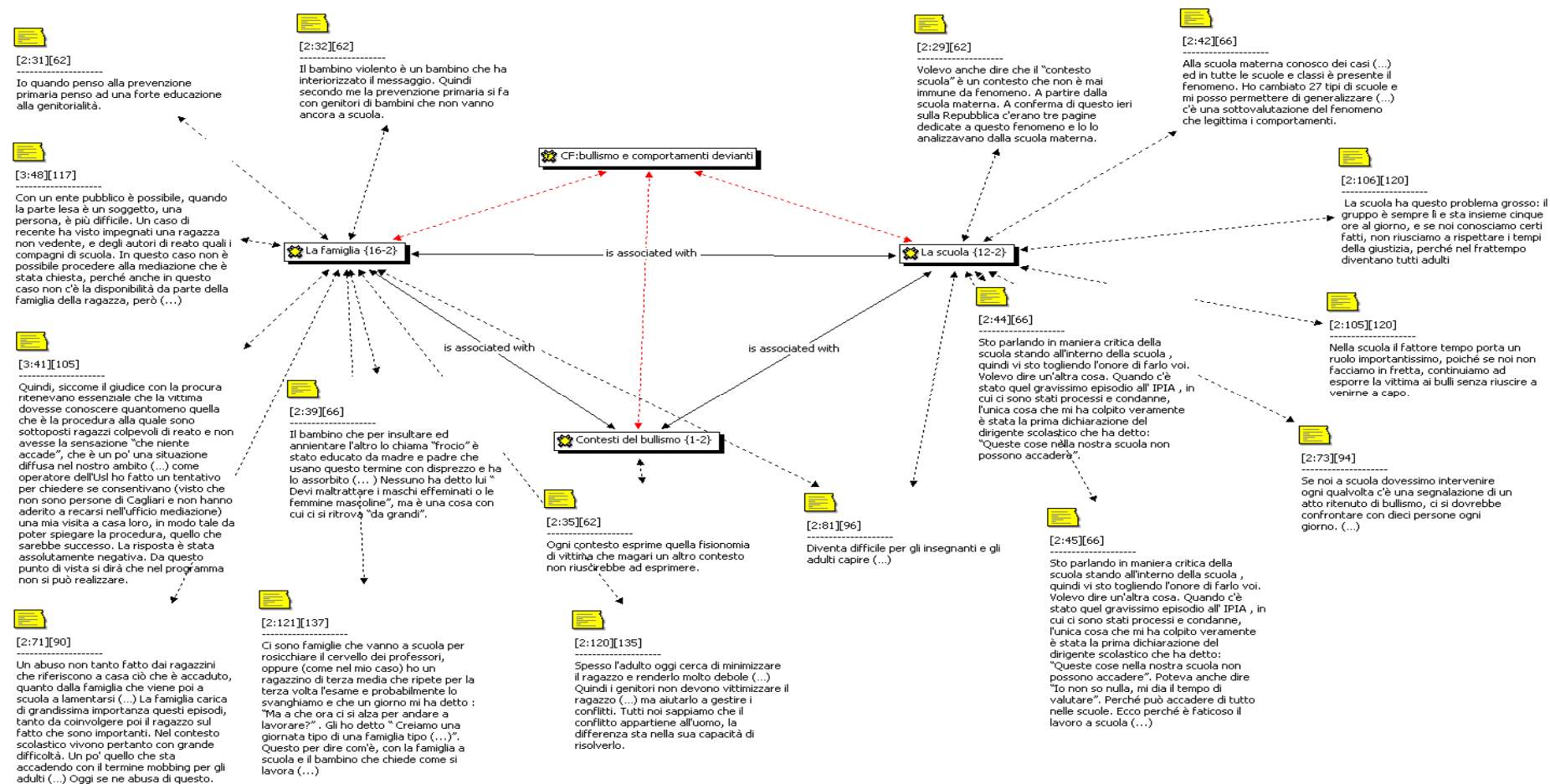
È stata più volte rimarcata l'importanza del ruolo delle principali agenzie educative: la famiglia e la scuola (*network 4*). Il bambino violento ripropone a scuola, e in altri contesti in cui interagisce con i suoi coetanei, una modalità comportamentale acquisita nel contesto familiare; spesso i genitori non riescono a gestire efficacemente il ruolo e andrebbero supportati in tal senso (estratto1).

Sensibilizzare all'accettazione all'accoglienza dell'Alterità dove tra scuola e famiglia si crea una condivisione di intenti educativi costituisce per gli operatori la più efficace azione preventiva adottabile. L'adozione di una risoluzione pacifica dei conflitti, acquisendo strumenti per gestire il conflitto, non soffocandolo, risulta un prioritario strumento preventivo che si dovrebbe trasmettere e introdurre nei contesti familiare e scolastico (estratti 6 e 7).

A scuola spesso si verificano fenomeni di bullismo e violenza tra coetanei, ma al contempo anche conflitti circoscritti per motivazioni irrilevanti, in cui non sempre è giusto o necessario intervenire. In queste circostanze la famiglia non sempre supporta il ruolo e le scelte adottate dal docente/dirigente e anzi può contribuire ad alimentare il conflitto e esasperare l'evento, caricandolo di una gravità spesso non vissuta dalla vittima. In questi casi arrivare ad una riparazione del conflitto diventa particolarmente difficile con effetti negativi sul benessere degli interessati e del clima d'aula in generale (estratti 8, 9, 10 e 11).

La problematica del bullismo si riscontra non solo dalla scuola elementare in poi, ma già nella primissima infanzia; durante il focus group sono state condivise diverse esperienze vissute dagli operatori sin dalla scuola materna, ciò a significare che bisognerebbe attivarsi in percorsi preventivi in raccordo con le famiglie nei primissimi anni. È stato evidenziato che la vittima di bullismo può essere vessata per pregiudizi razzisti e omofobi radicati nel contesto socioculturale della famiglia (estratto 7).

Network 4. Bullismo e comportamenti devianti: il ruolo delle istituzioni educative.



Estratto 6 - “Il contesto familiare”

“Il bambino violento è un bambino che ha interiorizzato il messaggio. Quindi secondo me la prevenzione primaria si fa con genitori di bambini che non vanno ancora a scuola.”

Estratto 7 - “Il contesto familiare”

“Sì, però è molto più facile educare contro il razzismo rispetto che contro l'omofobia. Noi adulti veniamo da un'educazione e da una cultura assolutamente omofoba. Il bambino che per insultare ed annientare l'altro lo chiama “frocio” è stato educato da madre e padre che usano questo termine con disprezzo e ha lo assorbito (...) Nessuno ha detto lui “ Devi maltrattare i maschi effeminati o le femmine mascoline”, ma è una cosa con cui ci si ritrova “da grandi”. Nei contesti familiari e scolastici non c'è consapevolezza ma si è omofobi e si educa indistintamente, in quanto nessuno lo può dire esplicitamente. Per questo ho voluto rimarcare quanto è importante la prevenzione agita sui genitori. Nascere e vivere in un ambiente non violento in cui gli scontri sono attivati e ricostruiti con finalità pacifiche, porta ad agire nelle stesse modalità con altri. Alla scuola materna conosco dei casi (...) ed in tutte le scuole e classi è presente il fenomeno. Ho cambiato 27 tipi di scuole e mi posso permettere di generalizzare (...) c'è una sottovalutazione del fenomeno che legittima i comportamenti. Se non si fa attenzione si rischia di ritrovarsi con ragazzi grandi che agiscono il fenomeno del bullismo in maniera devastante.”

Estratto 8 - “Il contesto di scuola”

“Volevo anche dire che il “contesto scuola” è un contesto che non è mai immune da fenomeno. A partire dalla scuola materna. A conferma di questo ieri sulla Repubblica c'erano tre pagine dedicate a questo fenomeno e lo analizzavano dalla scuola materna.”

Estratto 9 - “Un ragazzino ha spintonato un altro urtandogli i testicoli”

“In un caso comune con una mia collega, un ragazzino ha spintonato un altro urtandogli i testicoli. Quello è un reato. Il padre del ragazzino ha fatto la denuncia, quindi vedremo cosa accadrà. C'è stato anche un intervento degli operatori intorno che hanno aiutato i genitori della vittima a capire che si trattava di un reato e doveva quindi andare a sporgere denuncia (...)”

Estratto 10 - “Il contesto familiare”

“Un abuso non tanto fatto dai ragazzini che riferiscono a casa ciò che è accaduto, quanto dalla famiglia che viene poi a scuola a lamentarsi (...) La famiglia carica di grandissima importanza questi episodi, tanto da coinvolgere poi il ragazzo sul fatto che sono importanti. Nel contesto scolastico vivono pertanto con grande difficoltà. Un po' quello che sta accadendo con il termine mobbing per gli adulti (...). Oggi se ne abusa di questo.”

Estratto 11 - “Il ruolo della scuola”

“Se noi a scuola dovessimo intervenire ogni qualvolta c'è una segnalazione di un atto ritenuto di bullismo, ci si dovrebbe confrontare con dieci persone ogni giorno. (...)”

Nelle *network* 5 e 6 si è voluto da una parte rappresentare graficamente il ruolo di vittima, dell'autore e del gruppo e dall'altra focalizzare l'attenzione sulle motivazioni che inducono gli operatori a definire il “bullismo” come un comportamento deviante o meno. Spesso si è voluto precisare che il bullo non è un ragazzo deviante e che a differenza dello stesso non ha comportamenti inquadrabili come “patologici”, come si può evincere dalle *network* 5 e 6

“Il bullo è diverso dal deviante. Il deviante rientra in una certa patologia”, “il bullo può non aver mai messo in atto di devianza” e “Quando parliamo di devianza siamo davanti ad un disturbo.” (estratto 12, 13 e 14).

All'interno del gruppo classe, oltre al bullo e alla vittima, si distinguono diversi ruoli che gli adulti devono tenere in considerazione per affrontare la problematica, come “i difensori”, che spesso testimoniano a insegnanti e familiari che un loro compagno è vittima delle angherie e delle violenze fisiche e verbali di un altro e cercano di sostenerla o di difenderla. Altri invece rivestono il ruolo degli “indifferenti”, asserendo di non essersi accorti di nulla o minimizzando il problema. Chi invece aiuta il bullo e rinforza le azioni violente, schernendo a loro volta la vittima o ridendo della aggressioni nei suoi confronti (Genta, 2002).

