

# Il ruolo del **contesto** nel fenomeno del **bullismo** a scuola

**Marina Camodeca**

(Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara)

**N**egli anni scolari i bambini affinano abilità cognitive, sociali ed emotive che li rendono sempre più competenti (Camodeca, 2008). Crescendo, tuttavia, i bambini ricevono anche maggiori richieste da parte dell'ambiente, devono dar prova di avere capacità di autocontrollo e di saper regolare il proprio comportamento e la propria emotività. Contemporaneamente, devono anche essere in grado di raggiungere obiettivi, come per esempio il successo scolastico, e di riconoscere e rispettare regole e norme. Inoltre, la vita nella classe e le numerose relazioni con pari e adulti sottintendono

**Il bullismo, coinvolgendo tutta la classe, deve essere considerato in ottica contestuale. Vengono valutati l'incidenza dei vari ruoli, alcune caratteristiche dei partecipanti e il contesto in cui si compiono le prepotenze**

la richiesta implicita di sapersi inserire in un gruppo e di essere apprezzato (Camodeca, 2008).

Tutto ciò richiede grande impegno, competenza e supporto, che, quando vengono a manca-

re, possono condurre alcuni bambini a una condizione di disagio e al fallimento nel portare avanti con successo i vari compiti di sviluppo. Tali difficoltà personali e relazionali possono compromettere il benessere attuale del bambino, pre-

dire un malessere futuro o costituire un problema per gli altri. Tra le varie espressioni del disagio, le dinamiche del bullismo costituiscono il focus del presente lavoro, che ha come obiettivi quelli di descrivere il fenomeno, di analizzare diversi metodi per rilevare i ruoli dei partecipanti e di presentare dei risultati relativi a caratteristiche ambientali.

Secondo una classica definizione (Olweus, 1993) il bullismo è una forma di aggressività intenzionale, ingiustificata, non provocata, continuata nel tempo e frequente. Implica una disparità, reale o percepita, di potere o forza tra il bullo e la vittima, che sono quindi in relazione asimmetrica. Le azioni aggressive con cui il bullismo si manifesta possono assumere forme di tipo diretto fisico (ad esempio, prendere a calci, picchiare, spingere), diretto verbale (ad esempio, insultare, prendere a parolacce), orientato agli oggetti (ad esempio, danneggiamenti, furti), oppure indiretto, cioè relazionale, psicologico (ad esempio, escludere da un'attività, parlare dietro le spalle, diffondere maldicenze). Negli ultimi anni si registrano anche episodi di bullismo attuato attraverso mezzi elettronici, il cosiddetto *cyberbullying*, in cui si fa uso di internet o del cellulare per inviare messaggi minacciosi o denigratori direttamente alla vittima, o per diffondere messaggi o immagini dannosi e calunniosi.

**Bullo, vittima, seguace del bullo, difensore della vittima, spettatore, sono alcuni dei ruoli assunti dai diversi componenti del gruppo**

Il bullismo è un fenomeno sociale che si manifesta in un gruppo relativamente stabile, in cui ognuno è coinvolto con ruoli differenti (Goossens, Olthof e Dekker, 2006; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman e Kaukiainen, 1996; Sutton e Smith, 1999). Oltre al bullo e alla vittima, infatti, si possono identificare i ruoli del seguace del bullo, che sostiene il prepotente, del difensore della vittima, che aiuta o consola la vittima, e dell'esterno (o spettatore), che preferisce rimanere in disparte senza intervenire. Recentemente, Belacchi (2008) ha proposto l'aggiunta di ulteriori due ruoli: il «Consolatore [...] che pur senza intervenire per

far smettere le prepotenze, cerca di attenuarne gli effetti, rincuorando la vittima, e [il] Mediatore [...] ovvero colui che, ponendosi in maniera equidistante tra Bullo e Vittima, cerca attivamente di pacificarli».

