

DOSSIER SU BULLISMO E CYBERBULLISMO DALLA COMPRENSIONE DEL FENOMENO ALL'INTERVENTO



tel. +39 0267071596 - fax +39 0267071597 - PEO: segreteria@opl.it - PEC: segreteria@pec.opl.it - sito: www.opl.it



ordinepsicologilombardia



PsicologiOPL



Ordine degli Psicologi della Lombardia



tvOPL

**DOSSIER SU BULLISMO
E CYBERBULLISMO
DALLA COMPRENSIONE
DEL FENOMENO
ALL'INTERVENTO**

Ordine degli Psicologi della Lombardia

Corso Buenos Aires, 75 - 20124 MILANO
tel: +39 0267071596 - fax: +39 0267071597
PEO: segreteria@opl.it
PEC: segreteria@pec.opl.it
sito: www.opl.it



Finito di stampare a Pavia nel settembre 2019
da Grafiche TCP S.r.l.
27100 Pavia - Via Vigentina 29/B

Autori

Idee e testi:

Gabriella Scaduto
Simona Caravita
Elisa Donghi
Daniela Invernizzi
Francesca Maisano
Riccardo Bettiga

Si ringrazia per la collaborazione:

Luca Bernardo
Fabio Sbattella
Gloriana Rangone

Disegno di copertina e progetto grafico:

Samira Parasole

Tutti i contenuti fotografici sono tratti da 123RF.com

La presente pubblicazione nasce da un'idea del gruppo di lavoro: "La psicologia per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza – Feeling Children's Rights" dell'Ordine degli Psicologi della Lombardia ed è frutto di una collaborazione con:



UNIVERSITÀ
CATTOLICA
del Sacro Cuore

Opera curata da: Ordine degli Psicologi della Lombardia

Tutti i diritti riservati. Riproduzione in qualsiasi forma, memorizzazione o trascrizione con qualunque mezzo (elettronico, meccanico, in fotocopia, su disco o in altro modo, compresi cinema, radio, televisione) sono vietate senza autorizzazione scritta dell'editore.

Indice

Prefazione	5
Introduzione	7
Premessa	9
Parte 1: stato dell'arte su bullismo e cyberbullismo	11
1. Dati recenti sul fenomeno, nazionali e internazionali e le sue coordinate	
1.1 Diffusione del fenomeno	12
1.2 Differenze di genere	13
1.3 La dimensione temporale	
1.4 I luoghi del bullismo	15
1.5 Le nuove forme del bullismo	
1.5 Il bullismo discriminatorio	16
1.6 Il cyberbullismo e la violenza on-line	17
1.7 Conseguenze del bullismo e del cyberbullismo: le vittime	20
1.8 Bullismo come fenomeno di gruppo	22
1.9 Dimensioni psicologiche individuali	24
Parte 2: l'intervento	29
2.1 L'ottimalità dell'intervento: l'intervento evidence-based	
2.2 Strutturare l'intervento: gli assunti di base	31
2.2.1 Impostazione evidence-based degli interventi	32
2.2.2 Approccio sistemico	
2.2.3 Azioni integrate contro il Cyberbullismo e il bullismo	37
2.2.4 Coinvolgere gli operatori del contesto e collaborare con le diverse professionalità	
2.2.5 Includere il maggior numero possibile di elementi di potenziamento dell'intervento	39
2.2.6 La tutela della vittima come priorità per l'intervento	40
2.3 Trattare i casi acuti	41
2.4 Il lavoro d'équipe	44
2.5 L'intervento clinico	
Sezione 3: indicazioni normative	45
Best Practice	
Bibliografia	47



Prefazione

L'Ordine degli Psicologi della Lombardia ha avviato, a partire dal 2016, un progetto specifico volto alla promozione della Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (Convention on the Rights of the Child – CRC) all'interno e all'esterno della comunità professionale degli psicologi, ritenendo che la stessa possa rappresentare uno strumento fondamentale per comprendere ed esercitare al meglio la professione in tutte le sue declinazioni, in particolare con bambini e adolescenti.

Partendo dalle riflessioni inerenti la conoscenza della CRC, alla luce dei principi del Codice Deontologico degli Psicologi Italiani e sulla scia della salienza contingente di alcune emergenze sociali attuali, è nata l'idea di approfondire, in un quadro normativo, clinico e trasversalmente centrato sulla promozione e prevenzione nell'ambito dei diritti umani, i fenomeni di bullismo e cyberbullismo.

L'obiettivo di questo opuscolo, nonché del lavoro che ha visto la creazione di un decalogo ad hoc, "Decalogo per gli adulti per battere il bullismo", è di creare strumenti semplici e comprensibili di sensibilizzazione e divulgazione professionale su queste tematiche, rilevanti sul piano professionale e impattanti sul piano sociale e di violazione dei diritti.

Le domande basilari da cui siamo partiti sono: la categoria degli psicologi è pronta ad affrontare questa nuova sfida offrendo una risposta professionale consapevole e competente su tutti i piani? Come può il Codice Deontologico ispirare un'azione professionale corretta e coerente e al contempo integrata in un sistema di protezione più ampio? Quanto è conosciuto il lavoro dello psicologo nelle sue declinazioni specifiche? Quanto bisogno c'è, ancora, di definire standard e omogeneità a livello della società e della comunità professionale?

Alcune risposte iniziali sono contenute in questo opuscolo e si inseriscono nel solco di un grande movimento ordinistico che a partire dal 2014 è nato in Lombardia e si è inserito in una più ampia azione che a livello italiano e mondiale orienta verso un'integrazione necessaria fra l'azione professionale in chiave deontologica e un'educazione di massa ai diritti e al diritto per tutte le professioni sanitarie e sociali.

Riccardo Bettiga

Psicologo psicoterapeuta

Presidente dell'Ordine degli Psicologi della Lombardia



Introduzione

Le prevaricazioni e i soprusi, spesso perpetrati di fronte a colludenti spettatori e molte volte connotati da violenza e umiliazione, sono un problema che esiste da sempre fra i giovani e che ne caratterizza in negativo alcune fasi dello sviluppo. A scopo descrittivo basti ricordare la perfetta caratterizzazione letteraria, divenuta stereotipica, di Franti, contenuta nel libro Cuore. Negli anni però le dinamiche sociali, le caratteristiche individuali e con esse il fenomeno stesso hanno cambiato forma e diffusione trasformandosi in quelli che oggi riconosciamo specificamente come atti di bullismo e cyberbullismo. La platea dei potenziali spettatori è aumentata, è cresciuto il fenomeno del disimpegno morale ed è aumentato enormemente il valore sociale dell'immagine e dell'identità costruita nel mondo virtuale. Così, quelli che erano soprusi, si sono trasformati sempre più in devastanti traumi identitari.

Proprio parlando di ciò, ricordiamo la prima vittima riconosciuta di cyberbullismo, Carolina Picchio, e la prima legge sul cyberbullismo, L. 29 del maggio 2017, n. 71, entrata in vigore il 18 giugno 2017. Tale norma definisce per la prima volta il ruolo della scuola nelle attività di prevenzione e promozione e, pur in un'ottica parziale, apre all'attenzione del legislatore il problema legato a questi fenomeni.

Una buona parte del lavoro degli psicologi e di tutti gli operatori che si occupano di disagio infantile e adolescenziale si interfaccia necessariamente con differenti forme di violenza. Il fenomeno del bullismo però è differente, è una violenza che intacca dimensioni sempre più ampie e complesse della vita dei ragazzi e le professioni coinvolte devono quindi avere competenze sempre più elevate all'interno dei processi di presa in carico tanto delle vittime quanto del bullo, tanto nella fase preventiva quanto in quella valutativa e nell'intervento. Tale complessità clinica ci fa capire che oggi non si può pensare di lavorare senza l'inserimento di uno psicologo professionista all'interno delle reti di prevenzione e promozione del bullismo. L'intervento psicologico, infatti, si configura come una risorsa preziosa e utile per comprendere il fenomeno, ma anche per supportare la rete di protezione e le istituzioni nella stesura di progetti preventivi e di interventi professionali complessi, trasversali dall'intimità individuale alla realtà sociale più estesa.

Attraverso questo opuscolo abbiamo voluto fornire un primo strumento-spunto utile a quanti lavorano in tale ambito, per iniziare a orientarsi nella complessità, per riconoscere in essa il ruolo indispensabile degli psicologi e per offrire idee e modelli comuni per costruire interventi competenti ed efficaci. La nostra professione, quella psicologica, è straordinaria, unica nella sua capacità di dare senso a un fenomeno che non riguarda più soltanto i ragazzi di oggi, ma che chiama in causa tutti.

Gabriella Scaduto

Psicologa psicoterapeuta

Coordinatrice del progetto

“La psicologia per i diritti dell’infanzia
e dell’adolescenza – Feeling Children’s Rights”

Premessa

Secondo Amnesty International il bullismo è una violazione dei diritti umani, poiché lede la dignità di chi lo subisce ed è contrario ai principi fondamentali quali l’inclusione, la partecipazione e la non discriminazione.

La Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza (CRC) è il primo strumento di tutela internazionale a sancire le diverse tipologie di diritti umani: civili, culturali, economici, politici e sociali. I quattro principi fondamentali devono orientare leggi, interventi e contesti che coinvolgano le persone da zero a diciotto anni. L’Italia ha ratificato la CRC nel 1991, legge 176.

Nello studiare il fenomeno del bullismo diretto e indiretto-relazionale nelle sue molteplici manifestazioni e nell’analizzare i singoli casi è importante ragionare in termini di violazione e tutela dei diritti, tenendo conto dei principi enunciati nella CRC, che sono fortemente interagenti, considerando tutti i soggetti coinvolti che concorrono a costruire i contesti di discriminazione, violazione dei diritti e cristallizzazione dei ruoli. I quattro principi fondamentali della Convenzione da tenere sempre in considerazione sono:

- Principio di non discriminazione art. 2, impegna gli Stati membri ad assicurare i diritti enunciati a tutti i minori, senza distinzione di razza, colore, sesso, lingua, religione, opinione del bambino e dei genitori.
- Superiore interesse del bambino, art. 3, prevede che in ogni decisione, azione legislativa, provvedimento giuridico, iniziativa pubblica o privata di assistenza sociale, l’interesse superiore del bambino debba essere una considerazione preminente.
- Diritto alla vita, sopravvivenza e sviluppo, art. 6, prevede il riconoscimento da parte degli Stati membri del diritto alla vita del bambino e l’impegno ad assicurarne, con tutte le misure possibili, la sopravvivenza e lo sviluppo fisico e psicologico.
- Ascolto delle opinioni del bambino, art.12 prevede il diritto dei bambini a essere ascoltati in tutti i procedimenti che li riguardano. L’attuazione del principio comporta il dovere, per gli adulti, di ascoltare il bambino tenendone in considerazione le opinioni. La CRC considera l’ascolto delle opinioni anche in base all’età.

È fondamentale porre l'accento sull'importanza della prevenzione. Gli articoli 28 e 29 della CRC sottolineano non solo il ruolo decisivo dell'istruzione universale, obbligatoria e gratuita, ma anche la qualità della stessa in termini di educazione sentimentale e ai diritti umani. Conoscere ed essere consapevoli dei propri diritti è un passaggio indispensabile per riconoscere nell'altro un essere umano portatore degli stessi diritti con cui confrontarsi e rispettarli.

PARTE 1: STATO DELL'ARTE SU BULLISMO E CYBERBULLISMO

1. Dati recenti sul fenomeno, nazionali e internazionali e le sue coordinate

La prevaricazione è la forma di violenza giovanile più conosciuta, individuata nel Report per il Segretario Generale dell'Onu, (2016) *Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*, come un'emergenza e una priorità su cui agire. Dal sondaggio online, *U-Report*, realizzato dall'Unicef (2016), per il 90% dei partecipanti (più di 100.000 giovani, dai 13 ai 30 anni) il bullismo rappresenta una problematica del proprio contesto di vita, i due terzi hanno dichiarato di averlo subito personalmente almeno una volta e un terzo di considerare normale rimanerne vittima.