Per poter ridimensionare gli effetti del bullismo e prevenire comportamenti conflittuali in aula va coinvolto tutto il gruppo classe, lavorando sulle emozioni degli attori coinvolti e sull'autoefficacia (Bandura, 1996) e *life skills* della vittima così come dei singoli bambini. Spesso la vittima interiorizza la convinzione di essere oggetto delle aggressioni verbali e fisiche del bullo per caratteristiche fisiche (generalmente più deboli e indifesi), di personalità/temperamento o per difficoltà/ritardi nell'apprendimento o ancora per particolari situazioni familiari conosciute.

L'aggressività sociale può danneggiare fortemente sull'autostima e l'autoefficacia della persona minorenni e si può manifestare con un rifiuto verbale e calunnia, strategie di evitamento e esclusione, espressioni negative del volto etc (Genta, 2002).

Estratto 12 - “Il bullismo non è devianza”

“Per noi bullismo non è devianza. Nel bullismo ci sono delle azioni che creano un danno, serve del tempo e c'è una relazione asimmetrica in cui si creano dei ruoli ben definiti”

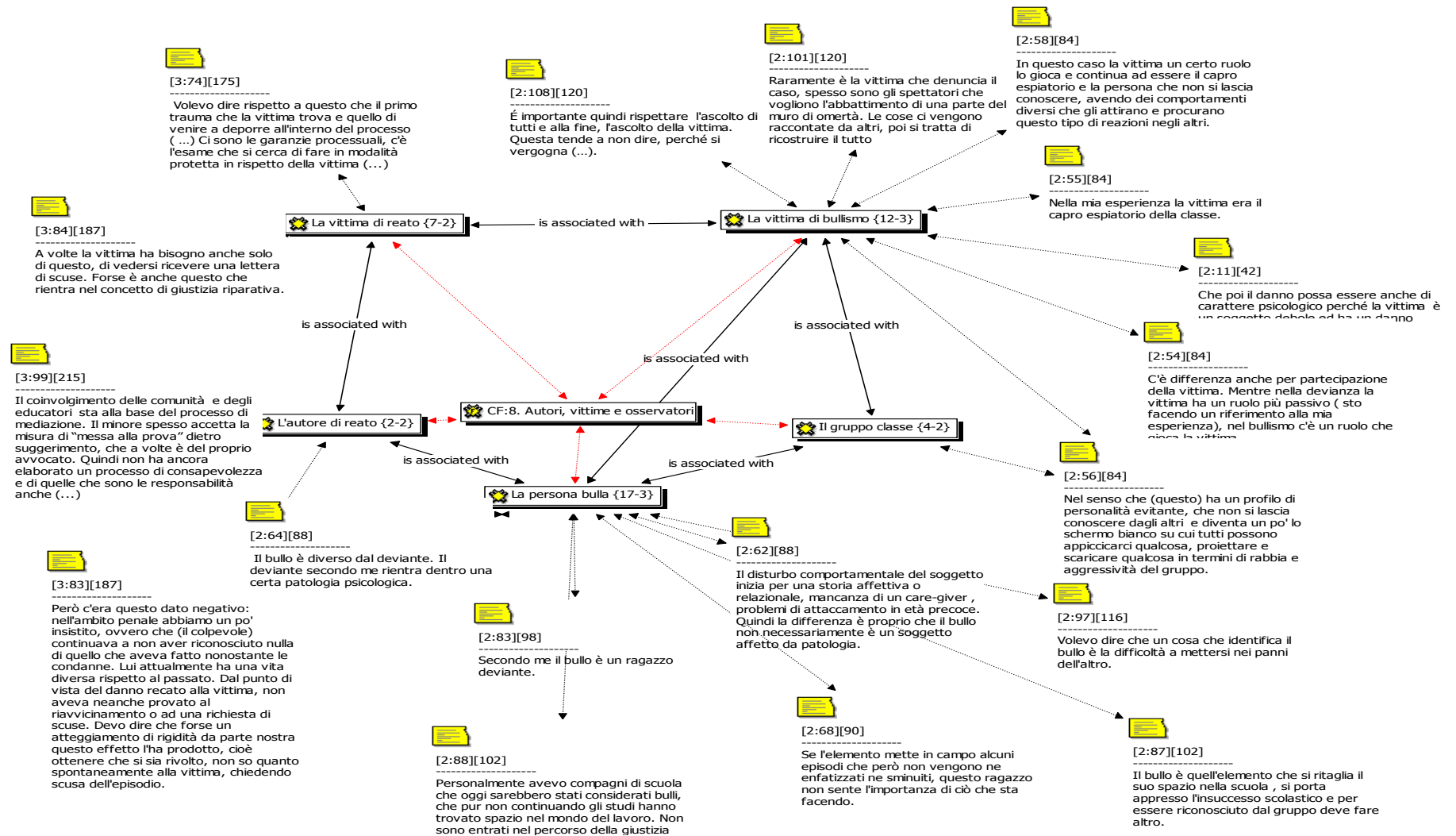
Estratto 13 - “Non sempre il bullo è deviante”

“Non è detto che il bullo sia sempre il deviante. Il bullo è quell'elemento che si ritaglia il suo spazio nella scuola, si porta appresso l'insuccesso scolastico e per essere riconosciuto dal gruppo deve fare altro. Personalmente avevo compagni di scuola che oggi sarebbero stati considerati bulli, che pur non continuando gli studi hanno trovato spazio nel mondo del lavoro. Non sono entrati nel percorso della giustizia.”

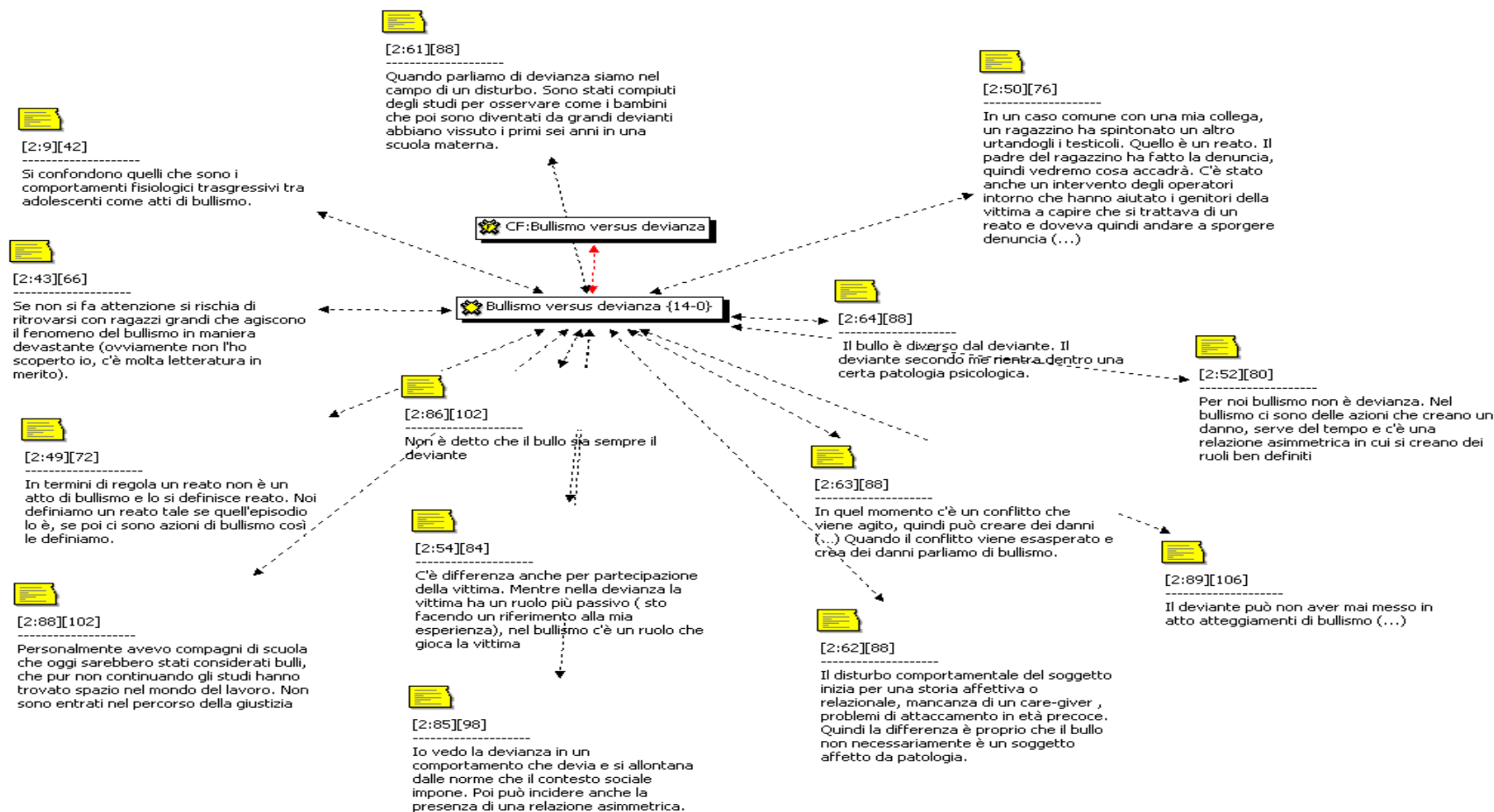
Estratto 14 - “Il bullo è un deviante”

“Secondo me il bullo è un ragazzo deviante. Io vedo la devianza in un comportamento che devia e si allontana dalle norme che il contesto sociale impone. Poi può incidere anche la presenza di una relazione asimmetrica”

Network 5. Autori, vittime e il gruppo.



Network 6. Bullismo versus devianza.



Un aspetto molto importante ha riguardato il confronto sulle prassi in un'ottica di giustizia riparativa (*network 7*) per il contenimento e la prevenzione del bullismo e della devianza in generale. Ovviamente come preannunciato nella descrizione del campione i due focus group si sono differenziati perché nel primo le prassi a cui ci si riferiva erano quelle adottate nel sistema della giustizia da magistrati, assistenti sociali, educatori etc. per il contenimento e la prevenzione dei comportamenti devianti e nel secondo ci si è focalizzati prevalentemente sulle pratiche adottate da insegnanti e operatori socio-sanitari in genere per prevenire il bullismo.

Tra le buone prassi per il contenimento del bullismo è stata evidenziata l'importanza di fare un lavoro cooperativo, di gruppo, nel contesto scolastico, dato che il bullismo non può essere più concepito come un esclusivo problema relazionale tra bullo e vittima. Tra le finalità stimolare le capacità prosociali del singolo e del gruppo classe, il rispetto delle regole al fine di proteggere se stessi e gli altri e soprattutto allenare un ascolto empatico ed emotivo (estratto 15). Per poter aiutare i bambini a creare gruppi collaborativi bisogna offrire loro la possibilità di parlare e confrontarsi.