Gli studi che hanno analizzato i vari ruoli hanno fatto luce su caratteristiche cognitive, comportamentali, sociali ed emotive dei partecipanti. Per esempio, lavori recenti hanno indicato che i bulli, ma non i loro seguaci, comprendono stati mentali ed emozioni altrui, non differenziandosi in questo dai difensori (Gini, 2006). Però, come le vittime, mostrano deficit nella comprensione di situazioni sociali ambigue (Camodeca e Goossens, 2005), hanno bassi livelli di empatia (Caravita, Di Blasio e Salmivalli, 2009) e di senso di colpa e vergogna (Menesini e Camodeca, 2008). Studi sul disimpegno morale hanno rilevato che spesso i bulli ricorrono a meccanismi di disattivazione dei controlli morali interni, cosa che consente loro di deresponsabilizzarsi e proteggersi da sentimenti negativi o autocolpevolizzanti (Gini, 2006). I difensori della vittima, al contrario, presentano elevati livelli di moralità. Gli esterni mostrano un tipo di empatia che si esprime come disagio personale di fronte alla sofferenza altrui, e una bassa autoefficacia, che contribuirebbero a spiegare la mancanza di intervento attivo a difesa delle vittime (Gini, Albiero, Bennelli e Altoè, 2008). Queste ultime hanno un basso concetto di sé e un'eccessiva vergogna, che suggeriscono il timore di un pubblico giudice, la paura di perdere la reputazione e l'ansia di essere esposti a situazioni sociali (Menesini e Camodeca, 2008).

## INCIDENZA E CONTESTO

Stimare l'incidenza del fenomeno del bullismo non è semplice, in quanto i risultati dipendono da numerose variabili. Innanzitutto, i dati sono influenzati dalla fonte di informazione e

dallo strumento usato: spesso, per esempio, le autovalutazioni rischiano di fornire una sovrastima della vittimizzazione e una sottostima delle prepotenze, mentre le valutazioni da parte di un adulto rischiano di non valutare il fenomeno in modo affidabile (Goossens et al., 2006). Similmente, suggerire indicazioni temporali sulla frequenza degli episodi di prepotenza (ad esempio, nell'ultimo mese, o nell'ultima settimana, o in questo anno scolastico) ha un peso notevole nella stima dell'incidenza. Infine, rilevare il bullismo fisico è più facile che valutare il bullismo relazionale e i dati di quest'ultimo rischiano di essere sottostimati.

### **Il bullismo fisico diminuisce nel passaggio dalla scuola elementare alla media, e da questa a quella superiore**

Non è semplice neanche analizzare trend evolutivi confrontando l'incidenza dei vari ruoli a età diverse, in quanto, per esempio, i ragazzi più grandi tendono a non voler parlare delle prepotenze, mentre i più piccoli a confondere il costrutto di bullismo con quello di aggressività (Smith, Madsen e Moody, 1999). In genere, tuttavia, la letteratura è concorde nel ritenere che il bullismo (specialmente di tipo fisico) diminuisca nel passaggio dalla scuola elementare alla scuola media, e da questa alla scuola superiore (Smith et al., 1999). È pur vero, però, che per chi rimane bullo o vittima in modo stabile nel tempo, le conseguenze a livello psichico, sociale e comportamentale sono più gravi. Le caratteristiche del contesto possono influenzare gli episodi di prepotenza. Per esempio, la supervisione da parte degli adulti sembra essere un deterrente per compiere atti aggressivi, che il più delle volte avvengono in luoghi o in momenti in cui gli adulti sono assenti (ad esempio, bagni, corridoi). Ma poiché i bulli, le vittime e gli altri partecipanti sono spes-

so compagni di classe, è molto frequente che siano anche le aule il teatro di gran parte delle prepotenze (Olweus, 1993).

## **LA RICERCA OBIETTIVI**

Viene qui presentato uno studio, che, lungi dall'essere esaustivo per i motivi di ordine metodologico e teorico considerati, fornisce tuttavia un quadro del fenomeno in un contesto italiano, impiegando un campione numeroso che copre una larga fascia di età. Il primo obiettivo del lavoro è quello di indagare i vari ruoli coinvolti nel bullismo, utilizzando lo strumento a nomina dei pari *Questionario dei Ruoli dei Partecipanti* con l'aggiunta di alcuni nuovi item per la valutazione della vittimizzazione.