Per bullismo (dall'inglese *bullying*) s'intende una serie di comportamenti aggressivi, intenzionali, che bambini e/o ragazzi compiono nei confronti dei loro coetanei con lo scopo di danneggiarli e umiliarli. Una definizione più precisa viene fornita da Olweus (1996), il quale afferma che: "uno studente è oggetto di azioni di bullismo, ovvero è prevaricato o vittimizzato, quando viene esposto, ripetutamente nel corso del tempo, alle azioni negative, messe in atto da parte di uno o più compagni" (Olweus, 1996, pp. 11-12); "un tipo di azione che mira deliberatamente a fare del male o a danneggiare: spesso è persistente, talvolta dura per settimane, mesi e persino anni, è difficile difendersi per coloro che ne sono vittime. Alla base della maggior parte dei comportamenti sopraffattori c'è un abuso di potere e un desiderio di intimidire o dominare" (Sharp & Smith, 1995, p. 11).

Il bullismo è un fenomeno specifico con caratteristiche precise. I criteri distintivi risultano essere (Olweus, 1996):

- *intenzionalità*, la volontà di creare un danno, fisico o psicologico, alla vittima in assenza di una provocazione esplicita;
- *sistematicità*, la prevaricazione viene perpetrata regolarmente, è persistente e reiterata nel tempo. Dopo due azioni negative possiamo dire di essere in presenza del fenomeno, anche se solitamente la vit-

tima subisce svariate prepotenze;

- *squilibrio di potere tra bullo e vittima*. Il divario risiede nel possesso da parte del bullo di maggiore forza fisica, maggiori risorse materiali e/o sociali o sicurezza psicologica. L'asimmetria pone la vittima in una posizione d'inferiorità che le impedisce di difendersi.

Il bullismo assume principalmente due conformazioni (Olweus, 1996; Menesini, 2008):

- bullismo diretto. Può essere fisico: azioni aggressive come calci, pugni, schiaffi, spintoni, danneggiamento di oggetti o furto di beni personali della vittima; oppure verbale: attacchi orali tramite derisioni, prese in giro, soprannomi, nomignoli e insulti;
- bullismo indiretto-relazionale: azioni sottili, subdole, non manifeste come l'isolamento sociale, la diffusione di maldicenze e la manipolazione dei rapporti d'amicizia della vittima.

1.1 Diffusione del fenomeno

In base a dati statistici recenti, nel 2013, in Italia il tasso di prevaricazione era equiparabile a quello degli altri Stati (11% di bulli e vittime) e, nello specifico, alcuni studi (Nocentini, Menesini, & Salmivalli, 2013) rilevavano una percentuale di vittime pari al 9,8% e di prevaricatori pari al 12,8%. A distanza di tre anni, il fenomeno in Italia, seppure in confronto agli altri Paesi europei sia meno preoccupante, è comunque in continua crescita (9° *Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, 2015-2016). Nel 2014 un Rapporto Istat rilevava che il 16,9% dei ragazzi dagli 11 ai 17 anni era vittima di bullismo diretto e il 10,8% di azioni indirette. Una conferma dell'incremento del fenomeno viene fornita anche dal report italiano finanziato dal Ministero della Salute *Health Behavior in School Aged Children* (2015): dall'indagine, svolta dal 2010 al 2014, coinvolgendo 3317 classi italiane di ragazzi dai 9 agli 11 anni, si è registrato un aumento degli atti di bullismo: tra i maschi dal 20,7% al 25,7% e, tra le femmine dal 9,2 % al 17,3%, con un dato quasi raddoppiato.

1.2 Differenze di genere

La prevaricazione è spesso associata al genere maschile e, sebbene sia vero che diversi studi (es. Seals & Young, 2003 e Varjas, Henrich, & Meyers, 2009 citati in Hong & Espelage, 2012) hanno rilevato un maggior coinvolgimento maschile nel fenomeno, recenti ricerche (es. Barboza et al., 2009 e Goldstein, Young, & Boyd, 2008 citati in Hong & Espelage, 2012) hanno rilevato che il genere non è un fattore predittivo. Inoltre, non sono state riscontrate differenze significative per quanto concerne la vittimizzazione (Lazzarin & Zambianchi, 2004, citato in Menesini, 2008). Ciò che invece costituisce una differenza sono le modalità di attuazione della prevaricazione: Il Rapporto Istat (2015a), a conferma di quanto esposto, rileva che nei maschi la percentuale di coloro che subiscono forme dirette di prepotenza è quasi doppia di coloro che subiscono forme indirette (17% vs 7,7%) mentre nelle femmine vi è una differenza minima (16,7% vs 14%).

Le prevaricazioni più comuni riguardano le offese con nomignoli, parolacce o insulti (12,1%), derisione per aspetto fisico e/o modo di parlare (6,3%), diffamazione (5,1%), esclusione per le proprie opinioni (4,7%), spintoni, botte, calci e pugni (3,8%), (Rapporto Istat, 2015a).

1.3 La dimensione temporale

Le prepotenze si manifestano soprattutto durante gli anni della scuola primaria e durante i primi anni della scuola secondaria di primo grado (Telefono Azzurro, 2016¹): nel 59% dei casi, ossia due volte su tre, la vittima di bullismo e cyberbullismo è un preadolescente (11-14 anni). Si rileva invece un decremento del bullismo durante gli anni della scuola secondaria di secondo grado (Espelage & Horne, 2008), con solo 1 caso su 4 (19%) in cui la vittima è adolescente (15-18 anni) (Telefono Azzurro, 2016).

¹ I dati si riferiscono alle richieste di aiuto giunte al Centro Nazionale di ascolto 1.96.96 e alla chat nell'anno scolastico 2015-2016.

Analizzando meglio il fenomeno, il 22,5% dei ragazzi tra gli 11 e i 13 anni, rispetto al 17,9% degli adolescenti (14 e 17 anni), dichiara di aver subito comportamenti offensivi, non rispettosi e/o violenti. Maggiormente le femmine (20,9%) in confronto ai maschi (18,8%) (*Rapporto Istat*, 2015a). Dati confermati anche dal Rapporto Censis (2016a), da cui emerge che il 52,7% dei ragazzi (11-17 anni) ha subito comportamenti offensivi, scortesi o violenti da parte dei coetanei. Il 55,6% delle ragazze e il 53,3% dei ragazzi tra gli 11 e i 13 anni.

Considerando l'arco temporale di un anno, nel 2015 (*Rapporto Istat*, 2015a) più del 50% dei ragazzi (11-17 anni) ha dichiarato di avere subito qualche atto di bullismo: il 19,8% prevaricazioni frequenti (più volte al mese), il 9,1% prepotenze con cadenza settimanale. Nel rapporto Censis del 2016 (2016a) quasi 1 ragazzo su 5 (il 19,8%) risulta avere subito soprusi almeno una volta al mese e la percentuale sale al 22,5% tra i più giovani. Alcuni dati, tuttavia, suggeriscono che con l'avanzare dell'età la gravità delle prevaricazioni aumenti. Da un lato, durante le scuole secondarie di secondo grado, il bullismo sembra estendersi anche alla sfera extrascolastica: alcuni episodi avverrebbero sui mezzi di trasporto, per strada e nelle compagnie del tempo libero (Menesini, 2008). Dall'altro lato si assiste alla messa in atto di prevaricazioni sempre più subdole e nascoste: emerge un maggiore ricorso al bullismo indiretto, che coinvolgerebbe anche il genere maschile (Gini, 2004 citato in Civita, 2006) ma soprattutto si fa largo uso delle nuove tecnologie per colpire le vittime, con episodi di cyberbullismo. Questo fenomeno, infatti, inizierebbe con l'avvio della scuola secondaria di primo grado (51,7% dei casi) e, seppure con qualche decremento, proseguirebbe durante la scuola secondaria di secondo grado (41,4% dei casi, Telefono Azzurro, 2016), raggiungendo le maggiori percentuali nel periodo adolescenziale (Menesini & Spiel, 2012; Slonje, Smith, & Frisén, 2012).

Nel complesso, i dati suggeriscono che la fascia d'età maggiormente esposta sia al bullismo che al cyberbullismo (88,9% dei casi) sia quella dei preadolescenti (11-14 anni). Ciononostante, deve anche essere rilevato che il 22% dei casi di bullismo e cyberbullismo coinvolge bambini di età inferiore o pari a 10 anni, il 25,6% delle richieste d'aiuto per bullismo riguarda minori che hanno meno di 10 anni e sempre più spesso vengono segnalati casi riguardanti bambini di 5 anni (Telefono Azzurro, 2016).

Alcuni studi, infine, indicano che si può parlare di bullismo già nella scuola dell'infanzia (Belacchi & Farina, 2010; Camodeca, Caravita & Coppola, 2015).

1.4 I luoghi del bullismo

Le prevaricazioni avvengono nella maggior parte dei casi a scuola. Gli studenti indicano come luogo principale la propria classe, le aule. Seguono i corridoi, il cortile, i bagni e più in generale i posti meno sorvegliati e isolati. Altri ambiti coinvolti sono le squadre sportive, gli oratori, i luoghi pubblici, i mezzi di trasporto o lungo il tragitto casa-scuola (Buccoliero & Maggi, 2017; Menesini, 2008).

Considerando la distribuzione geografica, nel 2014, il Rapporto Istat (2015a) riportava che a subire frequentemente soprusi era il 23% dei ragazzi (11-17 anni) residenti al Nord (24,5% nel Nord-est, il 21,9% nel Nord-ovest), il 18,3% di quelli residenti al Centro e il 16,7% di quelli residenti al Sud. La percentuale di giovani del Nord-Italia vittime di bullismo saliva al 57,3% se si prendevano in considerazione anche le prevaricazioni sporadiche (qualche volta all'anno) contro il 48,7% del Centro e il 49,2% del Sud. La quota maggiore di prepotenze (23,3% almeno una volta al mese) si rilevava nelle zone molto disagiate dell'intero territorio italiano (*Rapporto Istat*, 2015a).

Nonostante, i ragazzi riconoscano la gravità del fenomeno (il 69% reputa il bullismo come uno dei maggiori pericoli e il 38% colloca al primo posto il cyberbullismo; Save the Children, 2015) e ne dichiarino la presenza, in Italia solo il 5% dei ragazzi denuncia l'accaduto alle autorità giudiziarie contro l'11% del resto dei Paesi europei e del Nord America (Rapporto OCSE, 2015 citato nel 9° *Rapporto di aggiornamento*).

1.5. Le nuove forme del bullismo

Il bullismo è una realtà sempre più presente e preoccupante per la vita dei nostri giovani. A fronte del 78% dei ragazzi che dichiara di essere "preso di mira" a scuola, il 66% afferma che una volta che si è vittime la

prevaricazione accade anche fuori da scuola e nel 60% dei casi su Internet e cellulari (Rapporto Ipsos per Save the Children, 2014²). Seppure in letteratura non sia stata riscontrata una correlazione tra il possedere determinate caratteristiche e il rischio di divenire vittima, spesso avere qualità che costituiscono elemento di diversità aumenta il rischio di divenire oggetto di prepotenze.

1.5 Il bullismo discriminatorio

Il Rapporto Ipsos (2014) ha messo in luce tra i motivi per essere “presi di mira”: aspetto fisico (68%), bellezza (femminile 38%, maschile 29%), timidezza, essere apparentemente poco sveglio (62%), orientamento sessuale (56%), disabilità (32%), essere originario di altro Stato o avere altra nazionalità (44%), orientamento politico o religioso (24%, 19%).

