



ISTITUTO TONIOLO
ENTE FONDATORE
DELL'UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE

TRENTINO



GENERAZIONE Z - TRENTO LE RELAZIONI

Report di ricerca 2018-2019
Terza rilevazione

Dicembre 2019



IPRASE – Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa

via Tartarotti 15 – 38068 Rovereto (TN) – C.F. 96023310228

tel. 0461 494500 – fax 0461 499266 - 0461 494399

iprase@iprase.tn.it, iprase@pec.provincia.tn.it – www.iprase.tn.it

Comitato tecnico-scientifico

Renato Troncon (Presidente)

Elia Bombardelli

Lucia Rigotti

Matteo Taufer

Roberto Trolli

Direttore

Luciano Covi

© Editore Provincia autonoma di Trento – IPRASE

Tutti i diritti riservati

Prima pubblicazione dicembre 2019

Realizzazione grafica e stampa:

Tipografia Mercurio – Rovereto

ISBN 978-88-7702-487-9

Il volume è disponibile all'indirizzo www.iprase.tn.it
alla voce *risorse-pubblicazioni*



GENERAZIONE Z - TRENTO LE RELAZIONI

Report di ricerca 2018-2019

Terza rilevazione

A cura di Sara Alfieri, Elena Marta, Fabio Introini

Direzione di ricerca: Sara Alfieri ed Elena Marta

IPRASE PER L'AMBIENTE



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

Indice

Premessa	7
Luciano Covi	
1. Introduzione	9
1.1. Articolazione del report	9
1.2. "Generazione Z": adolescenti di oggi, adulti di domani	10
2. Sezione quantitativa: i questionari	13
2.1. Aspetti metodologici	13
2.1.1. Strumenti	13
2.1.2. Analisi dei dati e presentazione dei risultati	16
2.1.3. Caratteristiche dei partecipanti, delle scuole e del territorio.....	17
2.2. Risultati.....	19
2.2.1. Le relazioni familiari	19
2.2.2. Le relazioni scolastiche	29
2.2.3. Le relazioni amicali	37
2.2.4. Le relazioni sentimentali	39
2.2.5. Le relazioni in ambito sportivo	42
2.2.6. La fiducia	47
3. Sezione qualitativa: i focus group	49
3.1. Introduzione.....	49
3.2. La fiducia	50
3.3. Scuola e insegnanti.....	55
3.4. Le relazioni con le figure religiose.....	56
3.5. Le relazioni con le figure sportive	62
3.6. Le relazioni amicali	66
3.7. Le relazioni fraterne.....	71
3.8. Conclusioni	76
Ringraziamenti	77
Bibliografia	78



Premessa

Il volume presenta gli esiti della terza indagine condotta, nell'anno scolastico 2018-2018, in collaborazione con l'Istituto Giuseppe Toniolo di Studi Superiori, che ha visto la partecipazione di un ampio campione di studenti trentini, sia delle scuole secondarie di secondo grado sia degli istituti dell'Istruzione e Formazione Professionale, provinciali e paritari.

Questa terza edizione del progetto *“Generazione Z. Un’indagine sugli studenti trentini”* si colloca all'interno di una più ampia e articolata ricerca realizzata a livello nazionale dall'Istituto Toniolo (ente fondatore dell'Università Cattolica di Milano) e consente di fornire oggi una visione approfondita e significativa sulla condizione giovanile anche nella provincia di Trento.

È solo grazie a tutti gli studenti che hanno partecipato con impegno a questa iniziativa, ai dirigenti scolastici e ai docenti che hanno sostenuto e creduto in questo progetto promosso da IPRASE se oggi è possibile presentare questo terzo rapporto che, ci auguriamo, possa offrire una nuova occasione per conoscere alcuni aspetti del mondo adolescenziale legati, in particolare, al tema delle relazioni che i giovani vivono nei loro diversi contesti di riferimento.

Per la qualità e l'impegno di tutti coloro che hanno contribuito a questo lavoro, desidero esprimere un sentito ringraziamento e un augurio per la prosecuzione anche in futuro di questa indagine.

Luciano Covi
Direttore di IPRASE

1 | Introduzione

1.1. Articolazione del report

Il presente report di ricerca, focalizzato quest'anno sul tema delle relazioni, si articola in tre sezioni: la prima, "Introduzione", si propone di fornire un breve inquadramento teorico che funge da cornice del lavoro svolto e delle sue articolazioni; la seconda e la terza sezione sono dedicate ai risultati emersi dalle ricerche sviluppate nel corso dell'anno scolastico 2018-2019 in Trentino¹.

La seconda sezione presenta i risultati della ricerca quantitativa condotta tramite la compilazione del questionario online. In questa sezione sono trattate le seguenti tipologie di relazione:

- familiari (con madre, padre e fratelli/sorelle);
- scolastiche;
- amicali;
- romantiche;
- nei contesti sportivi (con i compagni e con gli allenatori/istruttori).

La terza sezione, infine, sintetizza i risultati di quattro focus group condotti in alcune scuole della provincia di Trento che si sono posti l'obiettivo di "dare voce" agli adolescenti trentini sul tema delle relazioni, tema affrontato anche nella precedente parte quantitativa, con l'aggiunta delle relazioni con eventuali figure religiose.

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

¹ Per quanto riguarda le relazioni Scolastiche si fa riferimento a quanto emerso nelle ricerche condotte nell'a.s. 2016/17 e 2017/18.

1.2. “Generazione Z”: adolescenti di oggi, adulti di domani

La cosiddetta “Generazione Z” (definita anche “*Centennials*” o “*Post-Millennials*” o “*I Gen*”) comprende gli adolescenti occidentali nati tra il 1997 e il 2012². Si tratta, di fatto, dei fratelli minori dei *Millennials* (la “Generazione Y”), nati invece tra il 1981 e il 1996. È quindi la seconda generazione a diventare adulta nel nuovo millennio, ma la prima a esservi nata o a crescervi fin dall’infanzia. La Generazione Z ha caratteristiche che la differenziano marcatamente dalle altre: è numericamente inferiore a quella precedente, visto il decremento demografico; è la prima nativa digitale; è nata immediatamente prima della crisi economica, con cui ha dovuto fare i conti; è costantemente in contatto con culture di altri Paesi; è nata con un’idea di Europa già costituita. Ma è anche una generazione che si sta preparando ad entrare nel mondo adulto, che con il passare degli anni sostituirà. È quindi di fondamentale importanza darle il giusto valore e sostenerla in questo importante traguardo.

A prescindere dalla generazione di riferimento, spesso il mondo adulto ha guardato e guarda tuttora a quello “dei giovani” con diffidenza e sfiducia, in quanto lo percepisce prevalentemente rispetto ai lati più critici e problematici e meno frequentemente come ad una realtà fatta di risorse, interessi, relazioni, valori. Questo sguardo degli adulti non è privo di conseguenze: esso, infatti, è parte di una spirale che può dar luogo a sua volta nella delusione delle aspettative degli adolescenti nei confronti del mondo adulto, che viene percepito come incapace di fornire reali opportunità di crescita e di esser terreno fertile per processi di sviluppo che generino benessere e realizzazione. Cosa fare, dunque? Un primo passo può essere compiuto proprio dal mondo adulto. È sua la responsabilità di iniziare a guardare alla “Generazione Z” non solamente puntando il dito su ciò che non funziona, che manca, che “dovrebbe essere...” ma “non è”, ma anche e soprattutto valorizzando ciò che già c’è e che ha bisogno di essere ben coltivato per potersi esprimere al meglio. Occorre infatti considerare due aspetti, tipici degli adolescenti:

1. La loro *plasticità*, ovvero la potenzialità di cambiamento nel corso dello sviluppo. Tale potenzialità esiste come conseguenza d’influenze reciproche tra lo sviluppo della persona e le sue “nicchie” biologiche, psicologiche, ecologiche (che sono comprensive di aspetti familiari, comunitari e culturali) e storiche. La probabilità di un cambiamento di una persona in relazione al mutare delle condizioni del contesto

² È opportuno tuttavia precisare che in letteratura non vi è unanimità rispetto a tali date.

può variare in rapporto al ciclo di vita e al momento storico. In questo senso, l'adolescenza ha potenzialità uniche. Un seme può dare frutto solo se il terreno è fertile.

2. L'importanza delle relazioni tra la persona e il suo contesto di vita quotidiano, come base dei cambiamenti che si verificano nel percorso di crescita (Lerner, 2005).

È proprio su quest'ultimo aspetto che si concentra questo volume, il terzo del ciclo "Generazione Z. Un'indagine sugli studenti trentini", interamente dedicato alle relazioni che quotidianamente gli adolescenti coltivano e da cui sono sostenuti: quelle con i propri familiari (madre, padre ed eventuali fratelli/sorelle), con gli amici, con un partner, con le figure religiose di riferimento, con i compagni di squadra e con gli allenatori. Solo grazie a relazioni significative è infatti possibile che si riesca a costituire una generazione adulta in grado di fronteggiare con consapevolezza e successo le sfide che le si porranno davanti.

2 | Sezione quantitativa: i questionari

2.1. Aspetti metodologici

2.1.1. Strumenti

Per la rilevazione dei dati è stato utilizzato un questionario online somministrato attraverso la piattaforma "Survey Monkey". A differenza degli anni precedenti, in questa terza edizione è stata effettuata una sola rilevazione (da novembre 2018 a maggio 2019), al fine di non sovraccaricare i docenti e le scuole coinvolti.

Il questionario comprendeva sia domande sociodemografiche sia numerosi strumenti, sintetizzati in Tabella 1. Non prevedeva domande per il "contesto scolastico", in quanto già indagato nelle precedenti indagini 2016/17 e 2017/18. Al fine di indagare eventuali cambiamenti nel tempo dei costrutti indagati, ogni questionario comprendeva dei codici atti a consentire l'identificazione dei partecipanti allo studio nell'arco del tempo, mantenendo l'anonimato (le domande di "aggancio" del questionario sono, per esempio: "Ci puoi indicare il nome proprio di tua madre?", "Qual è il tuo colore degli occhi?", ecc.).

SEZIONE	RIFERIMENTO DELLO STRUMENTO	DIMENSIONI	ESEMPIO DI ITEM
RELAZIONI CON I GENITORI (MADRE E PADRE)	Network of Relationships Inventory (NRI) Furman & Buhrmester (1985, 2009); Buhrmester & Furman (2008)	Quantità e qualità del tempo trascorso insieme (<i>Companionship</i>)	<i>Quanto tempo libero trascorri con questa persona?</i>
		Conflitto (<i>Conflict</i>)	<i>Quante volte tu e questa persona siete in disaccordo e litigate?</i>
		Apertura in merito a questioni private (<i>Intimate disclosure</i>)	<i>Quante volte dici a questa persona cose che non vuoi che altri sappiano?</i>

(Continua a pag. seguente)

SEZIONE	RIFERIMENTO DELLO STRUMENTO	DIMENSIONI INDAGATE	ESEMPIO DI ITEM
RELAZ. CON I GENITORI (MADRE E PADRE)	Network of Relationships Inventory (NRI) Furman & Buhrmester (1985, 2009); Buhrmester & Furman (2008)	Affetto (<i>Affection</i>)	<i>Quanto questa persona ti vuole bene?</i>
		Soddisfazione (<i>Satisfaction</i>)	<i>Quanto è soddisfacente la tua relazione con questa persona?</i>
		Punizioni (<i>Punishment</i>)	<i>Quante volte questa persona ti punisce?</i>
RELAZIONI FRATERNE	Network of Relationships Inventory (NRI) Furman & Buhrmester (1985, 2009); Buhrmester & Furman (2008)	Qualità e quantità del tempo trascorso insieme (<i>Companionship</i>)	<i>Quanto tempo libero trascorri con questa persona?</i>
		Conflitto (<i>Conflict</i>)	<i>Quante volte tu e questa persona siete in disaccordo e litigate?</i>
		Apertura in merito a questioni private (<i>Intimate disclosure</i>)	<i>Quante volte dici a questa persona cose che non vuoi che altri sappiano?</i>
		Antagonismo (<i>Antagonism</i>)	<i>Quanto tu e questa persona vi annoiate o infastidite l'un l'altro?</i>
		Rassicurazione sul valore dell'altro (<i>Reassurance of worth</i>)	<i>Quante volte questa persona ti tratta con ammirazione?</i>
		Affidabilità della relazione (<i>Reliable alliance</i>)	<i>Quanto sei sicuro che la vostra relazione durerà nonostante gli scontri?</i>
		Potere (<i>Relative power</i>)	<i>Tra te e questa persona chi tende ad essere il "capo" della relazione?</i>
		Soddisfazione (<i>Satisfaction</i>)	<i>Quanto è soddisfacente la tua relazione con questa persona?</i>

(Continua a pag. seguente)

SEZIONE	RIFERIMENTO DELLO STRUMENTO	DIMENSIONI INDAGATE	ESEMPIO DI ITEM
RELAZIONI ROMANTICHE	Network of Relationships Inventory (NRI) Furman & Buhrmester (1985, 2009); Buhrmester & Furman (2008)	Quantità e qualità del tempo trascorso insieme (<i>Companionship</i>)	<i>Quanto tempo libero trascorri con questa persona?</i>
		Conflitto (<i>Conflict</i>)	<i>Quante volte tu e questa persona siete in disaccordo e litigate?</i>
		Apertura in merito a questioni private (<i>Intimate disclosure</i>)	<i>Quante volte dici a questa persona cose che non vuoi che altri sappiano?</i>
		Affetto (<i>Affection</i>)	<i>Quanto questa persona ti vuole bene?</i>
		Soddisfazione (<i>Satisfaction</i>)	<i>Quanto è soddisfacente la tua relazione con questa persona?</i>
RELAZIONI AMICALI	Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA) Armsden & Greenberg (1987) Versione italiana a cura di Baiocco, Laghi, & Paola, (2009)	Comunicazione (<i>Communication</i>)	<i>Mi piace conoscere il punto di vista dei miei amici sulle cose che mi riguardano</i>
		Fiducia (<i>Trust</i>)	<i>I miei amici mi capiscono</i>
		Alienazione (<i>Alienation</i>)	<i>Sento il bisogno di stare più spesso con i miei amici</i>
RELAZIONI NEI CONTESTI SPORTIVI (CON I COMPAGNI E GLI ALLENATORI/INSEGNANTI)	Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire (PeerMCYSQ) Ntoumanis & Vazou (2005) Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q Coach) Jowett & Ntoumanis, 2003, 2004)	Miglioramenti (<i>Improvement</i>)	<i>Si aiutano a vicenda a migliorare</i>
		Supporto relazionale (<i>Relatedness support</i>)	<i>Fanno sentire apprezzati i compagni di squadra</i>
		Incoraggiamento (<i>Effort</i>)	<i>Incoraggiano i compagni a dare il massimo</i>
		Competizione entro la squadra (<i>Intra team competition</i>)	<i>Si incoraggiano l'un l'altro a battere i propri compagni</i>
		Conflitto entro la squadra (<i>Intra team conflict</i>)	<i>Fanno commenti negativi che sminuiscono/screditano i loro compagni di squadra</i>

(Continua a pag. seguente)

SEZIONE	RIFERIMENTO DELLO STRUMENTO	DIMENSIONI INDAGATE	ESEMPIO DI ITEM
RELAZIONI NEI CONTESTI SPORTIVI (CON I COMPAGNI E GLI ALLENATORI/INSEGNANTI)	Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire (PeerMCYSQ) Ntoumanis & Vazou (2005) Athlete Relationship Questionnaire (CART-Q Coach) Jowett & Ntoumanis, 2003, 2004	Impegno (<i>Commitment</i>)	<i>Mi sento vicino al mio allenatore</i>
		Vicinanza (<i>Closeness</i>)	<i>Mi piace il mio allenatore</i>
		Complementarietà (<i>Complementarity</i>)	<i>Quando mi alleno col mio allenatore mi sento pronto a dare il meglio</i>
FIDUCIA	Trust Orientation Scale, Couch, Adams, & Jones' (1996)	Fiducia generalizzata (<i>Generalized Trust</i>)	<i>Ci si può fidare della maggior parte delle persone</i>

Tab. 1 Presentazione sintetica degli strumenti utilizzati

2.1.2. Analisi dei dati e presentazione dei risultati

I risultati riportati sono l'esito dell'analisi delle differenze delle medie tra i gruppi considerati (vedere elenco qui di seguito riportato) per le quali è utilizzata l'analisi della varianza (ANOVA, F). Nel confronto tra le medie dei costrutti di madri e padri è stato utilizzato un t-test per campioni appaiati (*t*). Per tali analisi si è considerata anche la significatività statistica, facendo riferimento a tre cut off: $p < .001$, $p < .01$, $p < .05$.

Per la presentazione dei risultati, i grafici mostrano le percentuali e le medie dei costrutti indagati, a seconda delle caratteristiche metriche degli strumenti utilizzati. Laddove ritenuto interessante e opportuno, sono stati effettuati i confronti per³:

- genere (maschi/femmine);

³ Come già per la scorsa rilevazione, non è stato possibile effettuare il confronto per valli (Val d'Adige, Vallagarina, Alta Valsugana, Alto Garda e Ledro, Val di Non), in quanto per alcune di esse ha partecipato un numero esiguo di scuole.

- tipologia di istituto (licei/istituti tecnici/istituti professionali);
- ubicazione degli istituti: grandi centri e altre realtà (Trento e Rovereto/piccoli centri-periferie);
- Trentino e altre regioni del Nord Italia.

Rispetto a quest'ultimo punto, il confronto è stato effettuato con i dati delle altre regioni del Nord Italia coinvolte in questa edizione della ricerca "Generazione Z", le cui distribuzioni sono sintetizzate in Tabella 2.

	APPARTENENZA ISTAT	FREQUENZA	PERCENTUALE VALIDA (%)
Trentino	Nord Est	1433	29.6%
Lombardia	Nord Ovest	1647	34.0%
Emilia Romagna	Nord Est	448	9.3%
Veneto	Nord Est	334	6.9%
Piemonte	Nord Ovest	977	20.2%
TOTALE		4839	100%

Tab. 2 Rispondenti per ciascuna fase

2.1.3. Caratteristiche dei partecipanti, delle scuole e del territorio

Hanno partecipato alla ricerca 16 scuole trentine, per un totale di 17 tipologie di istituto: 7 licei, 6 istituti tecnici e 4 istituti professionali⁴. Hanno compilato il questionario 1433 studenti adolescenti. La Tabella 3 mostra alcune caratteristiche dei partecipanti. La Tabella 4 sintetizza il numero di studenti che hanno compilato il questionario suddivisi per istituto.

⁴ In questo raggruppamento sono stati inclusi sia gli Istituti Professionali che i Centri di Formazione Professionale.

Età	Range	11.50 - 28.92
	Media	16.77
	SD	1.82
		%
Sesso	Maschi	46.7
	Femmine	53.3
Tipologia Istituto	Licei	45.3
	Istituti Tecnici	33.2
	Istituti Professionali	21.5
Ubicazione degli Istituto	Grandi centri	74.3
	Piccoli centri	25.7
Distribuzione sul territorio	Val d'Adige	47.4
	Vallagarina	30.3
	Alta Valsugana	6.8
	Alto Garda e Ledro	5.5
	Val di Non	9.6

Tab. 3

Scuola	Partecipanti
CLES - Istituto Tecnico C. A. Pilati	88
CLES - Liceo B. Russell	50
PERGINE - Istituto d'Istruzione Marie Curie	98 ⁵
RIVA DEL GARDA - Istituto Tecnico e Tecnologico G. Floriani	79
ROVERETO - Istituto di Istruzione Superiore don Milani	101 ⁶
ROVERETO - Liceo F. Filzi	194
ROVERETO - Istituto di Formazione Professionale Alberghiero	55
ROVERETO - Istituto Tecnico G. Marconi	89
ROVERETO - Liceo A. Rosmini	94
TRENTO - Collegio Arcivescovile C. Endrici	74
TRENTO - Istituto Pavoniano Artigianelli	99
TRENTO - Istituto Tecnico Tecnologico M. Buonarroti	93
TRENTO - Liceo Scientifico L. da Vinci	83
TRENTO - Liceo A. Rosmini	89
VILLAZZANO - CFP ENAIP	53
MEZZOLOMBARDO - Istituto di Istruzione M. Martini	94
Totale	1433

Tab. 4

⁵ 65 studenti del liceo e 33 dell'istituto tecnico.

⁶ 21 studenti dell'Istituto Tecnico e 80 di quello professionale

2.2. Risultati

2.2.1. Le relazioni familiari

La relazione con i genitori

Decenni di contributi scientifici e divulgativi sul tema hanno assecondato che la famiglia ha una funzione di socializzazione primaria e di sviluppo di personalità adulte delle nuove generazioni. Lungo tutto il ciclo di vita di queste ultime, la famiglia si pone come contesto privilegiato (ma non isolato) di apprendimento di credenze, atteggiamenti, modelli, valori, norme che riflettono e si riflettono sul più ampio contesto normativo e sociale (Cigoli, Marta & Tamanza, 2000; Molinari, Speltini & Dalolio, 2001).

Negli ultimi trent'anni, le ricerche nel nostro paese hanno messo in luce come la famiglia italiana si sia trasformata, passando da una "famiglia etica e normativa" ad una "affettiva" (Pietropolli Charmet, 2000, 2012; Scabini & Cigoli, 2000, 2012). La caratteristica della prima tipologia è la centralità della trasmissione di principi normativi ritenuti utili per lo sviluppo dai genitori ai figli senza che questi ultimi potessero metterli in discussione; la seconda, invece, basa la relazione genitori-figli privilegiando l'aspetto affettivo, non tanto per prepararli ad affrontare la vita adulta, ma per supportare felicità ed autorealizzazione (Pietropolli Charmet, 2000). Questo sbilanciamento a favore dell'aspetto affettivo è però un terreno scivoloso: quando le famiglie sono prevalentemente affettive, i figli sono meno inclini a interiorizzare le norme, meno attrezzati ad affrontare le frustrazioni e riportano livelli di benessere inferiore rispetto a famiglie che riescono a equilibrare meglio etica e affetto (Alfieri et al., 2014; Pietropolli Charmet, 2000, 2012).

Al fine di riuscire a catturare la complessità delle relazioni con i genitori, nel presente lavoro sono state indagate molteplici dimensioni:

- *Companionship*: indaga la percezione degli adolescenti circa la quantità e la qualità del tempo trascorso con i propri genitori;
- *Conflict*: misura la percezione della frequenza con cui gli adolescenti discutono o litigano con i propri genitori;
- *Intimate disclosure*: rileva il grado di condivisione ed intimità che gli adolescenti percepiscono di avere con i propri genitori;
- *Affection*: studia la percezione degli adolescenti di sentirsi amati e trattati con cura dai propri genitori;
- *Satisfaction*: indaga la soddisfazione e la percezione della qualità della relazione che gli adolescenti nutrono verso i propri genitori;
- *Punishment*: misura la frequenza con cui gli adolescenti percepiscono di essere rimproverati e puniti dai propri genitori.

