

**LSE**

THE LONDON SCHOOL  
OF ECONOMICS AND  
POLITICAL SCIENCE ■

# LSE Research Online

**Marina Everri**

## Adolescenti & Famiglie: Un progetto di ricerca in collaborazione con Unità di Psicologia, Università di Parma e Istituto G. M. Colombini di Piacenza

### Report

**Original citation:**

Everri, Marina (2014) Adolescenti & Famiglie: Un progetto di ricerca in collaborazione con Unità di Psicologia, Università di Parma e Istituto G. M. Colombini di Piacenza. Report di Ricerca, Università Degli Studi di Parma, Parma, Italy.

Reuse of this item is permitted through licensing under the Creative Commons:

© 2014 The Authors  
CC BY-NC

This version available at: <http://eprints.lse.ac.uk/67907/>  
Available in LSE Research Online: September 2016

LSE has developed LSE Research Online so that users may access research output of the School. Copyright © and Moral Rights for the papers on this site are retained by the individual authors and/or other copyright owners. You may freely distribute the URL (<http://eprints.lse.ac.uk>) of the LSE Research Online website.

# REPORT DI RICERCA

## *ADOLESCENTI & FAMIGLIE*

Un progetto di ricerca in collaborazione con Unità di Psicologia,  
Università di Parma e Istituto G. M. Colombini di Piacenza



a cura di

*Marina Everri*  
Università di Parma  
marina.everri@unipr.it  
a.a. 2013/2014

## **Premessa**

Questo progetto di ricerca nasce dalla collaborazione tra l'istituto G. M. Colombini di Piacenza e il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Parma, al quale la sottoscritta afferisce come ricercatrice.

Il lavoro di ricerca intendeva approfondire le dinamiche evolutive di studenti adolescenti, appartenenti a due fasce d'età: 14/15 anni e frequentanti la prima superiore e 18/19 anni frequentanti la quinta superiore. Hanno partecipato al progetto due classi prime e due classi seconde dell'Istituto G. M. Colombini. Nell'arco di circa un mese e mezzo nelle quattro classi sono stati somministrati questionari e compiti di discussione in piccoli gruppi su temi dilemmatici. Ai ragazzi è stato anche chiesto di svolgere alcuni video-clip che riguardassero i momenti e/o luoghi rappresentativi del loro tempo libero.

Il progetto di ricerca prevedeva, inoltre, il coinvolgimento delle famiglie dei ragazzi. Tramite la presentazione di una lettera la ricercatrice ha invitato i genitori degli studenti di tutte le classi a partecipare a un'intervista familiare presso le loro abitazioni. L'intervista verteva sui cambiamenti e sulle sfide dell'adolescenza e richiedeva la partecipazione di tutti i membri del nucleo familiare.

Nelle pagine successive sono presentati e discussi i risultati principali emersi dall'analisi del materiale raccolto nelle quattro classi. Il rapporto di ricerca si focalizza in particolare sui risultati emersi dalla somministrazione di questionari e compiti di discussione. L'analisi delle interviste familiari e dei video realizzati dai ragazzi sulla gestione dello spazio extra scolastico è in fase di realizzazione e sarà disponibile al termine dell'anno in corso.

Prima di procedere alla discussione del materiale alcuni ringraziamenti sono doverosi. Questo lavoro è stato possibile grazie alla collaborazione di persone che a diverso titolo hanno sostenuto e partecipato al progetto. La sensibilità e la disponibilità da parte dei professori delle classi prime e quinte nelle diverse fasi della ricerca è stata ammirevole e particolarmente produttiva. In particolare intendo ringraziare le professoresse Savi, Cotti e Catalano e il professor Barbieri che hanno facilitato la raccolta dati nelle loro classi e favorito il contatto con alcune famiglie che sono state coinvolte nel progetto di ricerca con grande disponibilità. La preside e la professoressa Silvana Ferrari sono state interlocutrici fondamentali per un primo contatto con il corpo docente. Un sentito riconoscimento va anche alle famiglie che hanno dedicato tempo prezioso della loro vita domestica per svolgere l'intervista presso le loro abitazioni. I ragazzi, indiscussi protagonisti di questo lavoro, sono stati eccezionali: la loro motivazione, costanza e curiosità mi hanno colpito e stimolato per proseguire, con fiducia, i miei lavori di ricerca sulle sfide dell'adolescenza.

**INDICE**

<b>Introduzione</b>	p. 4
1. Lo stato dell'arte degli studi sull'adolescenza e nuove prospettive	p. 5
1.1 <i>Il ruolo della famiglia</i>	p. 5
1.2 <i>L'agency e le capacità decisionali (decision-making) in adolescenza</i>	p. 7
<b>Obiettivi del progetto di ricerca</b>	p. 8
<b>Metodologia</b>	p. 9
1. Descrizione del campione	p. 9
2. Strumenti utilizzati	p. 10
2.1 <i>Questionario</i>	p. 10
2.2 <i>Compito interattivo di presa di decisione</i>	
3. Definizione delle variabili considerate per l'analisi	p. 12
<b>Risultati</b>	p. 12
1. Il funzionamento familiare nelle classi prime e quinte	p. 13
2. Il monitoring genitoriale: la percezione del controllo	p. 16
3. La responsabilità in adolescenza	p. 19
4. Come si connettono responsabilità, funzionamento familiare e monitoring genitoriale?	p. 22
5. Gli adolescenti, l'agency e i processi decisionali	p. 25
5.1 <i>Le posizioni espresse dagli adolescenti nelle classi prime</i>	p. 26
5.2 <i>Le posizioni espresse dagli adolescenti nelle classi quinte</i>	p. 31
5.3 <i>Il confronto tra adolescenti delle classi prime e quinte sul compito decisionale</i>	p. 36
<b>Conclusioni</b>	p. 37
<b>Bibliografia essenziale</b>	p. 40

## INTRODUZIONE

Sono ormai state scritte diverse pagine sull'adolescenza; tuttavia la ricerca scientifica, così come l'arte e nella letteratura, sembrano non esaurire la curiosità verso l'approfondimento di quello che accade in questo momento della vita degli individui.

L'adolescenza è generalmente intesa come un momento di *transizione*, un passaggio in cui si concentrano cambiamenti che avvengono contemporaneamente a più livelli: biologico, cognitivo e sociale. Tutto ciò rende particolarmente affascinante lo studio di come questi cambiamenti si intrecciano e si dipanano in un arco temporale che si può collocare dai 9/10 anni del bambino, periodo della pubertà, fino ai 18/20, periodo in cui inizia il passaggio all'età adulta.

In questo lavoro di ricerca era mia intenzione approfondire che cosa accade in adolescenza dal punto di vista psico-sociale focalizzando l'attenzione su due momenti di questa lunga transizione. La prima fascia d'età corrisponde ai 14/15 anni, definita anche media adolescenza (*middle adolescence*), periodo che coincide con l'ingresso alla scuola superiore e all'acquisizione di importanti autonomie oltre che di importanti cambiamenti dal punto di vista cognitivo, la seconda fascia corrisponde a quella dei 18/19 anni, definita di recente come adultità emergente (*emerging adulthood*) periodo che corrisponde all'uscita dalla scuola superiore e all'apertura al mondo del lavoro o, sempre di più, a un percorso di studi universitario. Questa scelta arbitraria non intende comunque veicolare l'idea di uno sviluppo stadiale, che avviene per rotture o interruzioni; lo sviluppo avviene in modo continuo o, talvolta, per *oscillazioni*, in cui competenze e autonomie nuove si alternano a quelle vecchie fino al punto in cui le nuove vengono incorporate ed entrano a fare parte di nuovi modi di pensare e comportarsi.

L'interesse per queste due fasce d'età deriva dal fatto che un/a quattordicenne e un/a diciottenne hanno esperienze di vita diverse, e oltre a una diversa maturazione fisica e biologica, desideri e aspirazioni differenti, in sostanza competenze che consentono di "muoversi" nel mondo circostante con un bagaglio culturale e esperienziale più consolidato. Per cogliere le specificità di questi diversi momenti dell'adolescenza ho voluto dare particolare rilievo alla valutazione che i ragazzi fanno delle loro *relazioni significative*, cioè famiglie e gruppo dei pari, e come queste concorrono ad orientare il loro percorso evolutivo. Ho quindi cercato di approfondire come gli adolescenti di oggi gestiscono le loro sfide quotidiane nella relazione con genitori e amici o compagni di scuola.

La letteratura sul tema mette in luce come il ruolo della famiglia e dei pari sia fondamentale per lo sviluppo di *competenze relazionali* che si consolidano durante l'adolescenza. Esse si manifestano nell'*agency*, o agentività, intesa come la capacità degli individui di esercitare un controllo in mondo consapevole di sé, in accordo con il raggiungimento di obiettivi e secondo propri standard, sugli altri e sulle situazioni della vita. L'*agency* è strettamente connessa allo sviluppo dell'autonomia, della responsabilità e al consolidamento dell'identità.

In questo lavoro di ricerca, è stata indagata la percezione che gli adolescenti hanno delle loro famiglie, lo sviluppo della responsabilità e delle loro capacità decisionali attraverso la somministrazione di questionari e compiti di discussione svolti in piccoli gruppi nelle classi. Al progetto di ricerca hanno partecipato un totale di quattro classi: due classi prime e due classi quinte.

Il progetto di ricerca ha previsto anche il coinvolgimento di alcune famiglie attraverso la realizzazione di interviste e alcuni video che i ragazzi hanno svolto nel tempo extra scolastico. Questo materiale è ancora in fase di elaborazione e quindi non verrà incluso in questa trattazione.

Il presente elaborato è stato organizzato in cinque sezioni: analisi della letteratura sui temi indagati nella ricerca, obiettivi di indagine, metodologia (campione, strumenti e variabili studiate), risultati e conclusioni.

## 1. Lo stato dell'arte della letteratura sull'adolescenza e nuove prospettive

Sembra quasi ridondante aprire una riflessione sull'adolescenza quando già diverse pagine sono state scritte. Associazioni di ricerca, riviste scientifiche, seminari e incontri sono spesso centrati su questa fase di sviluppo. D'altro canto si può riscontrare come molta parte della ricerca venga di fatto portata avanti per riconfermare quanto noto. Il rischio è che la ricerca si scotomizzi da quelli che sono i cambiamenti sociali contemporanei, difficili da mappare in quanto repentini, ma pur sempre parte della quotidianità degli adolescenti.

Come sono gli adolescenti di oggi? Che valore attribuiscono alle loro relazioni significative? Come prendono decisioni e compiono scelte di fronte a situazioni rischiose o dilemmatiche che sempre di più si impongono nella loro vita quotidiana? Tutte queste domande sono fondamentali non solo per aggiornare la letteratura sull'adolescenza contemporanea, ma anche per meglio comprendere come sostenere e aiutare ragazzi e ragazze che possono “disorientarsi” durante lo sviluppo, che non trovano la possibilità di un confronto o che, in altre parole, non trovano interlocutori in grado di accogliere bisogni manifestati attraverso linguaggi nuovi.

Da circa un decennio si è fatta avanti l'idea di molteplici adolescenze, il riferimento al plurale si è reso necessario per la complessità dei cambiamenti socioculturali che hanno articolato inevitabilmente i percorsi di sviluppo. Non possiamo più concepire l'adolescenza come esclusivamente una fase di rottura irta di conflitti. Questa concezione di adolescenza è stata per lungo tempo appannaggio di adulti, genitori, professori, ricercatori, educatori che hanno interpretato da una loro prospettiva, appunto adulto-centrica, i cambiamenti dei loro figli, studenti, soggetti di ricerca. E se invece i cambiamenti adolescenziali avvenissero senza clamore, oppure, negoziando richieste e autonomie nel confronto con genitori e amici?

Nei paragrafi successivi è presentata una sintesi della letteratura psico-sociale sull'adolescenza ponendo particolare attenzione ai contesti di sviluppo fondamentali nel percorso di crescita degli adolescenti, la famiglia e il gruppo dei pari, e alle competenze che in essi si sviluppano e consolidano.

### 1.1 Il ruolo della famiglia

La famiglia rappresenta uno dei contesti di sviluppo primari per i bambini ed anche durante l'adolescenza continua ad avere un ruolo fondamentale.

La letteratura psico-sociale ha messo da sempre grande enfasi sul tema dell'individuazione lasciando implicitamente trapelare il necessario distacco dal contesto familiare a livello emotivo e fisico perchè venisse sancito il riconoscimento dello status di adulto. In quest'ottica, l'individuazione attraverso il conflitto e l'autonomizzazione dai genitori hanno rappresentato un indicatore di buon funzionamento e adattamento psicologico.

Nell'ultimo decennio, cambiamenti socio-culturali hanno imposto un nuovo modo di concepire l'adolescenza. In primo luogo perchè la crisi economica e del mercato del lavoro hanno obbligato le giovani generazioni al prolungamento di uno stato di dipendenza dalle famiglie, aspetto che procrastina l'acquisizione di autonomie e quindi il distacco dalle famiglie d'origine. Le ricerche in psicologia dello sviluppo hanno progressivamente spostato l'attenzione verso le relazioni che gli adolescenti intrattengono con le loro famiglie d'origine focalizzando diverse dimensioni del funzionamento familiare in rapporto ai processi di costruzione dell'identità. Per citarne solo alcuni, abbiamo lavori sulla comunicazione tra genitori e figli, inclusa la gestione dei conflitti; sullo sviluppo emotivo e sul rendimento scolastico in relazione alla qualità della relazione tra genitori e figli; sui comportamenti a rischio e sulle tipologie di stili genitoriali. Quello che questi lavori hanno messo in luce, in estrema sintesi, è come le relazioni che i bambini hanno con genitori e fratelli, se presenti, continui a svolgere un ruolo fondamentale per l'acquisizione di diverse competenze individuali e sociali.

Attraverso lavori di ricerca che dal 2008 sto portando avanti con alcuni colleghi presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Parma ho messo a punto un impianto teorico e metodologico per mettere a fuoco come adolescenti e genitori costruiscono, cambiano e negoziano le loro relazioni. In questi lavori ho adottato una prospettiva teorica definita *sistemico-*

*costruzionista* (Fruggeri, 1998) basata sul presupposto secondo cui le identità degli individui si originano, si trasformano e si consolidano *in-relazione-a* quelle di altri individui, vuoi membri della famiglia d'origine, gruppo dei pari, oppure altri adulti significativi, zii, educatori, ecc. In questa prospettiva i cambiamenti e gli eventi che caratterizzano la vita di un singolo membro di una famiglia avranno un effetto e influenzeranno il modo in cui anche le vite degli altri membri si svilupperanno. Abbiamo definito questi cambiamenti come *micro-transizioni* proprio per sottolineare che essi non sono cambiamenti tutto/nulla, ma al contrario sono *processi* o *riorganizzazioni* che avvengono nella vita di tutti i giorni nelle interazioni tra genitori e figli (Everri, 2011; 2013). Per esempio, le lunghe negoziazioni in cui si coinvolgono genitori e adolescenti per definire l'orario di rientro a casa la sera attiva una serie di riorganizzazioni che riguardano non solo la vita del singolo ragazzo/ragazza (prendere accordi con amici, muoversi in ambienti notturni, avere organizzato la giornata per avere tempo per una uscita, ecc...) ma anche quella dei genitori (a che ora stabilire il rientro, chi recupera il figlio/a, tollerare la preoccupazione/ansia per l'uscita serale, ecc...).

In adolescenza, sono diversi i cambiamenti che si raggruppano in un arco di tempo piuttosto limitato: la trasformazione del corpo, la definizione dell'identità sessuale e delle abilità cognitive complesse, il desiderio di trascorrere più tempo fuori dalla famiglia, nuovi amici e nuovi modi di entrare e stare in comunicazione con gli altri (l'uso dei nuovi media, quali telefonini, computer diventa massiccio in questo periodo). Inoltre, gli adolescenti non si muovono in un vuoto sociale; questo significa che i loro cambiamenti influenzeranno anche le persone con le quali essi interagiscono nella loro quotidianità e il contesto a loro più prossimale che rimane, come detto in precedenza, quello delle loro famiglie.

Diversi autori hanno ormai messo in luce come alla crescita dei figli si debba accompagnare anche quella dei genitori; in altre parole, perchè i figli cambino e acquisiscano maggiori autonomie, anche i genitori devono sapere cambiare. Questo processo non è sempre facilmente realizzabile. I genitori si trovano a dovere "lavorare" sulla gestione del potere e controllo sulle vite dei figli. Sono note le ammissioni da parte di genitori di adolescenti che controllano telefonini o profili facebook, che tempestano i figli di domande, che scrutano le loro espressioni facciali per capire se stanno mentendo o confessano una volta interrogati sulla mattinata trascorsa a scuola. Queste pressioni esercitate dai genitori e la resistenza spesso posta dai figli può essere all'origine di conflitti. Se gli adolescenti sfidano l'autorità, come spesso viene sottolineato, i genitori devono imparare a gestire una fisiologica diminuzione del loro potere.