Il progetto *Children's Voices: Exploring Interethnic Violence and Children's Rights in the School Environment* (2011-2012, ricerca svolta in quattro regioni del Nord-est, Delli Zotti, 2014) ha rilevato che non parlare italiano o non parlarlo bene ed essere straniero (soprattutto extra-europeo) espone maggiormente alle prevaricazioni. Anche gli studi condotti in Italia da Elamé (2013) e Caravita e colleghi (2016) rilevano che essere immigrato aumenta la probabilità di vittimizzazione.

Sulla stessa linea, dalla ricerca del British Council (*progetto* INDIE 2007-2009) emerge che in Italia il 43% dei preadolescenti e adolescenti è vittima di scherno per il colore della pelle, il 41% per l'origine etnica, il 17% per la religione. Uno studio condotto da Rivers (2001) sull'esperienza di bullismo a scuola (190 adulti LGBT) evidenzia che l'82% dei partecipanti è stato etichettato con soprannomi, il 71% ridicolizzato davanti agli altri e il 60% aggredito. Altri studi riguardanti la disabilità intellettiva (Emerson, 2010; Glumbic & Zunic-Pavlovic, 2010 citati in Christensen, Fraynt, Neece, & Baker, 2012) hanno rilevato che i tassi di prevalenza sono del 50-80% per qualche episodio di prepotenza e dell'8-15% per episodi abituali (Mishna, 2003; Withney, Smith, & Thompson, 2010).

² Sono prese in considerazione le risposte molto + abbastanza. I dati si riferiscono a 458 interviste raccolte online tramite tecnica CAWI nel periodo 29-31 gennaio 2014.

Quando, pertanto, alla base della prevaricazione vi è il concetto di “diversità”, di discriminazione, siamo di fronte al fenomeno del “bullismo discriminatorio” o “pregiudiziale” ossia, tutti quei comportamenti prepotenti intenzionali, reiterati nel tempo e basati su uno squilibrio di potere che mirano a discriminare coloro che possiedono una caratteristica che li pone in una situazione di svantaggio, o che li rende appartenenti a un gruppo minoritario (Elamé, 2013; Russell, Sinclair, & Poteat, Koenig, 2012). Le caratteristiche di tal tipo identificate dalla letteratura sono: etnia o status di immigrato, disabilità, orientamento sessuale, genere, età, religione o convinzioni personali. Sulla base di queste caratteristiche e mantenendo le modalità di attuazione del bullismo tradizionale (diretta, indiretta o tramite le nuove tecnologie) il bullismo discriminatorio si declina in sei diverse tipologie (Elamé, 2013; per un approfondimento: Donghi, 2016):

- a danno di portatori di disabilità (con disabilità fisica e/o psichica);
- etnico, quando la prepotenza avviene a danno di una persona per il suo status di immigrato e/o le sue origini etniche. Esistono tre tipologie: inter-etnico, intra-etnico e trans-etnico (per un approfondimento: Donghi, 2016);
- omofobico, quando le prevaricazioni hanno come bersaglio giovani omosessuali o con atteggiamenti/comportamenti non in linea con le aspettative di genere, giovani bisessuali e trans-sessuali. Spesso sono presi di mira anche amici, parenti o chi li sostiene;
- per età, quando appartenere a una specifica classe di età espone alle prevaricazioni;
- per genere, quando appartenere a un gruppo di genere (in particolare quello femminile) aumenta il rischio di subire prepotenze;
- per religione, quando si è presi di mira per il credo religioso.

1.6 Il cyberbullismo e la violenza on-line

La diffusione crescente delle nuove tecnologie di comunicazione, in particolare di Internet, ha determinato la comparsa del fenomeno del cyberbullismo. Con questo termine intendiamo: “un'azione aggressiva, intenzionale, posta in essere da un individuo o da un gruppo, utilizzando strumenti elettronici di contatto, che si ripete nel tempo a danno di una

vittima che non riesce facilmente a difendersi” (Smith, Mahdavi, Carvalho, Fisher, Russel, & Tippet, 2008, p. 376); “un’azione aggressiva, intenzionale ai danni di un proprio pari perpetrata attraverso i dispositivi elettronici” (Menesini, Nocentini, & Calussi, 2011). Anche alla base del cyberbullismo vi sono le caratteristiche distintive di:

- *intenzionalità*: il comportamento aggressivo è agito in maniera deliberata, volontaria;
- *sistematicità*: il comportamento non è isolato. Tuttavia quando la prepotenza viene perpetrata tramite mezzi informatici anche un unico atto può portare a una ripetizione infinita dell’azione negativa, essendo pressoché impossibile impedirne la diffusione;
- *squilibrio di potere*: la vittima si trova in una posizione da cui è difficile difendersi dalle prepotenze che la perseguitano in ogni momento e luogo della giornata. Inoltre, secondo alcuni autori (es. Ybarra & Mitchell, 2004), nel cyberbullismo l’asimmetria di potere più che risiedere nella forza fisica, psicologica o nella posizione occupata nel gruppo dalla vittima, è da intendersi in una minore conoscenza tecnologica ma, soprattutto, nell’anonimato che le nuove tecnologie permettono all’aggressore.

Considerando i dati statistici, negli ultimi anni l’uso delle nuove tecnologie è aumentato in maniera esponenziale. A livello mondiale il report *Digital, social & mobile* in 2015 ha evidenziato oltre tre miliardi di utenti attivi in rete con più di due milioni di account sui social network. E se Facebook, fino a qualche tempo fa, deteneva il primato con 1,36 miliardi di utenti attivi, oggi il social network maggiormente usato dagli adolescenti è WhatsApp (81%; ricerca commissionata dal Miur e Generazioni Connesse e svolta dall’Università di Firenze e Skuola.net, 2017). Per quanto concerne l’Italia dal Rapporto Istat (2015b) emerge che circa il 60% dei soggetti (dai 6 anni in su) si è connesso alla rete nell’ultimo anno, il 40% tutti i giorni e solo il 16,8% almeno una volta a settimana. Il Rapporto Censis (2016b) conferma che le nuove tecnologie sono diventate parte integrante della nostra vita. Nel corso, infatti, degli ultimi dieci anni (2007-2016) si è passati da un utilizzo di Internet da meno della metà a quasi tre quarti degli italiani, con una crescita pari al 28,4% e con il raggiungimento nel 2016 di un nuovo record: il 73,7% degli italiani utilizza il web, il 95,9% sono giovani sotto i 30 anni (*Rapporto Censis*, 2016b).

E proprio i giovani (11-19 anni) passano dalle 5 alle 10 ore online (19%) e alcuni sembrano non poterne fare a meno rimanendo sempre connessi (21%; ricerca commissionata dal Miur e Generazioni Connesse, 2017).

L’uso delle tecnologie ha migliorato la vita degli utenti, permettendo di rimanere costantemente aggiornati, ampliare le conoscenze e rimanere sempre in contatto. In questa prospettiva, le tecnologie di comunicazione consentono anche ai giovani di soddisfare il bisogno di sapere di essere sempre nella mente di qualcuno, che esiste sempre qualcuno a disposizione (Boyd, 2009). Ciononostante, le tecnologie vengono sempre più spesso usate per attuare prepotenze, atti di cyberbullismo che possono declinarsi in diverse tipologie (Pisano & Saturno, 2008; Willard, 2007):

- *flaming*: invio di messaggi insultanti per suscitare dispute online;
- *harassment*: invio ripetuto di messaggi offensivi e volgari a un’altra persona;
- *cyberstalking*: perseguitare la vittima tramite messaggi di minaccia;
- *denigration*: pubblicare pettegolezzi o dicerie online sulla vittima, con lo scopo di danneggiarne la reputazione e i rapporti sociali;
- *impersonation*: violare una password e, fingendosi un’altra persona, creare danni (es. inviare messaggi malevoli ai contatti della vittima), rovinando così sia la reputazione che le amicizie della vittima;
- *trickery*: spingere una persona, attraverso l’inganno, a rivelare informazioni imbarazzanti e riservate per renderle poi pubbliche in rete;
- *outing*: rivelare informazioni personali e riservate riguardanti una persona;
- *exclusion*: escludere intenzionalmente la vittima da un gruppo online (es. blog, chat, WhatsApp, Facebook);
- *happy slapping*: la vittima viene colpita da un compagno, videoripresa da un altro e il conseguente filmato viene fatto circolare tramite telefonini o in rete;
- *sexting*: inviare immagini sessualmente esplicite o di testi inerenti al sesso attraverso i mezzi informatici.

Analizzando i dati statistici, il Rapporto Istat 2015 (2015a) ha rilevato che a essere maggiormente vittime di cyberbullismo sono i ragazzi di 11-13 anni: il 6,9% di loro dichiara di essere stato vittima una o più volte al mese attraverso cellulare e Internet, più frequentemente le femmine

(7,1%) rispetto ai maschi (4,6%). Nei maschi si registra il picco a 11 anni mentre nelle femmine a 13 anni (HBSC, 2014). Da dati raccolti dal Safer Internet Center (Generazioni Connesse, *Piano nazionale per la prevenzione del bullismo e del cyberbullismo*, anno 2016-2017) in un campione di 3312 ragazzi, il 12% dichiara di aver subito prepotenze on-line da qualche volta a molto spesso, un 12% degli intervistati sostiene di essersi comportato da cyberbullo almeno qualche volta negli ultimi due-tre mesi e in generale il 37% dei ragazzi ammette di aver assistito ad azioni di cyberbullismo da qualche volta a molto spesso negli ultimi due-tre mesi.

Considerando le prevaricazioni, il 63% dei cyberbulli colpisce la vittima attaccando il suo profilo sui social network, il 61% diffondendo foto o immagini denigratorie o intime non autorizzate, il 60% diffondendo false notizie tramite sms/mms/e-mail, il 59% creando gruppi “contro” su un social network, il 52% ricorre a sms/mms/e-mail aggressivi o minacciosi e infine il 49% rubando e-mail, il profilo del social network, o messaggi privati della vittima per poi renderli pubblici (*Rapporto Ipsos-Save the Children*, 2014). Bullismo e cyberbullismo sono, comunque, strettamente intrecciati, in quanto il 94% dei cyberbulli sono anche bulli, l’85% delle cybervittime sono anche vittime di bullismo tradizionale e i giovani vittima di bullismo tradizionale nei precedenti 6 mesi sono 2,5 volte più a rischio di essere vittime di cyberbullismo nei mesi successivi (es. Gradinger, Strohmeier, & Spiel, 2009; Hinduja & Patchin, 2008; Smith et al., 2008). Il cyberbullismo, quindi, sembra nascere e radicarsi nel bullismo e il suo contrasto richiede anche il contrasto del bullismo.

1.7 Conseguenze del bullismo e del cyberbullismo: le vittime

Essere vittima sia di bullismo (tradizionale, discriminatorio) che di cyberbullismo ha conseguenze importanti e gravose per l’adattamento sociale e il benessere psicologico del soggetto.

La letteratura (es. Gini & Pozzoli, 2009; Reijtjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010; Takizawa, Maughan, & Arseneault, 2014) ha evidenziato che essere vittima di bullismo è connesso alla presenza di: sintomi di interiorizzazione (principalmente ansia e depressione); abbassamento dell’autostima e del senso di auto-efficacia, scarsa fiducia in se stesso e negli

altri; scarso coinvolgimento nelle relazioni, isolamento e ritiro sociale; calo del rendimento scolastico, problemi di concentrazione che possono condurre a disinteresse per la scuola ma anche al suo rifiuto; sintomi psicosomatici quali mal di pancia, mal di testa, nausea e disturbi fisici; disturbi del sonno, incubi, sintomi post-traumatici; autolesionismo e comportamenti distruttivi, ideazione e comportamenti suicidari.