Inoltre, ci si propone di valutare la numerosità dei partecipanti in ogni ruolo mettendo a confronto due metodi per l'assegnazione dei ruoli: quello relativo (Salmivalli et al., 1996) e quello assoluto (Goossens et al., 2006). Se il primo è stato largamente usato, il secondo è stato testato solo su un campione olandese.

Infine, lo studio si propone di valutare le differenze di genere e di età e il contesto in cui avvengono le prepotenze.

## **METODO: CAMPIONE E STRUMENTI**

La ricerca è stata condotta in dieci scuole delle province di Pescara e Chieti, in Abruzzo. I dati qui presentati sono relativi a un campione di 682 bambini e ragazzi (347 femmine e 335 maschi), frequentanti la quarta e la quinta elementare (N = 382), i tre anni delle scuole medie (N = 219) e i primi due anni di scuola superiore (N = 81). L'età varia dagli 8 ai 16 anni (M = 10.91; DS = 1.94). Per valutare il coinvolgimento nel bullismo e i vari ruoli assunti è stato utilizzato il *Participant Roles Questionnaire* (Salmivalli et al., 1996), validato in Italia come *Questionario dei Ruoli dei Partecipanti* (QRP) (Menesini e Gini, 2000). Ai bam-

bini viene chiesto di nominare i compagni che mettono in atto il comportamento descritto in ciascuno dei 21 item. Sia nella versione italiana che in quella originale è presente un solo item per valutare la vittimizzazione. Per poter utilizzare una scala a più item anche per la vittimizzazione e aumentarne l'affidabilità, abbiamo aggiunto quattro item già impiegati in altri studi con campioni olandesi (Camodeca e Goossens, 2005; Goossens et al., 2006), portando a 25 il numero di item del questionario. I 5 item della vittimizzazione sono i seguenti: "Viene picchiato e spinto dagli altri bambini", "Viene preso di mira", "Riceve soprannomi sgradevoli", "Viene offeso ripetutamente", "Subisce azioni prepotenti".

Per indagare le caratteristiche contestuali del fenomeno, a un sottocampione di scuola elementare e di scuola media (N = 234, 100 femmine e 134 maschi; range di età: 8-12 anni; M = 10.84; DS = 0.98;) è stato chiesto, attraverso un questionario a risposta multipla, dove e quando sono avvenuti gli episodi di prepotenza, chi ha compiuto le prepotenze (bambini più grandi, più piccoli o della stessa classe), chi era presente e se i presenti hanno fatto qualcosa. I bambini potevano scegliere più di un'alternativa di risposta.

## RISULTATI

L'analisi fattoriale del QRP ha confermato la presenza di quattro fattori corrispondenti ai ruoli di pro-bullo (Belacchi, 2008; Sutton e Smith, 1999), difensore della vittima, esterno e vittima. Tre item sono stati eliminati perché saturavano su più fattori. In linea con la letteratura (Camodeca e Goossens, 2005; Goossens et al., 2006) le scale del bullo e del seguace sono state separate. L'affidabilità è risultata buona per ogni ruolo.

Poiché, come già accennato, non esiste un metodo privilegiato per assegnare i ruoli e i risultati cambiano in base a numerosi parametri, presentiamo qui due metodi.

Il primo è una misura relativa che si basa sulla standardizzazione in punteggi *z* all'interno di ogni classe (Menesini e Gini, 2000; Salmivalli et al., 1996), cioè non utilizza i punteggi grezzi, ma li trasforma in punti standard (*z*), che hanno media uguale a 0 e deviazione standard uguale a 1. Ad ogni punto grezzo corrisponde un preciso punto *z*, che conserva le distanze relative dagli altri punti. In questo modo, è possibile confrontare variabili appartenenti a distribuzioni diverse anche disomogenee. Il ruolo nel bullismo viene assegnato se il punteggio nella scala corrispondente è maggiore di almeno 0.1 rispetto a quello delle altre scale.