Quando l'insegnante si accorge che un suo alunno è vittima di bullismo, si confronta con colleghi e dirigenti anche perché difficilmente esiste un protocollo operativo, vengono ascoltati, in gruppo o individualmente, i compagni di classe, spesso in presenza del genitore. Vengono verbalizzate le informazioni e si cerca di capire cosa sia successo realmente (estratto 16 - *network 7 e 8*).

L'importanza della condivisione sociale e della gestione del conflitto di gruppo (estratto 17) è stato evidenziato anche nel II focus group dove la comunità, dalle istituzioni ai singoli cittadini, si sente responsabile della ricomposizione del conflitto.

Per definire le prassi i partecipanti hanno adottato dei concetti chiave quali "prevenzione organizzata e integrata", "collaborazione interistituzionale", valorizzazione "delle risorse delle competenze", "ascolto attivo" e "saper gestire un conflitto" (*network 7*).

Estratto 15 - "Far comprendere al bambino la sofferenza vissuta dalla vittima"

"É molto importante far comprendere la sofferenza che è stata determinata ed inflitta. Se il contesto è il gruppo classe, è molto più semplice, ma se il contesto è il gruppo scuola, cioè sono gruppi misti dove c'è il più forte di ogni classe e poi si incontrano"

Estratto 16 - "Le prassi adottate nel contesto scolastico"

"Intanto, la premessa è che non esiste un protocollo. All'interno del proprio suolo di lavoro ogni caso è un caso a se. In generale le regole per noi sono queste. Raramente è la vittima che"

denuncia il caso, spesso sono gli spettatori che vogliono l'abbattimento di una parte del muro di omertà. Le cose ci vengono raccontate da altri, poi si tratta di ricostruire il tutto. I testimoni vanno sentiti tutti da soli e i racconti fatti dai ragazzini delle medie, per contestualizzare, sono tutti dei resoconti parziali intrisi di fantasia ed emozioni personali che alterano la realtà dei fatti. Quindi la verità la possiamo sapere solo dall'incrocio fra tutte le testimonianze. Possiamo mettere in evidenza che dei pezzi compaiono in tutti i racconti e altri non ci sono. Le testimonianze vengono fornite a volte a fianco di un adulto che ascolta e poi di solito verbalizzo le cose che sento. Ognuno mentre racconta alleggerisce la propria posizione (...) Quindi tirar fuori la storia è abbastanza complicato. Nella scuola il fattore tempo porta un ruolo importantissimo, poiché se noi non facciamo in fretta, continuiamo ad esporre la vittima ai bulli senza riuscire a venirci a capo. La scuola ha questo problema grosso: il gruppo è sempre lì e sta insieme cinque ore al giorno, e se noi conosciamo certi fatti, non riusciamo a rispettare i tempi della giustizia, perché nel frattempo diventano tutti adulti. È importante quindi rispettare l'ascolto di tutti e alla fine, l'ascolto della vittima. Questa tende a non dire, perché si vergogna (...). Quando sono chiari i ruoli, cioè chi è realmente la vittima (perché talvolta le cose vengono fuori rovesciate), occorre che ciascuno venga messo davanti alle proprie responsabilità. Anche gli spettatori hanno delle responsabilità grosse, (ad esempio) nell'intervenire con indifferenza o legittimare una parte (...) Noi cerchiamo poi, ove possibile, di mettere a confronto la vittima e l'attore per dare un risarcimento alla vittima. È importante che gli autori riflettano molto su quello che hanno fatto. (Mi riferisco a) Quello che ha detto Sara: la mancanza di empatia. È molto importante far comprendere la sofferenza che è stata determinata ed inflitta. Se il contesto è il gruppo classe, è molto più semplice, ma se il contesto è il gruppo scuola, cioè sono gruppi misti dove c'è il più forte di ogni classe e poi si incontrano (...)"

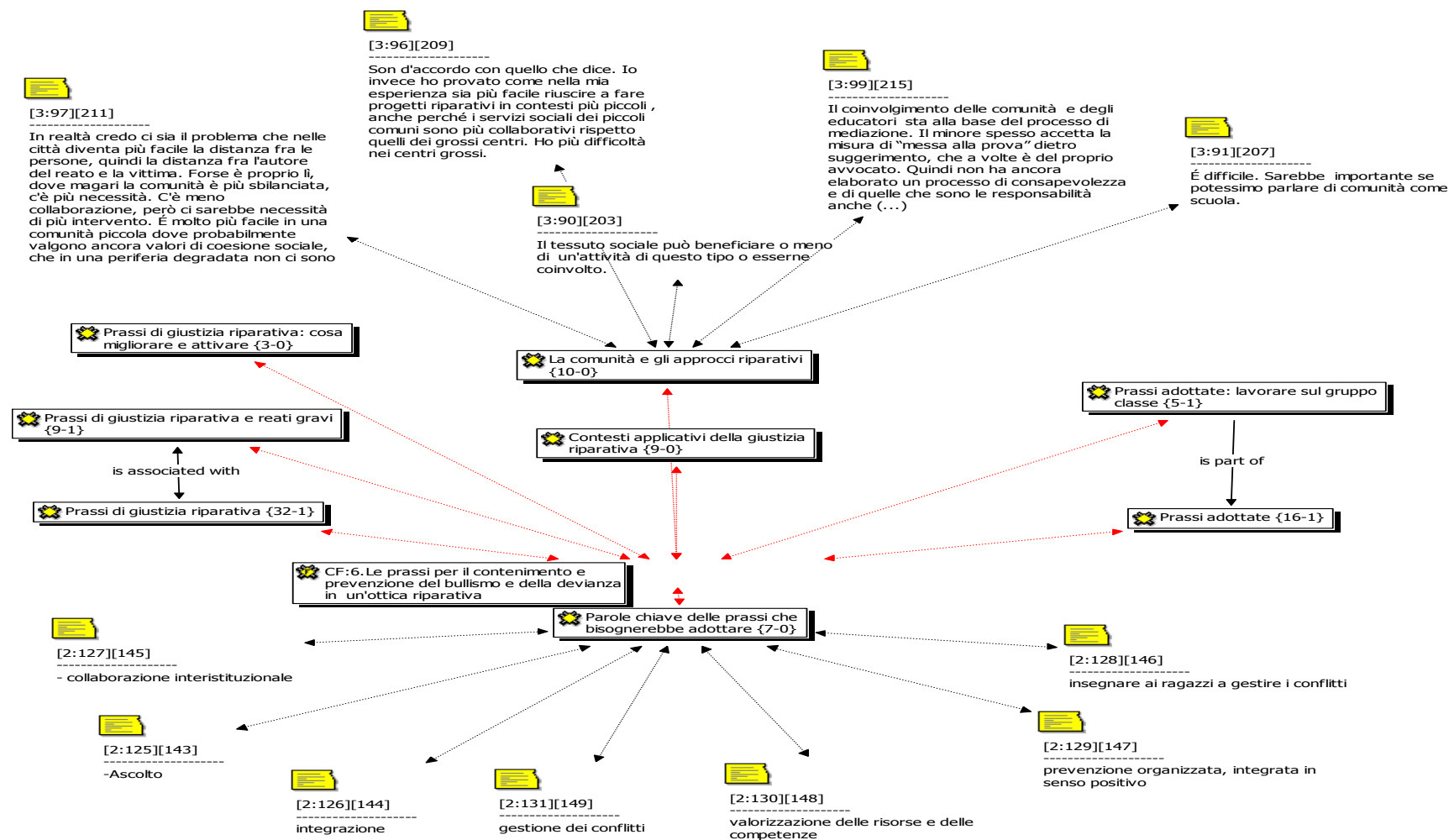
Estratto 17 - "Comprendere la natura del conflitto"

"Io spesso preferisco parlare di conflitti e di dinamiche all'interno delle classi e non di bullismo. Quella che cerchiamo di sviluppare come prassi è cercare l'origine di questo conflitto che si scatena fra due soggetti o fra gruppi. Far in modo che si attivino delle strategie di gestione delle emozioni in classe, dove ognuno porta fuori i propri pensieri e le proprie emozioni e cercare un avvicinamento fra i due soggetti. Molte volte le due parti non hanno voglia di esporsi alla classe e bisogna rispettare la loro privacy (...) Comunque la risoluzione del conflitto deve assumere un funzione riparativa. Per uno e per l'altro."

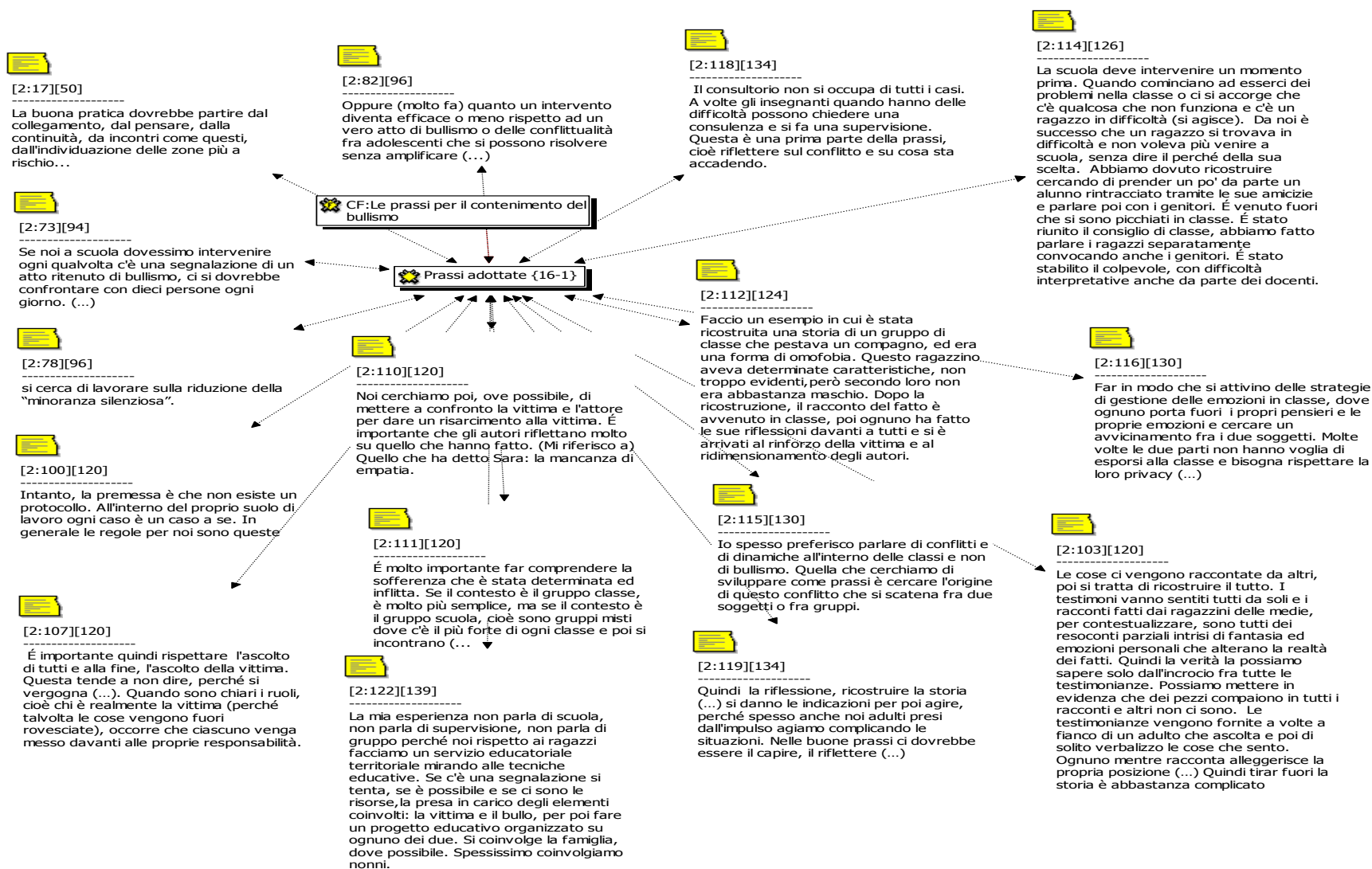
Estratto 18 - "Un comunità riparativa"