L’essere vittima di bullismo discriminatorio procura: sintomi di internalizzazione, tra cui ansia e depressione; alterazioni della sfera emotivo-relazionale che portano a isolamento, ritiro sociale; disturbi identitari, sintomi di depersonalizzazione e sbalzi comportamentali; sintomi psicosomatici, incubi e sintomi da disturbo post-traumatico da stress; abbassamento del rendimento scolastico, difficoltà di concentrazione, frequenti assenze, disaffezione per la scuola che possono condurre anche al drop-out e una generale sfiducia nelle istituzioni, sospettosità e diffidenza; abuso di sostanze, alcol e ricorso a comportamenti autodistruttivi, fino ad arrivare al suicidio (per una rassegna: Donghi, 2016).

Infine l’essere vittima di *cyberbullismo* (Bauman, Toomey, & Walker, 2013; Gradinger, Yanagida, Strohmeier, & Spiel, 2015) conduce a: sintomi di internalizzazione quali ansia e depressione; problemi di condotta; sintomi psicosomatici; disordini affettivi e scarsa qualità della vita; abuso di alcol e droghe; abbassamento dell’autostima e del senso di auto-efficacia; calo del rendimento scolastico, fino al rifiuto di andare a scuola; idee e comportamenti suicidari.

Esiti di disadattamento grave sono stati riportati anche per gli autori di prepotenze e per gli osservatori che hanno il ruolo di *esterno* (cfr. Paragrafo 1.7).

Per quanto riguarda gli autori di prepotenze la letteratura (es. Buccoliero & Maggi, 2017; Caravita & Gini, 2010; Farrington & Ttofi, 2011; Ttofi et al., 2011) ha individuato esiti gravi sia a lungo che breve termine: difficoltà di concentrazione, scarso rendimento scolastico che può comportare l’abbandono scolastico; sviluppo di convinzioni violente a 15-20 anni; rischio di comportamenti di abuso di sostanze, alcol, fumo; disturbi della condotta, comportamento deviante e maggiore probabilità di divenire autore di reato e di avere problemi con la legge; reiterazione di compor-

tamenti aggressivi e violenti in famiglia e sul lavoro.

Anche per il cyberbullismo si rilevano per gli autori delle prevaricazioni esiti e correlati di disadattamento rilevanti (Sourander et al., 2010; sito del Telefono Azzurro): rischio di comportamenti di abuso di alcol e sostanze; disturbi del comportamento, della condotta e iperattività; problemi relazionali; rischio di suicidio.

Nel caso degli osservatori che mantengono un ruolo passivo, il non prendere una posizione comporta conseguenze negative (Buccoliero & Maggi, 2017; Fedeli, 2007 citato in Buccoliero & Maggi, 2017; Saint-Pierre, 2015; Salmivalli & Voeten, 2004): desensibilizzazione alle prevaricazioni, disimpegno morale e diffusione di norme e atteggiamenti a sostegno del bullismo nel gruppo dei pari; senso di insicurezza, timore di venir prevaricati; sentimenti d'impotenza e di colpa per il non intervento; possibile messa in atto di comportamenti aggressivi come difesa dagli eventuali attacchi del prepotente; demotivazione e difficoltà scolastiche.

Nel caso di cyberbullismo, un recente studio (Caravita, Colombo, Stefanelli, & Zigliani, 2016) ha rilevato che assistere a situazioni di bullismo e cyberbullismo suscita negli adolescenti alti livelli di stress ed emozioni negative. Inoltre, l'esposizione al cyberbullismo suscita negli osservatori emozioni di rabbia, vergogna, paura e disgusto.

1.8 Bullismo come fenomeno di gruppo

Quando assistiamo a una scena di bullismo la nostra attenzione si focalizza sulla diade bullo-vittima, che sicuramente rappresenta il nucleo centrale del fenomeno. Tuttavia, le prevaricazioni non avvengono di nascosto ma in presenza del gruppo dei pari (Craig, Pepler, & Atlas, 2000). In questa prospettiva, ogni individuo del gruppo in cui avvengono prepotenze partecipa alla prevaricazione con un ruolo distinguibile (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). Salmivalli e colleghi (1996) hanno delineato sei ruoli di partecipazione:

Box 1.1 - Ruoli nel bullismo e principali caratteristiche psicologiche

Bullo	- Leader del gruppo, autore principale delle prepotenze. - "Personalità aggressiva" (Olweus, 1996). - Desiderio di dominio, potere e affermazione. - Accettazione e valutazione positiva della violenza. - Scarsa empatia affettiva. - Bassa tolleranza alla frustrazione. - Difficoltà a rispettare le regole. - Bassi livelli di ansia e insicurezza, autostima nella norma. - Machiavellico, manipola gli altri per ottenere ciò che desidera. - Non piace ai pari (basso livello di preferenza sociale)³ ma è considerato popolare, influente nel gruppo (alto livello di <i>popolarità percepita</i>)⁴.	
Vittima	Vittima passiva - <i>Maggioranza delle vittime.</i> - Ansiosa, fragile, insicura. - Subisce le prepotenze senza reagire.	Vittima provocatrice - <i>Minoranza delle vittime.</i> - Impulsiva, reattiva, irritable. - Replica ai soprusi innescando la reazione del bullo.
Osservatori	Difensore della vittima - Sostiene la vittima consolandola, standole vicina. - Difende la vittima contrastando apertamente il bullo.	
	Assistente del bullo - Offre sostegno attivo, aiuta concretamente il bullo. - Agisce a prevaricazione già avviata, occupa una posizione secondaria.	
	Sostenitore del bullo - Rafforza e sostiene la prevaricazione tramite risate, incitazioni e segnali di condivisione del comportamento negativo.	
	Esterno - Non prende posizione né in favore del bullo né della vittima. - Rimane estraneo, spettatore della situazione.	

³ La *preferenza sociale* indica il livello di accettazione e di rifiuto di un individuo da parte del gruppo dei pari (Parkhurst & Hopmeyer, 1998). Rileva quanto una persona è benvoluta e gradita nel suo gruppo.

⁴ La *popolarità percepita* indica il grado in cui un individuo è ritenuto dai pari visibile e influente per le opinioni e decisioni del gruppo (Parkhurst & Hopmeyer, 1998). Denota la reputazione, la posizione che viene attribuita all'individuo all'interno del gruppo.

I ruoli assunti, in particolare quello di bullo, vittima e difensore tendono a stabilizzarsi nel tempo (Caravita & Gini, 2010). Il ruolo è percepito come un modello di comportamento che i pari si aspettano dall'individuo, è legato da un lato alle caratteristiche personali e dall'altro alle aspettative dei pari.

1.9 Dimensioni psicologiche individuali

Per comprendere le origini della condotta del prepotente, devono essere presi in considerazione diversi livelli: cognitivo, emotivo-motivazionale e morale.

Dal punto di vista cognitivo, la letteratura ha elaborato due modelli:

- alcuni studi (es. Camodeca, Goossens, Schuengel, Terwogt, 2003) che hanno approfondito il Social Skills Deficit Model (Crick & Dodge, 1994) hanno rilevato nel prepotente carenze socio-cognitive nel modo in cui interpreta situazioni sociali ambigue. Tali carenze possono risiedere nel processo di codifica e interpretazione dello stimolo (tipico degli individui aggressivi reattivi⁵) o nella scelta degli obiettivi da perseguire e nella valutazione dell'azione (più tipico dell'aggressività proattiva) (Camodeca & Goossens, 2005). Nel concreto, i prepotenti privilegiano obiettivi aggressivi, di affermazione sull'altro, anziché mirati al mantenimento di buone relazioni (Camodeca & Goossens, 2005) e considerano l'aggressività come risposta più adeguata alla situazione. L'aggressività sarebbe solo una delle soluzioni disponibili nel repertorio comportamentale del prepotente, ma verrebbe messa in atto più facilmente, in quanto considerata la condotta più efficace per il raggiungimento dei propri scopi personali (Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile, & Lo Feudo, 2003);
- il modello dell'abile manipolatore sociale (Sutton, Smith & Swettenham, 1999) secondo cui, il prepotente non presenterebbe deficit socio-cognitivi, ma avrebbe adeguate, se non buone, competenze

sociali. Nello specifico i prepotenti presenterebbero abilità di teoria della mente adeguate per l'età e sarebbero in grado di cogliere e attribuire correttamente stati mentali, emozioni, desideri e intenzioni a se stessi e agli altri e utilizzerebbero queste capacità per manipolare la situazione a loro vantaggio e raggiungere ciò che desiderano.

Assumendo che entrambe le prospettive colgono aspetti della condotta prepotente, bisogna considerare che nel momento in cui si mette in atto un'azione non vi è solo la componente cognitiva, di analisi della situazione, ma anche quella emotiva-motivazionale. Le emozioni contribuiscono a spiegare le nostre azioni, possono interferire sia sulla valutazione della situazione (Per es. se siamo arrabbiati potremmo percepire nel nostro interlocutore segnali conformi al nostro stato emotivo), che nella scelta e valutazione della risposta da mettere in atto (per es. se si è arrabbiati sarà più facile che venga scelta una risposta aggressiva, Lemerise & Arsenio, 2000). I prepotenti, infatti, reagiscono alle situazioni, soprattutto se ambigue, arrabbiandosi, con un incremento dell'*arousal*, che li porta ad agire aggressivamente e a prediligere risposte aggressive (Arsenio & Lemerise, 2001). Non si tratterebbe, quindi, tanto di difficoltà nel comprendere correttamente la situazione, quanto di carenze nella regolazione emotiva e nella scelta delle risposte. Nei prepotenti sono stati inoltre riscontrate carenze nell'empatia, a livello della sua componente affettiva (la capacità di condivisione affettiva delle emozioni altrui) più che a livello della componente cognitiva (la capacità di assumere il punto di vista dell'altro e di comprenderne le emozioni). Ossia i prepotenti sembrano avere difficoltà a condividere i vissuti emotivi dell'altro e non nel comprenderli (Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009; Warden & MacKinnon, 2003).

Concentrandoci su quelle che possono essere le motivazioni, gli obiettivi sociali delle prevaricazioni, è stata rilevata nei prepotenti la tendenza ad attribuire emozioni di felicità, soddisfazione come esito della condotta prevaricante (Arsenio & Lover, 1995; Arsenio, Adams, & Gold, 2009; Gasser & Keller, 2009). A tali aspettative, rispetto alle emozioni che si proveranno quando vengono poste in essere prepotenze, si aggiunge la sensazione di sentirsi efficaci e competenti nella messa in atto delle condotte aggressive, da cui si attendono esiti positivi e favorevoli per i propri obiettivi (Arsenio et al., 2009; Perry, Perry, & Rasmussen, 1986 in Camodeca & Goossens, 2005).

⁵ Dodge e Coie (1987) hanno delineato due tipologie di aggressività: *aggressività reattiva* ossia "calda", caratterizzata da rabbia e frustrazione, messa in atto a seguito di una provocazione o minaccia, reale o presunta. *Aggressività proattiva* ossia "fredda", calcolata, viene messa in atto in assenza di una provocazione ma in maniera intenzionale al fine di ottenere un obiettivo personale. Il bullismo rappresenta una forma di aggressività prevalentemente reattiva.

Collegato agli scopi del bullismo, oltre all'uso dell'aggressività per il raggiungimento di obiettivi strumentali, ovvero di soddisfazione di obiettivi personali a scapito delle ricadute relazionali (Crick & Dodge, 1996; Sijtsema et al., 2008), il prepotente ricorrerebbe al bullismo per acquisire visibilità e influenza nel gruppo (Vaillancourt et al., 2007) e dimostrare la propria dominanza e affermazione tra i pari (Caravita & Cillessen, 2012).

Sul piano della *moralità*, considerando la capacità del bullo di manipolare la situazione a suo vantaggio, di non provare empatia e compassione per la vittima e soprattutto, nonostante quello che si possa pensare, di valutare la liceità morale delle azioni (Caravita & Gini, 2010; Gini et al., 2011), gli studi indicano che il fatto che gli autori di prepotenze riescano a trasgredire le norme e ad attuare comportamenti sbagliati e immorali, senza intaccare la coerenza del proprio sistema valoriale e provare colpa o vergogna, è reso possibile dal ricorso a processi cognitivi di autogiustificazione del comportamento negativo (Gini, Pozzoli, & Hymel, 2014). Il bullo ricorrerebbe al *disimpegno morale* (Bandura, 1986; 1996), ossia a otto meccanismi di pensiero in grado di ridefinire ciò che accade, rendendo la condotta immorale accettabile, minimizzando le conseguenze e la responsabilità personale delle azioni e, infine, svalutando o incolpando la vittima.