Il secondo metodo, invece, è un criterio assoluto e consente di assegnare i ruoli sulla base delle effettive nomine ottenute da ciascun partecipante in ogni scala (Goossens et al., 2006). In questo caso abbiamo assegnato un ruolo a chi fosse stato nominato da almeno il 10% dei compagni sulla corrispondente scala. Le distribuzioni dei ruoli con i due metodi, presentate in tabella 1, saranno commentate nel paragrafo "Discussione e conclusioni".

Relativamente al genere, sono emerse differenze coerenti con la letteratura (Belacchi, 2008; Camodeca e Goossens, 2005; Salmivalli et al., 1996): i maschi sono più spesso nel ruolo di bullo e seguace, mentre le femmine più spesso nel ruolo di difensore ed esterno. Nel presente campione, i maschi sono anche più spesso vittime, cosa che trova discordanze in letteratura. I risultati mostrano inoltre che, crescendo, i ruoli del seguace e del difensore diventano meno frequenti, mentre aumenta la numerosità dei soggetti non coinvolti. Sia per il genere che per l'età, i risultati ottenuti con le scale nominali sono simili a quelli prodotti con i punteggi continui.

Per ciò che riguarda le caratteristiche contestuali del fenomeno, la maggior parte dei soggetti riporta che gli episodi di bullismo av-

**TAB. 1 FREQUENZE DEI RUOLI DEI PARTECIPANTI SECONDO DUE CRITERI: PUNTEGGI Z E PERCENTUALI (10%) DI NOMINE OTTENUTE**

	Bulli N (%)	Seguaci N (%)	Vittime N (%)	Difensori N (%)	Esterni N (%)	Non coinvolti N (%)	Non classificabili N (%)
Punteggi z	63 (9.2)	107 (15.7)	88 (12.9)	139 (20.4)	172 (25.2)	76 (11.1)	37 (5.5)
10% nomine	58 (8.5)	44 (6.5)	60 (8.8)	203 (29.8)	138 (20.2)	175 (25.6)	4 (0.6)

vengono in classe (52%), durante la ricreazione (56%) o all'entrata a scuola e all'uscita da scuola (31%). A compiere prepotenze sono per lo più bambini della stessa classe (61%) e, di nuovo, sono altri bambini a essere presenti (57%). È interessante notare che il 28% delle risposte indica che sono presenti degli adulti (11% insegnanti, 15% bidelli e 2% genitori), mentre nel 15% dei casi non è presente nessuno. Le risposte relative a cosa hanno fatto le persone presenti rilevano uno scarso intervento attivo (ad esempio, il 33% delle risposte indica che la persona ha punito il bullo, il 18% che ha parlato con la classe dell'accaduto), ma anche un certo coinvolgimento (ad esempio, solo nel 23% delle risposte la persona non ha fatto niente, solo nell'11% è andata via). Analizzando le risposte sulla base dell'età dei bambini emerge inoltre che alle elementari è più probabile che gli episodi di bullismo avvengano all'interno della scuola (ad esempio, in classe, al bagno, durante le lezioni o il pranzo), che siano presenti degli adulti (insegnanti o bidelli) e che i presenti intervengano per punire il bullo. Al contrario, le risposte dei ragazzi della scuola media riflettono una maggiore incidenza di episodi per strada o nei momenti di entrata a scuola e di uscita dalla scuola; è inoltre più probabile che siano presenti altri coetanei e che gli astanti non abbiano fatto niente.

## DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Il primo obiettivo del lavoro era quello di testare l'inserimento, nel QRP, di più item per la vittimizzazione, che nella versione originale è valutata con un solo item. I risultati indicano che il nuovo questionario, con l'aggiunta di tali item, conserva una buona distribuzione dei fattori e un'elevata affidabilità delle scale.