"Per quanto riguarda le nostre esperienze, cambia molto se si tratta di un contesto cittadino oppure se si tratta di un contesto in cui esiste una comunità caratterizzata da un forte senso di appartenenza. Quando si tratta di un reato commesso ad esempio a Cagliari, allora è molto difficile che la comunità venga coinvolta, anche perché la risonanza che il reato stesso ha, attiene solo alle due famiglie e ai due soggetti principali del reato. Per quanto riguarda realtà molto più piccole, in Sardegna abbiamo dei contesti che sono molto particolari sotto questo punto di vista, soprattutto nell'ambito di alcune aree territoriali. Qua la comunità ha un suo spazio perché il reato assume una risonanza molto forte. Le esperienze a cui abbiamo assistito sono due casi di tentato omicidio in Ogliastra e in Barbagia. In quel caso si erano attivate, oltre alle istituzioni, anche un religioso che aveva una particolare funzione in quella comunità, e degli ascendenti delle persone direttamente coinvolte, per cercare una forma che possiamo definire arcaica, di ricomposizione. Mediazione di comunità. Nel contesto cittadino ce ne sono, come le attività di volontariato, ma non sono sufficienti per una risonanza effettiva in quel tessuto sociale, per quella che è la nostra esperienza."

Network 7. Le prassi per il contenimento e la prevenzione del bullismo e della devianza in generale in un'ottica riparativa.



Network 8. Le prassi adottate per la prevenzione e il contenimento del bullismo in un'ottica riparativa.



Ai partecipanti del II focus group è stato chiesto di dare una propria definizione personale di “Giustizia riparativa” (*network 9*). Al riguardo è importante fare una breve premessa sulle finalità di questo paradigma. Rimandiamo all’introduzione e al primo capitolo per approfondimenti in tal senso.

La giustizia riparativa propone una riformulazione dei rapporti tra le parti sociali coinvolgendo tutti i sistemi interessati, inclusi i protagonisti della giustizia, danno un nuovo significato alle relazioni. Diversi sono contesti in cui possiamo pensare in un’ottica riparativa come la scuola, la famiglia, le comunità, i condomini etc (Patrizi, Lepri 2011; Wright, 2010).

La giustizia riparativa nell’ottica di giustizia di comunità trova l’opportunità di riparare il danno del conflitto fuori dai contesti giudiziari, incentivando la cultura della legalità e responsabilizzando il cittadino nel processo di giustizia. Un buon esempio in tal senso è dato dall’esperienza neozelandese del *Children, Young Persons, and Their Families Act* del 1989, la cui normativa cerca di riformare la giustizia in un’ottica riparativa coinvolgendo tutti gli attori interessati. Innovativa è per esempio l’idea che il giudice non possa prendere decisioni in merito a un reato prima di una *family group conference* alla quale partecipano l’autore e la vittima, i loro familiari e i rispettivi avvocati, un referente della giustizia minorile e dei servizi sociali e familiari.

La finalità della family group conference è quella di condividere un piano d’intervento dove la famiglia e la comunità si assumono, assieme ad autore e vittima, la responsabilità di rivestire un ruolo attivo nella risoluzione del conflitto e della riparazione del danno determinato. Adottare un approccio riparativo nei contesti quotidiani frequentati da giovani può diventare uno strumento preventivo dei comportamenti antisociali (Patrizi, Lepri, 2011).

Gli stessi partecipanti hanno dato una definizione in linea con il senso del paradigma riparativo (estratto 19, 20 e 21).

In relazione al sistema penale minorile i partecipanti hanno fatto, in prima istanza, un riferimento alla normativa italiana e nello specifico al DPR 448/88 e specificatamente all’art. 28 “Sospensione del processo e messa alla prova” nel caso in cui il giudice ritenga di dover valutare la personalità della persona minorenni all’esito di una prova consistente nell’attuazione di un programma di osservazione, trattamento e sostegno predisposto dai servizi sociali minorili. È prevista la possibilità per il giudice di definire *prescrizioni* volte alla riparazione del danno e delle sue conseguenze e a promuovere la conciliazione del/della minorenni con la persona offesa del reato. L’art.

28 rappresenta la volontà di una giustizia promozionale e non stigmatizzante che si esprime con lo sviluppo della responsabilità individuale e collettiva nella ricomposizione del conflitto (Patrizi, De Gregorio, 2009). L'ambito in cui è stato pensato l'articolo è proprio quello della giustizia riparativa finalizzato all'attivazione del minore in termini di accrescimento delle proprie risorse personali con il fine di concreto cambiamento personale e di vita (estratti 22 e 23).

Estratto 19 - “Definire la giustizia riparativa”

“Quando penso al termine giustizia riparativa mi viene da pensare ad un modello operativo che va ad attivare e raggiungere determinati obiettivi che sono quelli della consapevolezza e della responsabilizzazione. Questi credo che li possiamo trovare all'interno di percorsi educativi, non necessariamente dentro un ambito penale o processuale. Certo, la “messa alla prova” è la dimensione giuridica che maggiormente enfatizza questi aspetti e i percorsi possibili per raggiungere questi obiettivi.”

Estratto 20 - “Definire la giustizia riparativa”

“Io penso a un modo e ad una risposta ad un fatto, un reato che ha creato un conflitto, uno strappo nella vittima e nella società. Quindi a una modalità di risposta a quel conflitto creato, con l'obiettivo di riparare al conflitto che si è instaurato col reato. Sia una risposta giudiziaria che sociale.”

Estratto 21 - “Il senso della giustizia riparativa”

“La giustizia riparativa, per quanto ho capito, è un modo per dare una risposta diversa, secondo un approccio più pratico, con la collaborazione della vittima del reato. La “messa alla prova” è sostanzialmente un contenitore dove noi utilizziamo gli strumenti che abbiamo a disposizione per inserire un certa rilevanza giuridica, nell'ambito del processo in tribunale, alla giustizia riparativa.”

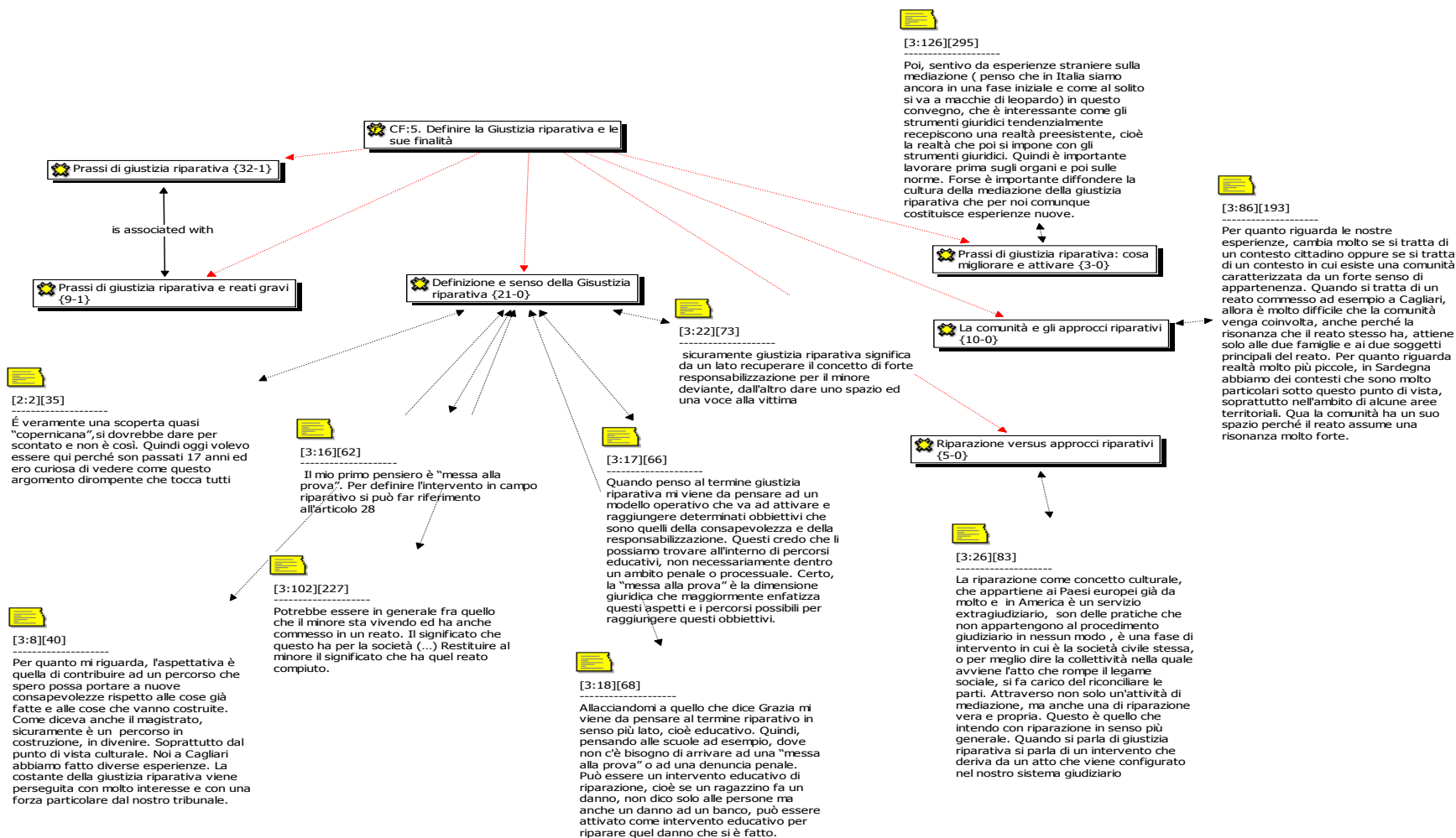
Estratto 22 - “Gli ambiti applicativi della giustizia riparativa”