Tra le dimensioni indagate, *Affection* e *Satisfaction* ottengono le medie più elevate, quasi a raggiungere il massimo possibile, ad indicare che le relazioni familiari degli adolescenti trentini sono molto buone. Anche la quantità e qualità del tempo trascorso con i propri genitori (*Companionship*) è intorno a valori medio-alti, non scontati per questa fase del ciclo di vita dove l'investimento del proprio tempo libero va generalmente spostandosi verso l'esterno delle mura domestiche. Meno elevati ma coerenti con il ciclo di vita che si sta affrontando, sono i livelli di *Disclosure*, che si attestano intorno a valori medio-bassi. Coerentemente con le caratteristiche della generazione a cui appartengono, ma anche con quelle che li hanno preceduti, gli adolescenti trentini percepiscono livelli di *Conflict* medio-bassi e, forse anche per questa ragione, la percezione delle misure punitive (*Punishment*) adottate dai genitori sembrano essere modeste in termini di frequenza media. Se queste affermazioni rispecchiano entrambi i genitori, dalla figura 1 emerge con immediatezza il ruolo della madre, per la quale tutti i punteggi medi sono più elevati, dalla *Disclosure* alla *Punishment*⁷ (Figura 1).

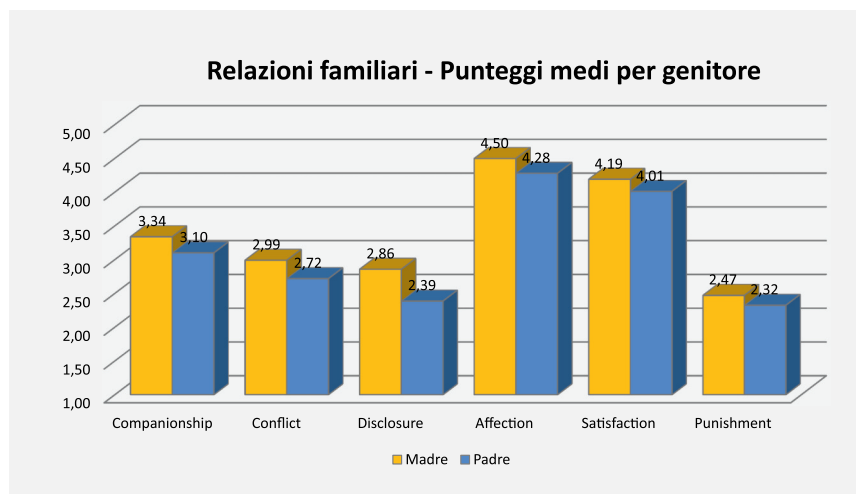


Figura 1

Approfondiamo in primo luogo la relazione con la figura materna. Se guardiamo alle differenze di genere, emerge che la soddisfazione (*Satisfaction*) prescinde da questa variabile. Per le altre, invece, emer-

⁷ Confidence: $F(2, 1614) = 3.21, p < .05$
 Character: $F(2, 1614) = 17.01, p < .001$
 Caring: $F(2, 1614) = 8.65, p < .001$
 Connection: $F(2, 1614) = 11.02, p < .001$
 Punishment: $t(1284) = 6.67, p < .001$.

gono alcune lievi differenze: se le femmine percepiscono di trascorrere più tempo e di qualità (*Companionship*), di potersi aprire e confidare (*Disclosure*), e anche di provare più affetto (*Affection*) con le proprie madri, i maschi riportano maggiori livelli di conflitto (*Conflict*) e di punizioni (*Punishment*)⁸ nella relazione con esse (Figura 2).

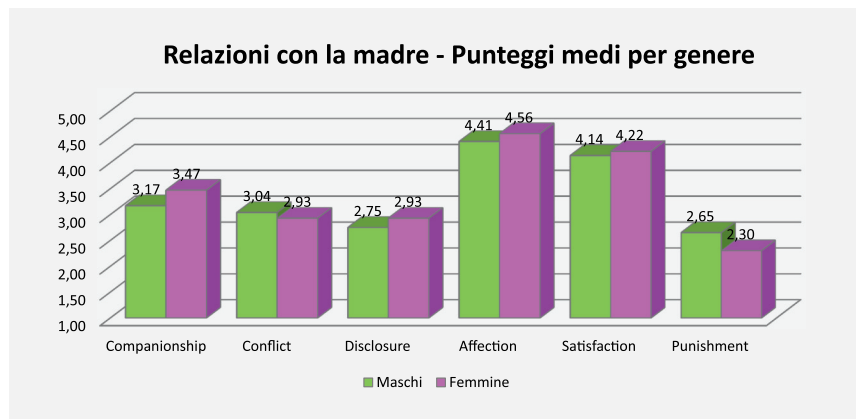


Figura 2

Le tipologie di istituto differenziano solo le dimensioni di *Disclosure*, *Affection* e *Punishment*. Mentre per la prima dimensione, gli adolescenti dei licei e degli istituti professionali riportano medie più elevate rispetto a quelli degli istituti tecnici, per le ultime due sono i licei a differenziarsi dalle altre tipologie di istituto: gli studenti dei licei si sentono maggiormente amati (*Affection*) e meno puniti (*Punishment*) dalla propria madre rispetto sia ai coetanei degli istituti tecnici che di quelli professionali⁹ (Figura 3).

⁸ Companionship: $F(1,1358) = 34.51, p < .001$;
 Conflict: $F(1,1357) = 3.97, p < .05$;
 Disclosure: $F(1,1342) = 7.85, p < .01$;
 Affection: $F(1,1335) = 13.64, p < .001$;
 Punishment: $F(1,1318) = 44.86, p < .001$.

⁹ Disclosure: $F(2,1348) = 5.85, p < .05$;
 Affection: $F(2,1340) = 10.06, p < .001$;
 Punishment: $F(2,1324) = 9.07, p < .001$.

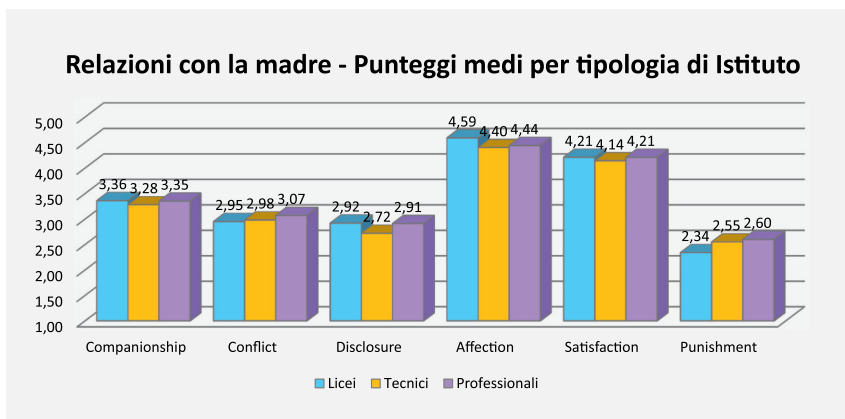


Figura 3

Emergono differenze tra grandi e piccoli centri solo per quanto riguarda la dimensione del *Conflict* e della *Disclosure*¹⁰: gli adolescenti dei piccoli centri non solo riportano più elevati livelli di conflitto (M=3.07) rispetto a quelli dei grandi centri (M=2.95), ma percepiscono minori livelli di *Disclosure* (M=2.71) rispetto ai coetanei che abitano a Trento e Rovereto (M=2.90).

Se si confrontano, attraverso queste dimensioni, gli adolescenti trentini con i coetanei delle altre regioni del Nord Italia, emergono differenze per il *Conflict* e l'*Affection*, entrambi più elevati nelle altre regioni del Nord Italia¹¹ (Figura 4).

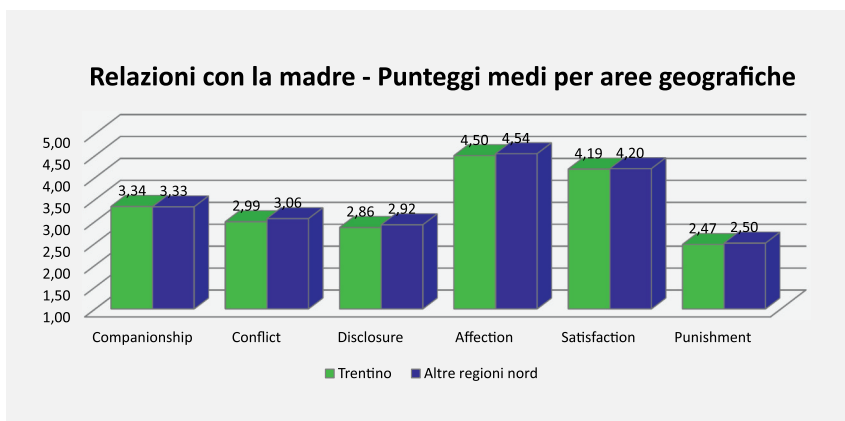


Figura 4

¹⁰ Conflict: $F(1,1363) = 3.91, p < .05$;
Disclosure: $F(1,1348) = 6.85, p < .01$.

¹¹ Conflict: $F(1,4554) = 5.70, p < .05$;
Affection: $F(1,4486) = 4.15, p < .05$.

E per quanto concerne la relazione con il padre? Come già emerso per le madri, anche per i padri gli adolescenti percepiscono i medesimi livelli di soddisfazione (*Satisfaction*) sia per i maschi che per le femmine. Accanto a questo dato, emerge come anche il conflitto (*Conflict*) non differisca rispetto a questa variabile. La dimensione di *Punishment* nella relazione con il padre vede, come già era emerso per quelle con la madre, i maschi riportare i punteggi medi più elevati. Al contrario, e in maniera congruente con un'aspettativa di genere, i maschi tendono ad aprirsi (*Disclosure*) di più delle femmine e a trascorrere più tempo (*Companionship*) con il proprio padre, rispetto a quanto non facciano con la madre¹² (Figura 5).

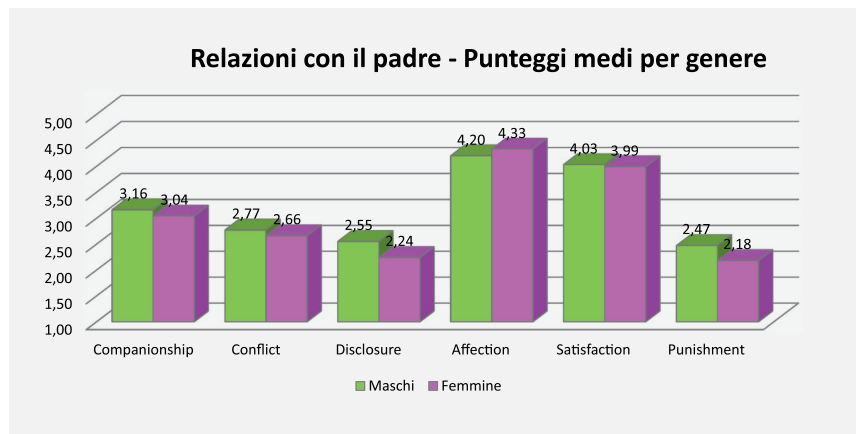


Figura 5

Anche per la relazione con il padre emergono differenze nell'*Affection* e nel *Punishment* (ma non nella *Disclosure*, come avviene per la madre) rispetto alla tipologia di istituto frequentata dagli adolescenti¹³. Anche in questo caso, gli studenti dei licei si sentono più amati (*Affection*) dai loro padri ma solo rispetto a quelli degli istituti professionali, e percepiscono di essere puniti (*Punishment*) con meno frequenza dei coetanei degli istituti tecnici (Figura 6).

¹² Companionship: $F(1,1358) = 34.51, p < .001$;

Disclosure: $F(1,1309) = 25.90, p < .001$;

Affection: $F(1,1307) = 7.59, p < .01$.

Punishment: $F(1,1318) = 27.96, p < .001$.

¹³ Affection: $F(2,1312) = 5.10, p < .01$;

Punishment: $F(2,1297) = 4.39, p < .05$.

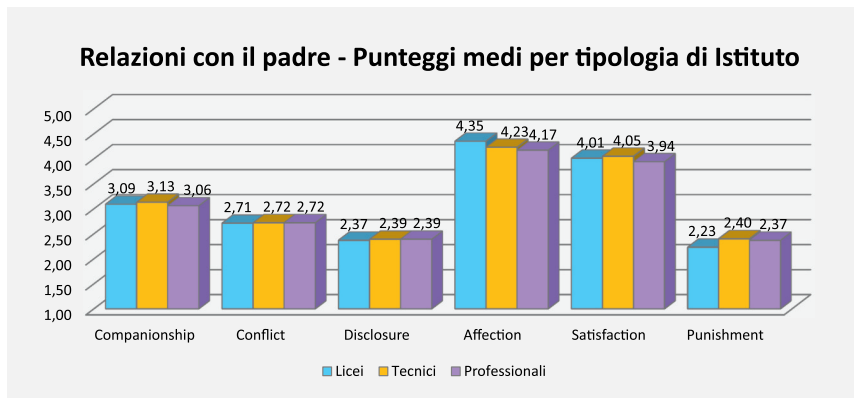


Figura 6

A differenza di quanto emerge per la relazione con la madre, nella relazione con il padre non emergono differenze né tra piccoli e grandi centri, né con le altre regioni del Nord Italia.

Qualche spunto di riflessione...

- In linea con l'ampia letteratura italiana sul tema, i risultati che emergono rimandano, ancora una volta, l'idea che le relazioni che gli adolescenti sperimentano con i propri genitori siano molto buone. Indipendentemente dal genere, gli adolescenti si ritengono soddisfatti delle relazioni sia con le madri che con i padri. Le medie più elevate per tutte le dimensioni considerate, tuttavia, ci fanno ipotizzare anche che gli adolescenti percepiscano la figura materna maggiormente presente nella loro vita, sia nella sua valenza affettiva (ad es. *Companionship*, *Affection*), che in quella normativa (ad es. *Punishment*), rispetto a quella paterna.
- In generale, i maschi percepiscono di essere maggiormente puniti rispetto alle femmine: i dati in nostro possesso non sono in grado di dirci se vi sia una pratica culturale per cui si tende a punire i maschi più delle femmine, se i maschi invece si caratterizzano per maggiore vivacità e mancanza di rispetto delle regole imposte dalla famiglia, se sono più propensi a "farsi scoprire", o se la combinazione di questi aspetti insieme contribuisca a creare tale percezione.
- Dai risultati emersi sembrerebbe, ma sarebbero necessari ulteriori approfondimenti, che nei piccoli centri il ruolo materno assuma connotazioni più "tradizionali", simili agli scambi intergenerazionali precedenti alla Generazione Z, caratterizzati da più elevati livelli di *Conflict* e più bassi di *Disclosure* rispetto alle grandi realtà urbane.
- Guardando alle tipologie di istituto, sembrerebbe che gli studenti dei

licei percepiscano più elevati livelli di *Affection* e più bassi di *Punishment* in relazione ad entrambi i genitori rispetto alle altre tipologie di istituto; gli studenti degli istituti professionali, invece, percepiscono buoni livelli di *Disclosure* con la propria madre. Allo stato attuale non possiamo sapere se questi adolescenti siano più “benevoli” nella valutazione dei propri genitori oppure se effettivamente i genitori siano più propensi a mostrare affetto e meno a punire, ma si tratta di un dato interessante che meriterebbe di essere monitorato.

La relazione fraterna

Sebbene i genitori siano la principale fonte di influenzamento per i figli lungo tutto l'arco del ciclo di vita, essi non lo sono in via esclusiva (Scabini, Marta & Lanz, 2007). Anche la relazione fraterna gioca un ruolo importante. Questa relazione è unica, in quanto i fratelli sono un “laboratorio socializzativo” tra pari che si colloca dentro la famiglia, con cui è possibile confrontarsi in modo “orizzontale” attraverso la sperimentazione di regole, l'apprendimento dei limiti e dei confini che regolano e vincolano il rapporto con gli altri, la condivisione e il confronto di valori. Quando si sviluppa un rapporto positivo tra fratelli, questo favorisce l'alleanza, migliora la solidarietà, consente lo sviluppo della comprensione reciproca. Nel gioco tra fratelli e sorelle di diversa età i più piccoli imparano dai più grandi, si avvicinano e si confrontano in modo paritetico con le regole, apprendono i limiti e i confini del territorio di ciascuno. I più grandi invece, nel confronto con i fratelli minori, hanno la possibilità di esplorare ruoli diversi (ad es. fungere da *caregiver* per i fratelli minori) e mettere così alla prova il grado di autonomia raggiunto. È opportuno tuttavia sottolineare come il legame fraterno non si sviluppi nel “vuoto sociale”, ma dipenda dal clima che si respira in famiglia e che hanno saputo sviluppare i genitori (Scabini & Iafrate, 2003).

Sebbene la frequenza di contatto diminuisca con l'ingresso nell'adolescenza, è raro che si interrompa in fasi del ciclo di vita successive in quanto è la comunanza di eventi di vita, più che la frequenza del contatto, a rinforzare tale legame. Questo fa sì che la relazione fraterna sia un “tesoro” che, se ben custodito, darà frutto per tutta la vita.

Come per la relazione con i propri genitori, anche per quella con i fratelli sono state indagate più dimensioni, al fine di riuscire a meglio catturare le numerose sfaccettature che contraddistinguono questa tipologia di legame:

- *Companionship*: indaga la percezione degli adolescenti circa la quantità e la qualità del tempo trascorso con i propri fratelli/sorelle;
- *Conflict*: misura la percezione della frequenza con cui gli adolescenti discutono o litigano con i propri fratelli/sorelle;
- *Intimate disclosure*: rileva il grado di condivisione ed intimità che gli adolescenti percepiscono di avere con i propri fratelli/sorelle;

- *Antagonism*: analizza la percezione degli adolescenti di essere provocati o sentirsi irritati dai propri fratelli/sorelle;
- *Reassurance of worth*: indaga quanto gli adolescenti si sentono apprezzati e ammirati dai propri fratelli/sorelle;
- *Reliable alliance*: misura quanto gli adolescenti sentono che la relazione con i propri fratelli/sorelle continuerà nel tempo, al di là di possibili difficoltà;
- *Relative power*: indica quanto gli adolescenti percepiscono di "tenere le redini del comando" della relazione con i propri fratelli/sorelle;
- *Satisfaction*: indaga la soddisfazione e la percezione della qualità della relazione che gli adolescenti nutrono nei confronti dei propri fratelli/sorelle.

Il 12.9% degli adolescenti che ha partecipato alla ricerca dichiara di essere figlio/a unico/a, mentre il restante 87.1% ha dichiarato di avere almeno un fratello o una sorella. Tra questi ultimi, il 41.4% ha dichiarato di avere un fratello/sorella maggiore, il 41.2% un fratello/sorella minore, il 14.4% di avere sia fratelli/sorelle maggiori che minori, e il restante 3.4% di avere un/a gemello/a.

Come già emerso per le relazioni con i genitori, anche le relazioni con i fratelli/sorelle sono molto buone. La dimensione di alleanza (*Alliance*) è quella percepita come più elevata, seguita dalla *Satisfaction*. Distanziate ma presenti, si trovano il *Relative power*, la *Companionship*, il *Conflict*, la *Reassurance of Worth*, l'*Antagonism*; la *Disclosure* ottiene le medie più basse (Figura 7).

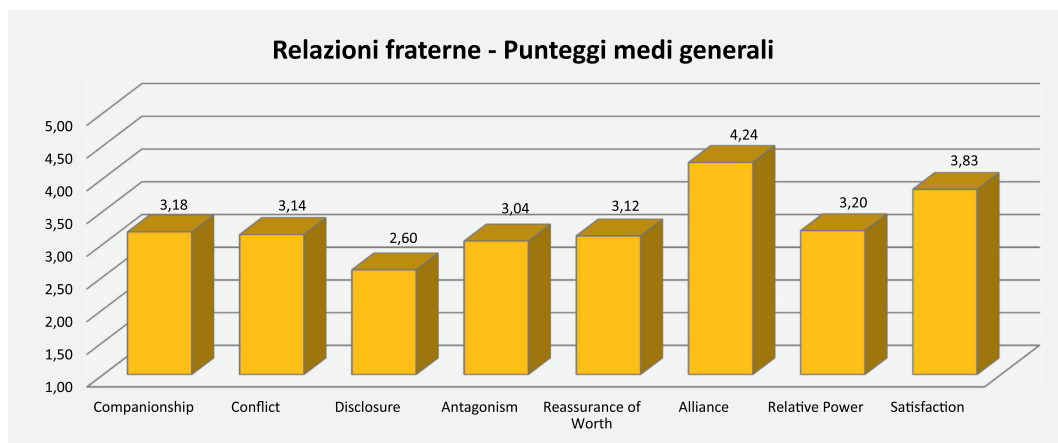


Figura 7

Sebbene i livelli di *Alliance* e *Satisfaction* siano indipendenti dall'ordine di genitura, le dimensioni di *Relative power*, *Conflict*, *Reassurance* e *Antagonism* sono più elevate per i fratelli/sorelle maggiori e meno ele-

vati per quelli minori; chi ha sia fratelli/sorelle maggiori che minori, si colloca in una posizione intermedia¹⁴. Al contrario, la *Disclosure* è minore per i fratelli/sorelle maggiori. È inoltre interessante notare che la *Companionship* è maggiore per i mediani, probabilmente perché mediamente hanno un numero maggiore di fratelli/sorelle¹⁵ (Figura 8).

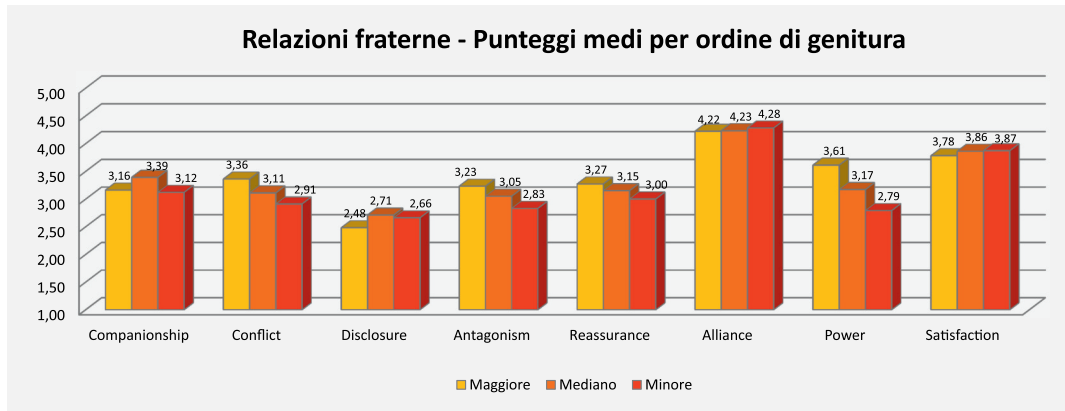


Figura 8

Se guardiamo al genere, per tutte le dimensioni le femmine ottengono medie più alte, ad eccezione di ammirazione e potere dove non emergono differenze¹⁶ (Figura 9).