Box 1.2- Meccanismi di disimpegno morale

	Meccanismi di disimpegno morale	
Condotta immorale	<i>Giustificazione morale</i>	Si giustifica l'azione negativa invocando valori superiori. <i>Es. È giusto picchiarlo. Ha offeso il mio amico.</i>
	<i>Etichettamento eufemistico</i>	Considerare l'azione negativa come meno grave, positiva. <i>Es. Picchiare un compagno è solo dargli una lezione.</i>
	<i>Confronto vantaggioso</i>	Si confronta la propria azione con una peggiore <i>Es. L'ho spinto, non gli ho dato un pugno.</i>

Effetti della condotta/ Responsabilità	<i>Distorsione delle conseguenze</i>	Minimizzazione delle conseguenze dell'azione negativa. <i>Es. Non si è fatto niente.</i>
	<i>Dislocamento della responsabilità</i>	La responsabilità dell'azione è riversata su altri. <i>Es. Me l'ha detto lui di farlo.</i>
	<i>Diffusione di responsabilità</i>	La responsabilità dell'azione è divisa tra più persone. <i>Es. Non sono stato solo io, eravamo in tanti.</i>
Vittima	<i>Deumanizzazione della vittima</i>	La vittima viene privata della propria dignità di essere umano. <i>Es. Se lo merita, è inferiore a me.</i>
	<i>Attribuzione di colpa alla vittima</i>	La vittima viene considerata responsabile di ciò che le accade. <i>Es. Ha iniziato lui, se l'è cercata.</i>

In questo quadro, sapendo che il bullismo è un fenomeno relazionale, che le azioni di prevaricazioni non avvengono mai in un contesto isolato, è fondamentale considerare il ruolo del gruppo dei pari. Diversi studi (es. Salmivalli & Voeten, 2004; Menesini et al, 2015) hanno dimostrato che quando si entra a far parte di un gruppo se ne condividono ideali, regole e valori. Si viene influenzati dalle norme e dalla pressione del gruppo a prescindere dagli atteggiamenti e dalle convinzioni personali. Spesso, nonostante non si comprenda l'azione prepotente, la pressione del gruppo motiva il giovane a mettere in atto e condividere la prevaricazione (es. Salmivalli & Voeten, 2004; Van Goethem, Scholte & Wiers 2010). Inoltre, proprio durante l'adolescenza, sembrerebbe che l'avere uno status popolare, essere considerato influente, potente nel gruppo dei pari divenga una priorità (La Fontana & Cillessen, 2010) e renda più probabile il comportamento aggressivo (Cillessen, de Bruyn, & La Fontana, 2009).

Quando ci si trova all'interno del gruppo dei coetanei, si attivano meccanismi psicologici che portano alla diminuzione dei freni inibitori e a una minore percezione di responsabilità personale, attivando, tra gli altri, i meccanismi di disimpegno morale del dislocamento e della diffusione di responsabilità (Bandura, 1986; Olweus, 1996). Pertanto, in un contesto in cui l'aggressività è diffusa, rinforzata e accettata all'interno del gruppo dei pari e le norme di gruppo sono favorevoli alla messa in atto delle prepotenze, il prepotente trova terreno per la messa in atto delle prevaricazioni e anche il compagno non aggressivo impara a giustificare la violenza e a usarla per raggiungere ciò che desidera (Berger & Caravita, 2016; Chang, 2004; Salmivalli & Peets, 2009; Salmivalli & Voeten, 2004). È stato riscontrato che la prevaricazione è più probabile quando si è personalmente inclini a disimpegnarsi ritenendo che tale atteggiamento sia condiviso anche dai pari (Gini, Pozzoli, & Bussey, 2015) e che il disimpegno morale si diffonde entro le reti amicali, in particolare durante l'adolescenza (Caravita, Sijtsema, Rambaran, & Gini, 2014). Considerando sempre il ruolo del gruppo e la sua influenza, diversi studi (es. Hong & Espelage, 2012) hanno evidenziato l'esistenza di una relazione tra bullismo e clima scolastico⁶. Nello specifico si è giunti alla conclusione che se l'atmosfera scolastica è percepita come negativa e ostile e i membri del contesto scolastico non si sentono connessi, appartenenti a esso, aumenta il rischio di messa in atto dei comportamenti prevaricanti.

⁶ Con il termine clima scolastico ci riferiamo a diverse dimensioni e aspetti che riguardano la vita scolastica. Ci si riferisce alla percezione del singolo (alunno/insegnante) circa il funzionamento del sistema scolastico (es. qualità delle relazioni, regole, norme, grado di sicurezza) alla dimensione più collettiva, di gruppo (coesione e collaborazione tra i membri) e a dimensioni che riguardano gli obiettivi, i valori e le politiche adottate in un istituto (Dary & Pickeral, 2013 citato in Gini, 2014). Un modo di concettualizzare il clima scolastico è l'atmosfera o clima morale della classe con cui ci riferiamo all'insieme di norme e valori, formali e informali, che regolano le relazioni interpersonali all'interno della scuola e al grado di condivisione di quest'ultime da alunni e adulti (Høst, Brugman, Tavecchio, & Beem, 1998 citato in Gini, 2014).

PARTE 2: L'INTERVENTO

2.1 L'ottimalità dell'intervento: l'intervento *evidence-based*

Sia la letteratura scientifica (Menesini, Nocentini, & Palladino, 2017; Ttofi & Farrington, 2015) che le raccomandazioni per il contrasto al bullismo promosse dalle istituzioni (es. ONU, 2016) evidenziano la necessità di implementare interventi che siano supportati dalle indicazioni della ricerca e che siano *evidence-based*. Per essere *evidence-based* un programma d'intervento deve:

- fondarsi su un modello con una base teorica chiara;
- essere stato implementato sul campo;
- avere risultati di efficacia comprovati da evidenze scientifiche ottenute con una rigorosa metodologia.

In ambito internazionale sono stati elaborati e applicati diversi programmi d'intervento *evidence-based*, a contrasto del bullismo, interventi la cui efficacia è comprovata dai dati scientifici e che propongono esempi di buone pratiche, da riapplicare per quanto possibile nei diversi contesti. Tra i programmi *evidence-based* più rinomati e la cui efficacia è stata testata in numerosi Stati, si annoverano:

- l'intervento elaborato da Dan Olweus (1991; 1996) e quello proposto da Sharp e Smith (1995), che coinvolgono più livelli (scuola, classe e individuo);
- l'intervento nazionale finlandese *KivaKoulu* (Salmivalli, Kärnä, & Poskiparta, 2011) che focalizza l'azione sul gruppo classe e gli osservatori, in particolare sui ruoli di difensore della vittima e di esterno, con lo scopo di trasformare *esterni, aiutanti e sostenitori del bullo in difensori della vittima* e di modificare le dinamiche di gruppo che rafforzano il potere dei prepotenti;
- l'intervento austriaco ViSC (Strohmeier, Hoffmann, Schiller, Stefanek, & Spiel, 2012), che mira alla riduzione delle prevaricazioni e allo sviluppo delle competenze sociali basandosi su un modello di formazione e azione a cascata per cui gli esperti formano il corpo docente che poi mette in atto l'intervento con i propri alunni e che include moduli specifici per il contrasto ad alcune forme di bullismo discriminatorio.

Questi programmi d'intervento adottano tutti riferimenti teorici forti: l'assunto del bullismo come fenomeno di gruppo, da fronteggiare modificando il clima e la politica scolastici, nel caso degli interventi di Olweus e Sharp e Smith; il modello dei sei ruoli di Salmivalli e colleghi (1996) e i risultati della ricerca sull'influenza dello *status* nel gruppo dei pari nel caso del programma *KivaKoulu*; i risultati della ricerca scientifica che individua in specifici processi psicologici (es. la componente affettiva, più che quella cognitiva, dell'empatia; pregiudizio e moralità di gruppo per il bullismo discriminatorio) i fattori di rischio su cui impostare l'intervento, nel caso del ViSC.

Inoltre, tutti questi programmi sono accomunati da alcuni ulteriori elementi:

- assumono un approccio di tipo *sistemico*, che prevede azioni rivolte a tutte le componenti del sistema (nel caso della scuola: alunni, dirigenza, docenti e personale non-docente, famiglie degli alunni, fino ad arrivare alla comunità);
- coniugano azioni a *livello universale* che interessano l'intero gruppo dei pari (a livello di classe e di istituzione educativa), a interventi a *livello individuale*, mirati su autori e vittime di prepotenze;
- coinvolgono insegnanti/educatori del contesto come conduttori attivi delle azioni d'intervento, attuate sotto la supervisione degli esperti esterni;
- prevedono la realizzazione di un'iniziale rilevazione (anonima) dell'incidenza e delle forme di prevaricazione presenti nel contesto, così da mirare l'azione di intervento;
- includono rigorose modalità di verifica dell'efficacia dell'intervento.

Queste caratteristiche sono strettamente associate con alcuni degli elementi identificati da metanalisi e rassegne scientifiche come fattori di efficacia degli interventi (Farrington & Ttofi, 2015; Ttofi & Farrington, 2009, 2011).

Nello specifico, le metanalisi (Ttofi & Farrington, 2009) indicano che gli interventi di tipo sistemico, e in particolare quelli strutturati in base al programma di Olweus, risultano più efficaci e che i più rilevanti elementi dei programmi associati con un decremento del bullismo sono:

- l'impiego di metodi disciplinari di sanzione del bullismo, soprattutto ispirati al modello della *giustizia riparativa* (quindi non mirati alla

punizione in sé del prepotente, quanto a ristabilire relazioni positive con la vittima e a promuoverne comportamenti sociali positivi);

- la presenza di percorsi formativi e incontri psico-educativi destinati alle famiglie, oltre che di seminari/conferenze sul tema del bullismo a livello di scuola;
- l'uso di regole a livello di classe e di modalità di corretta gestione della classe;
- l'impiego di modalità di lavoro di *peer-education* e l'uso di lavori cooperativi di gruppo;
- l'implementazione di metodi di supervisione delle aree di attività libera (*playground*).

A questi fattori strutturali si aggiungono la durata e l'intensità delle azioni rivolte a insegnanti e alunni, che devono essere il più possibile protratte e continuate nel tempo, e il numero degli elementi sopra-citati previsti nel programma d'intervento (Farrington & Ttofi, 2015; Ttofi & Farrington, 2009).

2.2 Strutturare l'intervento: gli assunti di base

L'esame della letteratura scientifica, degli interventi *evidence-based* considerati *best-practices* a livello internazionale e delle ricerche metanalitiche permette di individuare alcuni assunti per la progettazione degli interventi e alcuni elementi di base da implementare in interventi efficaci:

- assumere un'impostazione *evidence-based*;
- adottare un approccio sistemico (fino a comunità) e implementare oltre a *interventi individuali* (mirati su vittime e autori di prepotenze) anche *interventi universali* (rivolti all'intero gruppo dei coetanei);
- negli interventi mirati al cyberbullismo, integrare azioni di contrasto al bullismo;
- coinvolgere attivamente docenti ed educatori del contesto nell'intervento; lavorare in collaborazione con le diverse professionalità del contesto, pur mantenendo il coordinamento da parte dello psicologo;
- includere il più possibile quegli elementi che le rassegne metanalitiche e le ricerche indicano e aumentare l'efficacia dell'intervento

(cfr. Paragrafo 2.1);

- assumere la tutela della vittima come priorità per l'intervento.