“Quello che penso è che si tratta dell'evoluzione del diritto penale minorile in generale in tutta Europa e anche in Italia in seconda battuta, come metodo correttivo di quello che la 448 non ha saputo fare o vedere sin dall'inizio. Quindi un recupero della funzione della vittima nel procedimento penale minorile, che era stata messa in un angolo, totalmente ignorata. Nel nostro ambito, aldilà del discorso culturale generale, sicuramente giustizia riparativa significa da un lato recuperare il concetto di forte responsabilizzazione per il minore deviante, dall'altro dare uno spazio ed una voce alla vittima. Le modalità possono essere tante, dirette o indirette, chiaramente i due concetti cardine sono la responsabilizzazione del minore deviante e il rispetto ed il coinvolgimento attivo della vittima che, sino a 10 anni fa in alcuni posti e tuttora in altri, è relegata ad un convenuto silente nel procedimento penale minorile. Può partecipare o meno, nessuno gli illustra qua 'è la sua situazione, qual è il tipo di procedimento al quale sta prendendo parte. Il discorso è fondamentalmente questo.”

Estratto 23 - “Gli ambiti applicativi della giustizia riparativa”

“Il mio primo pensiero è “messa alla prova”. Per definire l'intervento in campo riparativo si può far riferimento all'articolo 28.”

Network 9. Definire la giustizia riparativa e le sue finalità.



Per i partecipanti, quali sono le problematiche che devono affrontare quotidianamente per implementare efficacemente pratiche riparative? (*network 9*).

Nel nostro Paese non è ancora presente una reale apertura culturale e sociale alle pratiche riparative (estratto 24), dove spesso l'utilizzo della sospensione del processo e messa alla prova (art. 28 DPR 448/88) viene vista come un'opportunità di crescita per la persona minorenni, una scappatoia per uscire dal circuito penale o percepito come uno strumento per sopperire a carenze del provvedimento civile non adottato tempestivamente (estratti 25 e 26). Spesso poi, nel nostro contesto territoriale, mancano le comunità disponibili ad accogliere ragazzi in messa alla prova e infine i tempi della giustizia sono troppo lunghi e incidono ovviamente sul risultato delle misure (*network 9*).

Estratto 24 - “Le problematiche: la sensibilizzazione culturale”

“Purtroppo la cultura della mediazione è molto difficile che passi. Al contrario è stato impedito a quei genitori e a quelle ragazze che volevano farlo spontaneamente. Sono state emarginate ed etichettate dalla scuola. Sono state tutte bocciate, avevano risulti brillanti però le avevano dato un voto in condotta tale per cui, senza le condizioni necessarie (...)”

Estratto 25 - “La messa alla prova come scappatoia dal circuito penale”

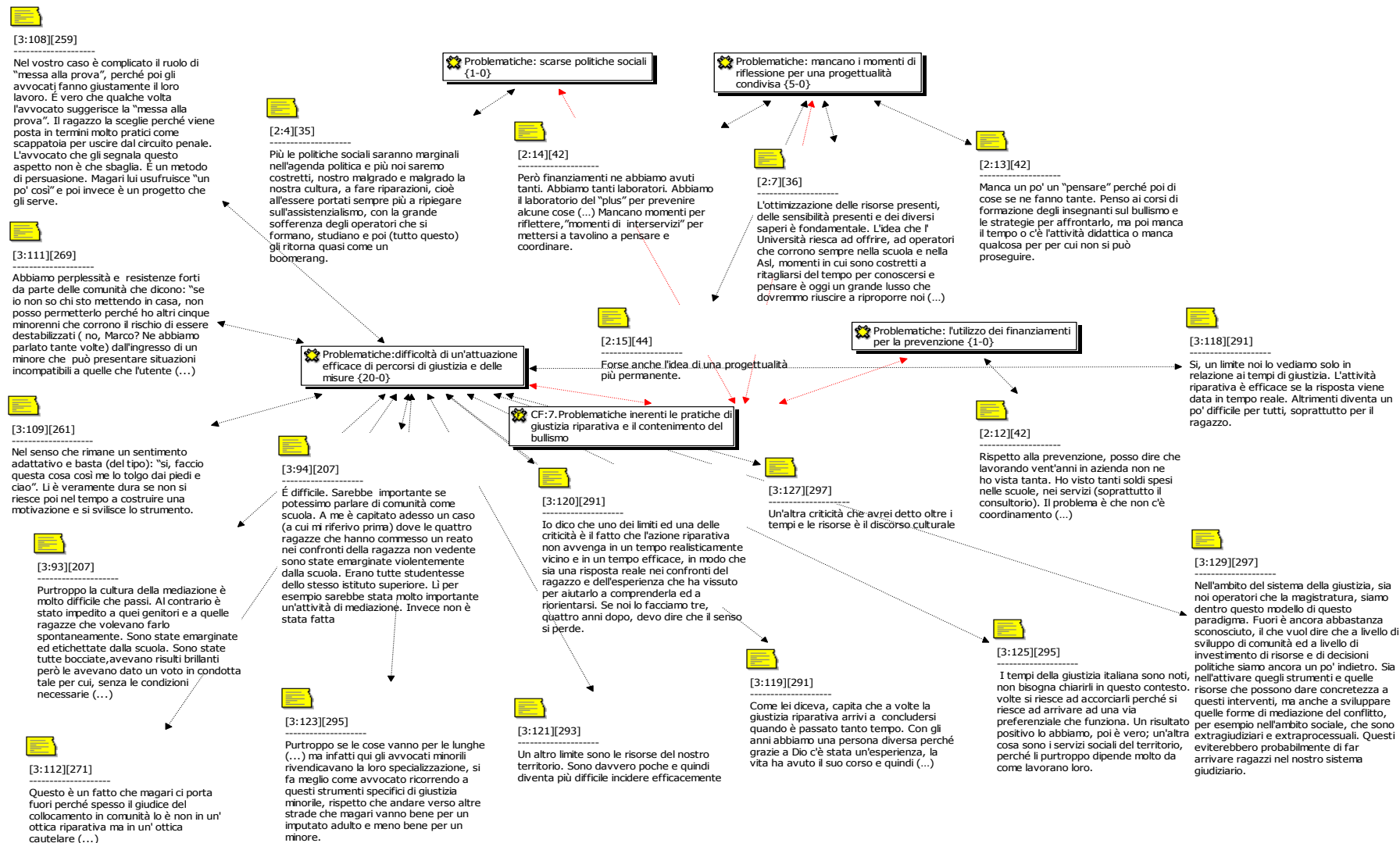
“Nel vostro caso è complicato il ruolo di “messa alla prova”, perché poi gli avvocati fanno giustamente il loro lavoro. È vero che qualche volta l'avvocato suggerisce la “messa alla prova”. Il ragazzo la sceglie perché viene posta in termini molto pratici come scappatoia per uscire dal circuito penale. L'avvocato che gli segnala questo aspetto non è che sbaglia. È un metodo di persuasione. Magari lui usufruisce “un po' così” e poi invece è un progetto che gli serve”.

Estratto 26 - “Le difficoltà normativo-procedurali”

“Nel nostro contesto la “messa alla prova” viene utilizzata come alternativa a un intervento di tipo civile. Questo è un problema con cui ritroviamo con ragazzini diciassetenni. Viene utilizzata la “messa in prova” per sopperire ad una mancanza del provvedimento civile che non è stato dato in tempo (...)”

Per quanto concerne specificatamente le pratiche per la prevenzione e il contenimento del bullismo si evidenzia in primis una difficoltà a coordinarsi tra i diversi servizi adottando un protocollo operativo che, allo stato attuale, manca. È stata inoltre evidenziata la marginalità e poca incisività delle politiche sociali e la difficoltà di creare progetti efficaci che abbiano effetti a lungo termine, incidendo realmente sull'operatività dei professionisti.

Network 9. Problematiche inerenti le pratiche di giustizia riparativa e il bullismo.



Vogliamo concludere con una network sul futuro: “La comunità riparativa”.

I partecipanti hanno condiviso esperienze efficaci di comunità riparative che si sono assunte la responsabilità di sostenere l'autore e la vittima nella riparazione del conflitto sociale che si è determinato. Hanno affermato che nei contesti più piccoli, dove le persone si conoscono è più facilmente praticabile, ma in tutti è perseguibile. La necessità per tutti di diffondere e condividere le pratiche riparative, come concreto strumento per la risoluzione del conflitto (estratti 27, 28 e 29).

Estratto 27 - “Sviluppare le comunità riparative”

“Fuori è ancora abbastanza sconosciuto, il che vuol dire che a livello di sviluppo di comunità ed a livello di investimento di risorse e di decisioni politiche siamo ancora un po' indietro. Sia nell'attivare quegli strumenti e quelle risorse che possono dare concretezza a questi interventi, ma anche a sviluppare quelle forme di mediazione del conflitto, per esempio nell'ambito sociale, che sono extragiudiziari e extraprocessuali. Questi eviterebbero probabilmente di far arrivare ragazzi nel nostro sistema giudiziario. Io non seguo casi da dieci anni, però mi era capitato spesso di seguire ragazzi denunciati per delle conflittualità condominiali degli adulti e delle famiglie e poi si arrivava alle denunce dei ragazzi, che magari avevano assistito. Uno schema in cui gli adulti denunciavano i bambini. In situazioni come queste, degli interventi di mediazione sociale possono arrivare lì dove si è sviluppato il conflitto e probabilmente impedirebbero di arrivare nel sistema giudiziario.”

Estratto 28 - “L'efficacia dei progetti riparativi in contesti piccoli”

“Io invece ho provato come nella mia esperienza sia più facile riuscire a fare progetti riparativi in contesti più piccoli, anche perché i servizi sociali dei piccoli comuni sono più collaborativi rispetto quelli dei grossi centri. Ho più difficoltà nei centri grossi.”