Come emerge dai risultati relativi alla numerosità dei partecipanti al bullismo nei vari ruoli, il metodo utilizzato ha un suo peso nel determinare le frequenze. In linea con Goossens et al. (2006), anche nel presente campione il criterio assoluto (percentuale di nomine), rispetto al criterio relativo (punteggi z), produce un minor numero di soggetti non classificabili, un maggior numero di bulli che di seguaci, un maggior numero di non coinvolti. Con i punteggi z le frequenze sono più equamente distribuite nei vari ruoli. Il metodo delle percentuali è da preferire se si vogliono valutare traiettorie evolutive, differenze tra classi o programmi di intervento (Goossens et al., 2006), in quanto i punteggi z producono una distribuzione simile nelle varie somministrazioni. Nel presente lavoro è stato scelto il criterio del 10%, ma altre percentuali (15% o 20%) sono ugualmente utilizzabili (Goossens et al., 2006). L'uso di percentuali di nomina più elevate, però, riduce il numero di partecipanti in ogni ruolo e aumenta quello dei non coinvolti, cosa che

non è auspicabile, specialmente in vista di interventi che coinvolgano quanti più bambini possibile e non solo quelli con punteggi estremi. È importante, comunque, ricordare che spesso è consigliabile usare i punteggi continui delle scale.

Nonostante la maggior parte dei partecipanti abbia un ruolo prosociale o non si senta coinvolta, tuttavia anche con il metodo assoluto circa il 15% dei bambini mette in atto o sostiene prepotenze nei confronti dei compagni, e circa un quarto dei componenti di una classe è coinvolto come bullo, seguace o vittima. La maggioranza di questi soggetti sembra essere di genere maschile, cosa che rispecchia modalità di socializzazione e stili interattivi diversi per maschi e femmine, anche se nel presente lavoro non è stato esplicitamente valutato il bullismo di tipo relazionale, in cui si potrebbe rilevare un maggior coinvolgimento delle femmine. I risultati relativi all'età non mostrano una diminuzione del fenomeno passando a classi superiori (come invece suggerito da Smith et al., 1999), ma piuttosto una stabilità del bullismo e della vittimizzazione. I ruoli del seguace e del difensore, invece, sembrano decrescere, mentre quello dei non coinvolti tende ad aumentare. È possibile che in preadolescenza e poi in adolescenza i ragazzi siano maggiormente focalizzati su di sé rispetto alle età precedenti e quindi più distaccati dalle situazioni che coinvolgono i pari. Ciò si manifesta, nel caso dei seguaci, in un minor bisogno di affiliarsi a compagni più potenti, e, nel caso dei difensori e dei non coinvolti, in un maggiore disimpegno rispetto a ciò che succede ai propri compagni, affiancato dalla convinzione che, ormai quasi adulti, bisogna essere in grado di cavarsela da soli.

Relativamente alle caratteristiche del contesto, si rileva che spesso gli episodi di bullismo avvengono in assenza della supervisione di un

adulto (ad esempio, durante la ricreazione o nel momento di entrata a scuola e di uscita da scuola) e soprattutto in presenza di altri compagni (Olweus, 1993). Il fatto che poco più di un quarto degli intervistati ha riportato la presenza degli adulti indica, da un lato, che i bambini tendono a nascondere all'adulto le azioni prepotenti, ma, dall'altro, che a volte il bullismo avviene anche in presenza di insegnanti o bidelli, cosa che potrebbe sottintendere uno scarso riconoscimento della loro autorità da parte dei bulli. I risultati suggeriscono inoltre che una maggiore presenza e un più attivo intervento da parte degli adulti si rilevano alle scuole elementari, rispetto alle scuole medie, sia perché i bambini sono più piccoli e più controllati, sia perché passano poco tempo per strada da soli e agiscono le prepotenze soprattutto all'interno della scuola. Tra i ragazzi più grandi, invece, che trascorrono più tempo con i pari e godono di maggiore indipendenza fuori casa, è più probabile che le prepotenze abbiano luogo in assenza degli adulti e fuori dalla scuola.