¹⁴ Relative power: $F(2,982) = 123.66, p < .001$;
 Conflict: $F(2,999) = 20.02, p < .001$;
 Reassurance of worth: $F(2,993) = 6.63, p < .001$;
 Antagonism: $F(2,999) = 13.950, p < .001$.
¹⁵ Companionship: $F(2,1000) = 4.13, p < .05$.
¹⁶ Companionship: $F(1,1074) = 15.22, p < .001$;
 Conflict: $F(1,1073) = 4.23, p < .05$;
 Antagonism: $F(1,1072) = 9.10, p < .01$;
 Disclosure: $F(1,1072) = 9.74, p < .001$;
 Alliance: $F(1,1072) = 25.53, p < .001$;
 Satisfaction: $F(1,1061) = 6.69, p < .01$.

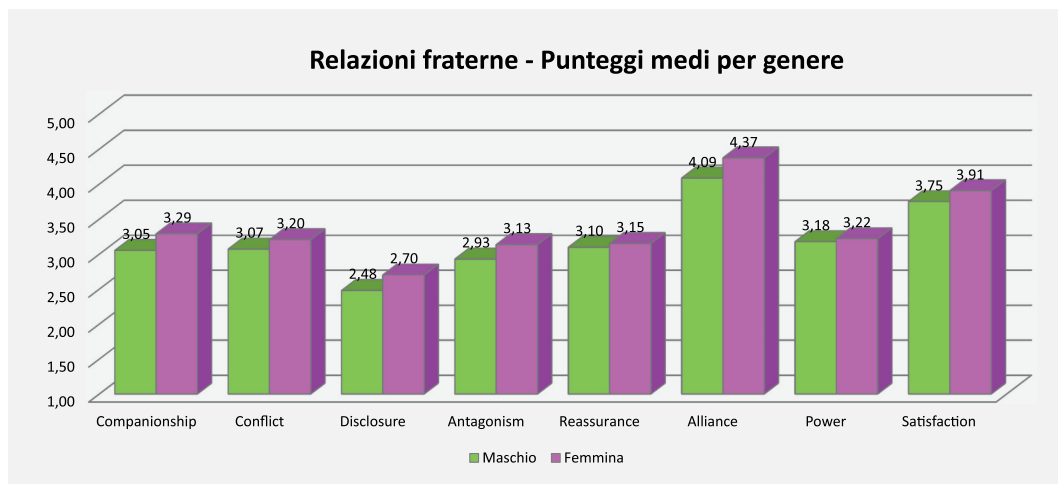


Figura 9

Non emergono differenze tra piccoli e grandi centri e tra Trentino e altre regioni del Nord Italia.

Qualche spunto di riflessione...

- Per gli adolescenti trentini, senza distinzione con il resto del Nord Italia, le relazioni con i propri fratelli e/o sorelle sono buone.
- I risultati emersi sembrano rendere giustizia della complessità della relazione fraterna. Se da un lato *Alliance* e *Satisfaction* sono le dimensioni più presenti, dall'altro emerge il basso livello della *Disclosure*, più basso di quello con i genitori. Una possibile interpretazione di questo risultato potrebbe ricondurre ad una "sana" rivalità tra fratelli, viste anche le elevate medie delle altre dimensioni; oppure al ritenere non necessario aprirsi data la condivisione di molte esperienze e l'intesa, anche tacita; oppure ancora, la preoccupazione che i fratelli/le sorelle possano in qualche modo riferire quanto condiviso ai genitori.
- Un altro aspetto degno di nota è l'ordine di genitura, che "regola" le medie di alcune dimensioni. A parità di livelli di *Alliance* e *Satisfaction*, quelli di *Conflict*, *Antagonism*, *Reassurance* e soprattutto *Power* diminuiscono con l'ordine di genitura, ovvero sono più elevati per i fratelli/sorelle maggiori e più bassi per i fratelli/sorelle minori, con i "mediani" che si collocano in una posizione intermedia, forse perché "i piccoli" si sentono più coccolati e protetti dai genitori; o perché i fratelli maggiori assumono un ruolo di genitore vicariante; o ancora, per "sana rivalità" di questi nei confronti "dell'usurpatore" del proprio spazio (il fratello minore).

2.2.2. Le relazioni scolastiche¹⁷

La famiglia costituisce la prima e fondamentale realtà con cui essi entrano in contatto e ha una doppia valenza: da un lato quella di “gruppo primario” per il ruolo che svolge nella socializzazione e per i legami profondi che legano i membri della famiglia; dall'altro quella d'istituzione sociale e come tale richiede e decreta norme e sanzioni. La scuola è invece il primo contesto sociale esterno alla famiglia e impegna il/la giovane da un punto di vista sociale, cognitivo ed emotivo, sin dalla prima infanzia.

Entrambe queste agenzie hanno compiuto delle trasformazioni negli ultimi decenni. A partire dagli anni '70 infatti la famiglia ha perso quasi completamente la seconda valenza (quella istituzionale-normativa), a favore della prima (affettiva). Questo cambiamento, congiuntamente ad altri mutamenti socio-demografici presenti in molti paesi ma particolarmente evidenti in Italia (diminuzione della nuzialità, calo della fecondità e del conseguente numero di figli per nucleo familiare, aumento dell'instabilità matrimoniale, innalzamento dell'età del concepimento del primo figlio, ecc.), ha comportato numerose conseguenze. In primo luogo, ciò che viene a mancare è fondamentalmente il piano educativo: i genitori sembrano essere meno capaci di fornire modelli normativi di comportamento e l'educazione dei figli è impostata principalmente sull'autorealizzazione di questi ultimi, a scapito della loro responsabilizzazione.

Anche la scuola è molto cambiata a partire dagli anni '60 e tali cambiamenti non sono ovviamente estranei a quelli familiari. Le conseguenze dei cambiamenti nella famiglia sono state percepite dagli insegnanti, che lamentano sempre con maggiore frequenza la fragilità degli adolescenti, la loro incapacità di tollerare le frustrazioni, le difficoltà a sperimentarsi fuori dal contesto familiare. La perdita (o svalorizzazione) dell'aspetto istituzionale-normativo da parte della famiglia ha coinciso con la delega da parte di quest'ultima di tale responsabilità alla scuola.

La scuola ha quindi dovuto fare i conti con una ridefinizione drastica dei propri compiti e obiettivi e si è andata ristrutturando come un'istituzione in cui le attività devono realizzarsi almeno su due dimensioni: quella più propriamente definibile come istruzione – ovvero l'insieme di contenuti, saperi organizzati in sequenze curriculari e didattiche – e quella che fa riferimento all'educazione e quindi ad atteggiamenti, comportamenti, elaborazione di significati. Se rispetto al primo punto la scuola è tradizionalmente considerata deputata a tale compito, e quindi attrezzata a farvi fronte, il secondo aspetto è molto più complesso e ha richiesto nuove e specifiche competenze. La figura dell'insegnante è investita di aspettative, domande e responsabilità che hanno richiesto, soprattutto negli ultimi decenni, una complessa ridefinizione del ruolo e lo sviluppo di nuove competenze.

¹⁷ Questa sezione è tratta dagli esiti delle precedenti indagini 2016/17 e 2017/18.

Il rapporto con gli insegnanti

La percezione di abilità e competenze che gli studenti riconoscono nei propri insegnanti, in generale, sono molto buone ($M=2.59$; Range 1-4). Se guardiamo alle singole voci considerate, quelle che gli studenti sentono caratterizzare maggiormente i loro docenti sono il padroneggiare i contenuti che insegnano, comunicare con i genitori, collaborare con i colleghi e far rispettare le regole. In coda, ma comunque con medie elevate, si riscontrano il tener conto del punto di vista degli studenti, il coinvolgere gli studenti con lezioni stimolanti e il motivare allo studio (Figura 10).

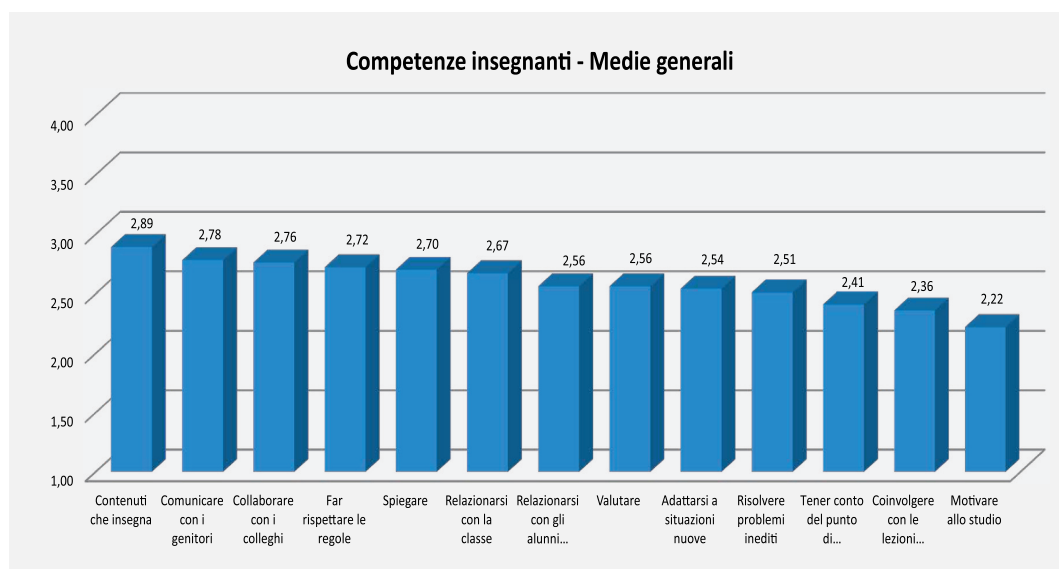


Figura 10

Non si riscontrano differenze statisticamente significative rispetto al genere, che emergono invece rispetto alla tipologia di istituto: sono infatti gli studenti degli istituti professionali a percepire livelli più elevati di competenze nei propri docenti¹⁸ (Figura 11). Non emergono differenze statisticamente significative rispetto alla distinzione tra piccoli e grandi centri.

¹⁸ $F(2, 1192) = 7.23, p < .001$.

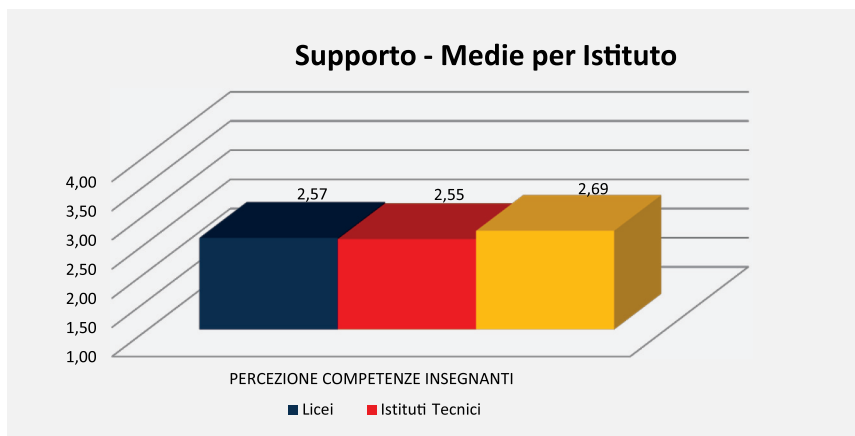


Figura 11

In generale, rispetto agli studenti delle regioni del Nord Italia, gli alunni trentini segnalano una migliore percezione di supporto da parte degli insegnanti (Figura 12), anche se piuttosto inferiore rispetto agli altri componenti familiari e agli amici.

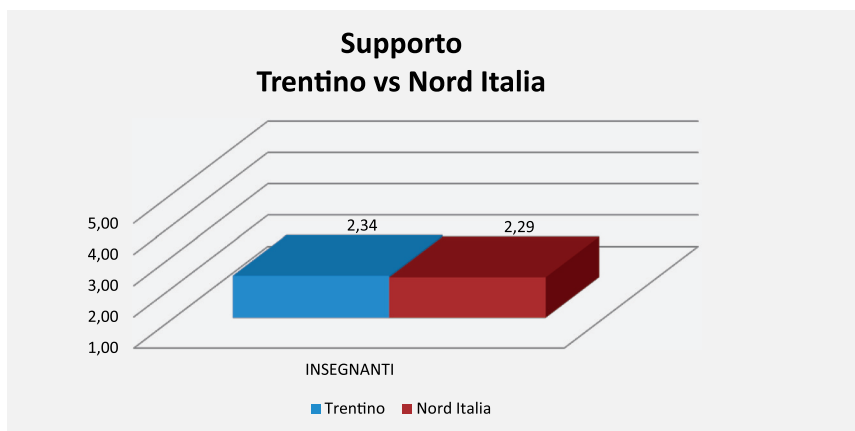


Figura 12

Per quanto concerne la tipologia di istituto è interessante notare come emergano differenze statisticamente significative¹⁹ per le figure degli insegnanti. Dall'esito dei test *post hoc* emerge che questi sono percepiti come più supportivi dagli studenti dei CFP, che si differenziano sia da quelli degli istituti tecnici che da quelli dei licei (Figura 13).

¹⁹ Supporto insegnanti: $F(2, 1593) = 9.83, p < .001$;
Supporto amici: $F(2, 1598) = 5.01, p < .01$.

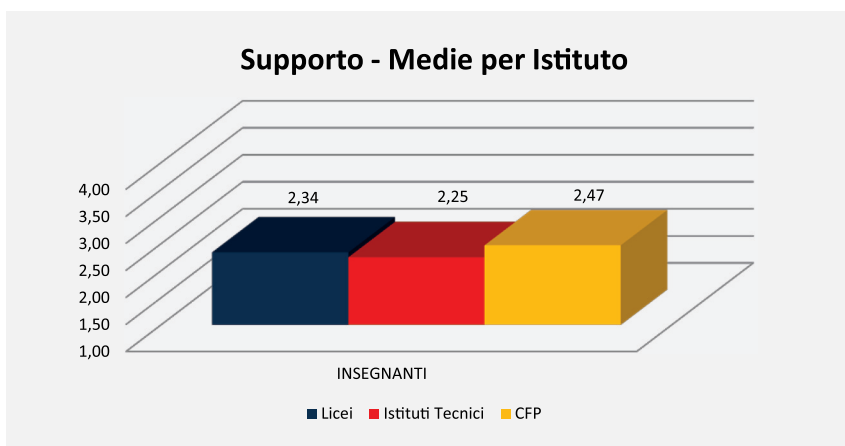


Figura 13

L'esperienza scolastica

Gli adolescenti trentini riconoscono all'istituzione scolastica un livello di "utilità" con indice complessivo di 5.2 (scala 1-7), in linea col risultato delle scuole del resto del Nord Italia (M=5.2). Complessivamente, esiste una differenziazione per genere e per tipo di scuola. Il campione femminile (M=5.43) presenta un punteggio significativamente più alto di quello maschile (M=5.11) (Figura 14), mentre Istituti Tecnici presentano un punteggio complessivo più basso rispetto ai Licei e agli Istituti Professionali (Figura 15). Non si rilevano invece differenze significative tra piccoli centri e grandi centri o tra le singole valli.

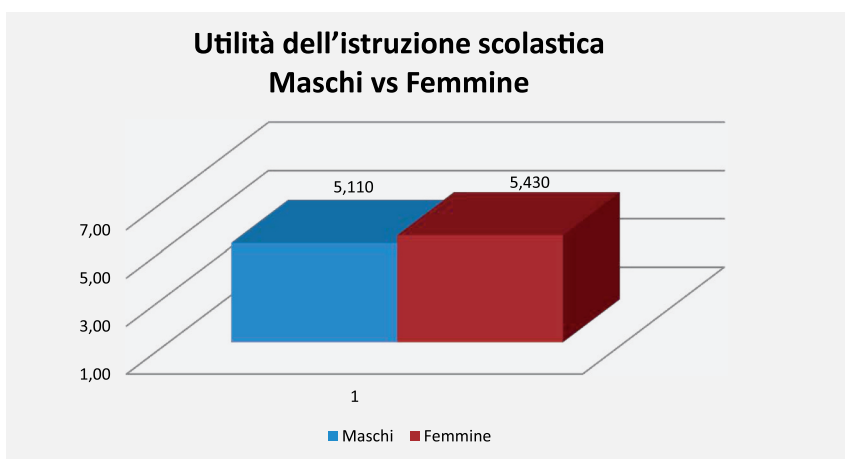


Figure 14

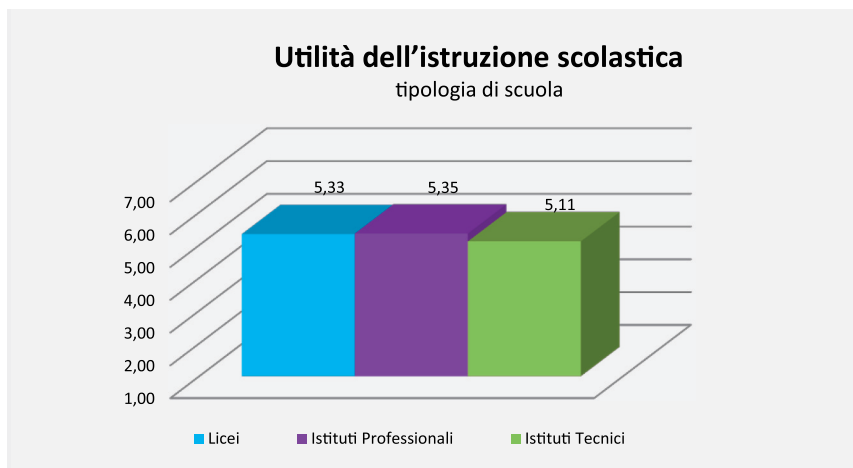


Figure 15

Analizzando i singoli aspetti dell'utilità dell'istruzione scolastica, risulta che i soggetti hanno manifestato una leggera preferenza per i fattori legati alla *formazione personale e culturale* ("serve ad aumentare le conoscenze e le abilità personali" $M=5.80$, "serve ad imparare a ragionare" $M=5.57$) e per la *formazione lavorativa e professionale* ("serve a trovare un lavoro migliore" $M=5.57$) e "serve a trovare più facilmente lavoro" $M=5.46$. Tra gli aspetti di *formazione civica e sociale*, "serve a imparare a stare con gli altri" $M=5.37$ è più importante della voce "serve a formare dei cittadini consapevoli" $M=4.96$, segno che la scuola viene percepita come ancora importante nei processi di socializzazione (Figura 16).

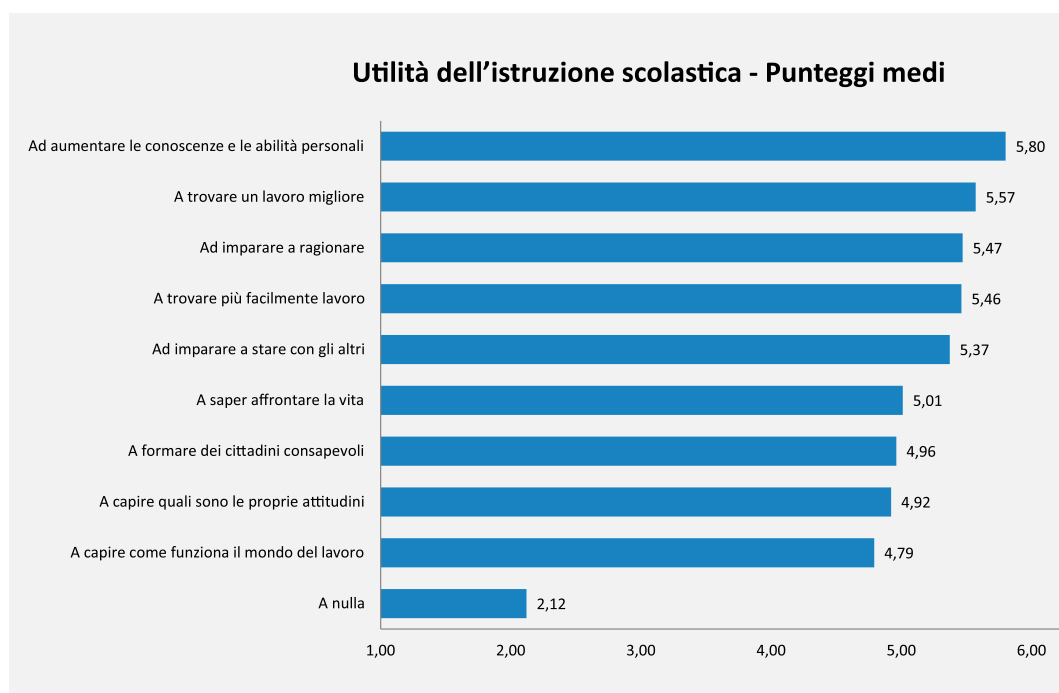


Figura 16

Anche nella valutazione dei singoli aspetti dell'utilità della scuola esiste una differenziazione per tipologia di scuola e per genere.

Sebbene Licei e Istituti Professionali presentino una media generale analoga, le componenti valorizzate sono differenti: gli studenti dei licei sembrano accentuare l'aspetto formativo generale e le aspettative di un migliore inserimento professionale (da intendere verosimilmente unitamente alla formazione universitaria post-liceale) mentre le scuole professionali presentano un punteggio più alto in aspetti più concreti (soprattutto: "serve a capire come funziona il mondo del lavoro" M: 5.30 vs 4.52 dei licei). Non vi sono invece differenze nella valutazione della funzione di formazione civica e sociale della scuola (Figura 17).

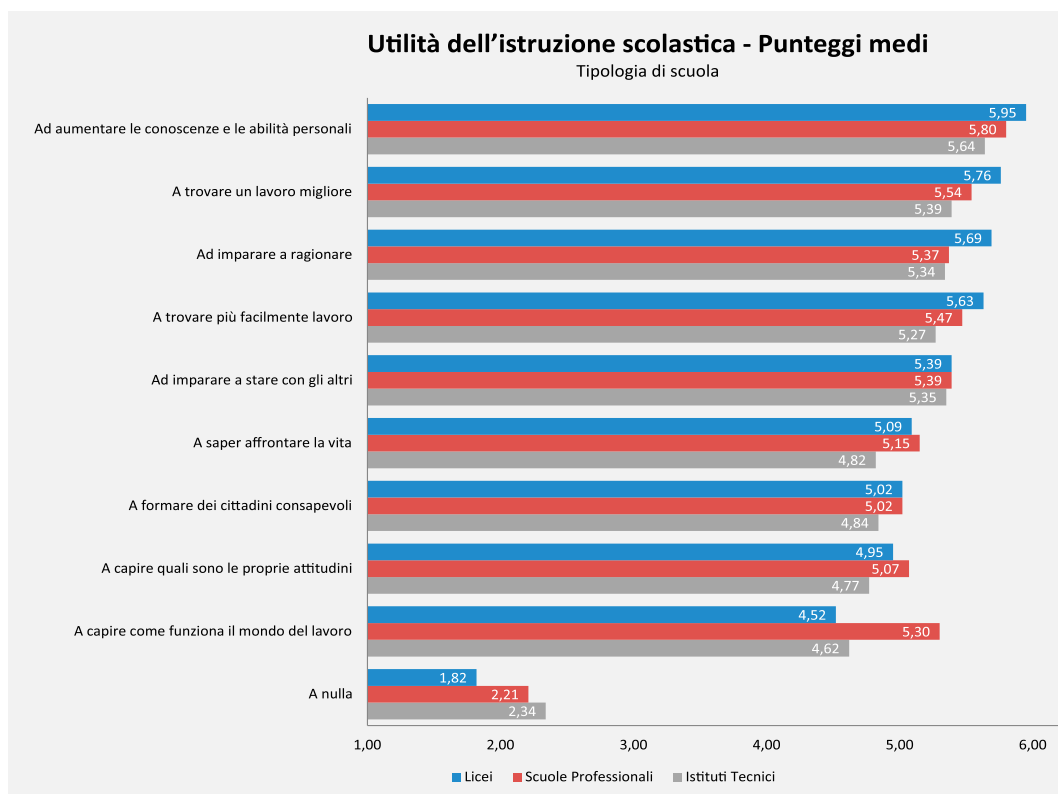


Figura 17

Da notare, infine, che se in generale il punteggio complessivo del Trentino è uguale a quello del resto del Nord Italia tenendo conto della tipologia della scuola gli studenti trentini degli Istituti Tecnici e delle Scuole Professionali (ma non dei Licei) presentano un punteggio leggermente (ma significativamente) maggiore di quello del resto del Nord Italia (Figura 18).

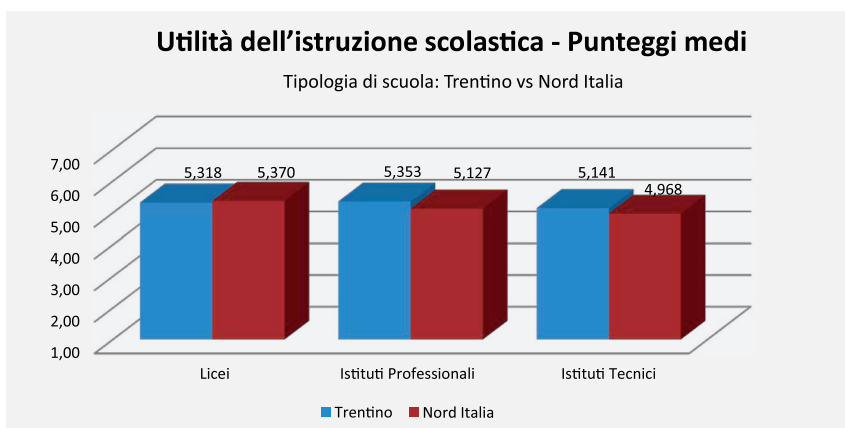


Figura 18

Si conferma inoltre una variazione significativa in base al genere anche tra i singoli aspetti dell'utilità della scuola: le femmine hanno un punteggio significativamente maggiore dei maschi in quasi tutti gli aspetti considerati (solo "a formare dei cittadini consapevoli" non risulta statisticamente significativo, pur avendo le femmine un punteggio leggermente più alto) (Figura 19).

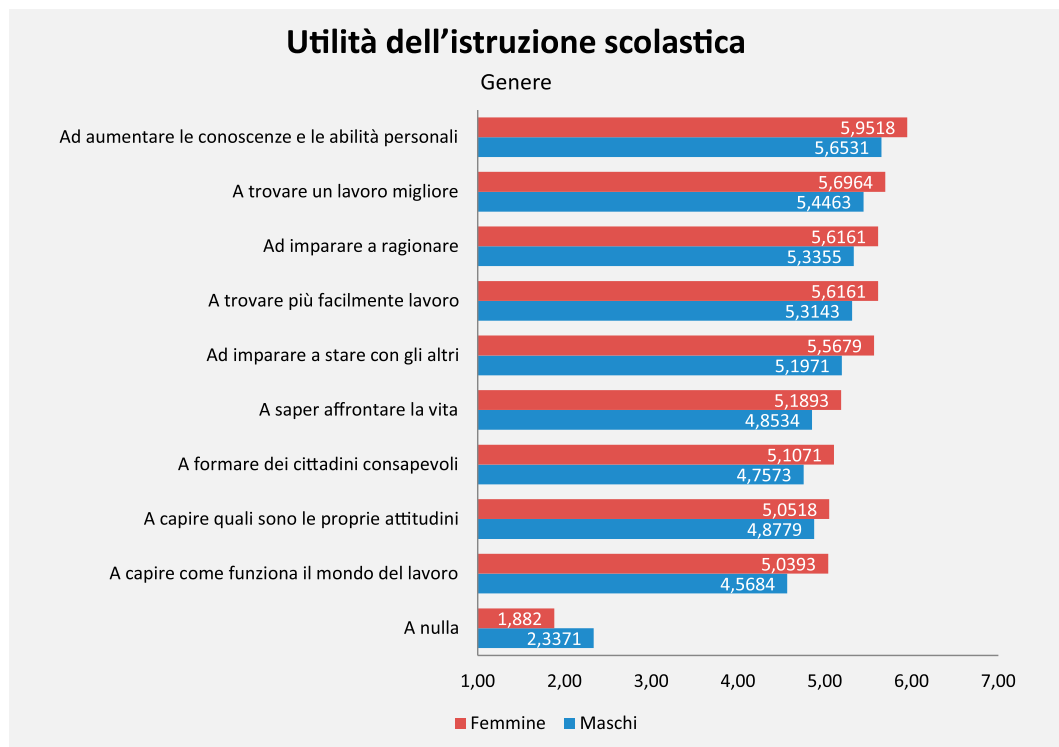


Figura 19

Qualche spunto di riflessione...

- Gli adolescenti trentini affermano di partecipare mediamente alle attività proposte dal contesto scolastico, ma in misura inferiore rispetto ai coetanei delle altre regioni del Nord d'Italia.
- Gli adolescenti trentini percepiscono i loro insegnanti come competenti, riconoscono loro molteplici punti di forza ed un ruolo supportivo maggiore dei coetanei del resto d'Italia. In particolare gli studenti degli istituti professionali riconoscono più competenze ai proprio insegnanti rispetto agli studenti di altri istituti.
- Gli adolescenti trentini attribuiscono importanza al contesto scolastico, sia sul piano culturale e professionale, ma anche su quello dei rapporti e delle relazioni con gli altri.

2.2.3. Le relazioni amicali

Nel corso dello sviluppo, le relazioni con le persone circostanti evolvono in numero e tipologia: il bambino ha un totale investimento sui genitori che è funzionale alla sua sopravvivenza, ma in adolescenza si passa gradualmente all'apertura verso il mondo esterno, in primis la scuola ma anche contesti associativi di varia natura, dove solitamente nascono le prime amicizie. Se inizialmente le amicizie nate in questo contesto sono ancora gestite dai genitori, con il passare del tempo esse costituiranno la prima formazione sociale volontaria, ovvero scelta dagli adolescenti stessi (Petter, 1990). È proprio in adolescenza infatti, che inizia il compito del "debutto sociale" (Pietropolli Charmet, 2000).

Gli amici svolgono fondamentali funzioni di rispecchiamento, condivisione, supporto, esplorazione dell'ambiente e sperimentazione di sé al di fuori del contesto familiare.

Come tutti gli aspetti tipici dell'adolescenza, anche le relazioni amicali non sono scevre da rischi: se infatti da un lato lo stare in gruppo rafforza l'identità e permette la crescita delle relazioni sociali, dall'altro l'adolescente può, nell'esplorare i propri limiti, trovarsi in un gruppo che assume comportamenti rischiosi. Spesso infatti gli adolescenti si supportano l'un l'altro, e questo avviene tanto per aspetti positivi quanto rischiosi.

Le caratteristiche di queste relazioni dipenderanno dalla storia personale che l'adolescente ha avuto circa le proprie relazioni di attaccamento (Allen & Land, 2008), ma anche dal più ampio contesto in cui egli è cresciuto e da cui si è sentito o meno supportato. Sebbene infatti il gruppo dei pari diventi in adolescenza sempre più importante, vi è una continuità tra nuove relazioni con gli amici e precedenti relazioni con i genitori.

Per catturare la complessità delle relazioni amicali, sono state considerate in questo studio tre dimensioni:

- *Communication*: misura la percezione di qualità della comunicazione (poter raccontare di aspetti di sé, condividere punti di vista, ecc.) con i propri amici;
- *Trust*: inteso come percezione di rispetto, fiducia e comprensione da parte dei propri amici;
- *Alienation*: ovvero la necessità di sentirsi vicini e simili ai propri amici.

In generale, gli adolescenti percepiscono di avere buone relazioni amicali. Tra i tre aspetti indagati (*Communication*, *Trust* e *Alienation*), la fiducia (*Trust*) è quella con le medie più elevate, seguita all'alienazione (*Alienation*) e dalla comunicazione (*Communication*) (Figura 20).

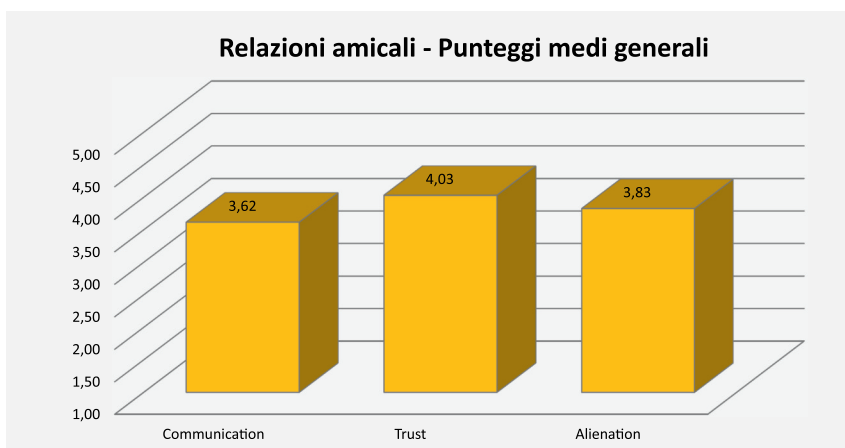


Figura 20

Rispetto a questo dato generale, emergono alcune differenze se si guarda al genere degli adolescenti: mentre le medie di *Alienation* non differiscono, le femmine percepiscono più elevate livelli sia di *Communication* che di *Trust*²⁰ (Fig. 21).

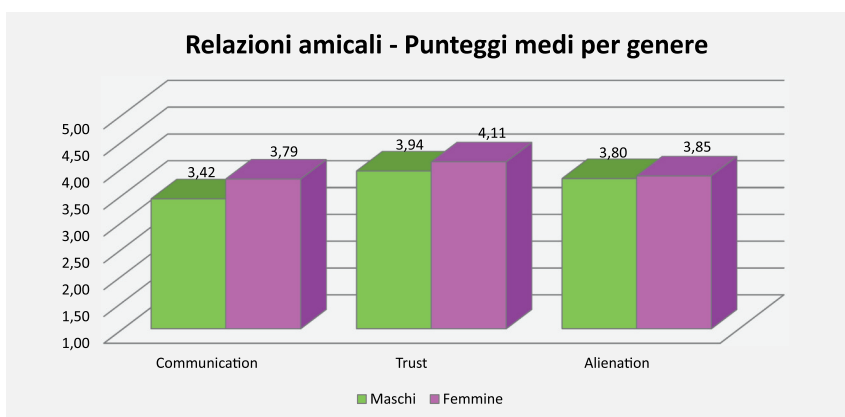


Figura 21

Anche per quanto concerne le differenti tipologie di istituto, non si riscontrano differenze rispetto alla dimensione di *Alienation*. *Communication* e *Trust* risultano invece più elevati nei licei rispetto alle altre tipologie di istituto²¹ (Figura 22).

²⁰ Comunicazione: $F(1,1396) = 72.97, p < .001$;
Fiducia: $F(1,1396) = 18.98, p < .001$.

²¹ Comunicazione: $F(2,1430) = 7.12, p < .001$;
Fiducia: $F(2,1430) = 4.09, p < .05$.

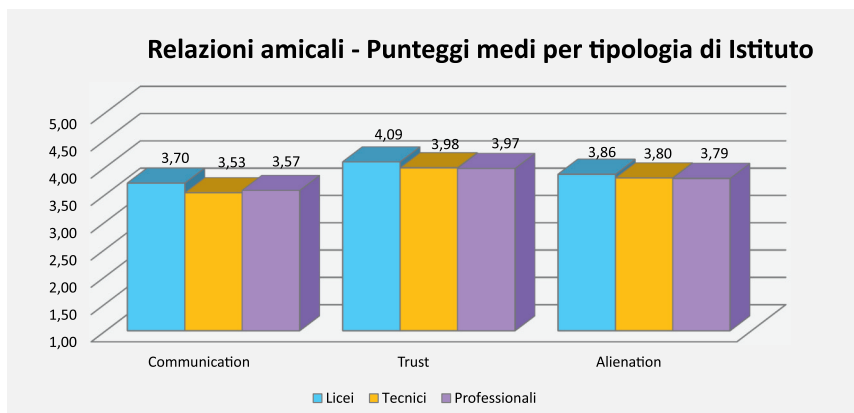


Figura 22

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

Qualche spunto di riflessione...

- In linea con la fase del ciclo di vita che stanno attraversando, gli adolescenti trentini percepiscono di possedere buone relazioni amicali;
- All'interno di questo quadro generale, in linea con la letteratura sul tema, le femmine percepiscono più elevati livelli di relazioni amicali rispetto ai coetanei maschi. Questo si spiega in parte con il fatto che ancora oggi i presupposti educativi per maschi e femmine sono differenti: più improntati al successo per i primi, all'etica della cura e all'importanza delle relazioni per le seconde;
- La dimensione di alienazione (*Alienation*) sembra trasversale rispetto a genere, tipologie di istituto, probabilmente perché caratterizza trasversalmente questa fase del ciclo di vita, mentre *Trust* e *Communication* risultano migliori nei licei;

2.2.4. Le relazioni sentimentali

Accanto alle relazioni familiari e a quelle amicali, anche quelle sentimentali sono esperienze fondamentali in adolescenza. Essere in grado di stabilire relazioni mature con i coetanei, infatti, è uno dei compiti evolutivi più impegnativi dell'adolescenza (Confalonieri & Graziani Gavazzi, 2005; Erikson, 1982). Avere un partner risponde a bisogni evolutivi quali il senso di appartenenza (cioè poter contare su una persona che contribuisca nel processo di separazione dai genitori), il proiettarsi nel futuro (ovvero di crearsi una propria progettualità e di sentirsi rassicurati ri-

spetto all'ignoto) e bisogni sessuali (la ricerca del "momento giusto", l'idea di essere in grado di procreare, ecc.).

Anche per questo tipo di relazione, come già messo in luce per quelle fraterne, i genitori forniscono l'humus: relazioni positive con i genitori contribuiscono a produrre legami positivi con i propri partner e a mantenerli nel corso del tempo, sebbene questo non debba essere letto in maniera deterministica.

Come già avvenuto per le relazioni genitoriali e quelle fraterne, anche per le relazioni sentimentali sono state prese in considerazione più dimensioni:

- *Companionship*: indaga la percezione degli adolescenti circa la quantità e la qualità del tempo trascorso con i propri partner;
- *Conflict*: misura la percezione della frequenza con cui gli adolescenti discutono o litigano con i propri partner;
- *Intimate disclosure*: rileva il grado di condivisione ed intimità che gli adolescenti percepiscono di avere con i propri partner;
- *Affection*: comprende la percezione degli adolescenti di sentirsi amati e trattati con cura dai propri partner;
- *Satisfaction*: indaga la soddisfazione e la percezione della qualità della relazione che gli adolescenti nutrono nei confronti dei propri partner.

Il 30.4% dei rispondenti afferma di avere una relazione affettiva stabile, contro il 69.6% che dichiara di non essere, nel momento della rilevazione, impegnato in questo genere di relazione²². In generale, le relazioni sentimentali degli adolescenti trentini sono molto buone: l'*Affection* riporta le medie più elevate, seguita dalla *Satisfaction*, dalla *Disclosure* e dalla *Companionship*. In fondo, decisamente meno sentita seppure presente, si trova la dimensione di conflitto (*Conflict*) (Figura 23).

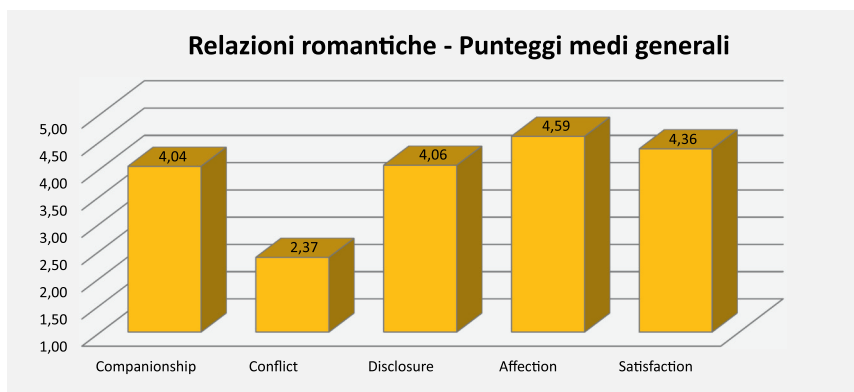


Figura 23

²² Si tratta prevalentemente di relazioni eterosessuali (94.5%).
Companionship: $F(1,401) = 4.03, p < .05$.

Rispetto al genere, emergono differenze statisticamente significative per tutte le dimensioni indagate: in generale, sono le femmine a riportare medie più elevate per tutte le dimensioni, ma non per il *Conflict*, dove invece la situazione si capovolge e sono i maschi ad ottenere medie più elevate²³ (Figura 24).

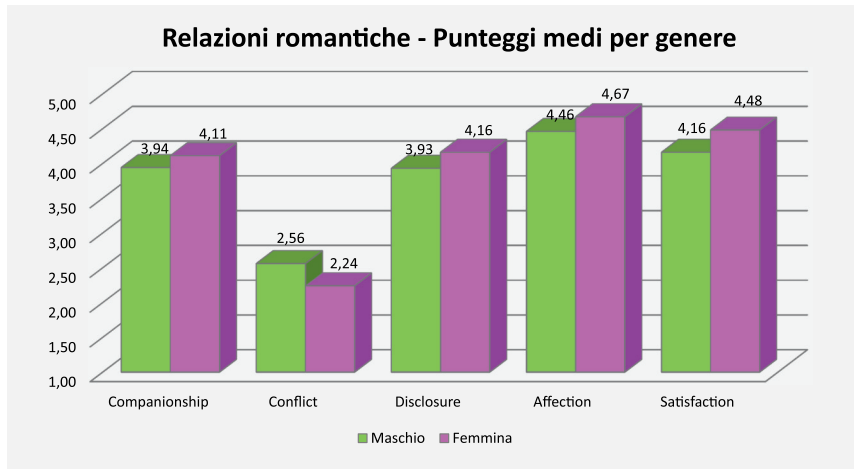


Figura 24

Rispetto alle differenti tipologie di istituto considerate, emergono differenze solo per la *Satisfaction*, che è più elevata nei licei (M=4.43) e negli istituti professionali (M=4.44) rispetto agli istituti tecnici (M=4.19)²⁴.

Non emergono differenze tra grandi e piccoli centri, mentre nel confronto tra Trentino e altre regioni del Nord Italia, emerge come gli adolescenti trentini riportino medie più elevate di *Companionship* (M=4.04) rispetto ai coetanei delle altre regioni del nord (M=3.88)²⁵.

²³ Conflitto: $F(1,400) = 11.50, p < .001$;
 Disclosure: $F(1,397) = 6.18, p < .05$;
 Affection: $F(1,392) = 11.35, p < .001$;
 Satisfaction: $F(1,386) = 17.33, p < .001$.

²⁴ Satisfaction: $F(2,389) = 4.30, p < .05$.

²⁵ Companionship: $F(1,1252) = 10.83, p < .001$.

Qualche spunto di riflessione...

- In generale, le medie che risultano per tutte le dimensioni indagate (ad eccezione, del *Conflict*) sono decisamente elevate, quasi a fondo scala. I rispondenti si trovano in una fase del ciclo di vita in cui iniziano a sperimentare le prime relazioni affettive stabili con un partner, e sembrerebbero idealizzarle su tutti i versanti oggetto di indagine. In questo quadro complessivo, le femmine sembrano idealizzare ancora più dei maschi che, pur riportando punteggi medi decisamente elevati, percepiscono di vedere anche gli aspetti conflittuali dell'essere coppia.
- Un dato interessante – e che meriterebbe maggiori approfondimenti – è la dimensione della *Companionship*, per la quale gli adolescenti Trentini, rispetto ai coetanei delle altre regioni del Nord Italia, sentono di poter trascorrere più tempo con i propri partner e di vivere questi momenti come “di qualità”.

2.2.5. Le relazioni in ambito sportivo

Sebbene le relazioni degli adolescenti maggiormente studiate siano quelle che abbiamo tratto fino a questo momento (relazioni familiari, amicali e romantiche), non sono certo le uniche che gli adolescenti hanno a disposizione. Un settore meno indagato ma molto importante, è quello delle relazioni che si instaurano in ambito sportivo. Tali relazioni sono di due tipi: orizzontali, con i compagni di squadra/allenamento; verticali, con i propri allenatori/istruttori. Anche l'ambito sportivo, dunque, è una vera e propria palestra sociale al pari della scuola, dove si possono imparare regole formali e informali, costruire relazioni significative e sperimentare abilità da condividere in gruppo, sotto lo sguardo attento di adulti di riferimento. La maggior parte degli adolescenti interpellati (93.4%) ha dichiarato di stare attualmente praticando sport, o di averlo fatto in passato, e più della metà (52.1%) anche a livello agonistico (Tabella 5).

	%
No, né ora né in passato	6,6
Sì, in passato, a livello agonistico	24,3
Sì, in passato, a livello amatoriale	22,9
Sì, ora a livello agonistico	27,8
Sì, ora a livello amatoriale	18,4
TOTALE	100,0

Tabella 5

Lo sport che gli adolescenti hanno dichiarato praticare o aver praticato con maggiore frequenza è il nuoto²⁶, seguito dalla pallavolo e dallo sci. Tuttavia, se si considerano congiuntamente le percentuali del calcio e del calcetto, questi ultimi risultano gli sport in assoluto più praticati dai maschi (42.5%).

Emergono alcune interessanti differenze di genere: nuoto, pallavolo e danza sono nettamente preferite dalle femmine; calcetto, pallacanestro e calcio si confermano sport prettamente maschili (Tabella 6).

	%		
	Maschi	Femmine	Totale
1. Nuoto	21.8	33.2	28.2
2. Pallavolo	11.8	28.9	20.9
3. Sci	20.0	18.1	19.1
4. Danza	2.6	29.9	16.7
5. Atletica leggera	11.8	14.3	13.1
6. Calcetto	21.8	1.5	11.2
7. Tennis	10.5	11.2	11.0
8. Pallacanestro	16.5	4.4	10.2
9. Calcio	20.7	0.9	10.1

Tabella 6

Le relazioni con allenatori/istruttori

Per riuscire a cogliere al meglio le relazioni che gli adolescenti instaurano con i propri allenatori/istruttori, sono state indagate tre dimensioni:

- *Commitment*: indaga la componente cognitiva della relazione tra atleti e istruttori (dedizione, riconoscenza, ecc.);
- *Closeness*: misura la componente affettiva della relazione tra atleti e istruttori (vicinanza, simpatia, ecc.);
- *Complementarity*: rileva la componente comportamentale della relazione tra atleti e istruttori (complementarietà, alleanza, ecc.).

Le relazioni con gli allenatori sono abbastanza buone, in particolare la dimensione di *Closeness*, seguita dalla *Complementarity* e infine, lievemente distanziato, dal *Commitment* (Figura 25).

²⁶ Ogni rispondente poteva indicare contemporaneamente più sport.

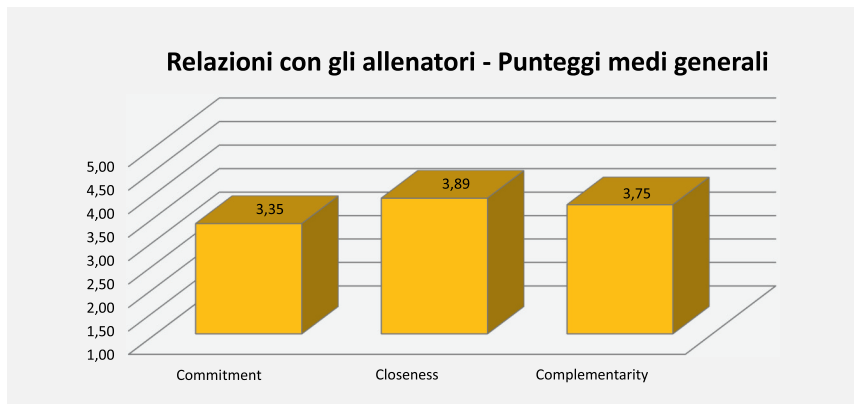


Figura 25

Rispetto al genere, emergono differenze statisticamente significative solo per la dimensione di Closeness, che è più elevata per le femmine ($M=3.96$) rispetto ai maschi ($M=3.81$)²⁷.

Non emergono invece differenze né per tipologie di istituto, né per piccoli e grandi centri.

Le relazioni con i compagni di squadra

Il secondo aspetto indagato rispetto alle relazioni in ambito sportivo è quello con i compagni di squadra, di cui sono state analizzate le seguenti dimensioni:

- *Improvement*: misura quanto i compagni di squadra si incoraggiano e si forniscono *feedback* l'un l'altro per migliorare le proprie prestazioni;
- *Relatedness support*: indaga quanto i compagni di squadra sono in grado di includere gli altri e farli sentire parte di un tutto;
- *Effort*: rileva quanto i compagni di squadra incitano a dare il meglio di sé e a riprovare in un eventuale fallimento;
- *Competition*: analizza quanto i compagni di squadra si sentano rivali e tendano a fare meglio degli altri;
- *Conflict*: indica quanto i compagni di squadra sono svalutanti uno nei confronti dell'altro e non siano in grado di accettare l'errore altrui.

²⁷ $F(1,1199) = 8.63, p < .01$.

La dimensione che ottiene medie più elevate è quella di *Effort*, seguita dall'*Improvement* e dal *Relatedness support*; distanziata, si trova la dimensione di *Competition* e, ancora meno percepita, quella di *Conflict* (Figura 26).

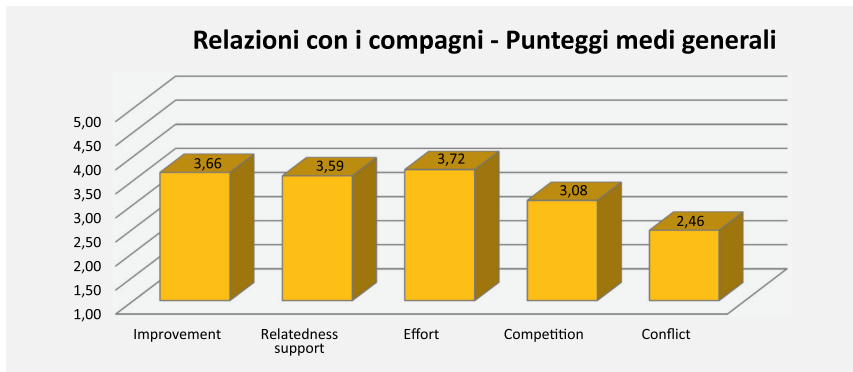


Figura 26

Per quanto riguarda il genere, emergono differenze solo per le dimensioni di *Competition* e *Conflict*, per le quali le femmine riportano medie più basse rispetto ai coetanei maschi²⁸ (Figura 27).

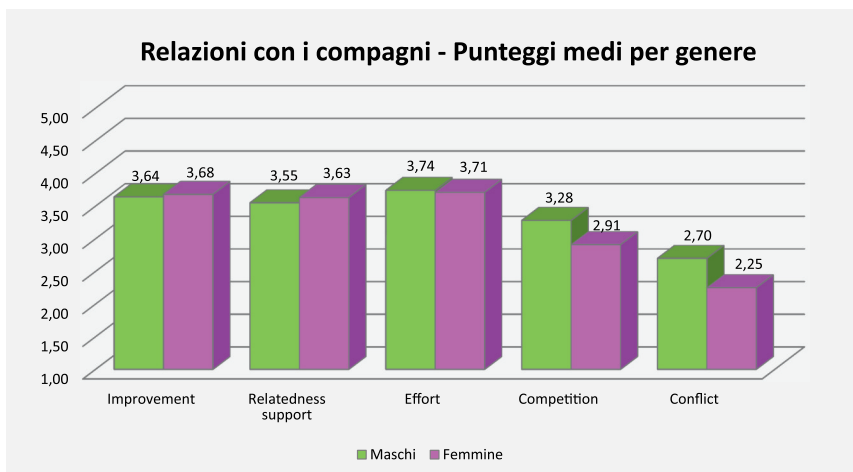


Figura 27

²⁸ Competition: $F(1,1174) = 61.36, p < .001$;
Conflict: $F(1,1176) = 51.14, p < .001$.

Le stesse dimensioni che si differenziano rispetto al genere, si differenziano anche per le tipologie di istituto: nella dimensione di *Competition* e di *Conflict*, i licei evidenziano le medie più basse, differenziandosi dalle altre tipologie di istituto²⁹ (Figura 28).

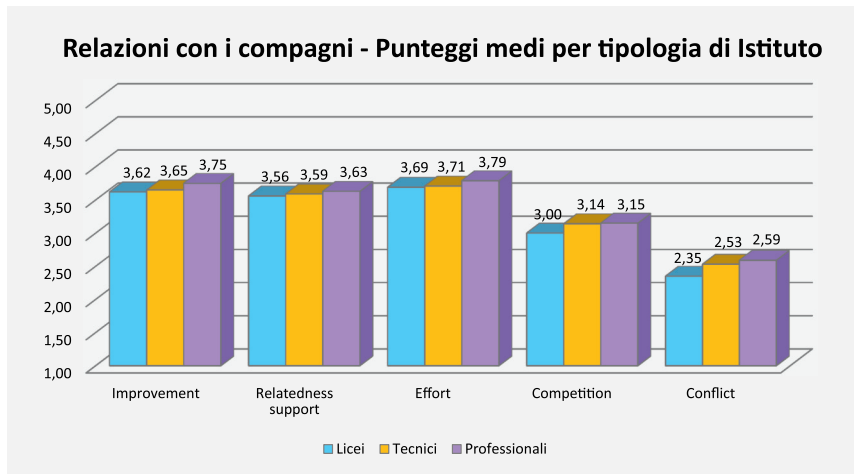


Figura 28

Non emergono invece differenze tra piccoli e grandi centri. Rispetto al confronto con le altre regioni del Nord Italia, emerge una differenza solo nella dimensione di *Improvement*, che risulta più elevato in Trentino (M=3.66) che nelle altre realtà considerate (M=3.58)³⁰.

Qualche spunto di riflessione...

- Anche in ambito sportivo, gli adolescenti trentini possono godere di buone relazioni, sia “verticali” (con i propri istruttori/allenatori), che “orizzontali” (con i compagni di squadra).
- Nelle relazioni “verticali”, in maniera generalizzata rispetto a tipologie di istituto e piccoli/grandi centri, emerge ancora una volta (come già messo in luce per le relazioni familiari) la predominanza della sfera affettiva, nello specifico nella dimensione di *Closeness*. Questa dimensione, come per la maggior parte di quelle affettive esplorate nel presente report, è più elevata per le femmine rispetto ai coetanei maschi.

²⁹ Competition: $F(2,1198) = 4.13, p < .05$;

Conflict: $F(2,1200) = 5.68, p < .01$.

³⁰ Improvement: $F(1,4180) = 7.11, p < .01$.

- Anche nelle relazioni “orizzontali” predominano le dimensioni affettive, a scapito di *Competition* e *Conflict*, che sono tuttavia maggiormente presenti nella realtà dei maschi, piuttosto che delle femmine.
- Un ulteriore risultato degno di interesse, sono le medie dei livelli di *Competition* e *Conflict* degli studenti degli istituti professionali e tecnici, che risultano più elevate rispetto ai coetanei che frequentano il liceo. Non sappiamo se questi studenti percepiscano più presenti queste dimensioni o se effettivamente siano maggiormente sollecitati negli aspetti prestazionali più che in quelli affettivi, ma è un dato degno di maggiori approfondimenti.

2.2.6. La fiducia

Dopo aver preso in considerazione alcune tipologie relazionali basilari per lo sviluppo positivo degli adolescenti, merita una riflessione il concetto di fiducia.

Numerose ricerche hanno messo in luce gli effetti positivi della fiducia sugli atteggiamenti individuali e di gruppo in molteplici contesti: in famiglia, a scuola, sul luogo di lavoro (Ashleigh & Nandakumar, 2007; Dirks & Ferrin, 2002; Mayer & Gavin, 2005; Prichard & Ashleigh, 2007), ecc.

Se ricevere fiducia è un aspetto gratificante e che produce benessere, essere in grado di darne non è scontato: Mayer e collaboratori (1995) infatti definiscono la fiducia come il risultato della volontà di un individuo di essere “vulnerabile” agli altri. Non a caso l’esito di un atto di fiducia non è mai scontato. La fiducia è definita come “collante sociale”, fondamento delle relazioni.

In generale, la fiducia degli adolescenti trentini è buona ($M=4,64$; range 1-7), e le femmine riportano medie lievemente superiori rispetto ai coetanei maschi³¹ (Figura 29).

³¹ Trust: $F(1,1381) = 4.13, p < .05$.

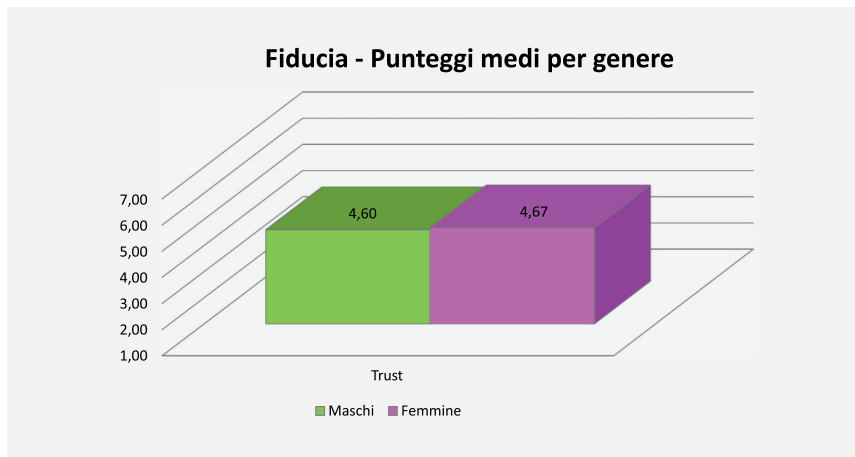


Figura 29

Non emergono differenze rispetto alle tipologie di istituto, tra piccoli e grandi centri e con le altre regioni del Nord Italia.

Qualche spunto di riflessione...

- È interessante notare che gli adolescenti trentini riportano elevati livelli di fiducia, in maniera generalizzata, ovvero indipendentemente dal genere, dalla tipologia di istituto frequentato, di piccoli o grandi centri. Si tratta di un "patrimonio" preziosissimo che merita di essere sostenuto e rinforzato: sarà in grado il mondo adulto di far fruttare tale immenso tesoro?

3 | Sezione qualitativa: i focus group

3.1. Introduzione

Anche per questa annualità, l'indagine quantitativa è stata accompagnata da un approfondimento qualitativo con gli studenti coinvolti nella rilevazione on line. A tale scopo sono stati realizzati quattro focus group in tre Istituti scolastici della Provincia Autonoma di Trento. In dettaglio: Istituto "M. Curie" di Pergine, Istituto "don L. Milani" e Istituto "F. Filzi", presso Rovereto. I gruppi si sono tenuti nei giorni 8 e 9 aprile 2019; ogni gruppo si è svolto presso i locali messi a disposizione dal corrispondente istituto. Sono stati condotti due gruppi con studenti del biennio e due gruppi con studenti del triennio. In uno dei tre istituti sono quindi stati svolti due gruppi (uno per ciascuna delle due fasce d'età). I focus group hanno avuto luogo durante l'orario scolastico e hanno avuto una durata media di circa un'ora e mezza.

Lo scopo dell'indagine era quello di approfondire, grazie alla tecnica della discussione di gruppo, il tema delle relazioni, della fiducia e degli "altri significativi"; rispetto a questi, ci si è soffermati in particolare sulle figure religiose, sugli allenatori/istruttori che i ragazzi incontrano nelle loro pratiche sportive o nelle discipline artistico/espressive, i fratelli e le sorelle, gli amici.

Come abbiamo sottolineato anche nel precedente rapporto, gli adolescenti di oggi si trovano a vivere una "doppia adolescenza". Da un lato essa emerge ovviamente come condizione personale ed evolutiva di ciascuno di loro. Si tratta, come noto, di una non semplice transizione verso un nuovo mondo tutto da scoprire, sia rispetto alle sue opportunità sia rispetto ai suoi rischi. Dall'altro l'adolescenza, proprio per le sue caratteristiche di apertura, continua sperimentazione, esercizio di riflessività è divenuta anche metafora della particolare condizione che si trovano paradossalmente a provare tutti coloro che vivono all'interno della società contemporanea. La perdita di fiducia nelle istituzioni, il pluralismo dei riferimenti culturali e valoriali che circolano dentro e fuori i media e nei discorsi sociali, le difficoltà inasprite dalla crisi finanziaria del 2008 e dal suo

lunghissimo *fallout* hanno reso assai più complesse e tortuose le traiettorie biografiche dei singoli, chiamati a convivere con una situazione di precarietà e difficile orientamento. In tale contesto, che la sociologia ha appropriatamente definito come “società individualizzata”, il legame sociale tende a privatizzarsi, svincolandosi della dimensione pubblica della vita sociale. Anche la socialità tende, di conseguenza a restringersi. La fiducia – non a caso la questione dalla quale le discussioni dei nostri focus hanno preso l’abbrivio – diventa risorsa scarsa e spendibile entro cerchie appunto molto ristrette, che difficilmente trascendono i confini delle relazioni primarie, vale a dire, soprattutto quando ci si occupa di giovani, adolescenti e nuove generazioni in generale, dalle cerchie della famiglia e delle relazioni tra pari. Tale condizione tende inoltre a prodursi in misura maggiore all’interno di un paese come il nostro, in cui anche il welfare tende a passare soprattutto attraverso l’istituzione familiare e le politiche giovanili stentano ad agire con l’efficacia desiderata. È vero che la vita sociale è sempre stata caratterizzata dalle relazioni e dal rapporto tra *ego* e *alter*; ma è allo stesso tempo vero che oggi *alter* ha sempre meno la caratteristica di mediatore di dimensioni sociali più ampie e collettive e assume sempre più importanza in se stesso. A dircelo sono proprio le ricerche su temi quali la politica, la religiosità, le sfere della rappresentanza, cioè quelle in cui gli attori che vi operano agiscono appunto come mediatori tra soggetti e istituzioni. Se una volta era il ruolo occupato – l’identità sociale – a dire l’essenziale delle persone che si incontravano, oggi sono soprattutto l’empatia, le emozioni, i sentimenti il punto di partenza nella costruzione del legame sociale, che di conseguenza si espone al rischio di una maggiore fragilità. All’interno di questo report cercheremo di mettere in luce se e come queste tendenze di carattere generale si manifestino anche presso gli adolescenti trentini. Il primo paragrafo sarà dedicato al tema più generale e introduttivo della fiducia; ad esso seguiranno altri 5 paragrafi dedicati, ciascuno, a una peculiare tipologia di figure significative: gli insegnanti, le figure religiose, gli allenatori/maestri, gli amici, i fratelli e le sorelle.

3.2. La fiducia

Il tema della fiducia è strettamente legato a quello delle relazioni e del legame sociale. Tra questi esiste infatti un rapporto di tipo circolare, quasi paradossale: ho fiducia delle persone alle quali mi sento maggiormente legato, ma il legame sociale più autentico si instaura solo con le persone di cui si può avere fiducia. Di questo gli adolescenti trentini sono pienamente consapevoli. Come ha risposto uno di loro, un mondo senza fiducia sarebbe un mondo “freddo”:

[B, III gruppo³²]: Cioè dove ognuno fa per sé, nessuno può contare sugli altri e vive la sua vita da solo... cioè, uno può anche non essere da solo però tutti i suoi segreti, o comunque tutte le sue idee le tiene per sé. E non le esprime con nessuno perché ovviamente non si può fidare di nessuno, è un po'...

[T, I gruppo, 6, m]: Più difficile di sicuro.

R: Perché?

[T, I gruppo, 6, m] Beh, ci sarebbe sempre litigi anche, magari, tra tutti.

[T, I gruppo, 2, m]: Perché se non ti fidi di nessuno non puoi dare... è come andare in giro per strada e non mi fido di nessuno, di niente, cioè, se hai paura non puoi comunque vivere con questa cosa, devi avere fiducia in qualcuno.

Proprio per questo la fiducia è direttamente messa in connessione con alcune dimensioni del legame sociale, come l'empatia, la lealtà/onestà, la conoscenza e l'esperienza. È soprattutto questa a giocare un ruolo chiave nel permettere di individuare quali persone siano degne della propria fiducia. Una cosa emerge con forza e chiarezza dalle testimonianze raccolte nei focus group: la fiducia non è mai scontata e nel concederla si è sempre di manica molto stretta. Le figure delle quali si è più disposti a fidarsi appartengono, come più volte emerso anche nel corso delle nostre indagini precedenti, alla "socialità ristretta", vale a dire amici e famiglia. Ma nemmeno rispetto a queste figure, percepite come più prossime ed essenziali nelle proprie vite, si può procedere "con la guardia abbassata".

³² I *verbatim* sono stati codificati secondo il seguente criterio: appartenenza al Biennio o appartenenza al Triennio scolastico, indicate rispettivamente dalle lettere B e T; appartenenza al gruppo di discussione, indicato da un numero ordinale da I a IV; genere del locutore, identificato dalla lettera m/f (maschio/femmina); numero cardinale indicante la posizione del locutore entro ciascun gruppo. I numeri ordinali associati ai 4 gruppi, così come quelli associati ai singoli locutori sono stati attribuiti casualmente. In sintesi ogni verbalizzazione è quindi accompagnata da una stringa alfanumerica simile alla seguente: [T, I gruppo, f, 6]. Tale stringa ci dice che la verbalizzazione appartiene al soggetto numero 6, che tale soggetto è femmina e che ha partecipato al gruppo 1 e che tale gruppo raccoglieva studenti del triennio. Il sistema delle stringhe consente quindi di indentificare in modo distinto ma anonimo ogni partecipante alla ricerca. Per tutelare la privacy dei rispondenti, non si renderà tuttavia pubblica la corrispondenza tra numero del gruppo e istituto in cui il gruppo stesso ha avuto luogo, anche se tale corrispondenza è ovviamente nota ai ricercatori. Quando non è stato possibile, in fase di trascrizione, riconoscere la voce del parlante, e non si è potuto di conseguenza procedere con la codifica mediante stringa alfanumerica, si è indicata la semplice appartenenza al gruppo. La lettera "R" indica invece gli interventi del ricercatore che ha svolto il ruolo di moderatore all'interno dei gruppi.

[T, IV gruppo, f, 5] Io più che altro ho sempre paura... cioè quando mi fido di qualcuno poi rimango sempre sull'attenti per comunque controllare se comunque questa persona si merita la mia fiducia perché io sono dell'idea che oggi come oggi, ho studiato non mi ricordo di chi, che l'uomo è per natura arrivista e perciò ognuno cerca sempre di perseguire i propri interessi e quindi appena succede qualcosa può girarsi le spalle sempre se vada a suo favore. Quindi io mi fido sempre per cercare di stare bene però non abbasso mai le orecchie diciamo, sono sempre lì a controllare.

Da un lato agli amici sembra più facile accordare fiducia, ma solo a quelli veramente intimi; non a tutti, quindi, ma a due/tre di loro. Allo stesso tempo si riconosce che i genitori, in virtù del rapporto ascritto che li lega ai figli, sono coloro ai quali sta più a cuore la loro situazione, ma nemmeno questo è sufficiente per una fiducia cieca. Un po' perché con loro non è possibile parlare di tutto, soprattutto quando a dover essere messa a tema è la sfera sentimentale. Un po' perché il legame molto stretto che il genitore vive nei confronti dei figli, unito magari a una distanza di età che lo rende meno competente nel dare il giusto peso alle questioni adolescenziali, li porta a drammatizzare eccessivamente le cose:

[B, Il gruppo, f, 9] A volte i genitori tendono a sdramm... cioè, a drammatizzare tutto, hai fatto una cosa con i tuoi amici e loro ti fanno sempre la predica anche se è una cosa bella.

[B, Il gruppo, f, 5]: A dire certe cose ai genitori magari ti vergogni anche un po', invece con gli amici no.

Allo stesso tempo, il genitore ha preoccupazioni che gli amici non hanno e proprio per questo potrebbero – anche se a fin di bene – socializzare ad altri ciò che i figli confidano loro. La fiducia, infatti, a questa età sembra essere principalmente, per non dire quasi esclusivamente, legata al tema della confidenza, del segreto e della sua protezione; proprio per questo sono persone di fiducia quelle di cui si è veramente certi che non tradiscano il patto di segretezza, al quale per i nostri adolescenti sembra non essere possibile concedere alcuna deroga.