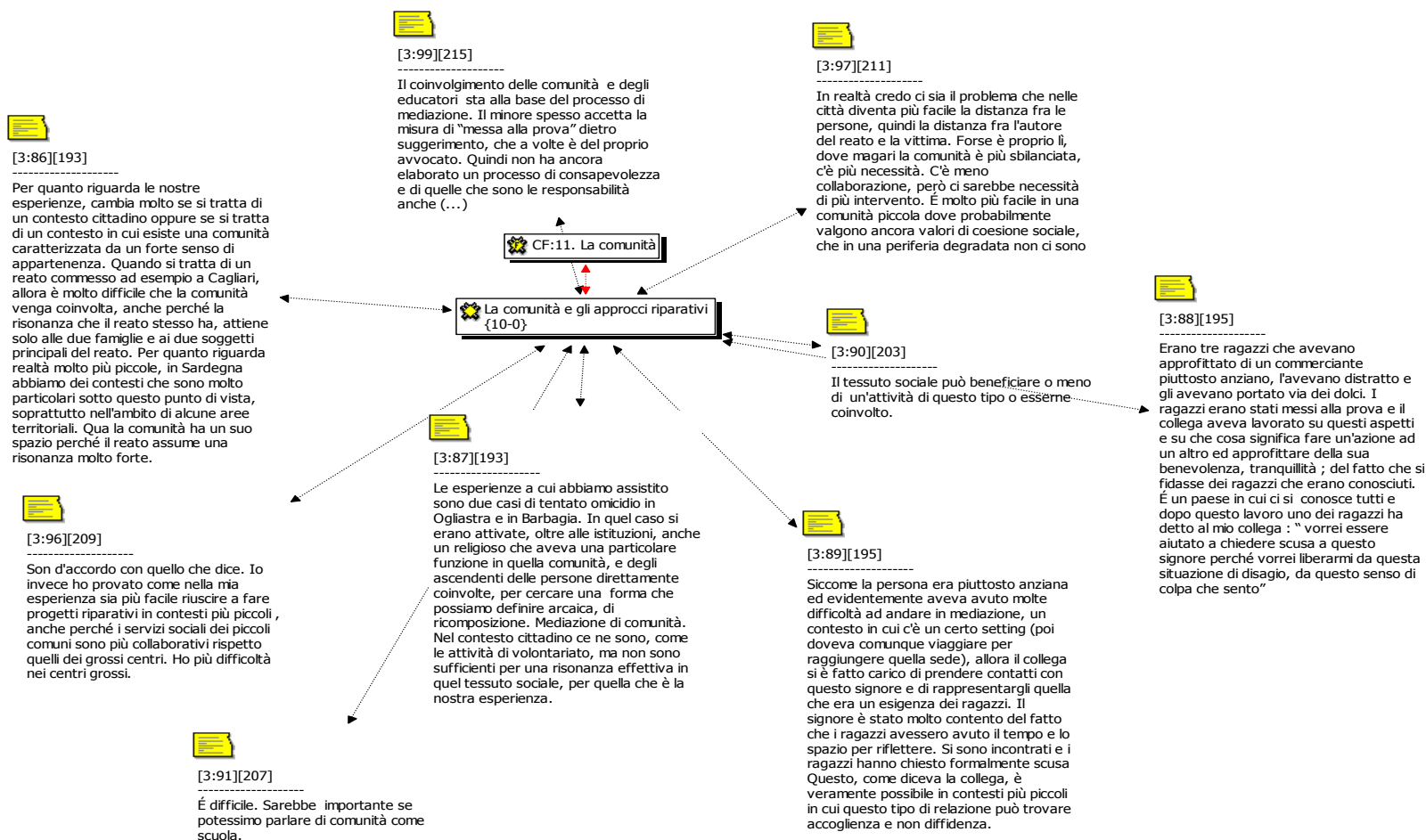
Estratto 29 - “La distanza nelle città”

“Io credo che sia così, però mi pare che si tratti proprio di farlo nelle città. In realtà credo ci sia il problema che nelle città diventa più facile la distanza fra le persone, quindi la distanza fra l'autore del reato e la vittima. Forse è proprio lì, dove magari la comunità è più sbilanciata, c'è più necessità. C'è meno collaborazione, però ci sarebbe necessità di più intervento. È molto più facile in una comunità piccola dove probabilmente valgono ancora valori di coesione sociale, che in una periferia degradata non ci sono. Però fra questi ultimi sono più necessari, perché il problema spesso dell'autore di reato, quando è giovane, è che ha una scarsa consapevolezza degli effetti delle proprie azioni sugli altri. È vero che come dato è così, però necessità di intervento. In quelle realtà ci sarebbe una necessità di provare a fare qualcosa. Mi rendo conto che è difficile.”

Chiudiamo simbolicamente con la restituzione di Gian Luigi Lepri in chiusura dell'ultimo focus group.

“Le cose che state dicendo in chiusura mi consentono di fare due brevi citazioni. Una sulle liti di condominio di Wright che afferma che “non è interesse di nessuno risolvere una lite con un procedimento penale perché si perde soltanto tempo”. Non è interesse di nessuno, né della vittima, né della società. La cosa migliore da questo punto di vista sarebbe riparare. Dall'altro l'importanza della Comunità. Se pensiamo a codici innovativi come quello neozelandese dell'89, sul ciglio di cambiare, che prevede una cosa bellissima; definisce e prende spunto dai Maori, primi abitanti della Nuova Zelanda, che risolvevano le cose all'interno, in un procedimento arcaico, un procedimento culturale che modifica la norma. Questa è la parte innovativa. Poi si possono permettere di fare queste famose “family conference”, prima di arrivare in tribunale. Decidiamo prima: vittima, comunità, norma di giustizia, avvocati, che cosa fare, se procedere e in che modo procedere. Se poi non ce la facciamo andiamo in tribunale, ma prima proviamo a capire noi. Terzo punto importante rispetto a quello che si diceva della dimensione politica, è che nelle ultime ricerche nei Paesi dove stanno facendo molto lavoro riparativo di interventi volti a gestire la conflittualità, emerge che l'intervento riparativo è molto più stigmatizzante. Bisogna calibrare bene le misure perché rischia di essere molto più etichettante per la persona che lo subisce rispetto al procedimento penale.”

Network 10. La comunità riparativa.



Bibliografia

- AMERIO P.** (2000), *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna.
- BALDRY A. C., FARRINGTON D. P.** (2005), *Protective Factors as Moderators of Risk Factors in Adolescence Bullying*, in “Social Psychology of Education”, 8, pp. 263–284.
- BANDURA A.** (1991), *Self Regulation of Motivation through Anticipatory and Self Regulatory Mechanisms*, in R. A. Dienstbier (ed.), “Perspective on Motivation: Nebraska Symposium on Motivation”, University of Nebraska Press, Lincoln, 38, pp. 69-164.
- BANDURA A.** (a cura di) (1996), *Il senso di autoefficacia*, Erickson, Cliffs, NJ.
- BODA G.** (2009), *Legalità, responsabilità e cittadinanza*, in AA.VV., “Legalità, responsabilità e cittadinanza”, Annali della Pubblica Istruzione, Le Monnier, Milano, 1-2, pp. 3-8.
- CERETTI A., Di CIÒ F., MANNOZZI G.** (2001), *Giustizia riparativa e mediazione penale: esperienze e pratiche a confronto*, in F. Scaparro (a cura di), *Il coraggio di mediare*, Guerini e Associati, Milano.
- CICOGNANI E.** (2002), *Psicologia sociale e ricerca qualitativa*, Carocci, Roma.
- COLUCCI F. P., COLOMBO M., MONTALI L.** (2008), *La ricerca-intervento*, Il Mulino, Bologna.
- CORRAO S.** (2000), *Focus group*, FrancoAngeli, Milano.
- CUZZOCREA V.** (2007a), *Imparare a riconoscere i segnali di malessere per prevenire il disagio*, in “Famiglia e minori”, 1.
- CUZZOCREA V.** (2007b), *Un precedente per la devianza in età adulta*, in “Famiglia e minori”, 6.
- CUZZOCREA V.** (2010a), *(Al di là del) Bullismo. Analisi, traiettorie evolutive e spazi di azione*, Alpes, Roma.
- CUZZOCREA V.** (2010b), *Valutazione ed interventi nel bullismo*, in G. B. Camerini, E. Sechi (a cura di), *Principi ed esperienze di riabilitazione psicosociale nell’infanzia e nell’adolescenza*, Maggioli, Roma, pp. 281-302 .
- CUZZOCREA V.** (2010c), *Le buone prassi per la costruzione di interventi efficaci*, in M. Peci, V. Cuzzocrea, (a cura di), *La cultura della legalità. Riflessioni, percorsi e*

prospettive, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, Roma, pp. 35-39.

CUZZOCREA V., PECI M. (a cura di) (2009), *Controbullismo. Il bullismo nel contesto scolastico: dai modelli alle buone prassi*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, Roma.

DARBO M. (2004), *Il fenomeno del bullismo*, in U. Nizzoli, C. Colli, *Giovani che rischiano la vita*, McGraw-Hill, Milano, pp. 155-168.

De LEO G. (1996), *Psicologia della responsabilità*, Laterza, Roma-Bari.

DE LEO G. (2004), *Per una politica e una strategia innovativa, relativa all'intervento sui minori devianti: basi scientifiche e paradigmi*, in E. Gius, S. Cipolletta (a cura di) *Per una politica d'intervento con i minori in difficoltà*, Carocci, Roma, pp. 23 – 31.

DE LEO G., PATRIZI P. (2002), *Psicologia giuridica*, Il Mulino, Bologna.

DUEHOLM N. (1999), *Denmark*, in P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, Slee P. (eds.), *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*, Routledge, London, pp. 49–55.

ECKENRODE J. (1991), *The Social Context of Coping*, Plenum Press, New York.

ELIAS M. J. (1991), *An Action Research Approach to Evaluating the Impact of a Social Decision Making and Problem-solving Curriculum for Preventing Behaviour and Academic Dysfunction in Children*, in "Evaluation and Program Planning", 61, 3, pp. 409-417.

ELIAS M. J. (1993), *Social Decision Making and Life Skills Development: Guidelines for Middle School Educators*, Aspen Publishers, Gaithersburg, Md.

FARRINGTON D. P. (1993), *Understanding and Preventing Bullying*, in M. Tony, *Crime and Justice*, University of Chicago Press, Chicago, 12, pp. 381-458.

FLINK U. (1998), *An Introduction to Qualitative Research*, Sage, London.

FONZI A. (1997) (a cura di), *Il bullismo in Italia*, Giunti, Firenze.