A questo proposito, dalla fine degli anni '90 le ricerche sull'adolescenza hanno introdotto e approfondito il concetto di *parental monitoring* o, in italiano, monitoraggio genitoriale (Miranda, Bacchini e Affuso, 2013; Marshall et al., 2005; Stattin e Kerr, 2000; Stattin et al., 2011). Con questo termine si fa riferimento alle azioni di controllo che i genitori esercitano sulle vite dei loro figli, quali: fare domande, informarsi sulle loro attività, dove vanno e cosa fanno, attraverso diversi canali rappresentati da insegnanti, amici, altri genitori, oppure attraverso vere e proprie "incursioni" nei loro spazi e scrutamento dei oggetti privati. Molta della ricerca su questi temi ha approfondito la relazione tra le azioni di monitoraggio e i comportamenti devianti degli adolescenti (abuso di fumo e alcool, bullismo, altre forme di violenza e aggressioni). Livelli di monitoring adeguati (né troppo alti, né troppo bassi) hanno la funzione di prevenire questi comportamenti disadattivi. Nonostante la letteratura sia oggi molto ampia su questo tema, è interessante notare come solo pochi studi hanno preso in esame se e come il monitoring influisca sullo sviluppo di competenze relazionali adattive. Per esempio, è stato trovato un legame tra un monitoring moderato e la capacità di sviluppare buone relazioni con i pari in adolescenza (Feldman e Wentzel, 1990; Kurdeck et al., 1995; Tani et al., 2010).

Una competenza che non è stata messa in relazione da altre ricerche con il monitoring genitoriale concerne lo sviluppo e l'assunzione della *responsabilità*, fondamentale per ogni individuo come l'acquisizione di autonomia in questa fase dell'esistenza. Di particolare interesse è la nozione definita da Taylor e colleghi (Taylor et al., 1997) come *responsabilità familiare*. L'aumento delle responsabilità durante l'adolescenza facilita lo sviluppo dell'autonomia dal punto

di vista emotivo e la progressiva presa di distanza dalla famiglia. La capacità di assumersi responsabilità si connette anche a alti livelli di autostima (Baumeister et al., 2005), e allo sviluppo di relazioni positive con i genitori (Offer et al., 1990). Fruggeri e colleghe (Fruggeri, Montali e Panari, 2009) hanno specificato come questa dimensione abbia una valenza individuale, in quanto fornisce indicazioni sulla percezione individuale di un soggetto, quale la preoccupazione verso un membro della famiglia o avere poco tempo a disposizione per gli amici. Tuttavia questo concetto può fornire indicazioni utili sul tipo di relazione che gli adolescenti hanno con i loro genitori. Per esempio, la percezione di un'eccessiva responsabilità verso la famiglia potrebbe portare i ragazzi ad avere difficoltà a compiere un proprio percorso di individuazione e a convogliare risorse verso un proprio percorso di vita.

Date queste premesse, la qualità delle relazioni che si instaura tra genitori e figli assume un valore protettivo per lo sviluppo delle giovani generazioni. Una relazione soddisfacente costituirebbe una spinta per il genitore a monitorare le attività dei figli e a utilizzare strategie educative flessibili e adeguate alla loro età. Questo potrebbe anche favorire l'assunzione di responsabilità in modo equilibrato e adattivo. Gli studi sul *funzionamento e adattamento familiare* (cfr. Olson, 1989; Kreppner, 2009) forniscono spunti interessanti per esaminare quelle dimensioni che intervengono nella regolazione delle relazioni tra genitori e figli durante l'adolescenza. In particolare, questi lavori mettono in luce come durante l'adolescenza sia fondamentale modulare la gerarchia familiare e modificare l'intimità o la vicinanza emotiva. Durante l'infanzia, i genitori offrono cura e protezione stimolando lo sviluppo di autonomie nei figli, tuttavia mantenendo un rapporto di dipendenza con essi. Nella transizione adolescenziale, i genitori devono continuare a fornire una protezione ma in un contesto basato sull'indipendenza reciproca.

Un modello interessante per potere valutare il funzionamento familiare è il modello circonflesso di Olson e colleghi (Olson e Gorall, 2006), in base al quale *flessibilità, coesione e comunicazione* sono dimensioni fondamentali per comprendere come funzionano e come cambiano le famiglie nel ciclo di vita. In adolescenza, famiglie con un buon funzionamento sono sufficientemente flessibili, presentano buoni livelli di comunicazione e livelli intermedi di coesione. In altre parole, sanno gestire e negoziare la leadership e la gerarchia familiare (flessibilità), sanno modulare la loro vicinanza emotiva (coesione) e sono in grado di avere scambi comunicativi efficaci (comunicazione).

Allo stesso modo, nei lavori che ho svolto presso il Dipartimento di Psicologia di Parma basati sull'analisi di un archivio di 63 famiglie italiane con almeno un figlio nella fascia d'età 13-16 anni e residenti in alcune città del nord Italia ho potuto riscontrare come diverse dimensioni relazionali si attivano nel momento in cui genitori e figli attraversano l'adolescenza<sup>1</sup>. In questo senso, si conferma l'idea che non vi sia una sola adolescenza; al contrario, nel momento in cui adottiamo una matrice relazionale e rileggiamo lo sviluppo del singolo come situato nel tessuto delle sue relazioni primarie possiamo osservare si possano delineare diverse "forme" o percorsi di sviluppo. Ecco quindi che le trasformazioni che accadono in quest'età possono essere concettualizzate come un'impresa evolutiva congiunta di genitori e figli (Cigoli, 1985, 1993; Scabini, 1985; Sroufe, 1990; Youniss, 1983), ma anche tra genitori, figli e altri contesti relazionali, come quello dei pari, della scuola, dei nuovi luoghi e delle nuove amicizie. Questi diversi contesti ecologici (Bronfenbrenner, 1979) diventano importanti "sperimentazioni" per l'acquisizione e il consolidamento di diverse competenze.

## 1.2 L'agency e le capacità decisionali (decision-making) in adolescenza

Da tempo la letteratura è unanime nel riconoscere che gli adolescenti giocano un ruolo attivo nell'influenzare e dare forma ai contesti nei quali agiscono (Feldman e Elliott, 1990; Hill e Irvine, 1993). In una recente pubblicazione Coleman (2010) punta l'attenzione su un modello definito bidirezionale e *collaborativo*, basato sulla nozione di *agency*. In questo modello, l'adolescente è descritto come un *agente attivo* che "naviga" (Furlong, 2009) seguendo una rotta, prima attraverso

<sup>1</sup> Per una rassegna consultare Everri (2011), Everri (2010) indicate in bibliografia

la scuola e poi il lavoro, la casa di famiglia e poi la propria, gestendo il ritmo del suo cambiamento giorno dopo giorno e regolando, insieme a questo, le interazioni con gli adulti. Le ricerche di Smetana (2010) enfatizzano come gli adolescenti “costruiscano i loro mondi” attraverso strategie in cui si manifesta la loro *agency*, che cambia e si modifica nel tempo e con la crescita.

La nozione di *agency* viene oggi ampiamente utilizzata in psicologia dello sviluppo, tuttavia la maggior parte dei lavori più recenti che ha affrontato lo studio di questo costrutto si è avvalso di definizioni individuali riferite quasi esclusivamente a categorie intrapsichiche, quali l'autostima, la motivazione e l'autoefficacia (cfr. Palareti, Melotti, Emiliani e Passini, 2004; Zimmerman e Clearly, 2006). Sembra, infatti, che sia stata data scarsa attenzione allo studio dell'*agency* mettendone in risalto l'origine *relazionale* (Ahearn, 2011; Ratner, 2000). Wertsch e colleghi (1993), parafrasando le concezioni di Vygotsky e Bateson, sostengono che l'*agency* si “estende oltre la pelle”, in quanto, è una proprietà dei gruppi e implica la mediazione del linguaggio e degli oggetti. Se consideriamo che l'*agency* si manifesta nelle interazioni e che implica il sapere affermare il proprio punto di vista in modo efficace possiamo anche cogliere un altro importante costrutto che si associa ad essa, il *decision-making*, ovvero la capacità di prendere decisioni e compiere scelte in diversi ambiti della vita.

In adolescenza viene chiesto ai ragazzi di prendere importanti decisioni in merito alla scuola, alla sessualità, a comportamenti rischiosi pur avendo un bagaglio di esperienze limitato (Furby, Beyth-Marom, 1992). La capacità di prendere decisioni in modo efficace ha effetti a lungo termine sul futuro degli adolescenti in diversi ambiti della loro vita. Non stupisce quindi rilevare che molta parte delle ricerche psicologiche sullo sviluppo degli adolescenti ha approfondito le modalità con cui essi compiono le loro scelte valutando diverse alternative per raggiungere un obiettivo.

Alcuni studi (Friedman & Mann, 1993; Janis & Mann, 1977) hanno identificato diversi *stili individuali* con cui gli adolescenti prendono le decisioni; tra questi, quello più funzionale si basa sulla nozione di “vigilanza”. Essa riguarda un modo di procedere attento e razionale, basato su un'accurata ricerca di informazioni rilevanti, l'analisi dei pro e dei contro, evitando il ricorso a pregiudizi e stereotipi. Questi lavori, ormai anche piuttosto datati, non hanno però focalizzato che cosa accade quando queste scelte devono essere prese in gruppo, quindi nell'interazione con altre persone.

Come possiamo rilevare l'*agency* degli adolescenti e delle loro capacità decisionali? Focalizzare le interazioni tra pari può fornire indicazioni interessanti in questo senso. Diversi lavori di ricerca hanno messo in luce le potenzialità del confronto tra pari per l'attivazione di processi cognitivi e di apprendimento, ma un numero esiguo ha focalizzato il modo in cui vengono prese le decisioni in modo collettivo da parte degli adolescenti.

Ricerche realizzate in Europa (Duveen e Psaltis, 2008; Leman, 2005; Pscoe, 2007; Psaltis e Duveen, 2007) hanno esaminato per esempio le differenze tra maschi e femmine nella presa di decisione. Gli autori hanno notato come le *aspettative sul ruolo di genere* hanno un effetto sul tipo di strategie messe in atto da maschi e femmine. Le femmine, per esempio, tendono a porre un maggior numero di domande volte alla conferma delle loro proposte quando si trovano a interagire con i maschi rispetto a quando interagiscono nel gruppo dello stesso sesso. I maschi mostrano invece uno stile più impositivo nelle interazioni con le femmine rispetto a quando interagiscono con altri maschi. In questo senso sembrano essere replicati ruoli di genere tradizionali.

Altri filoni di ricerca (Hogg, Turner e Davidson, 1990) hanno invece sottolineato i *processi di influenza* del gruppo sulle decisioni e i comportamenti dei singoli. Gli individui in gruppo tendono a prendere decisioni più rischiose, tuttavia questa tendenza si lega a diversi fattori tra cui l'età degli individui e la composizione del gruppo. In una ricerca sono stati confrontati (Gardner e Steinberg, 2005) gruppi di ragazzi di diverse età per rilevare il modo in cui si manifesta la pressione del gruppo di fronte alla necessità di prendere decisioni che implicano un rischio. La tendenza degli adolescenti è di conformarsi alla decisione del gruppo, tuttavia questo dipende anche dalle tendenze dei singoli, che portano ad una polarizzare della decisione del gruppo. In altre parole, individui che tendono al conservatorismo sposteranno le posizioni del gruppo in quella

direzione, mentre individui che tendono a comportamenti a rischio sposteranno la posizione del gruppo verso la presa di decisione più rischiosa. Nel confronto tra gruppi di adolescenti e di adulti emerge come siano comunque sempre gli adolescenti, intesi come ragazzi d una fascia d'età comprese tra 13 e 22 anni, a prendere decisioni più rischiose rispetto agli adulti. L'influenza del gruppo sulle prese di decisione ha un effetto che si protrae per diversi anni nel ciclo di vita, in questo senso è importante che agli adolescenti vengano forniti strumenti per imparare a resistere ad essa attraverso il consolidamento della propria agency e autonomia.

## **OBIETTIVI DEL PROGETTO DI RICERCA**

Questo progetto di ricerca si propone di indagare lo sviluppo di competenze relazionali di adolescenti maschi e femmine focalizzando la responsabilità e le capacità decisionali (decision-making) che si connettono al costrutto generale di *agency*. La capacità di prendere decisioni in modo autonomo e quindi di affermare e sostenere il proprio punto di vista sono indicatori di un buon adattamento e assenza di comportamenti a rischio in questa fase evolutiva. A questa competenza si associa lo sviluppo di assunzione di *responsabilità*, una dimensione centrale nel processo di individuazione e progressiva autonomia. Queste dimensioni psicologiche individuali sono strettamente connesse ai contesti relazionali in cui gli adolescenti vivono. In questo senso, condividendo una prospettiva socio-costruzionista si voluto osservare come queste dimensioni si sviluppano e si trasformano considerando la caratteristiche delle relazioni che gli adolescenti hanno con le loro famiglie e con i compagni.

Date queste premesse, in merito al contesto familiare abbiamo voluto indagare:

- a. Il livello di adattamento dei ragazzi, rilevando le caratteristiche del funzionamento del contesto familiare di appartenenza;
- b. La percezione del controllo genitoriale, definito dal costrutto di monitoring genitoriale (*parental monitoring*);
- c. La percezione di responsabilità, in particolare verso la famiglia di appartenenza.

In merito al contesto dei pari abbiamo voluto rilevare:

- d. Le capacità di presa di decisione considerando le interazioni tra pari nel gruppo classe.

## **METODOLOGIA**

### **1. Descrizione del campione**

Hanno partecipato alla ricerca 93 studenti, 51 delle classi prime e 42 delle classi quinte. In totale abbiamo una prevalenza di femmine (81% femmine e 19% maschi); in solo un caso non è stato indicato il sesso. La maggior parte dei partecipanti è di nazionalità italiana (89%). Nelle classi prime l'età varia dai 13 ai 15 anni; mentre nelle quinte l'età varia dai 17 ai 21 anni.

Abbiamo indagato anche la composizione dei nuclei familiari in cui vivono gli adolescenti; la maggior parte vive in nuclei familiari tradizionali, cioè con entrambi i genitori sposati o conviventi (75%). Circa la metà dei partecipanti ha un fratello/sorella (52%), il 24% è figlio unico e la restante parte ha due o più fratelli/sorelle (Tabella 1).

Tabella 1.

*Descrizione del campione che ha risposto ai questionari*

	N.	Età		Genere		Nazionalità		Composizione nucleo		
		Media	DS	Maschio	Femmina	Italiana	Altro	Tradizionale	Non tradizionale	N. fratelli
<i>Classi I</i>	50	14 (min.-max. 13-15)	0.4	10*	39	40	10	38	12	1.1
<i>Classi V</i>	43	18 (min.-max. 17-21)	0.7	8	35	43	0	33	10	1.2
<i>Totale</i>	93	16 (min.-max. 13-21)	2	18	74	83	10	71	22	2.3

\*in un caso non è stato indicato il sesso

Il titolo di studio dei genitori e la loro professione, consente di collocare le famiglie dei partecipanti nell'ambito della classe media; la metà delle madri e dei padri, rispettivamente il 54% e il 53%, ha un diploma di scuola superiore. Se per le madri si riscontra una prevalenza di impiegate (43%) e, dato non trascurabile, un 23% di casalinghe, per i padri si nota una distribuzione piuttosto uniforme tra operai (26%) impiegati (31%) e liberi professionisti (19%).

## 2. Strumenti utilizzati

Le quattro classi che hanno aderito al progetto hanno permesso alla ricercatrice di realizzare alcuni incontri per la rilevazione dei dati. Agli studenti è stato chiesto di rispondere a un questionario in classe e di partecipare a gruppi di discussione.

### 2.1 Questionario

Il questionario presentato ai ragazzi delle classi prime e quinte si componeva di 5 sezioni, per un totale di 100 domande in cui veniva chiesto di rispondere considerando una scala da 1 a 5, dove 1 corrispondeva a mai/per nulla, 5 a sempre/molto e 3 a talvolta/mediamente.

Le sezioni del questionario erano le seguenti:

1. *Scheda anagrafica* (età, sesso, luogo di nascita e dati sulla composizione familiare inclusi titolo di studio e professione dei genitori).
2. *Scala sul Parental Monitoring* (versione originale: Stattin e Kerr, 2000; Kerr et al., 2010; versione italiana: Miranda, Bacchini e Affuso, 2012): finalizzato a rilevare la percezione del controllo genitoriale.
3. *Family Adaptability and Cohesion Scale (FACES IV)* (versione originale: Olson et al., 1989; Olson e Gorall, 2006; versione italiana: Baiocchi et al., 2013): finalizzato a rilevare la percezione degli adolescenti delle loro dinamiche familiari. Questa scala comprende anche una sezione dedicata alla percezione del livello di soddisfazione del funzionamento familiare.
4. *Scala di Percezione delle responsabilità familiari degli adolescenti (APeFRoS)* (versione originale: Field e Yando, 1991; versione italiana: *Scala di Percezione delle responsabilità familiari degli adolescenti*): finalizzata a rilevare la percezione degli adolescenti in merito all'assunzione di responsabilità verso la propria famiglia.

Il questionario è stato presentato durante un'ora di lezione; gli studenti avevano a disposizione l'intera ora per rispondere alle domande. L'insegnante e la ricercatrice sono rimaste in classe mentre i ragazzi rispondevano al questionario.

## 2.2 Compito interattivo di presa di decisione

In un incontro successivo, è stato chiesto ai ragazzi di partecipare a gruppi di discussione finalizzati all'esplorazione del potere di influenza e dei processi decisionali. Nello specifico veniva chiesto di discutere insieme dopo avere presentato loro un breve estratto da un film: Juno (2007, regia di Jason Reitman). La ricercatrice ha selezionato una parte del film in cui Juno, una ragazza di 15 anni, comunica ai genitori e al suo ragazzo (padre del bambino e suo compagno di classe) che ha scoperto di essere incinta.

In ogni classe sono stati selezionati in modo casuale gruppi composti da un numero minimo di 3 a un numero massimo di 5 studenti. La composizione dei gruppi era varia. Si è ritenuto importante mantenere una distinzione sulla base del genere laddove era possibile nelle singole classi. Nelle classi prime, rispettivamente della prof.ssa Savi e prof.ssa Cotti, sono stati realizzati 6 e 4 gruppi; nelle classi quinte dei professori Barbieri e Catalano sono stati realizzati 5 gruppi in ogni classe. In una di queste classi era presente un solo maschio, la maggioranza dei gruppi era femminile (Tabella 2).

Tabella 2.

*Composizione dei gruppi che hanno partecipato al compito interattivo*

		Gruppi in ogni classe (numero)	Composizione gruppi (genere e numero partecipanti)	
Classi I	I (Savi)	6	1) femmine n. 2; maschi n. 3	
			2) femmine n. 3	
			3) femmine n. 3	
			4) femmine n. 3	
			5) femmine n. 5	
			6) femmine n. 7	
Classi I	I (Cotti)	4	1) maschi n. 5	
			2) femmine n. 4; maschio n. 1	
			3) femmine n. 5	
			4) femmine n. 3	
Classi V	V (Barbieri)	5	1) femmine n. 5	
			2) femmine n. 5	
			3) femmine n. 5	
			4) femmine n. 4; maschio n. 1	
			5) femmine n. 5	
	Classi V	V (Catalano)	5	1) maschi n. 3
				2) femmine n. 3
				3) femmine n. 3
				4) femmine n. 3
				5) femmine n. 4
Totale gruppi		20	Femmine n. 72; Maschi n. 13	

Gli studenti sono stati invitati a uscire dalle loro classi e a collocarsi in una stanza silenziosa in cui è stato possibile svolgere le videoregistrazioni. Dopo avere allestito la stanza con la telecamera, la ricercatrice dava la consegna al gruppo, specificando che avrebbero avuto circa 15 minuti a disposizione per confrontarsi e aiutare i protagonisti del film a prendere una decisione. La richiesta era di raggiungere un accordo e di scrivere o esplicitare la decisione finale.

### 3. Definizione delle variabili considerate per l'analisi

Le variabili che abbiamo considerato nel progetto di ricerca sono diverse e finalizzate a cogliere le diverse sfaccettature del funzionamento psicosociale degli adolescenti nelle due fasce d'età considerate.

a) *Funzionamento familiare*. Le caratteristiche del contesto familiare in adolescenza sono state rilevate attraverso l'analisi di tre dimensioni del funzionamento familiare: la *coesione*, la *flessibilità* e la *comunicazione* (Olson et al., 1989). Nel questionario vengono riportate anche altre dimensioni che indicano diversi aspetti di un funzionamento familiare disadattivo. In particolare, la *rigidità* fa riferimento all'eccessiva normatività (troppe regole e troppe restrizioni su diversi aspetti dell'organizzazione familiare); il *caos*, all'opposto, fa riferimento all'assenza di regole e di confini familiari; il *disimpegno* concerne l'eccessiva distanza emotiva (ogni membro della famiglia tende a pensare a se' stesso); l'*invischiamento* fa riferimento all'eccessiva vicinanza emotiva (ad esempio, i membri della famiglia si sentono troppo legati gli uni agli altri). Queste dimensioni variano lungo un continuum di diversi livelli di equilibrio dai quali si originano sei tipologie familiari valutate come più o meno adattive: a) equilibrate; b) rigidamente equilibrate; c) intermedie; d) flessibilmente disequilibrate; e) caoticamente disimpegnate; f) disequilibrate. Le famiglie maggiormente adattive sono quelle che si collocano a un livello intermedio su coesione, flessibilità e comunicazione e basso su tutte le altre dimensioni.

b) *Monitoring genitoriale*. Questo costrutto è stato rilevato attraverso le percezioni degli adolescenti su 4 diverse dimensioni: a) conoscenza genitoriale, b) apertura filiale, c) controllo genitoriale, d) sollecitazione genitoriale. La *conoscenza genitoriale* concerne le informazioni che i genitori hanno delle attività svolte dai figli; l'*apertura filiale* concerne quanto i figli raccontano ai genitori della loro vita e delle loro attività; il *controllo genitoriale* sono le azioni che i genitori compiono per avere informazioni sui figli; la *sollecitazione genitoriale* concerne le domande che i genitori rivolgono ai figli per avere informazioni in merito.

c) *Responsabilità familiare*. L'acquisizione di responsabilità è un compito di sviluppo centrale in adolescenza, indicativo di maturità e autonomia. Nel questionario che abbiamo somministrato ai ragazzi delle classi prime e quinte, abbiamo rilevato la responsabilità attraverso due dimensioni: (1) la responsabilità *recettiva*, relativa alla disponibilità da parte degli adolescenti a fornire supporto emotivo quando richiesto dalla famiglia; (2) la responsabilità *proattiva*, relativa alla capacità di rispondere ai bisogni concreti della famiglia anche se non richiesto specificamente dalla famiglia.

d) *Le capacità decisionali (decision-making)*. Per rilevare l'agency e la capacità di attuare scelte abbiamo analizzato il modo in cui i ragazzi nei vari gruppi sono arrivati a una decisione comune, con particolare ai contenuti emersi durante la discussione. Si esamineranno anche le differenze nei gruppi di soli maschi (anche se in netta minoranza), di sole femmine e in quelli misti.

## RISULTATI

In questa sezione abbiamo voluto esplorare come gli studenti di prima o di quinta percepiscono le loro famiglie. Come specificato in precedenza, le tre variabili che definiscono il funzionamento familiare sono la flessibilità, la coesione e la comunicazione. Punteggi medi sulle dimensioni della flessibilità e della coesione sono indicativi di un buon funzionamento familiare, mentre punteggi alti sulla comunicazione indicano una buona qualità negli scambi comunicativi tra genitori e figli. Abbiamo inoltre rilevato se i ragazzi ritengono di essere soddisfatti o meno del funzionamento delle loro famiglie.

Presenteremo in prima istanza i risultati rilevati nelle singole classi e successivamente illustreremo il confronto tra le classi prime e le quinte in merito al funzionamento familiare e alla soddisfazione familiare.

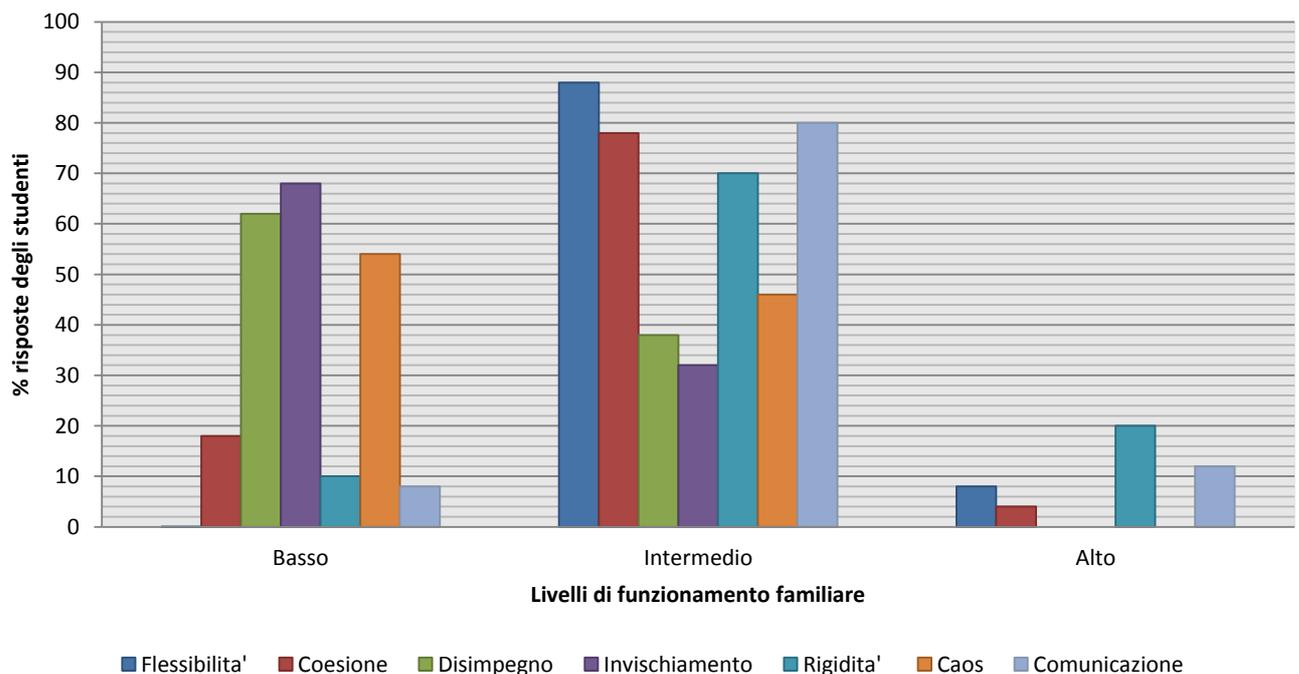
### 1. Il funzionamento familiare nelle classi prime e quinte

Come indicato nel grafico (Figura 1), nelle classi prime la maggior parte degli studenti si colloca a un livello intermedio, sia per la flessibilità (88%) sia per la coesione (78%) familiare, indicativo di un contesto familiare funzionale in adolescenza. E' interessante notare come il 18% riferisce di percepire un livello di coesione molto alto, aspetto che è in linea con la fase evolutiva della media adolescenza, quando l'intimità e la vicinanza emotiva sono ancora elevate.

In merito alle altre variabili, che rilevano un funzionamento familiare critico, quali invischiamento, caos, rigidità e disimpegno, possiamo dire che circa il 70% percepisce un livello intermedio di rigidità e di caos (46%) nelle proprie famiglie. Sulle dimensioni di invischiamento e disimpegno la maggior parte gli studenti presenta livelli molto bassi. Anche in merito alla comunicazione con i genitori i quattordicenni (80%) riferiscono di avere scambi comunicativi abbastanza buoni.

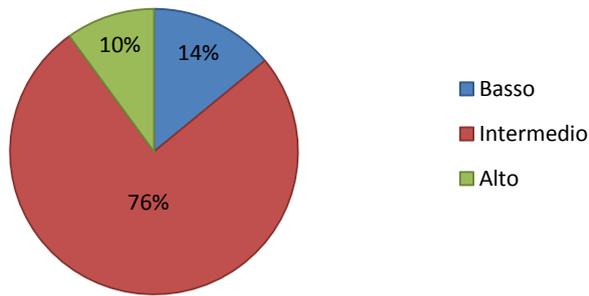
Figura 1.

*Classi prime: Funzionamento familiare e qualità della comunicazione familiare*



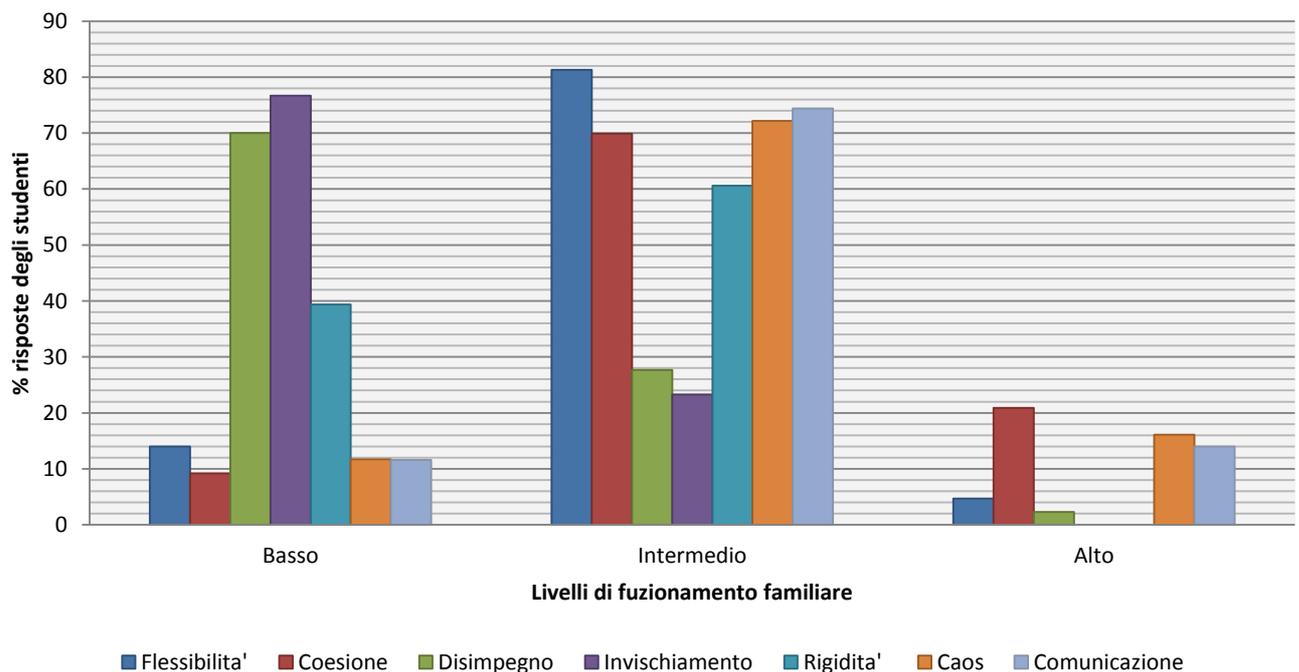
Per quanto riguarda la soddisfazione del funzionamento familiare, il 76% si dichiara mediamente soddisfatto (Figura 2).

Figura 2.

**Classi prime:** Livelli di soddisfazione del funzionamento familiare

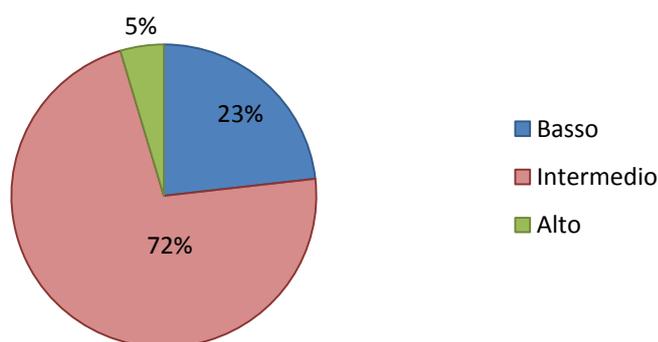
Nelle classi quinte (N=43) la maggior parte degli studenti presenta livelli intermedi di flessibilità (81%) e coesione (70%). In modo quasi speculare alle classi prime, i punteggi sulle altre quattro dimensioni sono tendenti al basso. In merito alla qualità della comunicazione, il 74% riferisce di avere modalità comunicative mediamente buone; secondo il 15% la qualità è molto buona.

Figura 3.

**Classi quinte:** Funzionamento familiare e qualità della comunicazione familiare

La soddisfazione degli studenti di quinta sul loro clima familiare è abbastanza buona (72%). Il 23% dichiara invece un livello basso di soddisfazione (Figura 2).

Figura 4.

**Classi quinte:** Livelli di soddisfazione del funzionamento familiare

Se consideriamo le differenze tra le due classi sul funzionamento familiare, le analisi statistiche non mostrano differenze significative sulla maggior parte delle dimensioni considerate. Una sola differenza interessante emerge, invece, nella percezione della *rigidità familiare* (Tabella 3). Come indicato in precedenza, la rigidità concerne l'eccessiva normatività nella regolazione e funzionamento delle relazioni familiari.

Tabella 3.

*Confronto classi I e V sul funzionamento familiare (t test)*

	Classe	M	SD	t
Flessibilità	Prima	3.55	.67	0.67
	Quinta	3.45	.80	
Coesione	Prima	3.85	.71	0.94
	Quinta	3.69	.90	
Invischiamento	Prima	2.10	.58	0.15
	Quinta	2.08	.49	
Caos	Prima	2.30	.74	-1.92
	Quinta	2.62	.82	
Rigidità	Prima	3.19	1.07	2.40*
	Quinta	2.72	.74	
Disimpegno	Prima	2.39	.66	-.10
	Quinta	2.40	.82	
Comunicazione	Prima	3.52	.72	.27
	Quinta	3.47	.81	
Soddisfazione	Prima	3.39	.82	1.06
	Quinta	3.21	.88	

\* $p < .05$ 

Come indicato nella tabella, in cui si riportano le differenze tra le medie delle risposte, i ragazzi delle classi prime riferiscono una maggiore rigidità familiare rispetto a quelli delle quinte. I quattordicenni sembrano percepire maggiori restrizioni da parte dei genitori. Questo dato è in linea

con i cambiamenti vissuti in questa fase dell'adolescenza in cui la gerarchia familiare rimane spesso ancorata a modalità interattive tipiche dell'infanzia e caratterizzate da maggiore normatività. Nel caso dei diciottenni si può invece ipotizzare che la percezione di minore rigidità familiare sia legata alla legittimazione da parte dei genitori dell'acquisizione di maggiori autonomie.

In sintesi, in merito al funzionamento familiare possiamo rilevare come gli adolescenti di tutte le classi considerate presentino un funzionamento familiare adeguato, livelli abbastanza buoni di comunicazione, e si dichiarano comunque soddisfatti delle loro famiglie.

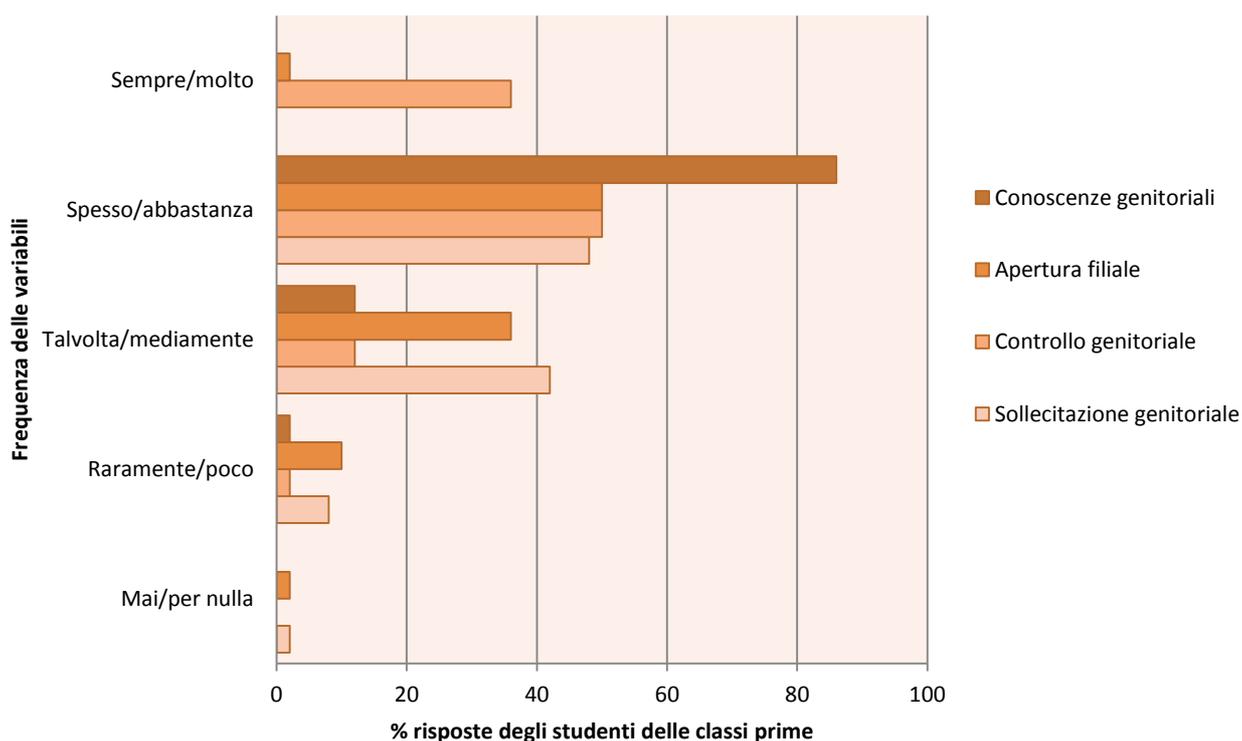
## 2. Il monitoring genitoriale: la percezione del controllo

Un altro aspetto indagato nella nostra ricerca era la percezione che gli studenti delle classi prime e quinte hanno del monitoring genitoriale. Come specificato in precedenza questo costrutto teorico si compone di quattro diverse variabili che colgono diverse sfaccettature del monitoraggio: (a) conoscenze genitoriali, (b) apertura filiale, (c) controllo genitoriale, (d) sollecitazione genitoriale.

Nel grafico sottostante (Figura 5) vengono riportati i risultati relativi alla percezione del monitoring genitoriale da parte degli adolescenti quattordicenni su ogni dimensione.

Figura 5.

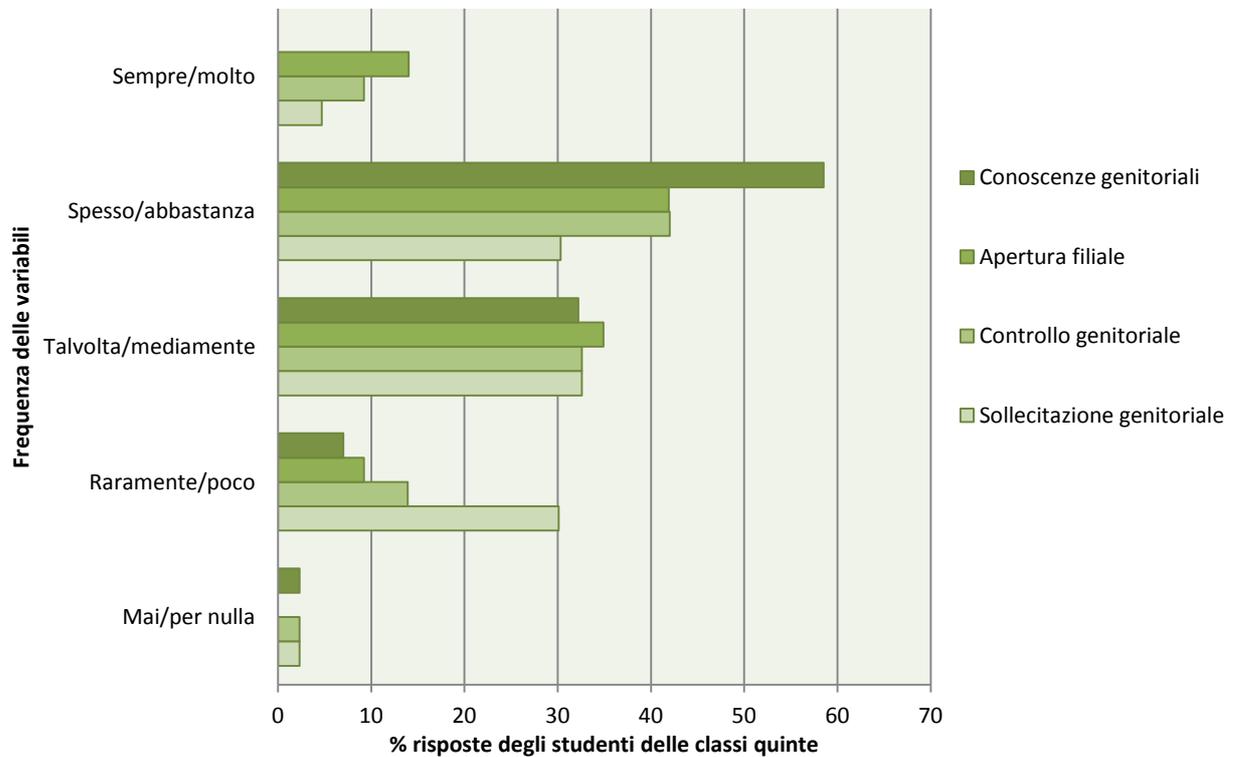
*Classi prime: Percezione del monitoring genitoriale*



In generale vengono riferiti livelli piuttosto alti di monitoring, con una netta prevalenza di ragazzi (86%) che segnala come i genitori siano spesso informati delle loro attività (conoscenza genitoriale). Un 50% dice di parlare spesso con i genitori (apertura filiale), ma allo stesso tempo un altro 50% dichiara di essere piuttosto controllato e il 36% di esserlo sempre. Per quanto riguarda la sollecitazione dei genitori verso i loro figli adolescenti a raccontare di se', delle attività e del loro tempo, circa la metà del campione (48%) dice di essere spesso sollecitato dai genitori e l'altra metà (42%) di esserlo talvolta.

Per gli studenti delle classi quinte, la percezione del monitoring si attesta sempre attorno a livelli medio-alti, in particolare per quanto concerne le conoscenze genitoriali (Figura 6).

Figura 6.  
*Classi quinte: Percezione del monitoring genitoriale*



Poco più della metà degli studenti di classe quinta (59%) dichiara, infatti, che i genitori sono a conoscenza delle loro attività. Il 42% riferisce di parlare spesso con i genitori di quello che fa, mentre il 35% lo fa con minore frequenza (apertura filiale). Per quanto concerne la sollecitazione genitoriale, si rileva un'uniformità nella frequenza di risposta: il 30% sente di essere poco sollecitato dai genitori, il 33% talvolta e il 30% spesso.

Le analisi statistiche sul confronto tra le classi mettono in luce come tra i quattordicenni e i diciottenni, ci siano differenze significative soprattutto sul versante di due dimensioni del monitoring: *controllo genitoriale* e *conoscenza genitoriale* (Tabella 4).

Tabella 4.

Confronto classi I e V sulle quattro dimensioni del monitoring genitoriale

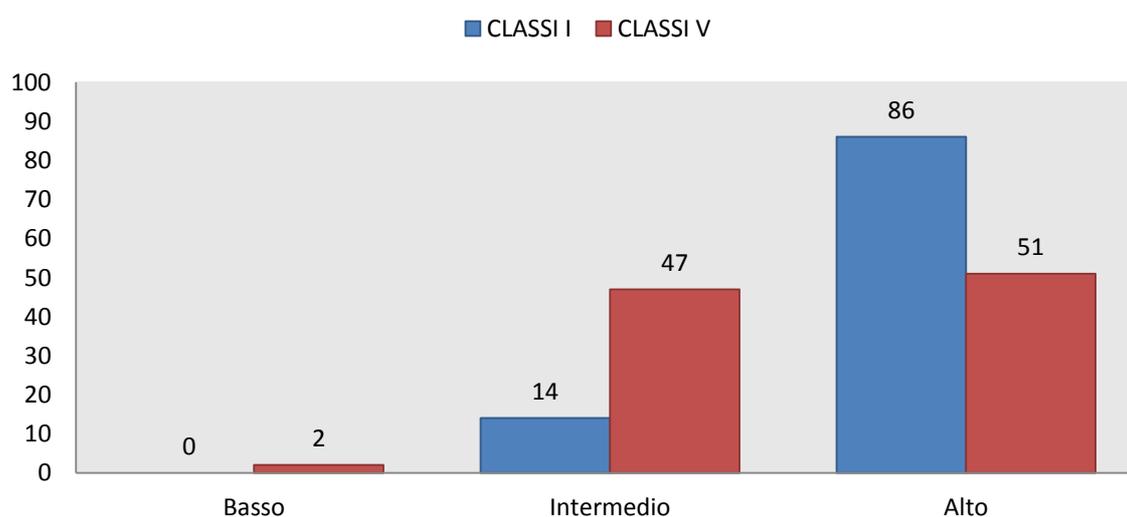
	Classe	M	DS	t
Apertura filiale	Prima	3.35	.78	-1.59
	Quinta	3.60	.75	
Controllo genitoriale	Prima	4.12	.66	4.91***
	Quinta	3.29	.95	
Sollecitazione genitoriale	Prima	3.35	.71	1.77
	Quinta	3.04	.97	
Conoscenze genitoriali	Prima	3.83	.47	2.58*
	Quinta	3.52	.68	

\* $p < .05$ ; \*\*\* $p < .001$ 

Come si può osservare dai dati riportati in tabella, gli studenti delle classi prime riferiscono di essere maggiormente controllati e sentono che i genitori hanno maggiori conoscenze sulla loro vita privata rispetto agli studenti delle classi quinte.

Nei due grafici sottostanti abbiamo voluto mettere in evidenza le differenze riscontrate su queste due dimensioni riportando le frequenze di risposta delle classi prime (in blu) e delle classi quinte (in rosso) che abbiamo sintetizzato su tre livelli: basso, intermedio e alto (Figure 7 e 8).

Figura 7.

Confronto tra classi prime e quinte sul **controllo genitoriale**. Frequenze di risposta (valori %)

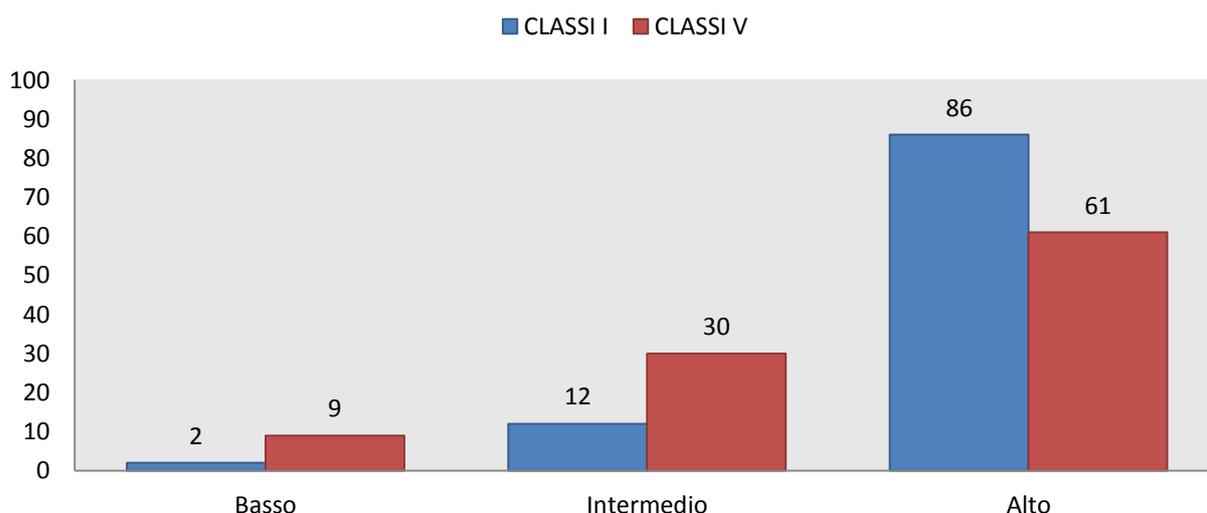
Come si può osservare nel grafico, emerge una netta discrepanza nella percezione di un alto controllo da parte dei quattordicenni rispetto ai ragazzi più grandi (86% contro 51%). La percezione di controllo da parte dei genitori non è tuttavia assente tra i diciottenni: si presenta meno intensa e più distribuita rispetto agli adolescenti più giovani. Questo dato è indicativo del fatto che

la tarda adolescenza si configura come un momento in cui la supervisione da parte dei genitori continua a essere presente allentandosi in modo progressivo nel tempo.

Per quanto concerne la *conoscenza genitoriale*, cioè quanto i genitori sono informati sulle attività dei figli, le differenze tra le due fasce d'età sono riportate nel grafico sottostante (Figura 8).

Figura 8.

Confronto tra classi prime e quinte sulla *conoscenza genitoriale*. Frequenze di risposta (valori %)



Anche in questo caso, sono in prevalenza i quattordicenni a dichiarare che i loro genitori sono molto informati sulle loro attività (86%) rispetto ai diciottenni (61%). Le differenze sono meno marcate su questa dimensione, tuttavia si conferma un quadro in cui i quattordicenni sono ancora in buona parte dipendenti dai loro genitori.

Questi risultati sul monitoring genitoriale permettono di concludere che l'età degli adolescenti è un fattore rilevante solo per alcune dimensioni. L'apertura filiale e la sollecitazione da parte dei genitori nel campione considerato sembrano, infatti, non dipendere dall'età degli adolescenti. Possiamo ipotizzare che queste due dimensioni siano maggiormente legate ad aspetti riguardanti il funzionamento del contesto familiare, per esempio la qualità della comunicazione familiare o, più in generale, altre variabili che in questo caso non abbiamo preso in considerazione.

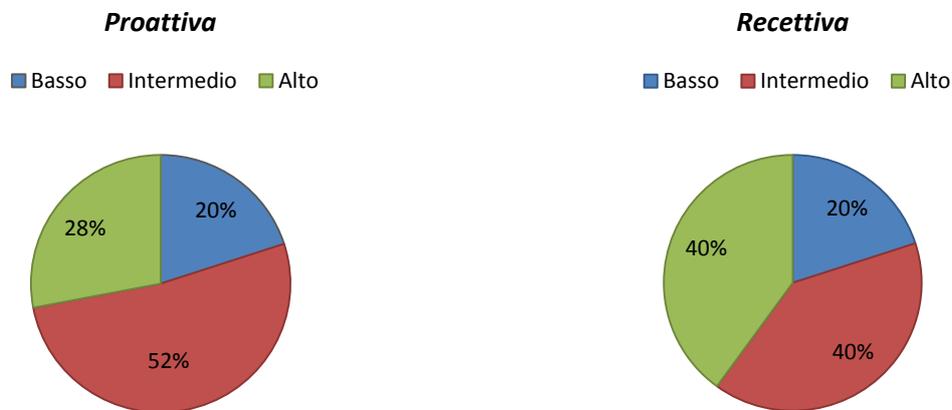
### 3. La responsabilità in adolescenza

Nel nostro campione abbiamo analizzato la *percezione di responsabilità familiare* dei ragazzi delle classi prime e successivamente delle classi quinte mantenendo la distinzione tra responsabilità recettiva e proattiva. Abbiamo rilevato possibili differenze tra le due fasce d'età e se e in che modo la responsabilità familiare si connette al funzionamento familiare e al monitoring genitoriale.

Nelle classi prime gli studenti riferiscono di percepire un livello moderato di responsabilità verso le loro famiglie. Se focalizziamo le due dimensioni della responsabilità notiamo come la percezione di *responsabilità proattiva* per circa la metà del campione (52%) sia moderata; mentre per quanto riguarda la *responsabilità recettiva*, il campione si divide in modo più uniforme su livelli medio-alti (40% su entrambi i livelli) (Figura 9).

Figura 9.

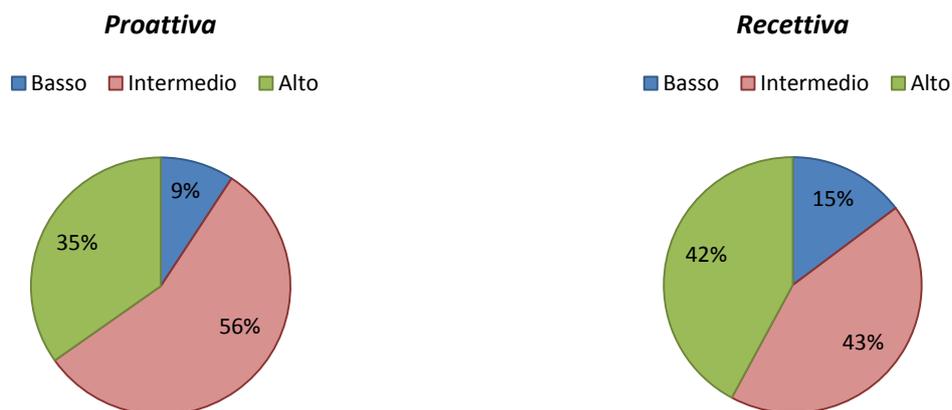
**Classi prime:** percezione di responsabilità familiare proattiva e recettiva.



Gli studenti delle classi quinte presentano risposte di poco differenti tra le due dimensioni della responsabilità. Il 56% riferisce di percepire un livello di responsabilità proattiva moderato, mentre il 35% riferisce livelli alti; mentre per la responsabilità recettiva il campione si divide in modo uniforme in un 44% che percepisce livelli moderati e un 43% che indica livelli alti (Figura 10).

Figura 10.

**Classi quinte:** percezione di responsabilità familiare proattiva e recettiva



Dalle analisi statistiche sul confronto tra le medie nelle risposte delle classi prime e quinte, rileviamo come ci siano differenze significative solo sulla dimensione della *responsabilità proattiva* (Tabella 5).

Tabella 5.

Confronto classi I e V sulle due dimensioni della responsabilità familiare

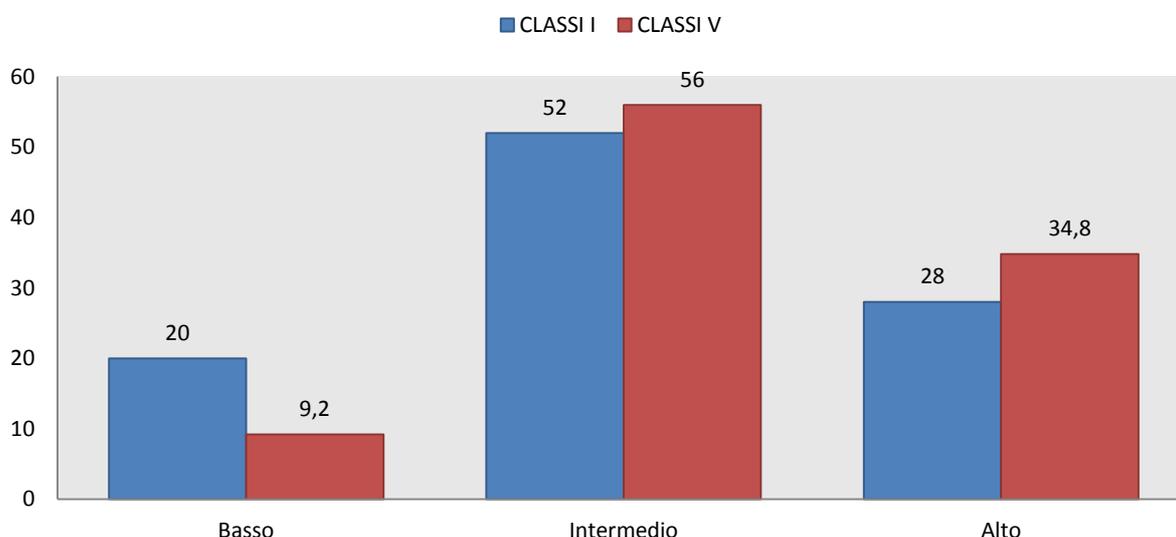
	Classe	M	DS	t
Responsabilità recettiva	Prima	3.23	.80	.06
	Quinta	3.22	.87	
Responsabilità proattiva	Prima	3.00	.65	- 2.01*
	Quinta	3.27	.66	

\*  $p < .05$ 

Il confronto tra i due gruppi su questa dimensione, che ricordiamo si riferisce alla capacità di rispondere ai bisogni concreti della famiglia anche quando non richiesto specificamente, mette in luce come siano i diciottenni a riportare livelli di poco più alti.

Nel grafico sottostante si illustrano le differenze tra le classi prime e quinte sulla dimensione della responsabilità proattiva (Figura 11).

Figura 11.

Confronto tra classi prime e quinte sulla **responsabilità proattiva**. Frequenze di risposta (valori %)

Come si osserva nell'istogramma, le differenze più significative emergono non tanto sui livelli intermedi, ma sui livelli estremi della responsabilità proattiva. Il 35% dei diciottenni percepisce livelli molto alti di questa dimensione, mentre il 20% dei quattordicenni ritiene di avere livelli bassi responsabilità proattiva.

In sintesi possiamo ritenere che la percezione di responsabilità da parte degli studenti del nostro campione non presenti differenze sostanziali. Come prevedibile, i diciottenni si sentono maggiormente in grado di rispondere concretamente ai bisogni delle loro famiglie anche se non richiesto; invece, non emergono differenze significative sulla disponibilità a fornire supporto emotivo quando richiesto dai genitori. È interessante notare comunque che i livelli di responsabilità

percepiti sono livelli intermedi. Questo significa che il nostro gruppo di adolescenti, sia quattordicenni sia diciottenni sente ancora di avere bisogno dell'intervento genitoriale per potersi sentire responsabile. La conquista dell'autonomia dipende ancora da un orientamento fornito dai genitori, che quindi continuano a rivestire un ruolo significativo anche secondo i ragazzi stessi.

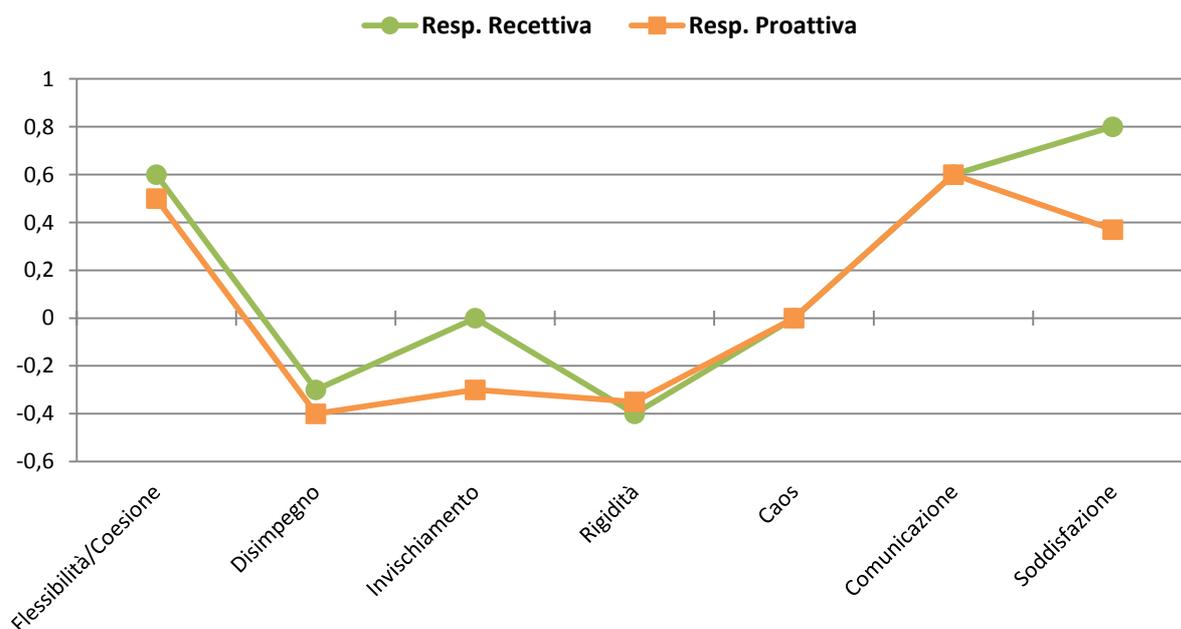
#### 4. Come si connettono responsabilità, funzionamento familiare e monitoring genitoriale?

La letteratura sull'adolescenza mette in luce come la responsabilità percepita dagli adolescenti si connette al funzionamento delle famiglie. Ovvero in famiglie con un buon funzionamento nei termini di coesione, flessibilità e comunicazione familiare anche il livello di responsabilità dei figli è adeguato. Allo stesso modo ci possiamo aspettare che un monitoring genitoriale moderato si connetta allo sviluppo di assunzione di responsabilità in adolescenza.

Vediamo le risposte dei ragazzi delle classi prime riportate nel grafico sottostante (Figura 12).

Figura 12.

**Classi prime:** correlazione tra responsabilità recettiva e proattiva e dimensioni del funzionamento familiare



Le analisi mostrano che le due dimensioni della responsabilità variano al variare delle specifiche dimensioni del funzionamento familiare. La responsabilità recettiva (linea verde) è altamente correlata in modo positivo con flessibilità e coesione, con la comunicazione e la soddisfazione familiare, in modo negativo con rigidità e disimpegno. La proattiva (linea arancione) presenta un andamento simile tranne che per la soddisfazione in cui la correlazione è leggermente più bassa e per l'invischiamento in cui riscontriamo una correlazione negativa.

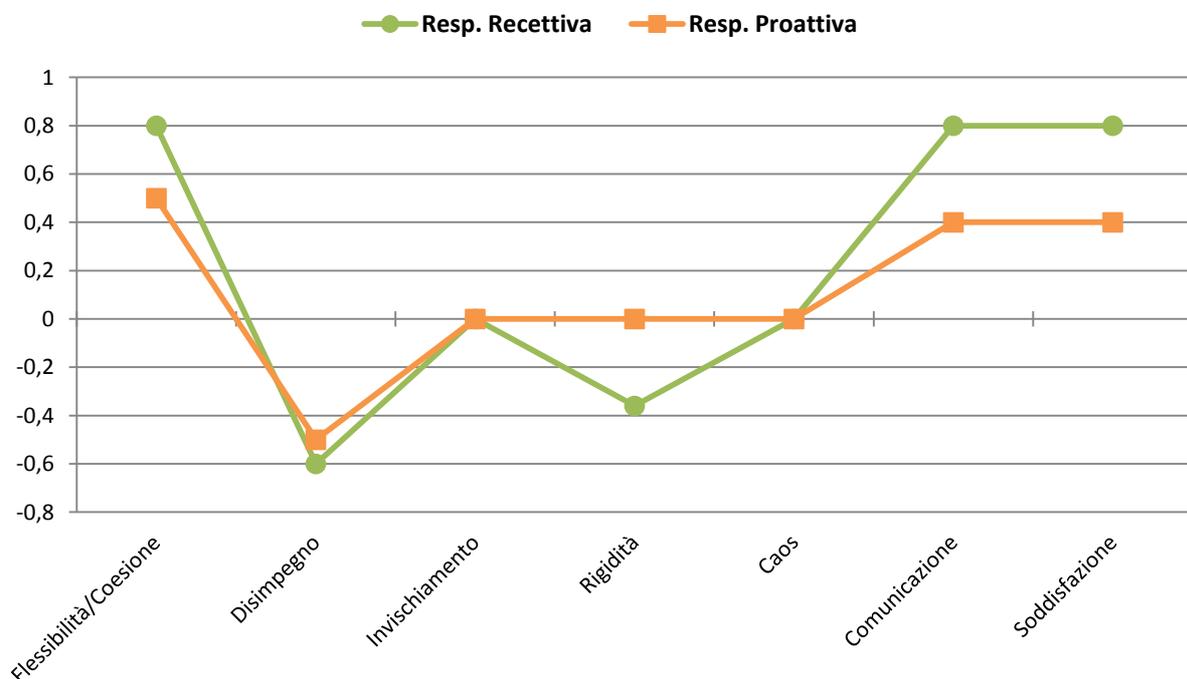
Per i ragazzi di quattordici anni quindi lo sviluppo della responsabilità si lega a un funzionamento familiare adeguato in termini di regole e potere (flessibilità), vicinanza emotiva (coesione) e soprattutto qualità della comunicazione. Inoltre, maggiore è il livello di soddisfazione percepito, maggiore sarà lo sviluppo della responsabilità recettiva e proattiva. Le dimensioni

rigidità, disimpegno e invischiamento presentano invece correlazioni negative con la responsabilità. In particolare, per quanto riguarda la responsabilità proattiva si può ritenere che un'eccessiva normatività (rigidità), come anche un'eccessiva vicinanza emotiva (invischiamento) o la noncuranza degli uni verso gli altri (disimpegno) non favoriscano lo sviluppo della capacità di rispondere ai bisogni concreti della famiglia anche se non richiesto, quindi limitano il consolidamento di un tipo più maturo di responsabilità.

Per i ragazzi di diciotto anni lo scenario non è di molto differente. In generale troviamo livelli di correlazione più alti su tutte le dimensioni considerate (Figura 13).

Figura 13.

**Classi quinte:** correlazione tra responsabilità recettiva e percettiva e dimensioni del funzionamento familiare



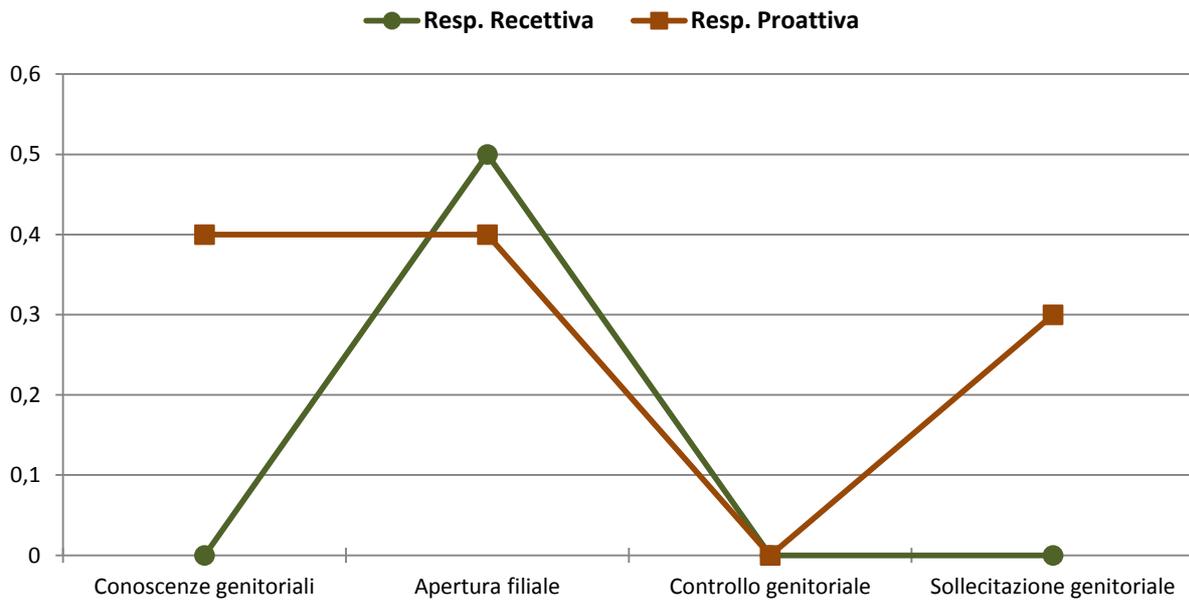
Se focalizziamo l'attenzione sulla dimensione della responsabilità proattiva (linea arancione) notiamo una sola correlazione negativa e in particolare con la dimensione del disimpegno. Questo dato è interessante, in quanto mette in luce come per i diciottenni perché si sviluppino una responsabilità più matura sia importante mantenere una connessione emotiva con i propri genitori. Le analisi mostrano, infatti, che al diminuire del disimpegno aumenta la responsabilità proattiva.

Oltre al funzionamento familiare possiamo pensare che la responsabilità percepita dagli adolescenti verso la famiglia si leghi al *monitoring genitoriale*, cioè a quell'insieme di comportamenti che portano i genitori a controllare e a essere informati sulle attività dei loro figli adolescenti. Si potrebbe pensare, per esempio, che un genitore troppo controllante e troppo intrusivo nella vita dei figli impedisca a quest'ultimi di diventare responsabili?

A questo proposito abbiamo esaminato le correlazioni tra le variabili di responsabilità e di monitoring genitoriale (Figura 14).

Figura 14.

**Classi prime:** correlazione tra responsabilità recettiva e proattiva e monitoring genitoriale

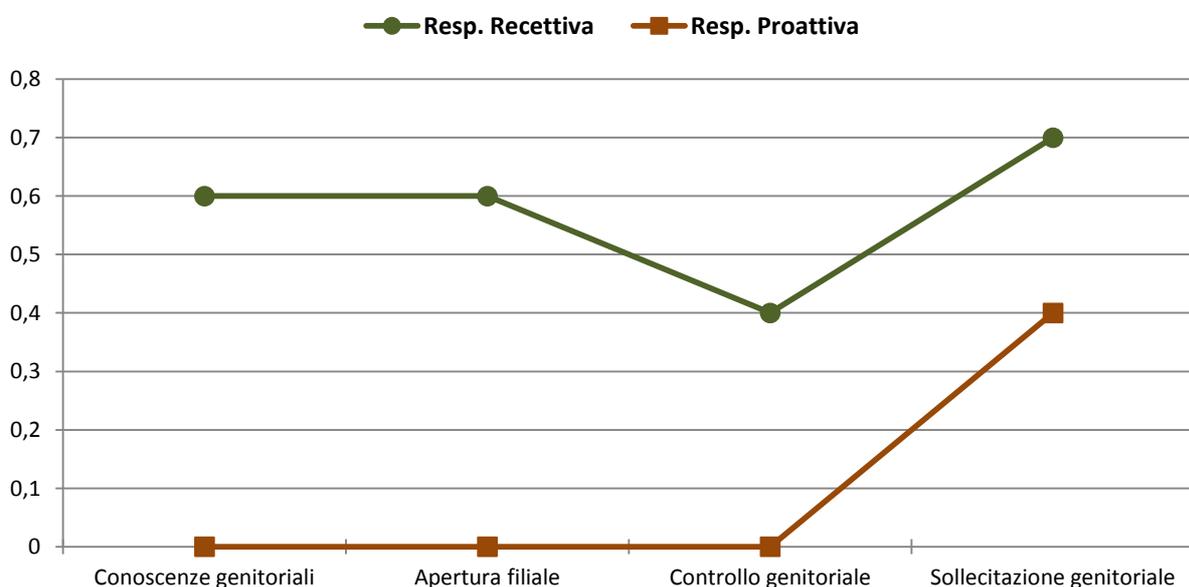


Nelle classi prime troviamo una relazione tra la responsabilità, proattiva e recettiva, e l'apertura filiale, cioè la tendenza a comunicare spontaneamente ai genitori le proprie attività. In altre parole, maggiore è la percezione di responsabilità, maggiore è la tendenza a raccontare a parlare di sé ai genitori. La sollecitazione genitoriale e la conoscenza che i genitori hanno di queste attività correlano in modo positivo solo con la responsabilità proattiva. Nel caso dei quattordicenni quindi, perché si sviluppi una responsabilità più matura sembra sia necessario anche l'intervento dei genitori (sollecitazione genitoriale).

Nelle classi quinte si nota uno scenario piuttosto differente (Figura 15).

Figura 15.

**Classi quinte:** correlazione tra responsabilità recettiva e proattiva e monitoring genitoriale



Come indicato nel grafico la responsabilità recettiva correla positivamente con tutte e quattro le dimensioni del monitoring; in altre parole, è necessario che ci sia un certo intervento da parte dei genitori perché i diciottenni forniscano supporto emotivo nella famiglia. Per quanto riguarda la proattiva osserviamo un legame invece con la sollecitazione genitoriale; in altre parole, la capacità di fornire supporto materiale anche quando non richiesto si connette a un intervento comunque da parte dei genitori. Su questa dimensione sembrano quindi non influire gli altri tre aspetti del monitoring. Questo risultato potrebbe spiegarsi considerando che la spinta dei diciottenni fuori dalla famiglia è maggiore e di conseguenza l'investimento su responsabilità familiari diminuisce temporaneamente in quando impegnati a distribuire altrove le loro risorse.

In sintesi, per quanto concerne i dati rilevati con i questionari possiamo delineare un quadro in cui le differenze tra le due fasce d'età sono piuttosto esigue. Nonostante il dato anagrafico, abbiamo una panoramica su ragazzi che sono ancora molto connessi alle loro famiglie d'origine e timidamente si affacciano a investire su altri contesti. In generale, gli adolescenti percepiscono le loro famiglie come funzionali, con genitori che esercitano un certo controllo sulle loro attività e di cui sono comunque soddisfatti. Abbiamo cioè uno spaccato su adolescenze piuttosto tranquille e acquiescenti. In altre parole, non abbiamo indicatori di conflitto, opposizioni o rottura, ma appunto una sorta di conformismo con i contesti familiari.

Anche sul versante della responsabilità percepita non ci sono differenze sostanziali tra chi ha 14 e 18 anni. Questo ci fa pensare quindi a un vero e proprio prolungamento dell'oscillazione adolescenziale, che per molto tempo si muove tra le polarità della dipendenza e indipendenza. In linea con le considerazioni Arnett (2011), che ha descritto una fase evolutiva coincidente con la fine della tarda adolescenza, 18 anni, e che ha definito *emerging adulthood*, possiamo ritenere che la transizione adolescenziale si distribuisca lungo un arco ampio di anni e che invada parte della transizione all'adulthood vera e propria, che coincide con i 24/25 anni.

## 5. Gli adolescenti, l'agency e i processi decisionali

Il progetto di ricerca si basava anche sull'analisi delle interazioni dei ragazzi delle quattro classi in piccoli gruppi. Al fine di chiarire le caratteristiche di svolgimento del compito, nella tabella sottostante vengono riassunte, la composizione dei gruppi e il tempo impiegato nella presa di decisione. Successivamente, ci si soffermerà nel dettaglio sull'analisi dei contenuti e sulle modalità interattive emerse durante la discussione nei gruppi.

Tabella 6.

*Composizione dei gruppi e durata di svolgimento del compito interattivo*

		Gruppi in ogni classe (numero)	Composizione gruppi (genere e numero)	Durata della discussione* (minuti)
<i>Classi I</i>	<i>I</i> ( <i>Savi</i> )	6	1) femmine n. 2; maschi n. 3	12:46
			2) femmine n. 3	14:46
			3) femmine n. 3	09:06
			4) femmine n. 3	12:22
			5) femmine n. 5	13:45
			6) femmine n. 7	12:12
<i>I</i> ( <i>Cotti</i> )	4	1) maschi n. 5	12:07	
		2) femmine n. 4; maschio n. 1	12:22	
		3) femmine n. 5	16:10	
		4) femmine n. 3	14:55	
<i>Totale I</i>	10	<i>Femmine n. 36</i> <i>Maschi n. 9</i>	129:11	

Classi V	V (Barbieri)	5	1) femmine n. 5	15:31
			2) femmine n. 5	05:30
			3) femmine n. 5	10:35
			4) femmine n. 4; maschio n. 1	10:07
			5) femmine n. 5	13:26
	V (Catalano)	5	1) maschi n. 3	07:23
			2) femmine n. 3	07:00
			3) femmine n. 3	08:28
			4) femmine n. 3	06:21
			5) femmine n. 4	06:34
Totale V		10	Femmine, n. 36 Maschi n. 4	92:09
Totale		20	Femmine n. 72; Maschi n. 13	221.2

Come si può osservare dalla Tabella 6, tutti i ragazzi hanno ultimato il compito entro i tempi stabiliti (massimo 15 minuti) e quasi tutti i gruppi hanno fornito una soluzione al compito richiesto. La media dei tempi di soluzione per i ragazzi delle classi prime corrisponde a 12.9 minuti, mentre quella dei ragazzi di diciotto anni a 9.2. I quattordicenni impiegano in media più tempo nella soluzione del compito di discussione.

Le analisi dei contenuti discussi nei 20 gruppi sono state condotte considerando le somiglianze e differenze tra gli studenti di prima e quelli di quinta e riportando alcuni estratti significativi delle loro conversazioni. Valuteremo anche se possono essere avanzate considerazioni sul genere, ovvero se emergono differenze tra maschi e femmine durante la discussione. È bene ricordare, tuttavia, che il nostro campione si compone di una prevalenza di femmine, quindi laddove emergono differenze possiamo solo formulare ipotesi non generalizzabili a tutta la popolazione maschile e femminile delle fasce d'età considerate.

### 5.1 Le posizioni espresse dagli adolescenti nelle classi prime

Nelle classi prime abbiamo un totale di 10 gruppi che presentano una composizione riassunta nella tabella sottostante (Tabella 7).

Tabella 7.  
*Partecipanti ai gruppi di discussione nelle classi prime*

Classi	Gruppi in ogni classe (numero)	Composizione gruppi (genere e numero partecipanti)
I (Savi)	6	1) femmine n. 2; maschi n. 3
		2) femmine n. 3
		3) femmine n. 3
		4) femmine n. 3
		5) femmine n. 5
		6) femmine n. 7
I (Cotti)	4	1) maschi n. 5
		2) femmine n. 4; maschio n. 1
		3) femmine n. 5
		4) femmine n. 3
Totale	10	Femmine n. 36 Maschi n. 9

L'analisi delle trascrizioni delle conversazioni avvenute tra gli studenti nei diversi gruppi delle classi prime mette in luce uno scenario piuttosto uniforme. In primo luogo non rileviamo differenze sostanziali tra le posizioni dei maschi e quelle delle femmine, in particolare per quanto riguarda il tema dell'aborto.

La maggior parte dei quattordicenni valuta l'aborto in termini negativi, come un evento che si associa alla "uccisione di un essere umano". Ricorrono, infatti, espressioni relative all'interruzione di una vita in essere, come si può osservare dagli estratti riportati di seguito<sup>2</sup>:

*C: cioè bisogna anche vedere cioè ucciderlo no*

*B, D e E: no=no*

*(Gruppo 2, C)*

*B: si non va bene uccidere un bambino ma a 16 anni non hai neanche la maturità di allevare un bambino*

*(Gruppo 5, S)*

*D: abortire no perché comunque quella è una vita e è come uccidere una persona*

*C: ma quello no*

*E: no per me dovrebbe tenerlo*

*(Gruppo 6, S)*

Le posizioni *pro-aborto* sono sostenute da una minoranza di studenti: un intero gruppo (4 femmine), 2 studentesse di un gruppo che valuta sia l'aborto sia il portare avanti la maternità da sole come possibile soluzione. Sul totale di 36 femmine quattordicenni, 6 consiglierebbero l'opzione dell'interruzione di gravidanza. Un solo maschio mantiene una posizione divergente rispetto al resto dei 9 compagni maschi, definendosi *pro-aborto* e resistendo alle pressioni dei compagni.

È interessante notare come queste posizioni divergenti non sono solo contrastate dagli altri compagni del gruppo, ma si tenta anche di convincere quei compagni del fatto che la loro scelta è sbagliata. Nell'esempio riportato di seguito C si dichiara *pro-aborto*, ma dopo l'intervento dei compagni modifica la sua posizione iniziale:

*C: io no non lo terrei abortirei*

*B: adesso lo dici perché hai 14 anni ma quando ne avrai 16 o 17*

*A: che perché quando senti che hai qualcosa in pancia ti sembrerebbe poi di uccidere qualcuno*

*C: ((verso A)) si ok però se io non aborto io non lo darei in adozione*

*(Gruppo 3, S)*

In altri casi si attiva un processo persuasivo che si protrae per alcuni minuti. Nell'esempio sottostante uno dei partecipanti non cambia posizione nonostante i tentativi dei compagni di persuaderlo a cambiare.

*E: e tu quindi la faresti abortire? ((verso B))*

*C: basta abbiamo detto che non serve abortire!*

*B: eh si ( )*

*E: eh però lo ha messo al mondo e allora dallo a una famiglia ((sovrapposizioni))*

<sup>2</sup> Le lettere in stampatello corrispondono agli interventi dei partecipanti. Tra parentesi vengono indicate l'appartenenza al gruppo e l'iniziale del cognome dell'insegnante della classe di riferimento.

C: no tu no =no ((verso B))  
 ((sovrapposizioni e confusione))  
 (...)  
 B: comunque io non sono d'accordo con questa  
 C: no=no! ((tutti si sovrappongono in direzione di B))  
 B: ((verso E)) ma no!  
 E: e tu la vai ( ) ((sovrapposizioni))  
 C: ma non e' vero=ma non e' vero ((A e D parlano tra di loro, B e E continuano a sfidarsi))  
 E: e scusami e tu terresti un bambino?  
 B: ma scusa io non vorrei darlo in adozione e allora tanto non averlo il bambino. Scusa se quella famiglia li vuole il bambino se lo adotta e basta scusa! ((C e A si rivolgono a B con toni accesi, E e D stanno in silenzio))  
 (...)  
 RIC: avete deciso? O avete ancora bisogno di tempo?  
 B: si pero' non siamo d'accordo tutti  
 A: lui ((indicando B)) non e' d'accordo  
 C: lui non e' d'accordo  
 (Gruppo 1, C)

La discussione nel Gruppo 1 termina con un innalzamento dei toni, come si può osservare dalle trascrizioni, in cui i ragazzi si sovrappongono per la concitazione della discussione. B, tuttavia, riesce a non farsi influenzare dai compagni anche alla fine quando la ricercatrice chiede informazioni sul compito e tutti intervengono per specificare il disaccordo.

In altri casi ancora troviamo prese di posizioni più oscillanti. Un esempio interessante si può osservare nell'estratto successivo:

B: io abortirei  
 A: no io no... anche con quello che si sente dire in giro cioè non è giusto io lo darei  
 C: quanti anni ha?  
 A: ma non lo so, glielo vogliamo chiedere? Non so se io fossi lei lo darei in adozione e ... cioè io vorrei godermi la mia gioventù scusa  
 B: ma scusa perché non l'aborto scusa?  
 A: ma scusa io vorrei vedere se ti avessero abortito!  
 B: be' ma scusa se io avessi un bambino adesso abortirei  
 (...)  
 C: se fosse in una situazione grave potrebbe anche abortire certo però in questo caso cioè  
 B: boh? io penso che abortirei ((sorriscono guardando la biro)) (0.4)  
 C: ma non so penso che se mi trovassi in quella situazione forse abortirei anch'io forse poi però bisogna anche trovarsi in quella situazione  
 (...)  
 A: si ma voi mi volete fare cambiare idea. Io rimango idea dell'adozione se i genitori non hanno soldi per lei. Se in questo caso invece possono vivere una vita felice con i genitori io lo terrei il bambino anche se non vivrei bene perché devi sempre pensare al bambino  
 B: e tu?  
 C: io forse abortirei e forse no...  
 B: mettiamo i voti  
 C: cioè se io abortissi mi sentirei in colpa  
 A: eh si esatto  
 B: io mi sentirei in colpa in qualsiasi caso sia che abortissi sia che lo adottassi  
 C: che consiglio daremmo quindi?  
 B: eh votiamo allora chi è che vota per non darlo in adozione  
 C: io  
 B: non facciamo un voto  
 C: eh io  
 B: chi vota per affidamento?  
 A: no

B: e chi vota per l'aborto ((alza la mano))  
 A: forse io l'aborto ((abbassa gli occhi))  
 B: benissimo  
 (Gruppo 4, S)

B sembra essere molto decisa su una posizione pro-aborto, C è più dubbiosa sulla scelta, mentre A si dichiara subito contro la posizione di B incalzandola con: “ma scusa se ti avessero abortito?”. La sequenza evolve in modo inaspettato, in quanto per la maggior parte del tempo vengono mantenute queste posizioni, infine avviene una convergenza sul versante dell'aborto come si può osservare negli scambi finali.

In un altro caso si arriva a una vera e propria scissione all'interno del gruppo dopo un lungo e articolato confronto. Come riportato nell'estratto seguente, la ricercatrice interviene per chiedere spiegazione sulle diverse posizioni; due ragazze si dichiarano pro-aborto, mentre le altre tre specificano di essere propense a crescere il bambino da sole:

RIC: ci siete?  
 C: ci sono posizioni diverse  
 RIC: ditemi bene quali  
 A: e c'è una parte noi due ((C e A))  
 C: che a 16 anni sarebbe meglio che abortisci e poi ci riprovi dopo  
 A: quindi aborto  
 RIC: l'altra parte?  
 B: tenerlo ma proprio crescerlo da sole non adozione noi ((le altre tre))  
 (Gruppo 5, S)

Un altro tema che emerge durante le discussioni tra i quattordicenni è quello dell'adozione. Ricordiamo che nel filmato mostrato agli studenti, la ragazza protagonista rivela ai genitori di essere incinta e di volere tenere il bambino per darlo poi in adozione a una coppia adulta che non può avere figli. Il film si snoda attorno all'adozione e alla vita della coppia che gestirà l'adozione del bambino della protagonista.

All'interno dei 10 gruppi delle classi prime, 2 gruppi si dichiarano in modo netto a sostegno dell'adozione. Le argomentazioni che si susseguono nelle discussioni su questo tema sono molto articolate. Nell'estratto seguente i partecipanti esaminano le diverse variabili in gioco che porteranno poi a propendere per l'adozione: le difficoltà economiche, il fatto di dovere continuare la scuola e il necessario supporto da parte dei genitori.

A: al ragazzo dice che vuole abortire e con i genitori che lo vuole dare in adozione quindi per me è logica la via dell'adozione (...) c'è anche da vedere il punto di vista del bambino una volta che crescerà si chiederà della madre  
 D: sì però se lo cresce la ragazza tanto il ragazzo se ne va perché comunque ha paura di tenerlo e glielo ha detto  
 A: in qualche modo dovrebbero darle un aiuto sia il ragazzo che i genitori  
 C: devi anche guardare le possibilità  
 A: sì le possibilità economiche perché anche dovere crescere un figlio adesso  
 ((C e D si sovrappongono e alzano il tono))  
 C: sì ma devi anche vedere per la scuola  
 D: e poi devi avere anche un aiuto dai genitori  
 (...)  
 B: poi magari vuoi andare all'università e non puoi  
 A: quindi allora la soluzione è di mandarla in adozione  
 (Gruppo 2, C)  
 C: ma secondo me è meglio l'adozione perché vedendo anche l'età  
 (...)

A: si però se stai bene economicamente è diverso  
 B: si ma devi anche avere l'appoggio dei genitori ((ABC si sovrappongono))  
 (Gruppo 3, C)

La scelta dell'adozione porta i ragazzi a riflettere anche sul futuro del bambino e sulle sofferenze che questa scelta potrebbe comportare, quali: le domande sulla madre e il padre una volta cresciuto, il rischio del rancore nutrito verso la madre per averlo abbandonato. In diversi momenti durante le conversazioni si attivano anche dei processi di *identificazione*: i ragazzi usano spesso espressioni come: “se io fossi”, “se capitasse a me”, ecc..., in particolare quando si confrontano con le emozioni scaturite dall'immaginare situazioni particolari. Per i ragazzi dare in adozione un bambino attiva sentimenti di colpa e aspetti problematici su come comunicare al bambino questa scelta, come messo in luce dagli estratti seguenti:

C: ma scusa non ti senti in colpa? ((verso A)) ((ABC si sovrappongono))

B: no il contrario

C: quando il bambino cresce e viene da te che cosa fa? viene e magari ti sputa in un occhio

A: no=no ma scusa io ho fatto delle scelte per me...

(Gruppo 3, C)

C: be' io il consiglio che le darei è l'adozione

A: e io di tenerlo e poi di darlo in adozione

C: e lo direi

B: non è così semplice dirlo ma lei sembra così tanto sicura ma poi non è che sia così facile...

(...)

B e poi il bambino può anche pensare chissà se a me mi pensa... allora poi ti incazzi. E allora un conto è se lo sai che sei già piccola o se lo sai dopo...

C: se lo vuole dare via e non vuole tenerlo secondo me dovrebbe subito anche da quando è piccola e andarla a trovare e anche quando è piccola dirgli va ben io sono la tua mamma

A: e si però secondo me è peggio

(Gruppo 4, C)

A: io penso che non abortirei e lo darei in adozione

C: eh be' però è brutto sapere che c'è un bambino nella tua pancia è difficile darlo ad altri genitori

(...)

B: si ti devi mettere anche nei panni della ragazza che senso ha dire a tua mamma che lo vuoi dare in adozione

C si lei lo vuole dare in adozione io però poi non andrei a trovarlo

A cioè tu puoi dire al bambino che lo hai fatto per il suo bene ((si sovrappongono)) anche per darlo a genitori che non possono avere figli

B si però tu hai avuto il bambino lo hai abbandonato e poi lo hai dato a una famiglia

(Gruppo 4, S)

B: si ma in questo caso darlo in adozione o abortire è uguale perché poi lo faresti vivere in paranoia per sempre... io non lo perdonerei mai a mia mamma mai!

C: si ma poi i sensi di colpa li hai lo stesso

B: e poi comunque quando diventa grande non te lo perdonerà mai perché tu lo hai dato via

(Gruppo 5, S)

Nelle conversazioni di alcuni gruppi emerge anche il riferimento ai propri genitori, ulteriore conferma del processo di identificazione da parte dei partecipanti. Nell'esempio sottostante le ragazze si confrontano su come potrebbero reagire le loro famiglie a fronte della decisione di dare in adozione un bambino:

C: ma scusa lo dai in adozione e cosa ne sai se rimani in contatto con la famiglia poi magari lo picchiano  
 A: ah infatti  
 D: ma anche mia mamma non sarebbe d'accordo  
 B: allora mio papà non mi rivolgerebbe più la parola mia mamma ancora meno  
 D: no mio papà no mia mamma si  
 B: e mia sorella se mi vede per strada mi sputa in un occhio tutte le volte che mi vede per strada  
 (...)  
 E: si ma pensa se venissi a sapere oggi che sei adottato  
 G: io conosco una ragazza che è stata adottata ma mai nessuno ha detto che era stata adottata  
 ((si sovrappongono))  
 (Gruppo 6, 5)

Solo in questo (Gruppo 6) le partecipanti valutano maggiori rischi nell'adozione dopo il parto rispetto a quelli di tenere il bambino e crescerlo con il supporto della famiglia. Il gruppo non arriva a una decisione finale netta, anche se una maggioranza propende per crescere il bambino con il supporto della famiglia.

In sintesi, per i quattordicenni affrontare una gravidanza precoce è valutato come un evento critico e problematico, in particolare per la fase evolutiva della ragazza. Le opinioni degli studenti delle classi prime riflettono una particolare capacità analitica e senso critico. I ragazzi sembrano problematizzare e identificare nella sua complessità che cosa comporta affrontare la scelta di interrompere o portare avanti una gravidanza in adolescenza. Questi 10 gruppi dedicano diverso tempo ad argomentare le rispettive posizioni, spesso con toni accessi. Talvolta si dichiarano in netto disaccordo con i compagni, altre volte invece riflettono e cambiano le loro posizioni iniziali. Il coinvolgimento emotivo è alto come dimostrano le varie sovrapposizioni durante le conversazioni, indicatori di una partecipazione piuttosto attiva da parte di tutti i membri dei gruppi.

L'aborto viene in generale considerato come un'opzione drastica, da evitare se possibile, e associata all'idea dell'uccisione di un essere umano. L'adozione è valutata come la soluzione più adeguata alla situazione della protagonista del filmato. Anche l'adozione attiva emozioni di abbandono e negatività, anche se vista come un'alternativa migliore dell'aborto.

Il processo decisionale che porta a propendere per l'adozione procede attraverso dubbi, perplessità e tentativi di bilanciamento di vantaggi e svantaggi anche dal punto di vista emotivo. Le strategie che i ragazzi sembrano adottare, senza distinzioni tra maschi e femmine, si basano spesso su un processo di *identificazione*. In altre parole, i ragazzi immaginano che cosa potrebbe accadere a loro stessi se posti in quella condizione, riflettendo anche sulle reazioni possibili delle loro famiglie.

I genitori, sono spesso evocati nel momento in cui si esprime un'opinione. Le posizioni verso il ruolo delle famiglie rimane comunque ambivalente: i genitori possono dare supporto, ma sono anche quelli che si arrabbiano o che puniscono i figli se dovessero affrontare una situazione simile. Questo risultato indica comunque l'importanza della connessione con le rispettive famiglie e riflette quel processo oscillatorio che caratterizza questa fase particolare dell'adolescenza.

### 5.2 Le posizioni espresse dagli adolescenti nelle classi quinte

I gruppi di discussione delle due classi quinte sono 10 in totale e presentano una prevalenza di femmine rispetto ai maschi. Anche in queste classi abbiamo un gruppo di soli maschi e uno misto per valutare eventuali differenze (Tabella 8).

Tabella 8.  
Partecipanti ai gruppi di discussione nelle classi quinte

Classi	Gruppi in ogni classe (numero)	Composizione gruppi (genere e numero)
V (Barbieri)	5	1) femmine n. 5
		2) femmine n. 5
		3) femmine n. 5
		4) femmine n. 4; maschio n. 1
		5) femmine n. 5
V (Catalano)	5	1) maschi n. 3
		2) femmine n. 3
		3) femmine n. 3
		4) femmine n. 3
		5) femmine n. 4
Totale	10	Femmine n. 36 Maschi n. 4

Sul tema dell'aborto anche tra i diciottenni si rileva una certa ambivalenza. Si alternano, infatti, posizioni che propendono per l'aborto ad altre che sono categoriche sulla necessità di portare avanti la gravidanza: 2 gruppi su 10 concordano sull'interruzione di gravidanza, 1 gruppo considera entrambe le opzioni specificando alcuni aspetti situazionali e 1 gruppo decide di portare avanti la gravidanza in autonomia. 2 maschi su 4 e 1 femmina su 36, appartenenti a gruppi diversi, hanno posizioni pro-aborto che nel corso delle conversazioni e del confronto con i compagni vengono cambiate in favore dell'adozione. Una sola ragazza si dichiara a sostegno dell'aborto e non cambia opinione nonostante le pressioni delle compagne.

Di seguito riportiamo alcuni estratti dalle conversazioni dei gruppi in cui i ragazzi si confrontano su queste tematiche.

*D: cioè lo porti dentro di te nel senso che se- oddio se dovesse capitarmi nel senso cioè non so se mi verrebbe di farlo cioè uccidere una persona... non so*  
*B: diciamo che secondo me l'aborto è una condizione molto estrema cioè proprio perché è una decisione molto difficile non si può prendere su due piedi ... ma dovrebbe essere un pensiero molto, cioè*  
*E: esatto quello sicuro*  
*(Gruppo 3, B)*

*A: sicuramente che cosa avrà quella ragazzina lì 15/16 anni? Sicuramente a 16 anni non deve essere una bella sorpresa e quindi per continuare come si dice la sua=la sua adolescenza dovrebbe abortire e sicuramente questa potrebbe essere la scelta più*  
*(...)*  
*B :(...) quindi secondo te dovrebbe abortire ((verso A))*  
*A: sì=sì*  
*B: quindi diciamo che ... anche secondo me dovrebbe abortire*  
*C: invece secondo me quello che decide lei è giusto perché un po' boh io in realtà all'aborto sono un po' contro nel senso secondo me è sbagliato prima bisogna vedere le possibilità prima di prendere una decisione e che possibilità ci sono per vivere la tua vita poi se in questo caso qua e poi alla fine se decidono per l'adozione perché poi loro non lo vogliono secondo me non c'è niente di male nel senso*  
*(Gruppo 1, Ca)*

*B: eh il consiglio finale direi che... al massimo si può consigliare di darlo in adozione. Perché comunque abortire è la scelta più facile ma non è comunque quella migliore però poi devi vedere lì in quel momento che cosa provi*  
*C: si infatti dipende poi dalla situazione*  
*(Gruppo 1, B)*

*A: cioè il consiglio che darei alla ragazza è di tenerlo*

B, C, D: *si ((annuiscono))*  
 E: *d'accordo di tenerlo?*  
 B *si di tenerlo non di abortirlo*  
 E: *anche io di tenerlo*  
 A *si anche io dico di si però secondo me quando ci sei dentro è poi tutta un'altra cosa*  
 E: *si*  
 A: *adesso io direi così per lei però poi si*  
 E: *anche se fosse oggi?*  
 A: *si=si però non so come potrei perché poi secondo me quando ci sei dentro valuti molte più cose rispetto ad adesso*  
 (Gruppo 4, B)

Negli estratti riportati sopra notiamo come emerga un'ambivalenza nelle argomentazioni dei partecipanti sul tema dell'*aborto*. Alternative all'aborto sono l'adozione, oppure portare avanti la gravidanza. In 2 gruppi non si arriva a una soluzione unanime; per esempio, il gruppo 4 B arriva alla seguente conclusione: "*Abortire si: è giovane, condizioni economiche, scuola, lavoro; mancanza di sostegno. Abortire no: credenze religione, sostegno, possibilità economiche*". In questo caso si valutano anche le credenze valoriali e religiose che potrebbero orientare la scelta della ragazza. In altri 2 gruppi, il consiglio sul quale convergono i partecipanti è di interrompere la gravidanza:

A: *io la farei abortire*  
 B: *secondo me darlo in adozione ha i sempre dei ripensamenti, poi ti dispiace*  
 A: *si dispiace... allora ((inizia a scrivere))*  
 C: *abortire*  
 B: *abortire abortisci si dice? ((guarda D e ride))*  
 D: *si*  
 A: *allora aborto invece di adozione? Al posto dell'adozione?*  
 B: *si*  
 C: *si*  
 B: *si ... anche perchè secondo me poi l'adozione ci ripensi*  
 (Gruppo 5, Ca)

D *io però sono d'accordo sull'abortire*  
 C *anch'io*  
 C *lei ((indica A)) no*  
 A *si ma dipende anche dalla situazione*  
 C *no lei non so, dipende anche dalla persona*  
 E *si però qui si tratta di un bambino*  
 B *no cioè io nel senso sono credente ma se mi dovessi trovare in una situazione del genere allora forse abortirei*  
 A *si però per me in una situazione così questo il bambino non è proprio ancora una persona*  
 C *si ma non è ancora un essere umano*  
 E *eh si*  
 (Gruppo 2, B)

Da questi estratti emerge come l'interruzione di gravidanza sia una scelta necessaria quando avviene in età precoce, sia per la valutazione di fattori biologici, sia perché l'adozione è difficilmente gestibile per i vissuti e le sofferenze che comporta.

La metà dei gruppi dei diciottenni (N=5) valuta l'*adozione* come la scelta più ragionevole data la situazione in cui si trova la protagonista del filmato. Nella formulazione del consiglio emergono riferimenti al tema della mancanza di *responsabilità* e della leggerezza con cui viene affrontato questo evento.

*B: si però anche il fatto di prendersi le proprie responsabilità... tipo il fatto di abortire secondo me è anche un po' dimenticare le proprie responsabilità perché se fai una cosa non puoi pensare che non ci sono conseguenze cioè non puoi...*

*C: lanciare il sasso e poi nascondere*

*B: non puoi pensare di=di*

*C: ma poi è giusto dire tu hai fatto questa cosa e quindi prenditi le tue responsabilità*

*(Gruppo 3, B)*

*D: be' a me colpisce innanzitutto la leggerezza con cui ha comunicato al suo ragazzo di essere incinta ma secondo me dipende anche molto dalla mancata informazione secondo me sull'argomento perché quando dice che di solito è così come le mamme le insegnanti cose così cioè sembra proprio che uno sono piccoli e due non sono molto informati sull'argomento e...*

*B: lei ha risposto molto così secondo me non ci ha neanche pensato cioè l'ha presa con molta leggerezza*

*A: beh lui ha sbagliato sicuramente nel dire non so nell'atteggiamento cioè nel dire decidi tu cioè un po' più di responsabilità cioè da quello che si è capito anche lui parte da questa posizione quindi*

*(Gruppo 2, Ca)*

Da qui deriva la necessità di fornire un *supporto* alla ragazza per gestire la gravidanza. I diciottenni considerano il ruolo rilevante rivestito dalle figure di sostegno, come i genitori, oppure di esperti, come lo psicologo. I genitori sono visti come coloro ai quali è importante comunicare l'evento e come una fonte di supporto emotivo piuttosto che di punizione. In alternativa, si consiglia lo psicologo sia per la ragazza sia per il suo partner.

*B: si basta però che sia rimasta supportata da qualcuno eh*

*C: si ci vorrebbe qualcuno che non sia così impassibile*

*A: i genitori*

*C: be' ma i genitori si ma fino a un certo punto perché alla fine*

*B: si ma sai i genitori ci sono in tutti i casi perché hanno il figlio*

*C: no be' ma comunque una figlia in questi casi non puoi punirla*

*B: ma no gli stai vicino*

*C: non è che non c'è niente di male però... nel senso*

*B: si ormai che è già stato fatto*

*(Gruppo 1, Ca)*

*C: eh i genitori lo devono accettarlo e poi non so*

*B: lo devono accettare se sei ai primi mesi per forza secondo me... e andare da una psicologa, c'è bisogno secondo me*

*A: se poi però decidono di accettarlo te cosa fai? Te dici che devono abortire?*

*(...)*

*B: come può essere responsabile*

*C: ((ride))*

*A: eh cioè-*

*C: be' ma ti fai aiutare eh*

*B: ma io lo guardo eh ... guarda ma secondo te loro sono responsabili secondo te?*

*(Gruppo 2, Ca)*

*A: dirlo ai genitori secondo me è importante anche se è sbagliato dire che sono quelli che ti capiscono di più in questi momenti perché secondo me non è vero perché comunque loro hanno avuto un'altra esperienza, hanno seguito altri percorsi e magari hanno avuto una vita più facile o più difficile per cui*

*E: anche secondo me*

*A: non possono dirti*

*E: sono anche più anziani*

*(Gruppo 5, B)*

Un processo di identificazione si osserva anche nei gruppi di diciottenni, con maggior frequenza da parte delle ragazze quando immaginano le reazioni dei propri genitori e in particolare delle loro madri:

*B: non lo so. lo farei così parlo con i miei e vedo*

*C: ci parli te. lo con i miei non ci parlo!*

*B: con mia mamma ((sorridente)). lo prima con mia mamma*

*A: anche io con mia mamma*

*B: e poi... boh?*

*A: a parte che i miei... me lo farebbero tenere per cui*

*C: ((scuote la testa))*

*B: tu non lo terrest?*

*C: ma neanche morta! A questa età!*

*B: allora abortiresti?*

*C: ma alla fine si cioè nel senso... a questa età proprio... ma zero! Secondo te mi devo rovinare la vita adesso? Più avanti si!*

*(Gruppo 4, Ca)*

*C: si però io sono drastica*

*B: no però io ucciderlo un bambino assolutamente no però è una cosa...*

*C: si però non è ancora un bambino cioè-*

*B: no è un bambino per me da quando viene fecondato*

*C: ma non è che ((sorridente))*

*B: no per me da quando lo fai che sai di essere incinta per me è un bambino ((seria e gesto categorico))... che sia un semino così che sia una cosa così ((fa gesto del cerchio)) per me è un bambino... cioè se io vedessi-*

*A si ma dipende dalla situazione... cioè se una a 15 anni rimane, cioè che futuro dai a un bambino?*

*B: io ho parlato con mia mamma... mia mamma mi ha detto se tu dovessi restare incinta un giorno tu te lo tieni il bambino e io le ho detto ma certo-*

*C no ma un conto è un giorno, un conto è a 15!*

*(Gruppo, 3, Ca)*

*D: ma come fai a dirlo ai genitori?*

*C: si ma e io dicessi così mia mamma mi sbatterebbe fuori di casa!*

*D mmm ma lì c'è anche, cioè tu puoi anche dire si sono incinta abortisco ma poi dipende anche dalla situazione cioè puoi dire eventualmente*

*C: si ma mia mamma indipendentemente se sapesse una cosa del genere mi direbbe basta*

*D: si ma dipende da come vieni coinvolta anche*

*C: e va be' ognuno ((si sovrappongono tutte))*

*(Gruppo 5, Ca)*

Come si può osservare dagli estratti il confronto con le madri è importante nella presa di decisione nel caso in cui si propenda per interrompere o per portare avanti una gravidanza.

In sintesi, per i diciottenni il confronto con situazioni di rischio attiva non poche ambivalenze. Tuttavia, troviamo la metà dei gruppi che si schiera a favore dell'adozione, 2 dell'aborto e altri tre che si distribuiscono su più opzioni. Le valutazioni che portano a definire un consiglio non sono sempre univoche; alcuni gruppi forniscono diverse alternative sulla base di aspetti situazionali, quali il supporto familiare, le possibilità economiche, la presenza o meno del compagno della ragazza. L'adozione viene comunque valutata come l'opzione meno dannosa date le circostanze.

Nelle conversazioni di questi gruppi ricorre spesso anche il tema della responsabilità dei due giovani protagonisti, da diversi partecipanti definiti come immaturi e incapaci di gestire una gravidanza e quindi bisognosi di un supporto. Possiamo quindi rilevare come tra gli adolescenti più

grandi emerge una valutazione quasi “professionale” della situazione sulla quale sono stati chiamati a confrontarsi. Questi studenti sono nella fase di terminare un percorso di studi che li ha formati all’intervento educativo e psico-sociale; le loro opinioni riflettono, infatti, l’importanza di fornire un sostegno psicologico alla ragazza oppure alle famiglie che devono gestire un evento critico.

L’identificazione con i protagonisti, e con la ragazza in particolare, avviene nel momento in cui sono evocati i genitori: la comunicazione e il confronto su questo evento è importante per i diciottenni, tuttavia si sottolinea anche la libertà di scelta. Le femmine evocano il confronto con le madri, il loro punto di vista è significativo per orientarle in queste decisioni. I 4 maschi delle classi quinte raramente attivano un’identificazione con la situazione presentata, le loro valutazioni riflettono un maggiore distacco e un atteggiamento più “professionale”. È interessante notare come siano in prevalenza i maschi che si dichiarano pro-aborto e cambiano poi posizione nel corso del confronto con le compagne. Ancora una volta l’aborto è visto come una scelta poco desiderabile e negativa nel momento in cui si deve affrontare una gravidanza precoce.

### 5.3 Il confronto tra adolescenti delle classi prime e quinte sul compito decisionale

In conclusione, consideriamo le eventuali somiglianze e differenze tra le classi prime e le quinte. Le posizioni espresse sui temi di aborto o adozione non presentano differenze sostanziali dal punto di vista quantitativo, cioè la maggior parte del campione propende per l’adozione e considera negativa la scelta di interrompere una gravidanza. Nella tabella sottostante, sono riportate in sintesi le decisioni finali e le tendenze emerse nei 20 gruppi delle 4 classi (Tabella 9).

Tabella 9.

*Decisione finale raggiunta dai gruppi delle classi*

	<i>Classi</i>	
	<i>I</i>	<i>V</i>
<i>Decisione finale raggiunta dai gruppi</i>	N. gruppi	N. gruppi
Pro-aborto	1	2
Pro-adozione	2	5
Aborto/Maternità	1	1
Adozione/Maternità	3	1
Maternità	2	1
Indecisione	1	0
<i>Totale</i>	10	10

Come si può osservare dalla tabella, le posizioni nei diversi gruppi dei quattordicenni sono maggiormente distribuite, anche se rimane una tendenza a sostenere l’adozione come alternativa più adeguata. Questi ragazzi valutano anche di portare avanti la maternità senza necessariamente l’adozione, aspetto contemplato solo da una parte dei diciottenni.

Dal punto di vista qualitativo, cioè le modalità con cui gli adolescenti delle due fasce d’età argomentano le decisioni nei vari gruppi, emergono differenze degne di interesse. Nei discorsi dei diciottenni ricorrono: il tema della responsabilità e della necessità di un sostegno esterno, aspetti che non emergono nei gruppi dei più piccoli. Questo risultato può essere interpretabile alla luce del fatto che i ragazzi delle classi quinte, oltre ad avere un bagaglio esperienziale maggiore, hanno maggiori “competenze professionali” sul tema. Il percorso di studi scolastico ha permesso loro di riflettere e eventualmente di ragionare su come intervenire in situazioni di rischio psicosociale. Questo non significa che le decisioni e i confronti nei gruppi dei diciottenni avvengano in modo

“asettico”; le discussioni non sono sterili, ma sono argomentate e riflettono dilemmi morali su che cosa possa essere più o meno giusto oltre che adeguato. Per i quattordicenni questa dimensione è più accentuata e assume toni ambivalenti; non è un caso che in questi gruppi il tempo di discussione sia maggiore e più concitato. Gli elementi ai quali i ragazzi possono ancorare le loro riflessioni sono probabilmente più circoscritti, o comunque lontani dalla loro esperienza immediata. Ecco quindi che le posizioni dei quattordicenni includono anche la possibilità di portare avanti una gravidanza, aspetto non contemplato dai diciottenni che, invece, vedono il rischio dell’interruzione di una carriera di studi e, in generale, di un percorso di vita. Se i quattordicenni, inoltre, associano aborto e adozione a sentimenti negativi di uccisione e abbandono, i diciottenni adottano posizioni tendenti alla “riduzione del danno”, cioè valutano come possibile intervento sulla situazione presentata l’adozione e il fornire una rete di supporto.

Tra le differenze riscontrabili nelle due fasce d’età rientrano anche i modi in cui i gruppi giungono alle decisioni finali. Per esempio, in alcuni gruppi di quattordicenni si utilizza un principio democratico basato sull’alzata di mano. Questo aspetto non si riscontra, invece, tra i diciottenni che sembrano più orientati alla negoziazione e alla legittimazione delle posizioni reciproche. Probabilmente il fattore conoscenza, cioè la maggiore familiarità con i compagni con i quali hanno trascorso quasi cinque anni nella stessa classe, facilita questa modalità decisionale.

Infine, i genitori sono un punto di riferimento importante sia per i diciottenni sia per i quattordicenni. Durante le discussioni in vari gruppi, e in modo trasversale alle classi, emergono spesso riferimenti ai membri delle proprie famiglie e ai genitori. Per gli adolescenti più giovani, tuttavia, i genitori sono percepiti come coloro che puniscono, nel momento in cui si devono affrontare situazioni rischiose; oppure, in misura minore, sono visti come coloro che potrebbero fornire aiuto. Per i diciottenni, i genitori sono una fonte di supporto emotivo, ma anche di indispensabile confronto per prendere decisioni difficili. In questo caso viene meno l’immagine del genitore normativo, che punisce, mentre si fa avanti quella di un genitore alla pari, come colui al quale, appunto, si può chiedere un parere per agire, in seguito, in autonomia.

## CONCLUSIONI

In questo lavoro di ricerca si è voluto gettare uno sguardo sui vissuti degli adolescenti contemporanei con particolare attenzione allo sviluppo delle loro competenze relazionali quali la responsabilità e la capacità di prendere decisioni, che abbiamo identificato con la nozione di *agency*. La scelta di questo costrutto si lega alla necessità di caratterizzare in senso relazionale alcune dimensioni dello sviluppo in adolescenza. In altre parole, i cambiamenti e le trasformazioni che portano gli adolescenti a consolidare le loro identità attraverso l’acquisizione di autonomia avvengono nei molteplici contesti relazionali entro cui essi vivono (Bronfenbrenner, 1979). I processi individuali psicologici non possono quindi essere scissi dall’insieme delle relazioni entro cui gli adolescenti si muovono, crescono e cambiano.

Abbiamo inoltre considerato due fasi dell’adolescenza che corrispondono a quella di ragazzi che frequentano la prima e ragazzi che frequentano la quinta superiore. Questa scelta arbitraria è stata guidata dalla curiosità di delineare somiglianze e differenze tra ragazzi in fasi evolutive differenti. Abbiamo inoltre considerato le eventuali differenze di genere nelle varie classi.

I risultati emersi dai questionari e dai compiti interattivi hanno permesso di avere una visione più nitida di che cosa pensano gli adolescenti delle loro famiglie, del ruolo dei loro genitori, della loro responsabilità, oltre ad avere indicazioni sui modi in cui prendono decisioni in un momento della loro vita in cui sono chiamati a esprimersi su diverse questioni.

Che tipo di adolescenze emergono dai vissuti dei protagonisti di queste due fasce d’età? Come si muovono in situazioni rischiose come una gravidanza precoce? Come sono prese le decisioni nel piccolo gruppo dei compagni? Da questa breve indagine, non si possono fornire

risposte definitive e ampiamente generalizzabili, tuttavia si possono trarre spunti interessanti per aprire nuove piste di ricerca e nuovi progetti volti ad approfondire alcuni aspetti.

In buona parte questi risultati confermano quanto messo in luce da alcune recenti ricerche sull'adolescenza, che si possono sintetizzare come segue: (a) *adolescenze tendenti al conformismo*; (b) *ruolo centrale dei genitori* (monitoraggio); (c) *comunicazione familiare mediamente buona* e (d) *buon livello di soddisfazione verso il rapporto con le famiglie*.

In merito al primo punto, anche nel nostro campione abbiamo potuto rilevare come i ragazzi non presentino comportamenti dirompenti. La resistenza alla pressione del gruppo, il disaccordo sul ruolo normativo dei genitori o sull'eccessiva vicinanza emotiva sembrano non essere parte del repertorio cognitivo e comportamentale di questi ragazzi, sia per i quattordicenni sia per i diciottenni. In questo senso, la presenza dei genitori è ancora molto incisiva nelle loro vite.

Nel caso dei diciottenni abbiamo rilevato, come prevedibile, la percezione di un minore controllo, che abbiamo declinato attraverso quelle dimensioni del monitoring genitoriale, e pertinenti ad azioni di controllo, cioè le azioni che i genitori compiono per avere informazioni sui figli, e conoscenze genitoriali, cioè le informazioni che i genitori hanno delle attività svolte dai figli. Le dimensioni dell'apertura filiale e della sollecitazione genitoriale, che sono indicatori della qualità comunicativa tra genitori e figli, sono simili per gli adolescenti più piccoli e per quelli più grandi. Questo risultato è coerente con le posizioni espresse dai ragazzi sulla comunicazione familiare: la maggior parte si dichiara piuttosto soddisfatta del modo in cui comunicano con i genitori. Dicono, infatti, di aprirsi e di raccontare di sé ai genitori, ma allo stesso tempo riconoscono anche che i genitori rivolgono loro domande e si informano spesso su quello che fanno. Traspare quindi una certa reciprocità e simmetria nelle relazioni genitori/adolescenti, aspetto che conferma una dinamica relazionale basata sulla *democratizzazione dei rapporti* nelle famiglie contemporanee con adolescenti.

Nel confronto con i pari si ripropongono dinamiche che ricalcano un pensiero dominante dal punto di vista culturale. Anche in questo caso sembra emergere una tendenza al conformismo con un pensiero comune, che nel nostro paese tende a denunciare l'aborto, e in parte anche l'adozione, connotandoli in senso negativo. Il nostro contesto culturale tende infatti a prediligere una visione "naturalistica" del concepimento, della nascita e della crescita dei figli che deve essere portata avanti dalla coppia dei genitori biologici. Questa tendenza si riscontra maggiormente nei quattordicenni; il processo di conformismo non avviene, tuttavia, in modo acritico, in quanto il confronto con i compagni è acceso e partecipato.

Una corretta interpretazione di risultati richiede anche la considerazione dei limiti che può presentare questo lavoro di ricerca. Lo scenario delle adolescenze contemporanee che è stato illustrato in questo report di ricerca si connota in termini quasi depressivi, sottotono e tendenti al conservatorismo. Altri modi di transitare nell'adolescenza potrebbero in realtà non essere emersi in questa indagine, proprio perché gli adolescenti cambiano rapidamente i loro linguaggi, e quindi diversi modi di resistere o ribellarsi, come proposto dall'iconografia classica dell'adolescenza, potrebbero continuare a manifestarsi attraverso altri canali. Pensiamo, per esempio, al ruolo dei *new media*. Un filone di ricerca interessante sul quale ho avviato di recente un progetto di ricerca concerne il ruolo di telefonini, computer, Ipad, e social network associati a queste tecnologie, nel regolare la comunicazione tra genitori e figli. Queste tecnologie stanno diventando mezzi con i quali gli adolescenti comunicano, parlano di sé, fanno scelte e prendono decisioni. Potrebbe quindi essere che il conformismo emerga nelle loro percezioni, ma le loro azioni, quello che fanno, sia veicolato attraverso canali diversi come *What's up* o *Facebook*. Questo ambito di studi è relativamente nuovo, sarà quindi necessario attendere per potere capire *se e come* le nuove tecnologie contribuiscono a cambiare i processi di sviluppo.

Infine, oltre a fornire spunti per ulteriori percorsi di ricerca, questi risultati possono fare riflettere su percorsi di intervento con adolescenti di diverse fasce d'età. Comprendere come ragionano e come prendono le decisioni, che cosa pensano delle loro famiglie e della loro autonomia, apre la possibilità a noi adulti, educatori, genitori, psicologi di imparare a stare in relazione con gli adolescenti in modo funzionale e adeguato ai loro bisogni. Il gruppo dei pari può

inoltre avere un valore di prevenzione e promozione di comportamenti positivi, se orientato ad una riflessione su tematiche della quotidianità degli adolescenti; può essere un contesto in cui si mettono in pratica tentativi per resistere alle pressioni dei pari e imparare ad affermare la propria *agency*. Inoltre, il confronto tra maschi e femmine può essere produttivamente incentivato per sostenere gli adolescenti in pratiche interattive positive, nel rispetto delle loro somiglianze e differenze di genere.

**BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE**

- Breunlin, D. (1988). Oscillation theory and family development. In C.J. Falicov (Ed.), *Family transitions. Continuity and change over the life cycle* (pp.133-158). New York: The Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*, Cambridge, MA: University Press.
- Everri, M. (2011). Le microtransizioni nelle famiglie con figli adolescenti. Un gioco di equilibri. Nucleo monotematico: Uno sguardo triadico alla video-analisi dei processi interattivi. Teorie, metodi e linee di ricerca. *Giornale Italiano di Psicologia dello Sviluppo*, 99, 91-99.
- Everri, M., Franchomme, L., & Gandini, R. (2011). Families and disability: Being resilient together. An exploratory research on the reciprocal representations of families and educators (special issue written in English language). *Rivista di Studi Familiari*, 2, 73-89.
- Everri, M., Fruggeri, L., & Molinari, L. (2013). Microtransitions and the dynamics of family functioning. *Integrative Psychological and Behavioral Science* DOI 10.1007/s12124-013-9248-9.
- Fruggeri, L. (1998). *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psicosociali*. Roma: Carocci.
- Fruggeri, L., Molinari, L., & Everri, M. (2011). La negoziazione del potere nelle conversazioni tra genitori e figli adolescenti. *Giornale di Psicologia dello Sviluppo*, 1, 41-56.
- Furby, L., & Beyth-Marom, R. (1992). Risk taking in adolescence: A decision-making perspective. *Developmental Review*, 12, 1-44.
- Grotevant, H.D., & Cooper, C.R. (1986). Individuation in family relationships. *Human Development*, 29, 82-100.
- Johnson, V.K. (2010). From early childhood to adolescence: linking family functioning and school behavior. *Family Relations*, 59, 313-325.
- Kerig, P.K., & Lindhal, K.M. (2001). *Family observational coding systems: Resources for systemic research*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum (trad. it. Sistemi di codifica per l'osservazione delle relazioni familiari, Franco Angeli, Milano, 2006).
- Kreppner, K. (2009). Analizzare le “strutture profonde” dei processi familiari. In L. Fruggeri (Ed.), *Osservare le famiglie. Metodi e tecniche* (pp. 41-70). Roma: Carocci.
- Kreppner, K., & Ullrich, M. (1998). Talk to mom and dad, and listen to what is in between. In M. Hofer, P. Noack, & J. Youniss (Eds.), *Verbal interaction and development in families with adolescents* (pp. 83-108). Greenwich, CT: Ablex.
- Molinari, L. & Everri, M. (2012). Family problem-solving: how do families with adolescents make decisions? *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 4, 426-441.
- Molinari, L. & Everri, M. (2013). Le voci degli adolescenti nelle conversazioni familiari. *Minori e Giustizia*.
- Molinari, L., Everri, M., & Fruggeri, L. (2010). Family microtransitions: Observing the process of change in families with adolescent children. *Family Process*, 49, 236-250.
- Molinari, L., Monacelli, N., Everri, M., & Fruggeri, L. (2010). Coordinazioni e oscillazioni nei processi di microtransizioni familiari. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 1, 101-124.
- Smetana, J. (2005). Changing boundaries of parental authority during adolescence. *New directions for child and adolescent development*, 108: Wiley Periodicals.
- Stattin, H., Persson, S., Stefan, Burk, W., & Kerr, M. (2011). Adolescents' perceptions of the democratic functioning in their families. *European Psychologist*, 16, 32-42.