2.2.1 Impostazione evidence-based degli interventi

Gli interventi devono essere progettati e impostati in modo da essere il più possibile *evidence-based*. Questo implica:

- integrare nell'intervento azioni mirate ai processi psicologici identificati dalla ricerca come effettivamente influenti su bullismo e cyberbullismo (cfr. Sezione 1 *Stato dell'arte su bullismo e cyberbullismo*). Per esempio, in percorsi di educazione emotiva che intendano potenziare le dimensioni empatiche, è opportuno prevedere azioni per influire sulla componente affettiva e non solo su quella cognitiva dell'empatia. Ugualmente nella progettazione degli interventi è utile considerare che la letteratura scientifica indica che il comportamento prepotente è l'esito non tanto di carenze nelle competenze sociali, quanto di distorsioni della motivazione sociale e delle dimensioni morali (cfr. Paragrafo 1.8);
- prevedere metodi di verifica dell'efficacia dell'intervento.

2.2.2 Approccio sistemico

Nel progettare un intervento di prevenzione o contrasto del bullismo bisogna tenere conto della natura di gruppo del bullismo e del cyberbullismo e assumere per quanto possibile un approccio di tipo sistemico. È auspicabile, quindi, includere almeno un'azione d'intervento a ciascuno dei seguenti livelli:

- **istituzione scolastica/educativa** in cui è realizzato l'intervento. Dal punto di vista operativo è possibile: attuare una rilevazione anonima delle prepotenze agite e subite e di come si manifesta il bullismo nell'istituzione (azione prevista in tutti gli interventi sistemici e *evidence-based*); realizzare incontri di sensibilizzazione al tema rivolti a genitori, docenti e alla comunità in generale e/o percorsi di formazione agli adulti, anche attraverso cineforum; strutturare una *politica comune di principi di contrasto e prevenzione del bullismo*, coinvolgendo il più possibile rappresentanti delle diverse componenti

dell'istituzione (anche i genitori degli allievi); rivedere il regolamento della scuola perché includa chiare indicazioni sia di prevenzione del bullismo, sia per l'azione da intraprendere in caso di episodi di bullismo; definire chiare modalità di supervisione delle aree per le attività libere degli allievi e degli spazi durante gli intervalli delle lezioni/attività strutturate;

Box 2.1 – Elementi essenziali a livello di istituzione scolastica/educativa

Tra gli interventi a livello di istituzione scolastica/educativa, sono considerati particolarmente utili e da implementare:

- l'attuazione della rilevazione anonima, propedeutica per impostare interventi efficaci in quanto facilita una riflessione spontanea su cosa sia il bullismo e aumenta la sensibilità dei ragazzi al riguardo, i risultati della rilevazione, in forma aggregata, possono anche essere comunicati negli incontri pubblici, motivando all'intervento;
- la strutturazione di una politica scolastica/dell'istituzione che permette di coordinare meglio le azioni dell'istituzione contro il bullismo e di creare una cultura della scuola anti-bullismo durevole nel tempo; la realizzazione di incontri con i genitori e corsi diretti ai genitori, realizzati in accordo/promossi dall'istituzione (uno degli elementi di incremento di efficacia degli interventi; Farrington & Ttofi, 2011).

- **2. gruppo-classe/gruppo dei pari.** Oltre alle vittime, anche il gruppo dei coetanei subisce l'impatto negativo del bullismo (cfr. Paragrafo 1.7), pertanto anche il gruppo dei coetanei nel complesso va supportato. Inoltre, le dimensioni di gruppo sono fondanti per il bullismo e il gruppo, supportando il prepotente, ne rafforza la motivazione a prevaricare (cfr. Paragrafo 1.8). Questo implica che modificare le dinamiche di gruppo in modo che i pari non diano appoggio al prepotente e, invece, supportino la vittima rappresenta la modalità di intervento più rapida per dare sollievo alla vittima e motivare il prepo-

tente a cessare le prepotenze. A questo livello dell'intervento si possono realizzare molteplici attività, tra cui l'introduzione nella didattica del lavoro cooperativo di gruppo (elemento di efficacia dell'intervento; Farrington & Ttofi, 2011), tecniche di *circle-time* e circoli qualità (Sharp & Smith, 1994), percorsi di educazione morale (es. Zanetti, 2007), azioni di *peer-education*, mediazione tra pari, uso di video (altro elemento associato a un aumento dell'efficacia dell'intervento; Farrington & Ttofi, 2011), scrittura creativa e altre attività didattiche mirate a incrementare la conoscenza del problema da parte di alunni e ragazzi (per ulteriori informazioni sull'intervento curricolare e sulle tecniche citate, cfr. i Paragrafi 2.2.4 *Coinvolgere gli operatori del contesto e collaborare con le diverse professionalità* e 2.2.5 *Includere il maggior numero possibile di elementi di potenziamento dell'intervento*).

- **3. individui.** Al fine di aiutare le vittime di prepotenze si possono attuare interventi mirati a, aumentarne l'autostima, il senso di auto-efficacia, l'assertività e la capacità di gestire le situazioni difficili, accompagnati a interventi con i coetanei per ripristinare relazioni sociali positive tra vittime e compagni e favorire la socializzazione delle vittime. Si possono anche attuare interventi volti a migliorare la gestione della rabbia e dei conflitti da parte dei giovani autori di prepotenze, a promuoverne competenze sociali di empatia affettiva, gestione dei conflitti e della rabbia, di potenziamento del funzionamento morale, in particolare a contrasto dei meccanismi di disimpegno morale. Questi ultimi interventi possono essere rivolti anche agli osservatori.

In generale, per implementare un intervento il più possibile sistemico e in sinergia con docenti e genitori risultano essere essenziali le azioni riportate nel Box 2.2.

Box 2.2 – Azioni implementabili per un intervento sistemico

Sensibilizzazione e formazione rivolta ai docenti/educatori del contesto svolta dallo psicologo.	- Creazione di definizione univoca di bullismo (tradizionale, discriminatorio e cyberbullismo). - Fornire indicazioni sui segnali a cui prestare attenzione. - Informare sulle conseguenze della prevaricazione. - Implementare modalità di prevenzione-intervento (politica anti-bullismo condivisa).
Attività dell'intervento rivolte al gruppo-classe, svolte preferibilmente da docenti/educatori del contesto con la formazione e la costante supervisione dello psicologo. Tra le attività è possibile prevedere affondi tenuti solo dall'esperto, non solo di ordine tematico ma anche per influire sulle dinamiche del gruppo.	- Potenziare le capacità degli alunni di riconoscere e individuare le prepotenze. - Creazione di regole chiare e condivise sulla gestione del problema. - Azioni di alfabetizzazione emotiva, riflessione sulle componenti emotive e sviluppo delle abilità empatiche (in particolare, empatia affettiva). - Percorsi di educazione morale, mirati in particolare al disimpegno morale. - Sviluppare le capacità di <i>problem solving</i> e gestione efficace dei conflitti. - Promuovere una cultura dell'integrazione. - Interventi a contrasto dei pregiudizi. - Riflettere sulle conseguenze negative del bullismo.
Per la messa a punto dell'intervento esistono tre possibilità.	- Usare video, libri, film, schede a tema, materiale della didattica. - Creazione di cartelloni, filmati, diari che testimonino ciò che si è appreso. - Puntare sulla cooperazione e il lavoro di gruppo.

Nei casi acuti, conclamati, di prevaricazione lo psicologo in sinergia con i docenti, può effettuare:	- Interventi sulla vittima: racconto dell'accaduto, sostegno e aiuto. Promuovere assertività, aumento autostima, senso di auto-efficacia e occuparsi delle implicazioni psicologiche. - Interventi sull'autore di prepotenze: riflettere sull'accaduto e trovare insieme soluzioni per arginare il problema. Promuovere empatia, gestione efficace della rabbia e dei conflitti. Occuparsi delle implicazioni psicologiche. - interventi sul gruppo classe: sensibilizzare al problema delle prevaricazioni, promuovere i comportamenti di difesa della vittima, migliorare il clima di classe e le abilità sociali. - Interventi sulle famiglie: colloqui con i genitori di autori e vittime di prepotenze; incontri di formazione e sensibilizzazione sul bullismo con i genitori degli alunni dell'intero gruppo classe.
Nel caso di cyberbullismo è possibile agire in diversi modi.	- Svolgere percorsi di educazione ai nuovi media. - Creare insieme con i ragazzi regole per l'uso delle tecnologie. - Riflettere sulle conseguenze psicologiche e comportamentali del cyberbullismo.
Nel caso di bullismo discriminatorio, oltre a quanto esposto sopra, si possono realizzare interventi per:	- Scardinare il pregiudizio, la non accettazione della diversità e i meccanismi di disimpegno morale a livello individuale e di gruppo. - Favorire la familiarizzazione con le culture diverse rappresentate nella classe.
Coinvolgere i genitori (lo psicologo in sinergia con i docenti/educatori).	- Sensibilizzazione al problema. - Strategie per prevenire e affrontare il problema. - Intervenire nei casi acuti per bloccarli e prevenirne il ripetersi

Monitorare il fenomeno nel tempo (lo psicologo in sinergia con i docenti/educatori).	- Prevedere una valutazione di efficacia dell'intervento. - Effettuare misurazioni follow up. - Eventuali supervisioni e incontri specifici e mirati nelle classi.
--	--

2.2.3 Azioni integrate contro il cyberbullismo e il bullismo

Per la prevenzione e il contrasto del cyberbullismo è corretto prevedere specifici percorsi di educazione ai media e all'uso responsabile degli stessi. Tuttavia, come evidenziato nella Sezione 1, i dati indicano una stretta relazione tra cyberbullismo e bullismo. Pertanto, interventi di prevenzione e contrasto del cyberbullismo devono integrare anche azioni di contrasto del bullismo tradizionale.

2.2.4 Coinvolgere gli operatori del contesto e collaborare con le diverse professionalità

È raccomandabile attuare interventi in cui lo psicologo non sia totalmente delegato alle azioni, bensì in cui sia previsto il coinvolgimento attivo degli operatori (docenti ed educatori) del contesto come attori diretti delle azioni poste in essere. Il coinvolgimento attivo degli operatori rappresenta uno degli elementi comuni dei programmi sistemici individuati come *best-practices*, che prevedono anche l'implementazione di modelli di formazione a cascata degli operatori del contesto: gli psicologi esperti esterni, che formano gli operatori del contesto, i quali, a loro volta conducono l'intervento sotto la supervisione degli psicologi.

Coinvolgere docenti o educatori dell'istituzione in cui si interviene come attori principali di almeno alcune delle azioni, in particolare quelle realizzate nelle classi, comporta, inoltre, benefici diretti e un aumento dell'effetto dell'intervento. In questo modo, infatti, si contrasta la tendenza degli operatori del contesto a delegare la prevenzione e il contrasto del bullismo all'esperto esterno, mentre si rafforzano le capacità del contesto di mettere in atto azioni efficaci contro il bullismo in modo autonomo, seppure sotto la supervisione dell'esperto (in linea con le in-

dicazioni del *Codice Deontologico*: prima sezione dell'Articolo 3).

Affinché gli operatori del contesto possano agire come attori, insieme allo psicologo, dell'intervento, lo psicologo deve prevedere nel progetto dell'intervento attività di formazione di docenti ed educatori dell'istituzione sul fenomeno del bullismo e sulle azioni che intraprenderanno nelle classi, oltre a incontri di supervisione delle attività svolte dagli operatori. Docenti ed educatori del contesto possono essere formati e supervisionati dallo psicologo anche nell'elaborazione della politica scolastica, alla co-progettazione con lo psicologo di interventi educativi (compito che può essere svolto dal docente referente nella scuola per gli interventi a contrasto del cyberbullismo, come previsto dalla Legge 2017 sul cyberbullismo), alla gestione dei casi acuti di bullismo (per quanto quest'ultima azione possa essere svolta dallo psicologo scolastico in collaborazione con i docenti, negli istituti in cui questa figura professionale è presente).

Per quanto attiene gli insegnanti, in particolare, si possono svolgere azioni di prevenzione e contrasto del bullismo anche attraverso lo svolgimento della regolare attività didattica (si parla al riguardo di *intervento curricolare*), proponendo, per esempio, approfondimenti specifici in chiave anti-bullismo di argomenti presenti nel programma scolastico (es. l'olocausto, nel programma di storia, lettura di testi di letteratura; per esempi di attività di intervento curricolare realizzabili nella scuola primaria cfr. Rivolta et al., 2014).

Lo psicologo, naturalmente, può continuare a prevedere nel progetto azioni mirate ad adulti e ragazzi che svolge direttamente, ma la collaborazione con le figure professionali del contesto e la valorizzazione del loro ruolo contribuiscono anche alla creazione nel contesto d'intervento di una cultura di prevenzione e contrasto attivo del bullismo che permane nel tempo.

Pur operando in collaborazione con le figure professionali del contesto, comunque, lo psicologo è chiamato a mantenere ruoli di coordinamento e di supervisione dell'intervento. Lo psicologo, infatti, rappresenta l'unica professionalità le cui competenze permettono di esaminare e monitorare i processi psicologici individuali e di gruppo all'origine degli episodi di bullismo e di valutare, anche da un punto di vista clinico, l'impatto che le prepotenze hanno sui ragazzi coinvolti nei diversi ruoli (in particolare le vittime), definendo o consigliando all'istituzione le modalità più appropriate di intervento.

2.2.5 Includere il maggior numero possibile di elementi di potenziamento dell'intervento

Tra le indicazioni provenienti dalle metanalisi sugli interventi (cfr. Paragrafo 2.1) vi è anche la raccomandazione di includere negli interventi il maggior numero dei seguenti elementi:

- realizzazione di percorsi formativi e incontri rivolti alle famiglie;
- implementazione di metodi di supervisione delle aree di attività libera (*playground*), declinabili anche come supervisione dei tempi di ricreazione e attività libera degli studenti, e di sistemi di segnalazione tempestiva di situazioni "sospette";
- stabilire all'interno delle classi regole chiare e condivise sulla disciplina e la gestione della classe in caso di comportamenti prevaricanti, puntando sia su interventi sanzionatori ma soprattutto riparativi (di restaurazione di relazioni positive), oltre che di *problem-solving* affinché sia gli autori di prepotenze che il gruppo dei pari siano sospinti a riflettere ed empatizzare con la vittima e a trovare insieme soluzioni per evitare il ripresentarsi del bullismo;
- introduzione di metodi disciplinari di sanzione del bullismo, aumentando la sensibilità intervenendo in occasione di tutte le prepotenze, ricorrendo a sanzioni educative e nei termini di interventi di *giustizia riparativa*;
- uso di modalità di lavoro di *peer-education* e di lavori cooperativi di gruppo.

Per quanto attiene l'uso di modelli d'intervento di *peer-education*, si possono adottare tipologie d'intervento appositamente elaborate per il contrasto al bullismo come il modello dell'operatore amico (Menesini & Benelli, 1999), i circoli di qualità (Sharp & Smith, 1995). Modalità di *peer-education* sono state anche adottate con successo nell'intervento a contrasto del cyberbullismo (es. *Noncadiamo in trappola!* Palladino, Nocentini, & Menesini, 2012) e studi recenti indicano che l'efficacia è maggiore quando i *peer-educator* sono selezionati sulla base delle loro abilità o perché volontari (Menesini, ECDP 2017). In ottica di prevenzione primaria possono anche essere usati interventi di mediazione tra pari dei conflitti, ricordando, tuttavia, che simili interventi risultano aspecifici nel caso del bullismo, che non è riconducibile a sole problematiche di cattiva gestione dei conflitti, data l'asimmetria di potere tra prepotenti e vittime tipica del

fenomeno. In generale, l'impiego di forme di peer-education e di lavori cooperativi promuove un miglioramento del clima scolastico e relazionale e un aumento dei comportamenti di aiuto e di sostegno reciproco tra gli alunni, funzionali alla prevenzione del bullismo.

Oltre agli elementi sopra citati, la letteratura scientifica (es. Menesini et al., 2017; Ttofi & Farrington, 2009; 2011) raccomanda di implementare, comunque, sempre i seguenti elementi (cfr. Paragrafo 2.2.2):

- la rilevazione anonima del fenomeno nel contesto. È possibile utilizzare questionari self-report e peer-report, interviste od osservazioni sul campo;
- la politica anti-bullismo condivisa da tutti i membri della comunità scolastica;
- interventi a più livelli di istituzione, gruppo, individui;
- realizzare interventi intensivi e duraturi e che prevedano la supervisione di esperti. Ottimalmente un intervento efficace deve durare almeno due anni per ottenere risultati rilevabili.

Da ultimo, in ottica di prevenzione primaria, è raccomandabile:

- favorire un clima sereno e accogliente all'interno della classe o nel contesto d'intervento, formando gli adulti a stili educativi corretti, favorendo attività di formazione del senso di comunità della classe e della scuola e prestando un'attenzione particolare ai primi anni scolastici e ai gruppi appena formati;
- promuovere una cultura del rispetto, dell'integrazione all'interno dell'istituzione scolastica/educativa;
- svolgere attività di sensibilizzazione (per esempio incontri pubblici) della comunità allargata e della società al problema del bullismo e della sua gravità.

2.2.6 La tutela della vittima come priorità per l'intervento

Quando accadono episodi di bullismo e, in generale, nel fronteggiare classi difficili, l'attenzione degli adulti tende a focalizzarsi sugli alunni più problematici, autori delle prepotenze. Nell'impostare l'intervento, tuttavia, gli operatori devono proporsi come prioritaria la tutela della vittima. Quest'obiettivo richiede non solo di adoperarsi per interrompere

la messa in atto delle prepotenze, ma, prima di tutto, di lavorare con il gruppo, affinché tolga il sostegno dato al prepotente e supporti la vittima. Modificando in questo modo dinamiche e norme di gruppo si rompe l'isolamento della vittima e s'incide anche sul comportamento del prepotente, sospingendolo a trovare nuove modalità, più positive, di interazione con i coetanei.

La tutela della vittima richiede anche di:

- operare in modo da non focalizzare l'attenzione dei compagni sulla vittima, stigmatizzandola;
- nei casi conclamati di episodi di bullismo informare e, per quanto possibile, concordare con la vittima le azioni che richiedono un confronto diretto con gli autori di prepotenze e i compagni.

2.3 Trattare i casi acuti

Quando accadono episodi acuti di bullismo, oltre che avere come priorità la tutela della vittima, l'azione deve essere diretta anche al comportamento del prepotente e del gruppo classe. Prendendo come riferimento il manuale del programma di intervento *Zero Anti-Bullying Program* (Roland & Vaaland, 2006) la gestione della situazione di prevaricazione dovrebbe essere affrontata dallo psicologo scolastico, dal dirigente o dal referente del bullismo oppure da un insegnante debitamente formato, che pone in essere più azioni: colloqui con vittime e prepotenti, coinvolgimento dei genitori (azione esplicitamente richiesta dalla legge del 2017 sul cyberbullismo; cfr. Sezione 3).

Nell'agire nei casi acuti, l'ordine ottimale delle azioni di intervento potrebbe essere: colloquio con la vittima; colloquio con ogni bullo individualmente, colloquio con i bulli insieme, colloquio con vittima e bullo/i in maniera congiunta; coinvolgimento dei genitori di vittima e bullo/i. Tuttavia, essendo ogni situazione di bullismo diversa dall'altra bisogna valutare di volta in volta quale sia l'ordine più efficace delle azioni e quale componente della situazione sia meglio interpellare per primo, in funzione di chi si dimostra più collaborativo e dando priorità al seguente principio: *è necessario supportare la vittima e porre richieste ai bulli senza negoziare con loro.*

Box 2.3 – Interventi nei casi acuti (Roland & Vaaland, 2006)

Intervento con la <i>vittima</i>	Intervento con il <i>prepotente</i>
- Chiarire la situazione (l'incontro deve avvenire in una stanza tranquilla. Bisogna spiegare il motivo del colloquio). - Mostrare supporto alla vittima e non colpevolizzarla per ciò che le è successo. - Mantenere la vittima informata di quello che accade di volta in volta. - Concordare appuntamenti successivi (per monitorare la situazione e raccogliere ulteriori dettagli utili).	- Importante, prima di incontrarlo, essere al corrente di cosa è accaduto. - Portare il prepotente in una stanza tranquilla, non accennare prima il motivo del colloquio. - Iniziare il colloquio affermando che si è saputo che "nome alunno" è stato prevaricato. - Fornire al prepotente l'opportunità di esprimersi, raccontare la sua versione dei fatti, il suo punto di vista. - Mettere il prepotente di fronte alla gravità della situazione. - Non entrare in discussioni. - Trovare soluzioni alle prevaricazioni, come affrontare "future tentazioni". - Ottenere, quanto più possibile, che il prepotente concordi con l'adozione di comportamenti positivi nei confronti della vittima. In caso di più prepotenti, i colloqui devono avvenire individualmente con ognuno di loro, uno in seguito all'altro, in modo che non vi sia la possibilità di incontrarsi e parlarsi. - Una volta che tutti i prepotenti sono stati ascoltati, si procede al colloquio di gruppo.
	Colloquio di <i>gruppo</i>
	- Iniziare il confronto riportando quello che è emerso dai colloqui individuali.

	- L'obiettivo è far cessare le prevaricazioni, trovare soluzioni positive e concrete da mettere in atto nei confronti della vittima e preparare a fronteggiare "future tentazioni". - Chiarire che d'ora in avanti bisognerà impegnarsi ad adottare un atteggiamento positivo verso la vittima e che si verrà monitorati in questo percorso.
Far incontrare bullo/i e vittima	
• Ripercorre l'accaduto lasciando la parola al prepotente/i. • Ascoltare il vissuto della vittima circa la situazione attuale. • Condividere le soluzioni positive, pianificare l'andamento futuro.	

Nei casi di presunto bullismo, nell'ottica di realizzare un intervento quanto più efficace, si può seguire la procedura proposta da Menesini e colleghi (2017) realizzata a partire dal progetto sperimentale PEBUC (*Protocollo di emergenza per i casi di bullismo e cyberbullismo: azioni scolastiche e nazionali*) finanziato dal Miur nel 2015 e sulla base delle linee guida, atte alla promozione di comportamenti positivi negli studenti, utilizzate nelle scuole dell'Ontario. Sono previste quattro azioni fondamentali:

1. raccolta della segnalazione e presa in carico del caso;
2. approfondimento della situazione volto a chiarire se siamo in presenza del fenomeno;
3. gestione del caso con scelta dell'intervento/i più adeguato/i da attuare (individuale, educativo con il gruppo classe, di mantenimento e ripristino della relazione, intensivo e a lungo termine, di coinvolgimento delle famiglie);
4. monitoraggio dell'andamento della situazione e dell'efficacia delle azioni.

2.4 Il lavoro d'équipe

Gli interventi più efficaci nella prevenzione e contrasto della prevaricazione risultano essere quelli dove vi è collaborazione e gioco di squadra tra tutti i membri del contesto educativo o della comunità interessati. Lo psicologo, nell'ambito del bullismo, è chiamato a lavorare in sinergia con altre figure professionali, mettendosi a capo dell'équipe di lavoro. Quando si parla di prevaricazione i soggetti coinvolti sono principalmente il corpo docente e non-docente e la famiglia, ma anche gli adulti di riferimento delle altre agenzie educative del contesto (es. di oratori, spazi di aggregazione e sportivi). È anche possibile operare in collaborazione con medici e altri professionisti che si occupano di infanzia e adolescenza.

Le azioni che lo psicologo è chiamato a promuovere e realizzare all'interno del gruppo di lavoro sono:

- sensibilizzare sulla tematica della prevaricazione;
- creare un vocabolario comune e una condivisione d'intenti;
- coinvolgere le varie componenti attraverso una partecipazione attiva che comporti la condivisione del proprio sapere al fine di impostare un intervento di rete;
- fornire supporto e supervisione alle varie componenti dell'équipe.

2.5 L'intervento clinico

Durante la pratica clinica è possibile incontrare non solo pazienti autori di prepotenze, ma anche pazienti che sono stati o sono vittima di prepotenze. Nel caso in cui la situazione di bullismo sia ancora in atto, è utile ricordare che il bullismo ha una dimensione di gruppo connaturata che rende difficile sfuggire alle prevaricazioni per chi lo subisce. Laddove sia possibile, quindi, si deve cercare di costruire sinergie con la famiglia e l'istituzione scolastica frequentata dall'utente, per bloccare il problema nel contesto in cui avviene.

SEZIONE 3. INDICAZIONI NORMATIVE

Nell'impostare l'intervento è importante operare in sinergia con le istituzioni e i servizi presenti sul territorio, cercare di strutturare reti e fare riferimento alla normativa esistente in materia.

Best Practice

L'esperienza della Casa Pediatrica Fatebenefratelli-Sacco di Milano

Il centro sul disagio di bambini e adolescenti, primo e unico in Italia, operativo presso la Casa Pediatrica dell'ASST Fatebenefratelli-Sacco di Milano, è stato istituito nel 2008 e si occupa anche di altre problematiche dell'età evolutiva, come le dipendenze (da alcol, da sostanze, dal gioco e da Internet), i disturbi alimentari, l'autolesionismo (nel 64% dei casi interessa proprio le vittime di bullismo), i tentati suicidi e i fenomeni illegali in rete, come il *sexting* (invio di messaggi, testi e/o immagini o video a contenuto esplicitamente sessuale), il cyberbullismo e tutti quei fenomeni che si estendono tra gli adolescenti attraverso il web.

Il lavoro viene svolto con i ragazzi e con le loro famiglie, offrendo supporto psicologico e svolgendo attività che spaziano dalla *pet therapy* ai corsi di Krav Maga, alla terapeutica artistica. Al centro accedono ragazzi inviati dal pediatra, dai genitori, dalle scuole (per esempio a fronte di comportamenti aggressivi) o sulla base di provvedimenti disposti dal magistrato. Altri arrivano dal pronto soccorso o durante il periodo di degenza. Ogni anno pervengono oltre 7000 richieste da tutta Italia: a fronte di questo riscontro, il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Miur) nell'ambito di un protocollo d'intesa sottoscritto nel 2015, ha costituito la prima "Rete nazionale di supporto per vittime e autori di cyberbullismo e per le patologie web-correlate".

In parallelo con le Associazioni si realizzano interventi mirati e specifici con le scuole, all'interno delle classi, finalizzati a sensibilizzare i ragazzi, in modo che a loro volta trasferiscano ai coetanei la formazione ricevuta, contribuendo in questo modo a

promuovere un maggior controllo dell'aggressività e a prevenire il fenomeno.

Nel 2017 Casa Pediatrica ha registrato circa 1200 casi di bullismo: un fenomeno tendenzialmente in aumento (negli anni precedenti i casi erano in media un migliaio), che vede abbassarsi progressivamente l'età e aumentare la prevalenza di bambine e ragazzine bulle: nel 2015 il rapporto femmine-maschi era circa uno a sei mentre oggi è salito a uno a tre. Nelle ragazze è inoltre in crescita il ricorso all'aggressività anche fisica.

Dall'esperienza decennale come Centro è stato istituito nell'anno 2017 il Centro di Coordinamento Nazionale per il supporto ai casi di cyberbullismo scolastico (Co.Na.Cy.), che ha visto coinvolti altri Poli pediatrici sanitario-universitari, a partire dall'Ospedale pediatrico Bambino Gesù di Roma e dalla Asp di Ragusa, con l'intento di creare altri centri di prossimità che utilizzino lo stesso modello della Casa Pediatrica dell'ASST Fatebenefratelli Sacco di Milano in tutte le Regioni d'Italia. L'impegno del Co.Na.Cy. è stato, inoltre, la realizzazione di incontri con le classi, mirati a sensibilizzare i ragazzi, in modo che a loro volta trasferiscano ai coetanei la formazione ricevuta, contribuendo in questo modo a promuovere un maggior controllo dell'aggressività e a prevenire fenomeni di bullismo.

Bibliografia

- 9° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia (2015-2016). *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*. Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza. www.gruppocrc.net/IMG/pdf/ixrapportocrc2016.pdf
- Berger, C., Caravita, S. C. S. (2016). *Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully*, in "Journal of Adolescence", 46, 45-56.
- Buccoliero, E. & Maggi, M. (2017). *Contrastare il bullismo, il cyberbullismo e i pericoli della rete. Manuale operativo per operatori e docenti, dalla scuola primaria alla secondaria di 2° grado*. Milano: Franco Angeli.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). *Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 46, 2, 186-197. doi: 10.1111/j.1469-7610.2004.00347.x
- Camodeca, M., Caravita, S. C. S., & Coppola, G. (2015). *Bullying in pre-school: The associations between participant roles, social competence, and social preference*, in *Aggressive Behavior*, 41, 4, 210-221. Doi: 10.1002/ab.21541
- Caravita, S. C. S., Colombo, B., Stefanelli, S., & Zigliani, R. (2016). *Emotional, psychophysiological and behavioral responses elicited by the exposition to cyberbullying situations: Two experimental studies*, in "Psicología Educativa" 22, 49-59.
- Caravita, S. C. S., Donghi, E., Banfi, A., & Meneghini, F. (2016). *Essere immigrati come fattore di rischio per la vittimizzazione nel bullismo: uno studio italiano su caratteristiche individuali e processi di gruppo*, in *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 18, 1, 59-87.
- Donghi, E. (2016). *Il fenomeno del bullismo discriminatorio: benessere psicologico e adattamento delle vittime*, in *Maltrattamento e abuso all'infanzia*, 18, 1, 9-28.
- Elamé, E. (2013). *Bullismo discriminante e pedagogia interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). *Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes*, in *Criminal Behavior and Mental Health*, 21, 2, 90-98. doi: 10.1002/cbm.801
- Gini, G. & Pozzoli, T. (2009). *Association between Bullying and Psychosomatic Problems: A Meta-analysis*, in "Pediatrics", 123, 1059-1065

- Gini, G., Pozzoli, T., & Bussey, K. (2015). *The Role of Individual and Collective Moral Disengagement in Peer Aggression and Bystanding: A Multilevel Analysis*, in "Journal of Abnormal Child Psychology", 43, 3, 441-452.
- Grading, P., Strohmeier, D., & Spiel, C. (2009). *Traditional bullying and cyberbullying. Identification of risk groups for adjustment problems*, in "Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology", 217, 4, 205-213. doi: 10.1027/0044-3409.217.4.205
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). *A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis*, in *Aggressive and Violent Behavior*, 17, 311-322. doi: 10.1016/j.avb.2012.03.003.
- Menesini, E. (2008). *Il bullismo a scuola: sviluppi recenti*, in *Ragionamenti*, 51-67
- Menesini, E., Nocentini, A., & Palladino, B. (2017). *Prevenire e contrastare il bullismo e il cyberbullismo: approcci universali, selettivi e indicati*. Bologna: Il Mulino.
- Menesini (2017). *I can stop bullying! How and why peer-led models can be effective*. Comunicazione orale, ECDP 2017.
- Olweus, D. (1996). *Bullismo a scuola. Ragazzi oppressi, ragazzi che opprimono*. Firenze: Giunti.
- Palladino, B. E., Nocentini, A., & Menesini, E. (2012). *Online and offline peer led models against bullying and cyberbullying*, in "Psicothema", 24, 4, 634-639
- Piano nazionale per la prevenzione del bullismo e del cyberbullismo (2016-2017). *Le scuole unite contro il bullismo*. Miur. http://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_azioni_definitivo.pdf
- Rapporto Censis (2016a). *50° Rapporto sulla situazione sociale del Paese. Capitolo "Processi formativi"*. http://www.censis.it/7?shadow_comunicato_stamp=121088
- Rapporto Censis (2016b). *13° Rapporto Censis-Ucsi sulla comunicazione*. http://www.censis.it/7?shadow_comunicato_stamp=121073
- Rapporto Ipsos-Save the Children (2014). *Safer Internet Day: Il Cyberbullismo*. http://images.savethechildren.it/IT/f/img_pubblicazioni/img229_b.pdf
- Rapporto Istat (2015a). *Il bullismo in Italia: comportamenti offensivi e violenti tra i giovanissimi*. <http://www.istat.it/it/files/2015/12/Bullismo.pdf?title=Bullismo++tra>.
- Rapporto Istat (2015b). *Cittadini, imprese e ict*. http://www.istat.it/it/files/2015/12/Cittadini-Imprese-e-nuove-tecnologie_2015.pdf

- Report per il Segretario Generale dell'Onu (2016). *Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace*. United Nations Special Representative Of The Secretary-General on Violence Against Children. New York.
- Report Ministero della Salute. (2015). *Health Behavior in School Aged Children*. https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_pubblicazioni_2374_allegato.pdf
- Report Nazionale dati HBSC Italia. *4° Rapporto sui dati italiani dello studio internazionale HBSC* (2014). http://www.hbsc.unito.it/it/images/pdf/hbsc/report_nazionale_2014.comp.pdf
- Report "Digital, Social and Mobile in 2015". <https://www.slideshare.net/wearesocial/digital-social-mobile-in-2015?ref=http://wearesocial.it/>
- Ricerca commissionata dal Miur e Generazioni Connesse (2017). *Online / Offline la doppia vita dei teenagers*. [http://www.istruzione.it/allegati/2017/Infografica_2017_Generazioni_Connesse_\(Stampa\).pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2017/Infografica_2017_Generazioni_Connesse_(Stampa).pdf).
- Rivolta, E., Caravita, S., Miragoli, S., & Capraro, S. (2014). *A scuola contro il bullismo*. Brescia: La Scuola.
- Roland, E., & Vaaland, G. S. (2006). *Zero. Teachers' Guide to the Zero Anti-Bullying Programme*. Centre for Behavioral Research, University of Stavanger, Norway.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). *Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied*, in "International Journal of Behavioral Development", 35, 405-411. doi:10.1177/0165025411407457
- Sharp S., & Smith P. K. (1995). *Bulli e prepotenti nella scuola. Prevenzione e tecniche educative*. Trento: Erickson.
- Strohmeier, D., Hoffmann, C., Schiller, E. M., Stefanek, E., & Spiel, C. (2012). *ViSC Social Competence Program. New Directions for Youth Development*, 133, 71-84. doi:10.1002/ym.20008
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). *Social Cognition and Bullying: Social Inadequacy or Skilled Manipulation?*, in *British Journal of Development Psychology*, 17, 435-450.
- Telefono Azzurro (2016). *Dossier bullismo e cyberbullismo. Bersagli senza difese? Non lasciamoli soli*. <http://www.azzurro.it/sites/default/files/TelefonoAzzurroDossierBullismoCampagnaBackToSchool-2016.pdf>.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2009). *What Works in Preventing Bullying: Effective Elements of Anti-Bullying Programmes*. *Journal of Aggression Conflict and Peace Research*, 1, 13-24.

- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56. doi: 10.1007/s11292-010-9109-1
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Loeber, R. (2011). *The predictive efficiency of school bullying versus later offending: a systematic/meta-analytic review of longitudinal studies*, in *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 2, 80-89. doi: 10.1002/cbm.808.
- Zanetti, M. A. (a cura di) (2007). *L'alfabeto dei bulli. Prevenire relazioni aggressive nella scuola*. Trento: Erickson.