FRANCESCATO D., TOMAI M. (2005), *Psicologia di comunità e mondi del lavoro. Sanità, pubblica amministrazione, azienda e privato sociale*, Carocci, Roma.

GENTA M. L. (a cura di) (2002), *Il bullismo. Bambini aggressivi a scuola*, Carocci, Roma.

GENTA M. L., MENESINI E., FONZI A., COSTABILE A. (1996), *Le prepotenze dei bambini a scuola. Risultati di una ricerca condotta in due città italiane: Firenze e Cosenza*, in "Età Evolutiva", 53, pp. 73-80.

- GINI G., POZZOLI T.** (2009), *Association between Bullying and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis*, in "Pediatrics", 123, 3, pp. 1059-1065.
- HOLDEN G.** (1991), *The Relationship of Self- efficacy Appraisals to Subsequent Health Related Outcomes: A Meta-analysis*, in "Social Work in Health Care", 16, pp. 53-93.
- HOLDEN G., MONCHER M. S., SCHINKE S. P., BARKER K. M.** (1990), *Self Efficacy of Children and Adolescents: A Meta-analysis*, in "Psychological Reports", 66, pp.1044-1046.
- HOPKINS B.** (2003), *Just Schools. A Whole School Approach to Restorative Justice*, Jessica Kingsley Publishers, London-Philadelphia.
- HOPKINS B.** (2009), *Just Care: Restorative Justice Approaches to Working with Children in Public Care*, Jessica Kingsley Publishers, London-Philadelphia.
- IANNACCONE N.** (2005), *Stop al bullismo. Strategie per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi a scuola*, La Meridiana, Bari.
- JUVONEN J., GROSS E. F.** (2008), *Extending the School Grounds? Bullying Experiences in Cyberspace*, in "Journal of School Health", 78, pp. 496-505.
- KIEFER C. H.** (1982), *The Emergence of Empowerment: The Development of Participatory Competence Among Individuals*, in "Citizen Organization", Division of Community Psychology Newsletter, 2, pp.13-14.
- KITZINGER J.** (1994), *The Methodology of Focus Group: The Important of Interaction between Research Participants*, in "Sociology of Health and Illness", 16, pp. 103-121.
- KRUEGER R. A.** (1994), *Focus Group: A Practical Guide for Applied Research*, Sage, Thousand Oaks.
- KRUEGER R. A., CASEY M. A.** (2000), *Focus Group. A Practical Guide for Applied Research*, Sage, Thousand Oaks.
- LA BARBERA D., SIDELI L., MANISCALCO C.** (2008), *Dove il bullismo sconfina nella realtà virtuale: il cyber bullismo*, in AA.VV., 9° Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e dell'Adolescenza, Telefono Azzurro, Eurispes.
- LEWIN K.** (1946), *Action Research and Minority Problems*, in "Journal of Social Issues", 2, 4, pp. 34-46.
- LEWIN K.** (1951), *Field Theory in Social Science*, Harper & Row, New York (trad.it. *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna 1972).
- MAYNARD TUCKER G.** (2000), *Conducting Focus Group in Developing Countries: Skill Training for Local Bilingual Facilitators*, in "Qualitative Health Research", 10, pp. 396-411.

- MERTON R. K., KENDAL P. L.** (1946), *The Focused Interview*, in “American Journal of Sociology”, 51, pp. 541-557.
- MENESINI E.** (2000), *Bullismo: che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*, Giunti, Firenze.
- MENESINI E., FONZI A., CAPRARA G. V.** (2007), *Il bullismo a scuola: vecchie e nuove tipologie* in AA.VV, 8° *Rapporto Nazionale dell’Infanzia e dell’Adolescenza*, Telefono Azzurro, Eurispes.
- MESTITZ A.** (a cura di) (2004), *Mediazione: chi, dove come e quando*, Carocci, Roma.
- MIRSKY L.** (2009), *Hull, Uk: Toward a Restorative City*, in “International Institute for Restorative Practices”, 12, www.iirp.org.
- MULTON K. D., BROWN S. D., LENT R. W.** (1991), *Relation of Self- Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-analytic Investigation*, in “Journal of Counseling Psychology”, 38, pp. 30-38.
- NANSEL T. R., OVERPECK M., PILLA R. S., RUAN W. J., SIMONS-MORTON B., SCHEDT P.** (2001), *Bullying Behaviors among US Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment*, JAMA, 285, pp. 2094-2100.
- OLWEUS D.** (1978), *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*, Hemisphere, Washington.
- OLWEUS D.** (1993), *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*, Blackwell Publishers, Oxford (trad. it. *Bullismo a scuola: ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze 1996).
- OLWEUS D., NORWAY. I., SMITH P. K., MORITA Y., JUNGER-TAS J., OLWEUS D., CATALANO R., SLEE P.** (1999), *The Nature of School Bullying: A Cross-national Perspective*, Routledge, London, pp. 28-48.
- OPRANDI N.** (2000), *Focus group: breve compendio tecnico-pratico*, Emme&Erre, Padova.
- PATRIZI P.** (2011), *Psicologia della devianza e della criminalità*, Carocci, Roma.
- PATRIZI P., BUSSU A.** (2011) *Notte Brava Brava notte. Percorsi di promozione imprenditoriale e strategie di empowerment per la notte sicura*, Taphros, Olbia.
- PATRIZI P., CUZZOCREA V.** (2012), *Una giustizia per minorenni: risorse normative e modelli d’intervento*, in P. Patrizi, (a cura di), *Manuale di Psicologia giuridica minorile*, Carocci, Roma (in press).
- PATRIZI P., DE GREGORIO E.** (2009), *Fondamenti di psicologia giuridica*, Il Mulino, Bologna.

- PATRIZI P., LEPRI G.** (2011), *Le prospettive della giustizia riparativa*, in Patrizi (2011), pp. 83-96.
- PATRIZI P., DE GREGORIO E., CUZZOCREA V., ZECHINI A., VAGNI M.** (2010), *Nuove forme di prevenzione e trattamento delle devianze*, in G. Gulotta e A. Curci (a cura di), *Mente, società e diritto*, Giuffrè, Milano.
- PECI M., CUZZOCREA V.**, (a cura di) (2010), *La cultura della legalità. Riflessioni, percorsi e prospettive*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio, Roma.
- RESTA E.** (2002), *Teorie della giustizia riparativa*, in "Rassegna Penitenziaria e Criminologica", 3, pp. 179-186.
- SKINNER E., EDGE K.** (a cura di) (1998), *Coping and Development Across the Life Span, Special Section*, in "International Journal of Behavioural Development", 22, pp. 225-366.
- SMITH P. K., SHARP S.** (1994), *School Bullying: Insights and Perspectives*, Routledge, London.
- SMITH P. K., SHU S.** (2000), *What Good Schools Can Do about Bullying: Findings from a Survey in English Schools after a Decade of Research and Action*, in "Childhood", 7, pp. 193-212.
- SMITH P. K., HOWARD S., THOMPSON F.** (2007), *A Survey of Use of the Support Group Method in England, and Some Evaluation from Schools and Local Authorities*, in "Pastoral Care in Education", n. 25, pp. 4-13.
- SRABSTEIN, J. C., LEVENTHAL B. L.** (2010), *Prevention of Bullying-related Morbidity and Mortality: A Call for Public Health Policies*, in "Bulletin of the World Health Organization", 88, 6, pp. 401-480.
- STAJKOVIC A. D., LUTHANS F.** (1998), *Self Efficacy and Work Related Performance: A Meta-analysis*, in "Psychological Bulletin", 123, pp.1-20.
- TROBIA A.** (2005), *Il focus group e l'analisi di rete: un fertile connubio*, in "Sociologia e Ricerca Sociale", 26, pp. 54-71, 76-77.
- WHITNEY I., SMITH P. K.** (1993), *A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools*, in "Educational Research", 35, pp. 3-25.
- WRIGHT M.** (2010), *Towards a Restorative Society: A Problem-solving Response to Harm*, Make Justice Work, London.
- ZAMMUNER V. L.** (2003), *I focus group*, Il Mulino, Bologna.

ZANI B., CICOGNANI E. (1999), *Le vie del benessere. Eventi di vita e strategie di coping*, Carocci, Roma.

ZEHR H. (1990), *Changing Lenses: A New Focus for Crime and Justice*, Herald Press, Scottdale.

Appendice

QUESTIONARIO V.A.V.

QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE E DI AUTO-VALUTAZIONE

Presentazione

Il Dipartimento di Scienze Politiche, Scienze della Comunicazione e Ingegneria dell'Informazione dell'Università degli Studi di Sassari (Referente scientifico Prof.ssa Patrizia Patrizi) con il supporto della Fondazione Banco di Sardegna sta conducendo una ricerca – intervento nell'ambito del Progetto dal titolo: *"Giustizia riparativa come strumento di intervento nell'inclusione sociale di minori autori di reato e come modello di intervento per la gestione di episodi di bullismo nelle scuole"*.

Obiettivo specifico della ricerca è indagare i modelli di intervento attuati dalle scuole di Sassari per la prevenzione e il contrasto del bullismo e capire se, nell'ambito di tali interventi, sono state adottate delle tecniche di giustizia riparativa.

A tal fine Le chiediamo la disponibilità a compilare un questionario anonimo i cui risultati saranno utilizzati solo ai fini della ricerca.

A noi interessa la Sua opinione e la Sua esperienza, per cui risponda spontaneamente e con franchezza alle domande mettendo una o più **X** sugli spazi appositi (è quindi possibile barrare anche più di una risposta) e riportando per esteso le considerazioni che ritiene rilevanti.

Grazie per la collaborazione.

DATA DI COMPILAZIONE:

giorno	mese	anno

SESSO: M F

NOME DELLA SCUOLA DI APPARTENENZA _____

TIPOLOGIA DI SCUOLA _____

CLASSE E SEZIONE _____

SEDE DELLA SCUOLA _____

ANNI DI INSEGNAMENTO _____

QUALE MATERIA INSEGNA? _____

QUAL È LA SUA POSIZIONE ALL'INTERNO DI QUESTA SCUOLA?

Insegnante di ruolo

Supplente annuali

Supplente temporaneo/a: per quanto tempo rimarrà in questa scuola? _____

NELLA VOSTRA SCUOLA È STATO NOMINATO IL REFERENTE PER LA LEGALITÀ E/O PER IL BULLISMO?

SI

NO

FATE PARTE DI UNA RETE TERRITORIALE PER LA LOTTA AL BULLISMO E/O ALL'ILLEGALITÀ?