**Il gruppo dei pari, gli atteggiamenti degli adulti, il clima della classe possono rinforzare o moderare il comportamento prepotente**

In conclusione, il gruppo dei pari, gli atteggiamenti degli adulti, il clima della classe e quello della scuola sono aspetti molto importanti che rinforzano o moderano il comportamento prepotente. Appare di estrema importanza prestare l'at-

tenzione dovuta al bullismo e considerarlo in un'ottica contestuale per indagare le dinamiche sociali sottostanti, prendere in carico la sofferenza delle vittime, dei bulli e dei bambini che osservano gli episodi, e per sviluppare adeguati programmi di prevenzione e intervento. A livello classe (Olweus, 1993) potrebbe essere utile inserire il tema del bullismo nel curriculum



(ad esempio, attraverso letture o filmati), formulare regole condivise e stabilire dei momenti di confronto e discussione, promuovere atteggiamenti di supporto, potenziare l'autostima e la prosocialità, i rapporti interpersonali e le amicizie, coinvolgendo anche chi è nel ruolo di difensore o di esterno (ad esempio, attraverso lavori di gruppo, cooperazione, giochi di ruolo). Interventi a livello della scuola potrebbero basarsi sullo sviluppo di una "politica antibullismo" e di progetti mirati (ad esempio, incontri, sportello con lo psicologo scolastico, collaborazioni con esperti), sull'osservazione e il monitoraggio del problema, e sulla necessaria collaborazione con le famiglie e il territorio. Inoltre, sarebbe importante promuovere il senso di comunità e di appartenenza alla scuola per creare un clima di fiducia e accoglienza.

## BIBLIOGRAFIA

- **Belacchi C. (2008)**, «I ruoli dei partecipanti nel bullismo: Una nuova proposta», *Giornale Italiano di Psicologia*, 4, 885-912.
- **Camodeca M. (2008)**, «Benessere sociale e adattamento scolastico». In T. Aureli, E. Bascelli, M. Camodeca, S. Di Sano (a cura di), *Il bambino in classe. Aspetti teorici e strumenti di valutazione*, Carocci, Roma, pp. 83-133.
- **Camodeca M., Goossens F.A. (2005)**, «Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 186-197.
- **Caravita S. C. S., Di Blasio P., Salmivalli C. (2009)**, «Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying», *Social Development*, 18, 140-163.
- **Gini G. (2006)**, «Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?», *Aggressive Behavior*, 32, 528-539.
- **Gini G., Albiero P., Benelli B., Altoè G. (2008)**, «Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying», *Journal of Adolescence*, 31, 93-105.
- **Goossens F.A., Oithof T., Dekker P.H. (2006)**, «New Participant Role Scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity», *Aggressive Behavior*, 32, 343-357.
- **Menesini E., Camodeca M. (2008)**, «Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behaviour», *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 183-196.
- **Menesini E., Gini G. (2000)**, «Il bullismo come processo di gruppo: adattamento e validazione del questionario "Ruoli dei partecipanti" alla popolazione italiana», *Età evolutiva*, 66, 18-32.
- **Olweus D. (1993)**, *Bullying at school. What we know and what we can do*, Blackwell, Oxford (trad. it. *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*, Giunti, Firenze, 1996, 2007).
- **Salmivalli C., Lagerspetz K., Bjorkqvist K., Osterman K., Kaukiainen A. (1996)**, «Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group», *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- **Smith P.K., Madsen K.C., Moody J.C. (1999)**, «What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied», *Educational Research*, 41, 267-285.
- **Sutton J., Smith P.K. (1999)**, «Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach», *Aggressive Behavior*, 25, 97-111.

## PER APPROFONDIRE

### L'(im)moralità del bullismo

di Simona Caravita e Gianluca Gini

Edizioni Unicopli, Milano (2010)

La condotta prepotente è un'azione immorale, che lede il diritto del bambino di crescere in contesti sicuri. Il libro approfondisce il rapporto tra bullismo e moralità, in quanto fenomeni complessi che interessano sia i processi psicologici individuali, cognitivi, emotivi e motivazionali, sia il gruppo dei pari, che struttura un sistema di regole morali informali e che contribuisce al verificarsi del bullismo. Il libro propone di potenziare il funzionamento morale come via per l'intervento.