Fidarsi richiede quindi un esercizio riflessivo; questo perché in tale materia niente sembra fornire la base per poter formulare regole generali. Fidarsi, che diviene tutt'uno con lo scegliere di confidarsi, dipende fortemente dalla questione di cui si vorrebbe parlare, dal contesto, dalla situazione. In alcuni casi, per chi prova comunque a generalizzare, sembra che amici e genitori possano funzionare "in tandem": in prima battuta ci si rivolge agli amici e, in secondo luogo, al genitore. Se funziona così è perché comunque si ritiene necessario mettere al corrente la propria fa-

miglia, ma spesso si preferisce farlo dopo aver discusso delle questioni o dei problemi con i propri amici: un po' per temporeggiare, un po' per guadagnare tempo e ragionare a mente più lucida, un po' per trovare insieme a un proprio coetaneo le parole giuste per "affrontare" i genitori. Soprattutto quando capita di dover raccontare un episodio negativo.

[T, I gruppo, f, 1]: Beh dipende, comunque... tante volte me le sono tenute per me ma perché non riuscivo ancora... ad esprimerle, dopo magari le dicevo dopo a... ai miei, dopo agli amici, e tutto, cose così. Ma tante volte me le sono tenute per me ma non perché non volessi andare a dirglielo o non mi fidassi, ma perché mi sembrava più giusto tenerle per me per non preoccupare troppo le persone che ci tenevano.

[T, I gruppo, f, 3]: Ma no, sono d'accordo con lui, ma poi magari lo dici comunque anche ai tuoi genitori anche se è una cosa fuori però magari vai prima dal tuo amico per poi andare a dirlo ai tuoi genitori, è sempre una cosa che cioè varia da che cos'è e in quell'istante se ti senti più pronto ad andare subito dai tuoi genitori o a magari chiamare l'amico.

Comunque, sia che si tratti di eventi lieti sia che si tratti di episodi negativi, si segue per lo più il criterio della pertinenza tematica nello scegliere il primo interlocutore con cui condividere questa esperienza.

[B, Il gruppo, m, 6] Cioè le cose che interessano alla famiglia le dici prima alla famiglia, invece le altre cose le dici prima agli amici...

La sfera sentimentale, come già anticipato, è per lo più appannaggio degli amici strettissimi; hobby e interessi si condividono con persone che vivono e praticano le stesse passioni. D'altro canto nella disponibilità ad aprirsi non conta solo la fiducia nell'altro, ma anche il proprio carattere. C'è chi, ad esempio, preferisce tenersi per sé anche notizie molto belle e positive, per gioirne appieno internamente con sé stesso. In ultima analisi, per la scelta del confidente più che l'asse notizia positiva/notizia negativa sembra pesare il tipo di questione che si vuole mettere a tema. A questo possiamo aggiungere due elementi: in generale delle cose negative si parla, prima o poi, anche in famiglia; in secondo luogo, le questioni legate all'andamento scolastico, anche quando negative, non vengono mai percepite come drammatiche cosicché anche in famiglia se ne parla abbastanza tranquillamente.

Alla "regola" della socialità ristretta non fanno eccezione nemmeno i social network, piattaforme comunicative per antonomasia. Quasi all'unanimità i nostri adolescenti hanno affermato di non considerarli luoghi at-

traverso cui comunicare nemmeno le belle notizie relative alla loro vita. Sui Social è difficile percepire interesse per quello che le persone scrivono. I nostri adolescenti sembrano disincantati e forse anche un poco cinici: agli altri non interessa quello che scriverebbero loro, così come a loro non interessa quello che postano gli altri

[B, III gruppo, f, 7] Io... io mi faccio gli affari miei il più delle volte, non mi va di condividere qualcosa di personale con gli altri. [...]. Se sono fidanzata e litigo con A. non è che...

Ecco perché queste piattaforme appaiono come luoghi di una socialità non autentica, dove prevale una comunicazione volta soprattutto ad attirare con ogni espediente possibile l'attenzione degli altri e agita in forme anche estreme da chi non riesce ad avere una vita sociale soddisfacente nella quotidianità "reale":

[B, III gruppo, f, 7] Oppure ci sono persone che cioè cercano proprio l'attenzione degli altri perché hanno un problema e invece di magari scriverlo proprio nella storia cominciano a tagliarsi, a pubblicare foto in cui si tagliano per attirare l'attenzione degli altri.

R: Ed è possibile secondo voi che nascano veramente amicizie solo sui social? Cioè da quella parola di cui siamo partiti, la fiducia: ci si può fidare delle persone che si conoscono [sui social network]?

[B, II gruppo, f, 5]: No. Cioè non sai se c'è veramente quella persona dietro. È anche un fatto di sicurezza.

[T, IV gruppo, m, 7] Anche quelle storie tipo "amici più stretti" di Instagram cioè io non metto mai cose di questo tipo, metto più cavolate per comunicare coi miei amici.

Buoni per la comunicazione ludica, ma sempre tra amici che si conoscono anche off line, oppure molto utili come servizio di messaggistica istantanea per darsi appuntamenti, organizzare un'uscita o scambiarsi informazioni: questa, in sintesi, l'idea che dei social hanno gli adolescenti interpellati.

Infine, tornando al tema principale di questo paragrafo, vale la pena sottolineare che ad emergere con particolare forza è l'idea che la fiducia, quindi anche la *disclosure*, siano questioni altamente soggettive. Da un lato perché ognuno ha il suo carattere, che può essere più o meno propenso alla introversione o alla estroversione, dall'altro perché, come dicevamo, dipende dal tipo di relazione che si instaura con l'altro; e questa è prevalentemente vista come una questione di empatia. Detto altri-

menti, salvo il fatto che la persona in questione non deve essere “pettegola” o sleale, non è possibile stilare a priori l'identikit del soggetto affidabile. Nemmeno il tempo e la lunga frequentazione aiutano sempre a chiarirsi le idee nei confronti dei propri pari. Sembra insomma che, in base a quanto ci hanno detto i nostri adolescenti, capire di chi fidarsi o meno è una questione prevalentemente istintiva.

B, [III gruppo, m, 8] No che, anche secondo me, come ha detto B., se una persona capisci subito che non ti puoi fidare aspetti del tempo, invece se fin da subito c'è un legame forte... come ha detto lei in poche parole.

R: Quindi il tempo lo si può concedere, ecco, da quello che mi state dicendo.

[B, III gruppo, m, 8] Sì però neanche perdere tempo per una persona che non ti puoi fidare, cioè... è un po' tempo buttato per aria.

3.3. Scuola e insegnanti

Come abbiamo già anticipato, la scuola, proprio come la “casa”, è una dimensione della vita adolescenziale inevitabile. Comprensibile, quindi, che il tempo ivi trascorso venga concepito come imposto. Scuola e famiglia danno inoltre origine a un cortocircuito indesiderato, dal momento che l'andamento scolastico diviene uno dei criteri in base al quale la famiglia si rapporta ai figli e ai gradi di libertà che concede loro. Al di là delle relazioni con i docenti e della preparazione di questi, o del tempo e delle energie che impegna, la scuola non è mai percepita come negativa e frequentarla non è mai un semplice “scaldare la sedia”. In altri termini gli adolescenti trentini riconoscono pienamente l'importanza della preparazione che la scuola sa dare, proprio per questo qualcuno vorrebbe la possibilità di personalizzare maggiormente i curricula perché a loro parere alcune materie non sono strettamente utili.

Sul piano delle relazioni, i rapporti tra pari non pongono particolari problemi – anche se ovviamente non sempre compagni di classe e amici sono necessariamente sinonimi. I compagni sono comunque il bello dello stare a scuola. Molto più raramente gli insegnanti emergono come figure significative. Nell'affermare ciò, gli adolescenti appaiono comunque disincantati più che critici: riconoscono infatti che spesso è proprio l'aderenza al proprio ruolo a impedire che si formi una relazione anche umanamente e personalmente significativa.

secondo me perché sanno poco di noi, nel senso sì, sanno come possiamo andare nella loro materia, e il minimo indispensabile, quindi un po' come è fatta la nostra famiglia perché in-

somma se ne rendono conto anche loro se il clima in famiglia è bello o se oppure...è disastroso. Ma dopodiché non ci conoscono esattamente, come è giusto che sia, perché se dovessero conoscere alunno per alunno hobby...quindi secondo me sanno poco di noi quindi anche per noi è difficile prenderli come punto di riferimento, anche perché si è vero li vediamo tutti i giorni, ma non è che tutti i giorni vediamo lo stesso insegnante, magari uno lo vediamo il lunedì e poi lo vediamo il venerdì, quindi non è un incontro frequente [7, f, IT, Bi].

sì perché comunque diciamola chiara, non è il loro lavoro, sarebbe bello che lo fossero, ma loro di per sé sono pagati per insegnare, non per essere supportivi, però poi se lo sono tanto meglio [8, m, Li, Tr].

Si sottolinea tuttavia la maggiore facilità ad entrare in una relazione non esclusivamente formale con i docenti di scienze sociali e discipline umanistiche, nella cui formazione si riconosce un maggiore know-how e una maggiore sensibilità nella gestione degli aspetti relazionali. Gli studenti tendono inoltre a "premiare" quei docenti – rari ma esistenti – che si preoccupano anche della più complessiva formazione del cittadino oltre che dello studente. In ogni caso la figura del docente, anche presso gli istituti tecnici, non è percepita come "superata" nella società tecnologica e iper-informata di Internet e hanno un notevole peso nel determinare l'interesse per la materia e il clima scolastico che si respira in classe e in istituto.

Emerge infine, supportata soprattutto dalle narrazioni dei fratelli maggiori, l'idea che l'università sia un altro mondo rispetto alla scuola, anche in riferimento al rapporto coi docenti. Nella percezione anticipatoria degli adolescenti, i docenti universitari sarebbero più disponibili a interloquire con gli studenti; è quindi con l'università che ha inizio una relazione in cui anche lo studente viene finalmente trattato da adulto, di contro alla scuola che tenderebbe all'infantilizzazione dei rapporti.

3.4. Le relazioni con le figure religiose

È ormai non solo teoria sociologica ma anche sentire diffuso il fatto di vivere in una società secolarizzata. È opportuno specificare che per secolarizzazione non si intende, in prima istanza, la perdita di un senso del religioso, di una tensione spirituale, dell'interesse per le domande relative alle questioni di senso o "ultime". Si intende piuttosto a sottolineare l'interiorizzarsi di questa dimensione che, approfondendosi in *interiore homine*, 1) tende a sganciarsi dalle istituzioni che la rappresentano e ne regolano collettivamente la pratica (la Chiesa, sia

locale sia universale) e, di conseguenza, 2) perde la capacità di incidere sulla sfera sociale, di essere cioè concreto riferimento nelle traiettorie di vita delle persone. Proprio per questo, secolarizzazione è anche sinonimo di de-istituzionalizzazione e de-tradizionalizzazione³³. Con la prima espressione si vuole sottolineare il fatto che le istituzioni in generale, non solo quelle religiose a partire dalla Chiesa, hanno perso la fiducia delle persone e con essa la capacità di porsi come guide e riferimenti nelle loro vite³⁴. Parlando invece di de-tradizionalizzazione ci si pone in una prospettiva evolucionistica secondo la quale la religione e le istituzioni che la supportano hanno fatto parte di un mondo passato – tradizionale appunto – che la modernizzazione e la globalizzazione hanno radicalmente trasformato. Cosicché ciò che era essenziale e centrale una volta, oggi non lo è più. Oltre a questi fattori di ordine macro, storico-contestuali, occorre inoltre aggiungere che già a partire dalla preadolescenza è ormai documentato un “fisiologico” distacco dei giovani dalla sfera religiosa³⁵. Da un lato la percezione della Cresima come sacramento che chiude la fase dell’iniziazione cristiana tende a indurre già di per sé un certo senso di distacco. Questo anche perché non è del tutto tramontata l’idea che ricevere i primi sacramenti sia una sorta di “obbligo sociale”. Dall’altro l’adolescenza, in quanto fase di profonda messa in discussione di ciò che si è ricevuto, segna appunto fisiologicamente una scissione con la religiosità – soprattutto con gli ambienti entro la quale è stata vissuta e praticata – che solo in alcuni casi si risolve con un ritorno alla fede e alla religiosità precedentemente conosciuta e sperimentata. Tutti gli elementi sopra citati trovano riscontro nelle parole degli adolescenti trentini che, salvo alcune eccezioni, affermano di sentirsi attualmente piuttosto distanti sia dalla dimensione religiosa sia dalla Chiesa come istituzione.

[T, IV gruppo, f, 8] No io non capisco il perché avere fede in qual-

³³ I concetti di de-istituzionalizzazione (Touraine, 1998) e de-tradizionalizzazione, con cui indichiamo una posizione simile a quella di Giddens (2000), sono centrali nella letteratura sui processi di globalizzazione. Per un’ampia sintesi delle trasformazioni apportate alla società dalla globalizzazione si rinvia a Giaccardi & Magatti (2001).

³⁴ All’interno del Rapporto Giovani, il rapporto tra istituzioni e giovani generazioni (con riferimento ai Millennial) è stato costantemente monitorato e analizzato. Si veda, per un riferimento ai dati più recenti a disposizione, Bonanomi, Migliavacca & Rosina (2018). Per una analisi della stessa questione a livello internazionale, si veda invece Bonanomi, Introini & Pasqualini (2019).

³⁵ Sul tema del rapporto tra le giovani generazioni, la fede e la religiosità sono state svolte, da parte dell’Osservatorio Giovani dell’Istituto G. Toniolo di Milano, diverse ricerche e approfondimenti. Si veda in particolare R. Bichi, P. Bignardi (a cura di) (2015). Sul tema dei percorsi di fede e delle loro traiettorie nei giovani italiani si veda in particolare, all’interno di questa curatela, il contributo di C. Pasqualini (2015).

cosa che non esiste, cioè, non è neanche detto che sia mai esistito, è una cosa che è partita da qualcuno e con il passare della storia si è diffusa questa credenza e ci credono in tanti ma...

R: vi capita di parlare di questioni religiose?

[T, I gruppo, f, 3]: Magari salta fuori così a caso.

[T, I gruppo, m, 2]: Esatto magari salta fuori ma di solito no.

[T, I gruppo, f, 3]: Cioè non sono argomenti che ti poni per parlare una sera. Però magari sei lì al bar così, non so da una frase salta fuori qualcosa allora... può capitare di dire...

[T, I gruppo, m, 2]: Inizi a parlarne ma...

[T, I gruppo, f, 3]: Sì, può capitarti di parlarne...

[T, I gruppo, m, 2]: Pochissimo.

[T, I gruppo, f, 3]: Mezzora, toh.

[T, I gruppo, m, 5]: Neanche

R: Scusa?

[T, I gruppo, m, 5]: Neanche, cioè sicuramente non vai lì coi tuoi amici per parlare di Chiesa.

Si fa strada, soprattutto tra i più "grandi" – che probabilmente hanno più strumenti culturali e intellettuali per esprimere riflessivamente il proprio pensiero in materia – quell'idea individualizzata di "religione senza Chiesa" che, come abbiamo detto, costituisce una delle caratteristiche principali dei vissuti e della percezione della fede delle società caratterizzate da un elevato grado di secolarizzazione. In questo caso si tende ad affermare che non c'è bisogno di una religione – istituzionale – per condurre una vita buona ed etica; la religione, come accade in alcune sue espressioni non occidentali, diviene allora una sorta di filosofia, di pensiero da coltivare interiormente.

[T, IV gruppo, f, 5]: Mia mamma è molto credente per vari motivi perciò è molto... ha i paletti quindi li segue, io no, ci credo ma sono convinta che non è che devi seguire per forza i paletti per essere credente, l'importante è crederci poi sai tu come dimostrarlo

[T, IV gruppo, m, 7] No io devo dire che in chiesa ci sono stato, è da un po' che non ci vado però ci sono stato, l'ho frequentata, sono ancora andato a messa parecchie volte però non l'ho mai vista come qualcosa di spirituale eccetera, poi i miei nonni anche loro sì, è tipico dei nonni, sono abbastanza religiosi, si guardano il papa alla domenica, la benedizione mentre i miei genitori, i miei genitori diciamo che sono credenti sì credenti però non praticanti nel senso che non vanno a messa. Nella mia famiglia nel senso mia mamma, mio papà e io non an-

diamo mai a messa e mio papà mi ha sempre detto: “Non devi dimostrare agli altri che fai cose buone, se lo sai tu è già... è già abbastanza quello, non ti serve andare a messa o confessarti cioè lo sai che hai fatto qualcosa di sbagliato e vedi di rimediare.”

[T, IV gruppo, f, 4]: anch'io vengo da una famiglia molto religiosa, più che altro dalla parte di mia mamma, dalla parte di mio papà no e quindi anche lei ha le sue idee così ma io appunto dalla seconda media ho iniziato a farmi la mia idea e a capire cosa può essere e cosa no e anche io la vedo più come una filosofia, non credo.

[T, IV gruppo, f, 1]: Sì sono un'animatrice ma per me [l'Oratorio] è appunto un punto di incontro e di aiuto e per me io sono cattolica ma sono più verso la chiesa protestante perché loro comunque credono che non ci debba essere un clero per esempio, non ci debba essere una persona che... [...] Per me la chiesa è personale e il rapporto comunque se credi o non credi il rapporto con qualsiasi cosa tu in qualsiasi cosa tu creda è personale e non deve esserci un intermediario, almeno per me.

Stanti queste premesse, appare abbastanza inevitabile che nei loro vissuti e nelle loro sfere relazionali le figure legate agli ambienti religiosi siano molto poco significative.

Nelle testimonianze che sono emerse, si nota in particolar modo una visione evolutiva del rapporto con la religione, in base alla quale, come sopra accennavamo, il riferimento ad essa sembra appartenere ad alcune fasi della vita umana. Anzitutto all'infanzia e alla pre-adolescenza; oppure alla vecchiaia, in un mix di “effetto età” ed “effetto generazione”. Se il primo periodo è infatti quello in cui si è naturalmente disposti a credere, così come quello in cui è più scontato trascorrere il proprio tempo negli ambienti parrocchiali e/o oratoriani, la vecchiaia è invece quello – che i nostri adolescenti conoscono soprattutto in virtù del rapporto con i loro nonni – in cui tornano con un certo pathos gli interrogativi sul destino “ultimo” delle nostre vite. Crescendo, insomma, l'esperienza così come lo studio – soprattutto della scienza – insegnano a pensare con la propria testa e di conseguenza ad allontanarsi da schemi e modelli di pensiero letti come più conformisti o ingenui.

[B, Il gruppo, f, 5] Sì, cioè tante persone che conosco magari quando erano più piccoli venivano in oratorio, poi crescendo preferiscono fare altro che venire all'oratorio.

[T, I gruppo, m, 2] Se mia nonna ha un problema va dal prete, non ho ancora capito perché [ridono]

I: È una cosa normale
[T, I gruppo, f, 3] Se tua nonna va in chiesa...
[T, I gruppo, m, 2] Sì, è molto credente, ha fiducia nella Chiesa...
[...]
[T, I gruppo, f, 3] È la mentalità, una volta veniva insegnato in una maniera diversa da adesso.
[T, I gruppo, m, 2] Sì poi arrivati anche a una certa età si avvicina la morte
[T, gruppo, f, 3] Allora inizia a sperare
[T, I gruppo, m, 2] Sì sei lì che fine faccio, magari ti preoccupa... ti attacchi alla Chiesa

Emerge, nelle affermazioni di coloro che hanno frequentato gli ambienti ecclesiastici, il ruolo “direttivo” della famiglia nell’imporre il percorso di iniziazione; questo, come noto, è anche uno dei motivi per cui, finito quel percorso, si tende ad allontanarsi da Chiesa e religione.

[B, III gruppo, f, 7]: Allora io dalla terza elementare ho iniziato a frequentare catechesi ma è una scelta dei miei, non sapevo nemmeno cosa volesse dire, ho fatto battesimo, comunione in quarta elementare e cresima l'anno scorso e ho finito la mia esperienza con l'oratorio.

[B, III gruppo, m, 8]: Credo che alla nostra età, almeno, quando abbiamo iniziato il percorso di catechismo nessuno è andato volontariamente, cioè, tutti i genitori gli hanno detto “Guarda, devi andare, vacci”. Poi col tempo quando siamo cresciuti ho detto, cioè, la voglia non l'hai mai avuta, quindi se devi fare una cosa che non ti piace sì, ci vai, perché ti obbligano loro ma non ti piace, non puoi dire che ti piace, ecco. E quindi vai lì perché devi, se no... io, per l'appunto, nessuno dei miei genitori crede però mia nonna sì quindi mi obbligava lei ad andare perché voleva, quando andavo lì io in realtà non facevo niente, stavo seduto col mio amico.

[T, IV gruppo, f, 3]: Beh, ho fatto la classica catechesi ma perché dovevo farla [sorridente] non ci ho mai trovato punti di...

I pochi che hanno proseguito e che frequentano un “gruppo giovani” sottolineano soprattutto il carattere ludico e sociale della loro scelta. Si sta nel gruppo soprattutto per le occasioni di festa, socialità, ritrovo e, nel caso dei maschi, per la pratica sportiva. Campeggi estivi o invernali e attività dei Grest sono le esperienze più significative. Si tratta spesso, peraltro, come sottolineano i nostri adolescenti, di una “scelta condizionata”, determinata più che da una libera e convinta adesione, dalla mancanza di un’alternativa, sia in termini di occasioni sia in termini di spazi aggregativi.

[T, IV gruppo, m, 6]: Sì, dalla terza elementare alla terza media, comunione e cresima e appena finito ho smesso però un anno e mezzo di volontariato l'ho fatto. Più che altro perché ci incontravamo col nostro gruppo di amici, l'aspetto religioso era in secondo piano.

[B, III gruppo, f, 5]: Allora, io ho fatto battesimo, comunione e cresima poi alle elementari e medie soprattutto ho partecipato a molti GREST, campeggi, così e... anche quest'anno e l'anno scorso ho fatto l'animatrice al GREST, cioè, lo faccio anche quest'anno però io vado lì per divertimento perché se no, cioè, non credo...

[B, III gruppo, m, 8]: comunque poi quando vai lì [all'oratorio] comunque ci sono altri ragazzi della tua età e comunque fai amicizia, anche se non vuoi però la fai e quindi anche... c'ha anche una sua parte buona, piccola ma buona.

L'unica vera alternativa rimane quella di trovarsi "in giro" per il paese, senza un luogo preciso, e per il puro piacere di stare insieme.

[B, III gruppo, m, 8]: In giro è quando ti organizzi con un gruppo o anche una singola persona e decidi un luogo che di solito è il solito luogo dove vi incontrate e poi... non c'è mai una meta, cioè, vai, prendi, dove vai vai.

Coloro che fanno parte o hanno fatto parte di gruppi religiosi tendono poi a menzionare, come figure significative, soprattutto educatori ed animatori, cioè giovani di età più grande della loro; le figure religiose come sacerdoti e suore non sono quasi mai percepite come vicine e anzi, in alcuni casi, si guarda loro con un po' di diffidenza.

[B, III gruppo, f, 6]: Allora, i sacerdoti... cioè non è vero i sacerdoti, più che altro gli animatori, sì, cioè, è bello stare con loro [ride].

Questo atteggiamento, tuttavia, non si trasforma quasi mai in giudizio nei confronti di chi invece elegge a propri riferimenti sacerdoti, religiosi o religiose. L'etica del rispetto e l'importanza della libertà altrui portano a pensare che ciascuno è legittimato a fare ciò che lo fa stare bene, che lo rende felice. È infatti riconosciuta come plausibile la possibilità che una persona rimasta assidua nella frequenza degli ambienti ecclesiastici possa trovare nelle figure che vi operano quell'"altro significativo" fondamentale per la propria vita. Ancora una volta torna il tema della fiducia e della relazione: anche nei confronti dei religiosi ci si può aprire solo quando esiste una relazione, paragonabile a quella di ami-

cizia, altrimenti confidarsi diventa impossibile. L'esempio – portato come negativo – di un confidarsi forzato è, non a caso, quello del sacramento della Riconciliazione

[B, III gruppo, f, 5]: Invece io non mi sono mai fidata [delle figure religiose], ma perché non avevo voglia, infatti...

R: Ma perché no?

[B, III gruppo, f, 5]: Non mi fidavo.

R: Ok.

[B, III gruppo, f, 5]: E quando doveva andare alla catechesi a fare le confessioni raccontavo bugie

[B, III gruppo, f, 2]: Perché mi dovrei fidare, non è neanche mio amico...

R: Puoi ripetere quello che stavi dicendo?

[B, III gruppo, f, 2]: Eh che una persona che vedi dall'altra parte con cui non hai mai parlato cioè non è che vado.

[B, III gruppo, m, 8]: Se invece vai ogni sera, o comunque la domenica, il sabato in chiesa lo capisco se ti fidi. Ma uno come me che ci obbligano ad andare una volta ogni anno a fare la confessione, adesso, va bene tutto, però...

3.5. Le relazioni con le figure sportive

Ad eccezione dei genitori, con i quali, come abbiamo visto, il rapporto è tendenzialmente positivo ed ispirato alla fiducia e alla comunicazione, altre figure adulte non sono mai state messe a tema direttamente dagli adolescenti; il loro atteggiamento nei confronti degli adulti, quando esplicitamente indagato, non sembra essere particolarmente a fuoco. Tendenzialmente la distanza in termini di età appare, sia dentro che fuori della famiglia, più un ostacolo che una risorsa per l'instaurarsi di una relazione positiva. In particolare, come già emerso dai precedenti approfondimenti qualitativi svolti, gli adulti – compresi genitori e professori – sono percepiti come portatori di una mentalità molto diversa, che impedisce loro di comprendere fino in fondo il mondo adolescenziale. Questo fattore agisce anche sulla dimensione della fiducia: non solo su quella che i ragazzi si sentono disposti ad accordare, ma soprattutto su quella di cui si sentono investiti da parte dell'adulto.

Al di là di genitori e professori, altre figure adulte che entrano a far parte dei mondi di vita degli adolescenti sono quelle appartenenti a una peculiare categoria di formatori, vale a dire quelli che si incontrano nella pratica sportiva o nell'esercizio delle attività artistiche che gli adolescenti praticano nel tempo libero come hobby. Rispetto a queste figure, l'opinione degli adolescenti trentini varia significativamente da caso a caso,

da esperienza a esperienza perché, come affermano loro stessi, ciò che conta è anzitutto il tipo di persona che si incontra, che nelle loro valutazioni è sempre più importante del ruolo rivestito. E la persona che vorrebbero al loro fianco è quella che sa mettersi in relazione con loro considerandoli, prima ancora che allievi, come persone a tuttotondo. In altri termini, l'allenatore o il maestro devono saper cogliere e dare importanza anzitutto agli aspetti umani del rapporto.

[T, IV gruppo, m, 6] Sì, ah, io ho fatto tanti sport ho iniziato sport a tre anni, ogni anno facevo almeno uno o due sport e ho incontrato allenatori che erano solo disciplina, disciplina, disciplina però tanti altri guardavano anche l'aspetto umano cioè ti serve fare sport perché stai con altre persone, cresci personalmente. Io ho trovato più allenatori che guardavano l'aspetto umano che mi ha fatto crescere che la disciplina, il gioco dello sport quindi sì, secondo me sì.

[T, IV gruppo, m, 7]: Sì. No, sono fortunato ad avere lui come allenatore... poi chiaramente facendo praticamente cinque allenamenti a settimana, sei d'estate addirittura arrivo a fare tanti allenamenti cioè lo vedo tutti i giorni e poi... si entra proprio essendo anche uno sport individuale [atletica] è importante anche la componente mentale tantissimo perché è uno sport inevitabilmente di fatica e sei da solo ma in realtà sei col tuo allenatore che è anche mental-coach cioè ti sostiene anche mentalmente e poi chiaramente va a finire che racconti anche altre cose che non riguardano soltanto lo sport e la scuola ma anche la vita personale.

[B, Il gruppo, f, 9]: Beh... ho due... ho tre allenatori, due che stanno ci allenano insieme e un'altra. Con un'allenatrice non ci troviamo tanto bene perché è un po' staccata invece con gli altri due... cioè, anche come noi parliamo di noi stesse a loro... [...] Cioè, come noi parliamo di noi stessi con loro e anche loro ci parlano della loro vita e poi secondo me è anche molto importante confidarsi col proprio allenatore perché se casomai fai... è un giorno che fai male tutti gli esercizi di solito c'è sempre un motivo quindi loro ti spronano o ti ascoltano se hai un problema così poi te ne liberi e inizi a fare gli esercizi bene.

D'altro canto lo sport, così come alcune discipline artistiche, hanno di per sé una più ampia, indiretta dimensione formativa, perché agiscono sul carattere di chi le pratica e hanno la capacità di forgiare la persona sviluppando abilità e tratti che rientrano tra le cosiddette life skills (e in alcuni casi anche tra le soft skills). In questo caso anche la rigidità, l'inflessa insistenza sulla disciplina da parte di un insegnante può essere

apparentemente espressione di un atteggiamento duro e ostile, ma del quale alla fine si riconoscono valore e utilità. In questi casi, per essere apprezzato, basta che il coach sappia fare bene il proprio mestiere.

[T, IV gruppo, f, 3]: No io le ho sempre viste come persone che ti aiutano a far crescere, in diversi modi, sì, dipende dalle situazioni, però cioè per esempio la mia insegnante di pianoforte la vedo come una persona che mi può aiutare a migliorare però solo in quell'ambito lì, già la mia insegnante di danza va bé, ho fatto danza classica da dieci anni quindi la conosco da tantissimo tempo, mi sono resa conto che mi ha aiutato anche ad affrontare la vita in un certo modo che comunque è sempre stata rigida, severa e va bé, mi ha fatto tanto male, tante volte mi sentivo dire no guarda non sei in grado e niente mi ha aiutato, mi sono resa conto che comunque mi è servito. Ovvio che non era un serial killer, cioè nel senso [sorridente].

[T, I gruppo, f, 3]: [mi ha insegnato] a non mollare con te stesso. Cioè, ci sono stati comunque tanti momenti, gare in cui ho detto magari bon, posso anche smetterlo perché tanto i risultati non ne faccio, invece l'anno dopo è stata la rivincita.

[T, I gruppo, f, 3]: [mi ha insegnato a] stare in gruppo. O anche... sì, a stare in gruppo anche a convivere con tante altre persone

La possibilità di una maggiore apertura con queste particolari figure formative risiede nel fatto che, contrariamente agli insegnanti che si incontrano a scuola difficilmente ci si sente giudicati. O, se ciò accade, avviene solo in riferimento alla specificità dell'attività che con loro si svolge, cosicché le loro eventuali critiche non si rivolgono mai alla persona nel suo complesso e soprattutto al pensiero, alle idee.

[T, I gruppo, f, 3]: Anche perché devi, però qua comunque vieni valutato su tutte, alla fin fine a me mi valutavano ma su come ho gareggiato, non valutavano i miei pensieri, le mie cose, invece qua ti valutano in tutto, i pensieri, come hai fatto la verifica, il voto, sei molto più chiuso, qua.

Non si tratta, però, di un aspetto sul quale tutti concordano. Nell'esperienza di alcuni adolescenti emergono anche figure di allenatori non sempre positive. Troppo coinvolti nell'aspetto agonistico dell'attività sportiva, finiscono per dare sfogo ad atteggiamenti eccessivamente aggressivi. In questo caso anche una critica circoscritta agli aspetti meramente sportivi, come il modo di giocare o affrontare una partita può diventare fastidiosa o offensiva per chi la riceve.

[B, III gruppo, f, 7]: Io anche durante le partite di pallavolo, se magari facevano un punto la squadra avversaria mamma mia, cominciava a urlare, bestemmiare, con tutti i genitori lì presenti a darci contro. [...] No perché ogni volta che sbagliavo bestemmiava.

[B, III gruppo, m, 8]: E per me valeva lo stesso, ci urlavano contro sempre, sempre!

[B, III gruppo, m, 8] Il nostro allenatore ci diceva sempre che se uno dei nostri compagni veniva espulso per colpa dell'arbitro noi dovevamo andargli tutti a urlargli contro, spingerlo, cioè, se qualcuno ci toccava un nostro giocatore iniziare a fare rissa senza senso. Cioè noi o si vince o si vince e non è che si può pareggiare o perdere.

R: Ah proprio...

[B, III gruppo, m, 8] Se no quando si tornava dopo la partita dovevi fare trecento flessioni se perdevamo, cioè non aveva senso.

Emergono anche posizioni più neutre, in cui il rapporto è positivo ma questo non implica che scatti automaticamente anche la confidenza. Con i propri formatori ha senso parlare delle questioni strettamente legate alla pratica artistica o sportiva che si condivide. Mettere in gioco se stessi e la sfera più intima del proprio io rimane un'altra questione.

[B, II gruppo, f, 4]: Beh bene però non è anche andrei parlare dei miei problemi perché se è una cosa che riguarda la musica, un problema, ok, però cose personali non penso.

[T, I gruppo, f, 4] Sì ovvio, non le cose più segrete che dico a un'amica o che, ma se è una cosa che si può dire... gliela dico anche.

A questo riguardo, per qualcuno è importante anche l'età dei propri allenatori:

[T, I gruppo, m, 5] Sì, coi miei allenatori cioè li conosco da otto anni, c'ho un bellissimo rapporto però dipende, sono allenatori più anziani tipo vanno dai quaranta, cinquant'anni, diciamo anziani però non c'ho un bel rapporto, non mi piacciono proprio, se posso evitarli li evito. Però ci sono gli altri allenatori, quelli con cui sto più vicino che mi allenano, vanno dai 25, 30 anni, sono simpatici, ci parlo, mi confronto...

3.6. Le relazioni amicali

Il rapporto con gli amici è già stato al centro della discussione intorno alla fiducia. In questa sezione intendiamo dare spazio a un ulteriore approfondimento sul rapporto con le figure amicali, per osservarne più da vicino alcuni aspetti. Gli amici, soprattutto nella fase di vita che definiamo adolescenza assumono un ruolo talmente rilevante e centrale da farne una presenza naturale e "scontata". Allo stesso tempo, con gli amici autentici, il legame si fa così intenso e profondo che diviene persino difficile razionalizzarlo ed esprimere in modo riflessivo ciò che queste figure veramente rappresentano per una/un adolescente. Come già precisato sopra, i nostri intervistati si sono dimostrati molto esigenti nei confronti dell'amicizia. Anzi, potremmo addirittura affermare, alla luce di quanto emerso, che la "vera" definizione di amicizia, per il modo in cui è stata messa a tema dai nostri gruppi, è proprio quella di "relazione esigente". Si tratta di un'espressione non direttamente usata dai nostri testimoni, ma che, pur coniata da chi scrive, ben sintetizza ciò che in fondo l'amicizia è per i partecipanti ai focus group. "Relazione esigente" significa anzitutto, e banalmente, che di questo rapporto i nostri adolescenti hanno, sul piano ideale, una visione davvero "alta". Ed è forse proprio in virtù di questo suo carattere elevato che difficilmente, nella realtà, si possono trovare persone reali che la incarnino appieno. Questa è dunque una delle possibili ragioni del fatto che, per tutti gli adolescenti interpellati, gli amici autentici si contano sulle dita di una mano, andando difficilmente oltre le due-tre persone. Una cerchia sociale non solo ristretta, ma addirittura ristrettissima. Ma "relazione esigente" significa – per quello che abbiamo compreso sul campo – che tale relazione non si basa su nulla se non sulla sua stessa forza o sulla sua autenticità pura. In altri termini, il rapporto di amicizia non si basa su ruoli, o su una singola caratteristica dell'altro che lo rende interessante o "utile"; si basa sulla totalità delle due persone che si legano, a prescindere dalle rispettive caratteristiche sociali. Proprio per questo è "legame assoluto" in cui i due termini della relazione sono quasi totalmente esposti l'un l'altro. Di qui l'atteggiamento fortemente esigente nei confronti dell'altro.

[B, Gruppo III]: Cioè secondo me gli amici sono quelli che cioè se uno ferisce un mio amico è come se mi fossi ferita anch'io quindi siamo quasi una persona sola diciamo. Se lei entra in un litigio c'entro anch'io perché devo difenderla

Non è un caso che, all'interno di un gruppo, l'amicizia sia stata paragonata al matrimonio.

*[T, IV gruppo, I parlante]: Infatti spesso l'amicizia capita anche sul culmine del matrimonio soprattutto tra maschi e femmine.
[II parlante]: No aspetta, 'sta cosa qua non ho capito [ride]*

[III parlante]: Non ho capito neanche io.

[I parlante]: Che magari chi ha non dico alcune persone che magari hanno un migliore amico o una migliore amica spesso si sposano con quel migliore amico o migliore amica.

Allo stesso tempo, l'amicizia è relazione elettiva e acquisita per antonomasia, che nasce non per un dato di fatto ascritto – come l'essere parenti – ma per una libera adesione di persone che spontaneamente si cercano per il puro piacere di stare l'uno con l'altro. Con gli amici si è liberi perché liberamente li si è scelti; per questo si è a proprio agio, si può essere veramente se stessi, senza maschere.

[B, II gruppo, f, 5] Cioè libertà ti senti più libero, puoi dire tutto e puoi essere te stesso veramente.

[B, III gruppo, f, 7] Che con un amico puoi essere te stesso senza essere giudicato.

R: Ah, ok.

[B, III gruppo, m, 3] Condividere la sua passione anche...

Questo legame è quindi la quintessenza del rapporto intimo, il cui vero nemico, a ben vedere, è uno solo, vale a dire – ribadendo la pertinenza del paragone con le relazioni amorose – il tradimento. Secondo le narrazioni dei nostri intervistati, sono fondamentalmente due le cose che in amicizia non si possono tollerare in quanto forme di tradimento: lo svelamento ad altri di un segreto confidato e il "sentirsi usati":

[B, III gruppo, f, I parlante]: A me è successo una volta, cioè, poco tempo fa che sta qua che era la mia migliore amica si è fidanzata e non mi ha più calcolato. Siamo uscite, si è messa a parlare con lui al telefono, non mi ha cagata, le ho detto io vado a casa, stai qui da sola parla quanto vuoi. E da lì ho tagliato i rapporti, cioè se non esisto più per te, dici una cosa e poi ne fai un'altra per me è finita. Infatti, non ci sentiamo più da tanto.

[II parlante]: Poi quando si lasceranno verrà da te.

[I parlante]: Se viene da me le sbatto la porta in faccia.

Il timore del tradimento, che può venire, come nell'esperienza sopra riportata, anche dalla propria migliore amicizia rende diffidenti e un po' pessimisti gli adolescenti. Si percepisce chiaramente, nel loro discutere di questo rapporto, il tema del rischio, dell'essere esposti cioè alla possibilità di incappare in falsi amici, che sono soprattutto quelli che parlano alle tue spalle.

[B, III gruppo, m, 8] Quando conosci una persona, cioè, prima di

conoscerla ti fai dire da altre persone chi è, cioè, com'è il suo carattere prima di conoscerla, quindi prima di aprirti con lui sai chi è e sai come che la persona... sai il modo, l'assetto con cui comunque parti quindi stai comunque attento, cerco di capire chi è prima di...

[T, IV gruppo] E ovviamente non sono amici le persone che ti dicono di magari eh... ok facciamo conto che magari tu sei un amico di una persona che magari agli altri non sta molto simpatici, non sta molto simpatica e magari hm... un tuo cioè uno a cui questa persona non sta antipatica dice "Se lo lasci stare diventerò io il tuo migliore amico, lascialo perdere..."

Quando però si è di fronte all'autentica amicizia, come sottolineavamo già sopra, si è in presenza di una relazione così positivamente totalizzante che diventa anche difficile spiegare con una o poche parole perché gli amici sono importanti. La loro presenza assomiglia a quella di una colonna sonora che accompagna e sottolinea le vicende di tutti i giorni, sia quelle positive sia quelle negative.

[T, I gruppo]: Cioè quando già adesso io lo vedo, certi amici miei che stanno andando a lavorare li vedo molto di meno, però il fine settimana che magari hanno tempo libero così, ci vediamo cioè comunque c'è un periodo, c'è un momento come dire di gioia, ti rivedi, ti parli, sai che ci sono comunque cioè non so come spiegarlo.

Gli amici, insomma, sono quelli che ci sono sempre. In quanto tali sono una spalla su cui ci si può sempre appoggiare, nelle difficoltà e quando c'è da prendere una decisione:

[T, I gruppo, f, 3]: Su tante cose sì, possono farti da spalla destra. Poi dipende anche

[B, II gruppo, f, 4]: Cioè anche decisioni che sono magari sbagliate ti supporta... ti aiuta in tutto.

[T, I gruppo, f, 3]: [se non ci fossero gli amici] non hai quella persona con cui svagarti. Cioè, magari ci sono tante cose che in quel momento non riesci a dire ai tuoi genitori o te lo tieni, cioè, se non hai gli amici o te lo tieni o vai per forza a dirglielo, se invece hai gli amici hai anche più scelta su chi buttarti per primo a dire le cose.

[T, IV gruppo] Beh gli amici sono un po' tipo degli psicologi di te,

ti danno un aiuto anche nella visione, qualche consiglio lo danno, cioè ti aiutano.

In amicizia si temono i falsi amici, gli “sparlatori” e coloro che coltivano rapporti interessati, ma non il conflitto che, anzi, può essere sinonimo di autenticità. A conferma del carattere “assoluto” attribuito all’amicizia, le differenze – di gusti, d’idee, di hobby – non sono e non devono essere barriere, ma possono invece essere occasione di confronto (anche duro, come abbiamo visto emergere chiaramente nelle indagini precedenti) arricchente, per la crescita reciproca. L’idea alta dell’amicizia non implica affatto un’idealizzazione, sul piano della relazione concreta, dell’amico del cuore. Questo, infatti, può anche avere caratteristiche che vengono percepite come difetti; ma la vera amicizia li sa accettare e trascendere.

[B, Il gruppo, f, 4]: Cioè sono i difetti degli altri però riesci un po' a superarli insomma perché gli vuoi bene quindi li sopporti un pochino però diciamo se c'è...

R: Ecco, diciamo, se... scusa, non ti volevo interrompere.

[B, Il gruppo, f, 4]: Cioè, se tutti abbiamo dei difetti e quindi bisogna sapere accettare anche quelli se è una persona che consideri veramente amica.

[B, III gruppo, m, 8]: Secondo e... secondo me io ho un gruppo di amici tutti eh, abbiamo cose in comune ma anche cose non in comune ma non è che ci offendiamo perché, non so, a uno piace la fattoria e a uno la città in quel senso lì, non è che c'è un problema per quello. Poi abbiamo anche cose in comune, quindi quello ci tiene legati, poi ovvio, comunque abbiamo anche altri hobby, non è che siamo sempre tutti insieme.

[B, Il gruppo, f, 9] Cioè se è un tuo amico... cioè se tu vuoi fare una cosa sbagliata e un tuo amico ti va contro... cioè, cioè si ascolta anche l'opinione del tuo amico comunque non sempre quello che fai tu deve essere per forza giusto o deve essere accettato da tutti quindi se hai un'opinione e il tuo amico ne ha un'altra si parla e cioè, si... discute ma cioè... non so, si argomentano, perché questo, perché l'altro e poi si vede se sei d'accordo, non sei d'accordo.

[T, I gruppo]: Ma è anche giusto, perché ti confronti se no tutti rose e fiori, dopo un po'...

[T, I gruppo]: Coi migliori amici di solito ci fai delle belle litigate, una volta ci ho fatto una bella litigata poi vedi che è tuo amico da come procede la situazione.

Essere dissenzienti, litigare è connaturato alle relazioni perché per quando simili, due persone sono sempre almeno parzialmente diverse e in un rapporto stretto le differenze vengono anche a magnificarsi:

[T, IV gruppo, m, 7]: È il fatto che sono due persone differenti, non è che sono un'unica persona, quindi su qualcosa devono andare comunque in disaccordo.

[T, IV gruppo]: Alla fine amicizia è comunque un rapporto tra due persone che magari litigano perché hanno opinioni diverse e si confrontano perché cercano di capirsi l'un l'altro perché se no sarebbe un semplice litigare e non tra amici.

[B, III gruppo]: Quando mi arrabbio con lei [la mia migliore amica] sì è vero mi ha fatto arrabbiare però mi ha fatto fare anche cose belle ed è più importante l'amicizia quindi non ha senso litigarci...

A mettere più a rischio una relazione di amicizia non è quindi una differenza, o un aspetto dell'amico che non piace o può creare imbarazzi o problemi. Lo è invece l'impossibilità di mettere a tema con lui questa stessa situazione. Tra amici, si ribadisce, le differenze non devono essere ostacolo e se queste non vengono riconosciute e accettate significa che con quella persona non si sta bene, non si è insomma veri amici:

[B, II gruppo, f, 5]: No perché se no chiudo il rapporto. Se non mi trovo bene con te non sto tanto tempo, ciao [sorriscono].

Un'ulteriore riprova del carattere che qui abbiamo definito "assoluto" dell'amicizia, che non si basa sulla comunanza di ruoli o appartenenze è la distinzione, chiara a tutti, tra compagni di classe e amici. L'assidua frequentazione; la quotidiana condivisione di spazi, tempi e situazioni implicata dalla vita scolastica non sono di per sé sufficienti a far nascere amicizie. La relazione con i compagni di classe è più simile a quella tra colleghi; è meno coinvolgente proprio perché basata sulla condivisione di una comune condizione sociale – quella di studenti della stessa classe – di conseguenza si sa già a priori cosa è lecito aspettarsi o meno da questo tipo di relazione.

[T, IV gruppo]: Sì che se per una volta ti deludono va beh dici: "me lo aspettavo", se invece ti delude un amico... no è diverso ovviamente.

[B, III gruppo]: Con gli amici è più un rapporto di fiducia e magari ci esci anche, ci parli, ti sfoghi, mentre con i compagni di classe ti fidi ma in base alla mia esperienza di due o tre persone ma gli

altri sono tutti conoscenti, lo saluti, se ha bisogno lo aiuti ma basta, cioè.

[T, I gruppo, m, 5]: Beh più che altro io con compagni di classe, a scuola, non è che... ci vado d'accordo però non è che definisco... sono amici però non è che ci vado in giro, ci parlo... cioè sono amici ma non migliori amici.

Se per descrivere il rapporto con l'amico o l'amica del cuore è stata scomodata la relazione coniugale, in cui i due partner si scelgono liberamente sulla base della pura elezione e dell'empatia che reciprocamente si prova, potremmo dire che la relazione con i compagni di classe è simile a quella che lega tra loro i parenti: una relazione in partenza ascritta, che può imporre in alcune circostanze il vedersi o il frequentarsi più per dovere che per piacere. Poi può accadere, ovviamente, che entro una cerchia ampia di relazioni ascritte si formino rapporti peculiari e allora anche il compagno di classe può diventare amico.

[B, III gruppo]: Gli amici te li puoi comunque scegliere, i compagni di classe... le classi sono formate... così...

Allo stesso tempo, spesso la scuola è bacino di attrazione di ragazzi che provengono da paesi diversi, di conseguenza la frequentazione al di fuori delle aule scolastiche diventa problematica. Ecco perché in alcuni casi si investe in amicizia nel proprio paese e non a scuola:

[B, II gruppo, m, 1] Cioè, se un mio compagno abita a Pergine io abito a Borgo, non è che vengo a Pergine.

3.7. Le relazioni fraterne

Il rapporto con i propri fratelli o sorelle non sembra accendere in maniera particolare gli entusiasmi dei nostri intervistati. Da un lato la quotidianità del rapporto le rende figure "scontate", e il rapporto si può così opacizzare, sul piano riflessivo. Certo anche i genitori fanno parte, proprio come fratelli e sorelle, della stessa quotidianità; ma i primi, per il loro ruolo normativo, sono una presenza con cui in un modo o nell'altro, anche solo mentalmente, i ragazzi si devono confrontare. Come abbiamo visto in precedenza, alla fine, piaccia o non piaccia, il momento di confronto con il genitore arriva sempre.

Quello tra fratelli è altresì un legame complesso, perché risente contemporaneamente di diversi fattori: differenze di genere e di età "imposte" dall'ascrizione del legame possono influire significativamente sulla traiettoria del rapporto. Allo stesso tempo, la relazione tra fratelli risente della

complessiva struttura familiare e delle dinamiche cui essa può dare forma. Il primo elemento che emerge abbastanza chiaramente dalle testimonianze raccolte è che le eccessive differenze di età non aiutano il germogliare di un rapporto particolarmente significativo, sia quando si è nella posizione di fratello o sorella minore sia quando si occupa quella di maggiore. Nel primo caso – teniamo presente che avere 5, 8, 10 anni in più di un nostro intervistato significa essere già giovane adulto – le distanze in termini di fasi della vita sono troppe; in alcuni casi il/la maggiore ha già una vita propria e se ancora non vive del tutto fuori casa di fatto lo è quasi sempre. È significativo, in proposito, il fatto che chi ha più di un fratello o sorella maggiori affermi di trovarsi bene con quello/quella che è più vicino in termini di età.

[B, III gruppo, f, 1]: Io ho due sorelle più grandi e un fratello più piccolo non gli vado a raccontare i miei problemi eccetera. Invece con mia sorella più grande non ci parlo mai ma con l'altra abbiamo un legame molto... forte, cioè parliamo di tutto cioè fino a poco tempo fa non era così ma ultimamente stiamo legando tanto, ci diciamo tutto.

[T, I gruppo, f, 3]: Se ha 25 anni e tu ne hai... 16, 17 magari è già più difficile perché fanno cose totalmente diverse però [...] Sei hai quell'anno di differenza, tipo io e mia sorella, comunque anche se sono tre riesci comunque a... girarci insieme. Anche perché tutti i suoi compagni giravano tutti nella mia scuola quindi alla fin fine il clima nella scuola ci conoscevano tutti era anche più semplice.

In questi casi, il fratello o la sorella grande percepiti come più vicini possono diventare una presenza significativa soprattutto entro la famiglia, come "cuscinetto" nel rapporto tra sé e i genitori.

[T, IV gruppo, f, 3]: Su tutto. Mia sorella mi aiuta tanto, spesse volte passo prima da lei che dai miei genitori.

[T, IV gruppo, f, 4]: No, certo, ci sono i litigi e tutto, però ad esempio quando arrivo a casa magari lui tende sempre a capire prima dei miei genitori se ho qualcosa o comunque viene, mi dice ma perché sei un po' giù e magari a volte ci parlo anche, come si diceva prima non è che vai a dire chissà che cosa però cerchi anche un punto di incontro, e è bello anche il fatto che lui sa che può confidarsi con me perché anche lui magari piuttosto che di dire che ha fatto la marachella viene a dirlo a me, dice "Dai Dani, aiutami" cioè è sempre bello avere un punto di incontro nonostante i mille litigi

Si tratta di un'esperienza validata da chi, tra i nostri testimoni, si trova nella posizione di maggiore, almeno rispetto a un fratello/una sorella:

[T, I gruppo, f, 7]: Non so, ad esempio lei a scuola ha dei problemi con, non so, dei professori, viene e me ne parla a me perché sa che magari la mia mamma è molto più cioè più tosta su queste cose, quindi non ci ragiona molto, e allora viene a parlare con me.

[T, IV gruppo]: Io su questo ad esempio è successo una volta che una coetanea di mia sorella l'ha si può dire l'ha insultata alle spalle e la ha anche presa a botte no è vero, io ho visto tutta la scena, sono andata l', l'ho presa da parte ovviamente con calma e girata di spalle, c'erano certi praticamente c'era il balcone ero di spalle e le ho fatto così "se tu ti azzardi ancora a toccare mia sorella te la vedrai con me" e tipo i suoi genitori si sono presi paura, sono andati su dai miei e gli hanno detto: vostra figlia ha dato uno schiaffo a nostra figlia ma in realtà le avevo detto niente, cioè ho fatto così semplicemente.

Allo stesso tempo, una figura più grande che ancora gravita nelle orbite della propria vita potrebbe rivelarsi come una sorta di "genitore aggiunto", cioè come ulteriore figura normativa e controllante. Alcune ragazze hanno sottolineato che questo accade, in particolare, nel rapporto tra maggiore-maschio e minore-femmina; in questo caso, infatti, l'atteggiamento del "fratellone" diventa protettivo e anche condizionato da un po' di gelosia.

[B, II gruppo, f, 5]: Sì, bo mia sorella più grande mi dice non farla quella roba.

[B, II gruppo, f, 5]: Mi dice "non tornare troppo tardi".

R: Quindi ti controlla un po', ti...

[B, II gruppo, f, 5]: Sì, non tantissimo, però mi dice "fai la brava"

[T, I gruppo, f, 3]: Se è più grande... un po' il fatto di... cioè tra maschi e femmine magari soprattutto, se il maschio è più grande magari è anche geloso, cioè nel senso, un po' ti controlla.

Per i nostri partecipanti che invece sono nella posizione di maggiori (almeno rispetto a uno dei fratelli presenti in famiglia) il rapporto tende per lo più ad essere valutato in base alla presenza/assenza di litigiosità. E, spesso, ad essere sottolineata è proprio la presenza di frequenti litigi con i più piccoli. Non si tratta ovviamente di litigi riferiti a qualcosa di specifico, ma a una micro-conflittualità quotidiana che, in un certo senso, può essere la forma stessa della relazione.

[B, II gruppo, m, 1]: Io ho una sorella più piccola, ha dieci anni e...

litighiamo quasi sempre [...] perché mi stacca il controllo della Play, mi tira i peluche mentre studio... [ridono]

R: Tu sei innocente, giusto?

[B, Il gruppo, m, 1]: Cioè, se io non le faccio niente... quando parto in moto mi mette la moto in marcia e quindi vado avanti quando...

R: Ah, riesce pure a... [ride] quindi è monella ma secondo te lo fa perché vuole attirare l'attenzione o perché è proprio dispettosa?

[B, Il gruppo, m, 1]: È proprio dispettosa.

Questo modo di "essere in contatto" anche se sotto la forma del litigio può verosimilmente essere compreso anche alla luce della mancanza – sempre in virtù della differenza di età – di un canale comunicativo più maturo e "adulto". Sono in tanti i fratelli maggiori a sottolineare l'ovvia impossibilità di un rapporto significativo – dal punto di vista di un adolescente – con fratelli o sorelle che di fatto sono bambini o poco più.

[T, I gruppo, m, 6]: Nel senso non è che gli poso andare a dire perché poi anche lei non le capirebbe, cioè, è più piccola di me, quindi...

[B, III gruppo, f, 2]: Io ho una sorella più piccola eh, beh, io non le dico questi niente ma lei viene spesso da me a parlare, non tanto per chiedermi consiglio ma continua a parlare di cose che le interessano e a me no, quindi sorrido e annuisco. Lei pensa che la ascolti, invece...

R: E a te piace avere questo ruolo un po'... diciamo essere cercata ti gratifica, ti dà fastidio...

[B, III gruppo, f, 2] Beh se mi ignorasse ci rimarrei male, sì abbastanza sinceramente, cioè sono felice se lei cerca di stare con me.

Allo stesso tempo, quando la distanza di età è molto elevata, i maggiori non sembrano particolarmente interessati a cercare un'altra forma di rapporto, basata più sul gioco o sull'accudimento. Questo non significa che non si ritrovino, spesso, a dover svolgere compiti di babysitting, o a dover accompagnare i più piccoli alle loro attività extrascolastiche. Si tratta tuttavia di compiti per lo più assegnati dai genitori e che loro vivono con un po' di insofferenza:

[B, III gruppo, f, 7]: Allora, io ho una sorella che ha 10 anni e... è molto furba quindi sa più di quello che deve sapere e faccio sempre da babysitter e non mi chiede mai di giocare con lei perché la risposta la sa e poi la aiuto sempre a fare i compiti perché mi pagano.

[B, III gruppo, m, 8]: lo da piccolo... lei adesso è in quinta elementare, io da piccolo mi arrangiavo quasi in tutto, lei invece ha ancora bisogno di una mano ma secondo me è inutile una mano per lei perché non è stupida cioè, un bambino di quinta elementare, una mano mi sembra un po' inutile. Io ho un amico che è stato sempre aiutato e adesso non è che è una delle persone più brillanti al mondo.

Analogamente, essere i maggiori di fratellini o sorelline implica, sempre nel gioco delle dinamiche familiari, una responsabilizzazione del più grande che spesso finisce per sentire il peso eccessivo del suo ruolo o per percepirsi come "capro espiatorio" in differenti situazioni:

[T, IV gruppo, f, 1] Io in realtà per esperienza allora quando succede magari un disastro in casa la prima persona a cui addossano la colpa chi è? La maggiore! Ovviamente la maggiore! Almeno cioè sempre e magari quando mio fratello piange: "A., che hai fatto?" ma io niente. No ma sempre con me. [...] Anche per fare le faccende di casa, chi vanno a chiamare? La più grande! Quindi non ci sono solo io c'è anche mia sorella che può andare giù a buttare, che so, le immondizie e mi dicono: "No, pensa per te, non guardare tua sorella". Si va bene. E vado giù sbattendo la porta.

Ad ogni modo, la centralità del "fattore età" nel modellare queste dinamiche, ciò implica anche che, con il passare degli anni, le cose possono cambiare anche significativamente. Come alcuni adolescenti hanno affermato, crescendo si è notato un attenuarsi dei litigi e una crescita nella complicità.

[B, II gruppo, f, 5]: Sì, soprattutto questo ultimo periodo. Sì, siamo sempre andate d'accordo [ha una sorella più grande] adesso direi che stiamo crescendo un po' tutte e due siamo molto più vicine poi... mi trovo bene.

Del resto, come dicevamo in apertura a questo paragrafo, il rapporto con i fratelli può sembrare "opaco" ma forse vive solo delle ampie fasi di latenza, dalle quali più ridestarsi e germogliare. Sembra paradossale, ma pur nel loro esserci, i fratelli e le sorelle vanno comunque scoperti, come ci lascia intendere una nostra testimone.

[B, II gruppo, f, 9]: Io ho una sorella più grande e quest'anno fa diciannove anni. E ci vado d'accordo perché poi lei ha fatto il quarto anno all'estero, è stata via un anno e poi quando è tornata cioè mi è mancata, io le sono mancata quindi... stiamo spesso insieme, cioè, tutti i giorni veniamo a scuola insieme perché lei va

qui al linguistico e... facciamo tante cose insieme però spesso litighiamo, cioè, più che altro cioè non è che litighiamo, bisticciamo un po', po...

Alla fine, quando tutto funziona e il rapporto cresce e si consolida, può accadere di scoprire che un fratello o una sorella, per usare la bella espressione di un nostro intervistato, è una sorta di “amico in famiglia”. Una figura ibrida, insomma, un po' sospesa tra genitore e amico; un alleato nel continuo confronto, bello e complesso, tra le generazioni.

[T, I gruppo, m, 6]: Sono un tipo diverso di amici

R: Ok, andiamo per ordine, tu dicevi tipo diverso di amici.

[T, I gruppo, m, 5] Sì tipo un amico in famiglia

[T, I gruppo, m, 6]: Una cosa del genere.

R: È interessante questa cosa, un amico in famiglia, come dire...

[T, I gruppo, m, 6]: Sì, eh non so, una cosa che non vuoi dire né agli amici, né in famiglia lo dici al fratello, che è diverso per me

3.8. Conclusioni

Giunti alla conclusione di questo viaggio nella sfera relazionale degli adolescenti, quale bilancio possiamo stilare? Come abbiamo sottolineato, l'adolescenza è anzitutto caratterizzata da una elevata criticità. Quel mondo che nelle prime fasi della vita appare come un luogo “naturale”, pronto e sempre a disposizione inizia invece a rivelare tutta la sua ontologica precarietà. Da un lato perché il progredire della vita, che pone di fronte a nuovi ambienti e nuovi ruoli “spinge” l'adolescente fuori dalla cerchia delle sue conoscenze più scontate, affidando ad esso il difficile compito di tessere nuove trame relazionali. Dall'altro, oltre alla dinamica dirompente di irruzione del nuovo, il cambiamento si verifica anche a causa della problematizzazione di ciò che è – anzi ormai si può dire era – solito. L'orizzonte esperienziale si apre a dimensioni prima ignote, ma allo stesso tempo c'è tutto un mondo che, per così dire, inizia a franare sotto i propri piedi. In questa vertigine inizia un lento, faticoso, a volte rischioso lavoro di ricomposizione in cui però le granitiche certezze del passato non sono ripristinabili. Ecco allora che tutto appare come meta di un lungo, difficile e tortuoso percorso di conquista e in alcuni casi di ri-conquista. Le testimonianze raccolte nei quattro focus, in effetti, sembrano trovare il loro “basso continuo” proprio sul tema della complessità della condizione adolescenziale e della fatica implicata da questo lavoro di tessitura/ritessitura del proprio mondo. Del resto non potrebbe essere altrimenti in una situazione in cui anche la fiducia, come loro stessi ci sembrano dire, è diventata risorsa scarsa. Amici e famiglia rimangono i due punti euclidei per i quali si cerca di far passare la traiettoria di questo tratto di vita, anche

se, contrariamente al noto assioma geometrico, qui nulla fila via dritto come una linea retta. Nemmeno la “socialità ristretta” sembra essere infatti un porto totalmente sicuro. Una cosa emerge piuttosto chiaramente: nonostante le difficoltà, che in alcuni casi possono generare anche un po' di disincanto e cinismo, i nostri adolescenti sanno che non si può vivere al di fuori della relazione; non emergono mai posizioni di dura e orgogliosa autoreferenzialità e radicale individualismo in risposta a un mondo parco di riferimenti e poco affidabile. Allo stesso tempo, pur lasciando capire che i rapporti con i propri genitori sono complessivamente positivi, è sempre la relazione orizzontale tra pari il campo in cui si è disposti a mettere in gioco praticamente tutto di sé. Il mondo adulto, laddove se lo merita, può ricevere qualche pezzo. Colpisce, infine, nel modo di vivere e concepire l'amicizia, l'apprezzamento per la differenza che genera confronto e al limite anche litigio, quasi un marchio distintivo dell'autenticità di una relazione. L'amico non è chi la pensa sempre come te, ma chi pur pensando diversamente, anche in modo radicale, continua a rispettarci, stimarci e a volere stare con te. Si tratta di un elemento degno di nota soprattutto se si pensa che il mondo della socialità digitale, in cui questa generazione ha vissuto fin dalla sua nascita, tende invece a premiare l'omofilia.

Ringraziamenti

Gli autori desiderano ringraziare sentitamente la prof.ssa Alma Rosa Laurenti Argento e il prof. Michele Ruele per il prezioso lavoro di organizzazione che ha reso possibile la raccolta dati nelle scuole e dei quattro focus group e la realizzazione di questo Report. Allo stesso tempo, un particolare ringraziamento va ai Dirigenti Scolastici e ai Docenti di tutti gli istituti coinvolti, per aver reso possibile questo lavoro nonostante i numerosi impegni che li vedono coinvolti all'interno dei loro istituti. Un ringraziamento anche al dott. Luciano Covi a cui si deve l'avvio e la continuità nel tempo di questo progetto di ricerca.

Un ringraziamento speciale va alle tante ragazze e ai tanti ragazzi che hanno dato la loro disponibilità e il loro impegno a partecipare, e senza il quale questo lavoro non sarebbe stato possibile. Ci auguriamo che, leggendolo, possano riconoscersi, sentirsi riconosciuti e rappresentati.

Bibliografia

- Alfieri, S., Marta, E., Lanz, M., Pozzi, M., & Tagliabue, S. (2014). Famiglia delle regole e famiglia degli affetti: quali conseguenze su benessere e disagio nei figli adolescenti?. *Psicologia della salute*, 2, 61-78.
- Allen, J. P., & Land, D. (2008). *Attachment in adolescence*. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications* (2nd ed., pp. 363–381). New York, NY: The Guilford Press.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 16(5), 427-454.
- Ashleigh, M. J., & Nandakumar, J. (2007). Trust and Technologies: Implications for technology supported engineering working practices. *Decision Support Systems*, 4(2), 607-617.
- Bichi, R. & Bignardi, P. (2015), (a cura di), *Dio a modo mio. Giovani e fede in Italia*, Vita e Pensiero, Milano.
- Baiocco, R., Laghi, F., & Paola, R. (2009). Le scale IPPA per l'attaccamento nei confronti dei genitori e del gruppo dei pari in adolescenza: un contributo alla validazione italiana. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 13(2), 355-384.
- Buhrmester, D. & Furman, W. (2008). *The Network of Relationships Inventory: Relationship Qualities Version*. Unpublished measure, University of Texas at Dallas.
- Bonanomi, A., Migliavacca, M. & Rosina, A. (2018), *Domanda di rappresentanza e orientamento politico*, in Istituto Toniolo (a cura di). La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2018, Il Mulino, Bologna, pp. 137-168.
- Bonanomi, A., Introini, F. & Pasqualini, C. (2019), *Una finestra sul mondo. I risultati dell'indagine sui giovani in preparazione dello Youth Syndod*, in Istituto Toniolo (a cura di). La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2019, Il Mulino, Bologna, pp. 175-214.
- Cigoli, V., & Scabini, E. (2000). *Il familiare. Legami, simboli, transizioni*. Cortina Editore.
- Cigoli, V., Marta, E., & Tamanza, G. (2000). La valorizzazione della famiglia nello scambio tra le generazioni. In V. Cigoli, *Il vello d'oro. Ricerche sul valore famiglia*. Cinisello Balsamo: CISF – San Paolo.
- Confalonieri, E., & Grazzani Gavazzi I. (2005). *Adolescenza e compiti di sviluppo*. Milano: Unicopli.
- Couch, L. L., Adams, J. M., & Jones, W. H. (1996). The assessment of trust orientation. *Journal of personality assessment*, 67(2), 305-323.
- Dirks, K. T., & Ferrin, D. L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of applied psychology*, 87(4), 611-628.
- Erikson, E. H. (1982). *Enfance et société*. Delachaux et Niestlé.
- Furman, W. & Buhrmester, D. (1985). Children's perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016-1022.

- Furman, W. & Buhrmester, D. (2009). The Network of Relationships Inventory: Behavioral Systems Version. *International Journal of Behavioral Development*, 33, 470-478.
- Giaccardi, C. & Magatti, M. (2001), *La globalizzazione non è un destino*, Laterza, Roma-Bari.
- Giddens, A. (2000), *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Il Mulino, Bologna.
- Jowett, S., & Ntoumanis, N. (2003). The Greek coach-athlete relationship questionnaire (gr CART-Q): Scale construction and validation. *International Journal of Sport Psychology*, 34(2), 101-124.
- Jowett, S., & Ntoumanis, N. (2004). The coach-athlete relationship questionnaire (CART Q): Development and initial validation. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 14(4), 245-257.
- Mayer, R. C., & Gavin, M. B. (2005). Trust in management and performance: who minds the shop while the employees watch the boss?. *Academy of management journal*, 48(5), 874-888.
- Mayer, R.C., Davis, J.H., Schoorman, F.D., 1995. An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review* 20 (3), 709-734.
- Molinari, L., Speltini, G., & Dalolio, S. (2001). Valori, regole e relazioni nello sviluppo della competenza sociale. *Età Evolutiva*, 16-29.
- Ntoumanis, N., & Vazou, S. (2005). Peer motivational climate in youth sport: Measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27(4), 432-455.
- Pasqualini, C. (2015), in P. Bignardi & R. Bichi (a cura di), *Dio a modo mio. Giovani e fede in Italia*, Vita e Pensiero, Milano.
- Petter, G. (1990). *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*. Venezia: La Nuova Italia.
- Pietropolli Charmet, G. (2000). *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pietropolli Charmet, G. (2012). *Giovani vs adulti: come crescere insieme*. Correggio: Aliberti Editore.
- Prichard, J. S., & Ashleigh, M. J. (2007). The effects of team-skills training on transactive memory and performance. *Small group research*, 38(6), 696-726.
- Scabini, E., & Cigoli, V. (2012). *Alla ricerca del familiare. Il modello relazionale-simbolico*. Cortina Editore.
- Scabini, E., & Iafrate, R. (2003). *Psicologia dei legami familiari*. Bologna: Il Mulino.
- Scabini, E., Marta, E., & Lanz, M. (2007). *The transition to adulthood and family relations: An intergenerational approach*. Psychology Press.
- Touraine, A. (1998), *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?* Il Saggiatore, Milano.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2019
da Tipografia Mercurio – Rovereto



Istituto Giuseppe Toniolo di Studi Superiori

È l'ente fondatore dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Ha per scopo la formazione, la ricerca, la promozione e lo sviluppo degli studi superiori in ogni disciplina e di porsi come riferimento culturale nelle scelte strategiche e negli indirizzi ideali e formativi dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. Cura annualmente il *Rapporto giovani sulla Condizione giovanile in Italia* per studiare la realtà dei giovani attraverso la loro voce e mettere a disposizione dati, analisi, riflessioni, proposte di intervento.

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

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