SI (Specificare quale _____)

NO

FATE PARTE DI UNA RETE TERRITORIALE DIVERSA DA QUELLA INDICATA AL PUNTO PRECEDENTE?

SI (Specificare quale _____)

NO

SEZIONE A. INQUADRAMENTO DELLA PROBLEMATIC

A.1. Quali sono secondo Lei i bisogni che gli studenti più spesso esprimono?

- Essere ascoltati
- Spazi aggregativi autogestiti
- Spazi aggregativi organizzati
- Protagonismo e partecipazione attiva alla vita sociale
- Dialogo con il mondo delle istituzioni
- Sicurezza
- Integrazione sociale
- Opportunità di lavoro
- Collaborazione
- Dialogo con il mondo degli adulti significativi
- Creare eventi nei paesi e in città
- Utilizzare in modo adeguato il proprio tempo libero
- Esprimere sentimenti
- Produrre cultura
- Educazione alla legalità
- Altro _____

A.2. Quali sono secondo Lei i principali problemi che riguardano i ragazzi all'interno della scuola?

- Ritardi
- Assenze ingiustificate
- Vandalismo
- Mancanza di rispetto delle regole
- Utilizzo di un linguaggio scorretto
- Presenza di minacce
- Aggressioni fisiche e verbali agite tra coetanei
- Difficoltà di inserimento nel gruppo classe

- Scarsa attenzione durante le lezioni
- Scarso senso di legalità
- Scarsa preparazione nelle verifiche orali e scritte
- Emarginazione da parte del gruppo classe
- Il fumare
- L'utilizzo di droghe
- Il consumo di alcool
- Comportamenti di prepotenza e di sopraffazione tra coetanei
- Comportamenti di prepotenza e di sopraffazione degli studenti nei confronti degli adulti (specificare nei confronti di chi_____)
- Altro _____

A.3. Secondo Lei il fenomeno del bullismo si verifica:

- Quando le prese in giro, gli scherzi, gli insulti o le aggressioni sono particolarmente pesanti.
- Quando tra due alunni c'è un rifiuto reciproco.
- Solo quando tra due alunni c'è un'aggressione fisica.
- Quando, in un gruppo di alunni, si verificano dei furti di piccoli oggetti (ad es. merenda, cancelleria; etc.).
- Quando un gruppo di alunni isola ripetutamente e intenzionalmente uno o più compagni.
- Quando, in un gruppo di alunni, uno è percepito come più debole e le prepotenze (verbali, fisiche o psicologiche) sono intenzionali e reiterate.
- Altro_____

A.4. In quali luoghi o contesti scolastici, Le è capitato di osservare con maggior frequenza episodi di bullismo?

- In classe, durante le ore di lezione
- In classe, durante il cambio dell'ora
- Nei bagni, negli spogliatoi, in altri locali isolati
- A scuola o in cortile, durante l'intervallo
- Nei momenti di entrata e di uscita
- In palestra
- Nel tragitto casa-scuola

In un altro posto _____

A.5. Come si comporta di fronte alla rilevazione di una situazione di bullismo?

- Mi arrangio da solo/a
- Mi rivolgo ad un collega e mi confronto con lui/lei
- Ne parlo in consiglio di classe
- Chiedo aiuto ad uno specialista
- Ne parlo con il Dirigente Scolastico e mi confronto con lui/lei
- Mi rivolgo ad un servizio specialistico
- Coinvolgo il singolo o la classe interessata
- Coinvolgo i genitori del singolo o della classe interessata
- Agisco in base all'età dello studente
- Altro

A.6. Cosa prova di fronte a situazioni di bullismo tra i ragazzi?

- Paura
- Rabbia
- Impotenza
- Indifferenza
- Disagio
- Senso di inadeguatezza professionale
- Altro _____

A.7. Indichi, su una scala da uno (Molto soddisfacenti) a 5 (Non so) come sono i rapporti con le altre componenti della scuola.

	Molto soddisfacenti	Abbastanza soddisfacenti	Poco soddisfacenti	Per niente soddisfacenti	Non so
	1	2	3	4	

					5
Con l'autorità scolastica.					
Con i colleghi sul piano della didattica.					
Con i colleghi sul piano della progettazione educativa.					
Con i colleghi sul piano della gestione della classe.					
Con i genitori degli alunni					
Con gli allievi sul piano disciplinare.					
Con gli allievi sul piano dell'apprendimento.					
Con gli allievi sul piano personale.					
Con i rappresentanti di classe.					
Con il personale ATA.					

SEZIONE B. DESCRIZIONE DELL'INTERVENTO

B.1. Negli ultimi tre anni si sono verificati episodi conclamati di bullismo dentro e/o fuori dalla scuola?

SI

NO

B.2. Indicare il numero di episodi di bullismo di cui è venuto a conoscenza.

Da zero a 5

Da 5 a 10

Più di 10

B.3. Ne è venuto a conoscenza direttamente?

Sì

No

B.4. Se non ne è venuto a conoscenza direttamente, chi l'ha messa al corrente?

Un collega insegnante

Il Dirigente Scolastico

Un genitore

Un allievo

Personale ATA

Altro _____

B.5. A seguito di questi eventi, la scuola ha mai promosso interventi di prevenzione e contrasto?

SÌ

NO

B.6. Se sì, quali?

Interventi preventivi mirati al riconoscimento dei segnali di disagio riferiti al bullismo

Interventi repressivi (sanzioni disciplinari, sospensioni, note sul registro di classe ecc)

Interventi di tipo riparativo

Interventi di promozione del benessere e della salute

Interventi formativi

Promozione di comportamenti pro sociali

Interventi orientati all'educazione alla legalità

B.7. Se sono state utilizzate tecniche riparative, indichi quali:

Mediazione tra pari

Tecniche di riconciliazione con la vittima

- Discussioni riconciliative
- Circle time
- Peer education
- Messa alla prova pedagogica
- Messa alla prova ex art. 28 DPR 448/88 in collaborazione con i servizi della Giustizia Minorile ed il Tribunale per i Minorenni
- Corso di formazione sull'approccio riparativo
- Altre tecniche riparative (Specificare_____)

B.8. Quali sono stati i principali obiettivi di questi interventi?

- Contenimento della dispersione scolastica
- Favorire la socializzazione all'interno del gruppo classe e inter-classe
- Acquisizione del rispetto delle regole
- Sviluppo della consapevolezza del proprio sé e interazione con l'altro
- Sviluppo delle modalità di convivenza democratica
- Intensificazione degli scambi interculturali
- Sviluppo delle capacità di comunicazione interpersonale
- Ascolto
- Prevenzione e contrasto del bullismo
- Prosocialità
- Acquisizione di abilità socio-relazionali per la risoluzione dei conflitti
- Favorire percorsi di responsabilizzazione
- Altro

B.9. Indichi la durata degli interventi attuati.

- Annuale
- Quadrimestrale
- Incontri periodici
- One shot
- Altro

B. 10. Indichi il soggetto proponente l'intervento.

- Consiglio di classe
- Dirigente scolastico
- Insegnanti
- Studenti
- Osservatorio regionale sul bullismo (O.R.B.)
- Enti territoriali
- Famiglia
- Altro _____

B.11. Indichi i destinatari diretti degli interventi.

- Alunni
- Genitori
- Comunità
- Scuola
- Docenti
- Altro _____

B. 12. Indichi i principali risultati raggiunti

- Riparazione del danno
- Riconciliazione con la vittima
- Riduzione dei conflitti interni alla classe
- Sviluppo di comportamenti pro sociali e adattivi
- Miglioramento del clima di classe
- Acquisizione del rispetto del regole
- Maggior dialogo alunni-insegnanti
- Aumento del rendimento scolastico
- Diminuzione della dispersione scolastica
- Diminuzione delle assenze scolastiche
- Maggiore concentrazione durante le attività didattiche

Sviluppo di abilità psico-sociali (life skills)

B.13. Indichi se l'intervento è stato realizzato in collaborazione con soggetti esterni, ed eventualmente quali.

Associazioni

Enti Locali

Servizi sociali (Specificare _____)

Forze dell'Ordine

Università

Centro per la Giustizia Minorile

Nessuno

Altro _____

SEZIONE C. LA VALUTAZIONE DELL'INTERVENTO

C.1. Indicare di quali spazi fisici dispone la scuola

Laboratori

Biblioteche

Palestra

Teatro

Aula Magna

Sportello

Altro _____

C.2. Si è dotato di strumenti per la verifica dell'efficacia degli interventi attuati?

SI

NO

C.3. Se sì, quali strumenti ha utilizzato?

- Osservazione
- Questionario
- Interviste
- Feedback
- Riunioni periodiche
- Incontri di supervisione scientifica
- Altro _____

C.4. Come ritiene di affrontare le problematiche relative al bullismo con gli strumenti attualmente in Suo possesso?

- Bene
- Abbastanza bene
- Poco
- Per niente

C.5. Se pensa di aver bisogno di altri supporti, quali tra questi ritiene più idonei?

- Collaborazione con il Dirigente scolastico
- Collaborazione con i colleghi
- Collaborazione con il referente per la legalità
- Maggiore confronto con l'Osservatorio Regionale sul Bullismo
- Definizione di regole valide per tutta la scuola
- Centri di ascolto
- Corsi di formazione
- Corsi di facilitazione della comunicazione scuola famiglia
- Lavoro di rete multiagency
- Risorse finanziarie
- Altro _____

C.6. Negli ultimi tre anni, il personale della scuola ha partecipato a corsi di aggiornamento e/o a seminari sulle tematiche del bullismo e/o della legalità?

- SI

NO

C.7. Se sì, quale categoria del personale ha partecipato a corsi di aggiornamento sulle tematiche del bullismo e/o della legalità?

Personale docente

Personale ATA

Dirigente scolastico

C.8. Per quali categorie ritiene che la formazione debba essere intensificata?

Personale docente

Referenti (per bullismo e/o legalità)

Dirigenti scolastici

Famiglie

Personale ATA

C.9. Nella realizzazione dell'intervento, ha riscontrato difficoltà nel lavoro con i suoi colleghi?

SÌ

NO

C.10. Se sì, specifichi di che tipo:

Relazionali

Comunicative

Organizzative

Finanziarie

Altro _____

C.11. Secondo la Sua esperienza e in base ai casi da Lei gestiti, sente il bisogno di un aggiornamento?

SÌ

NO

C.12. Se sì, in quale delle seguenti aree tematiche ha rilevato un bisogno di formazione?

- Sugli aspetti giuridici relativi al bullismo
- Sugli interventi da implementare per prevenire e contrastare il bullismo
- Sugli interventi di tipo ripartivo
- Altro_____

Note, domande e suggerimenti:
