

IL BULLISMO COME PROCESSO RELAZIONALE DI GRUPPO

Lucia Berdondini

Education Research Centre, University of Brighton, UK

**"INformazione Psicologia Psicoterapia Psichiatria", n° 44/45,
settembre – dicembre 2001 gennaio – aprile 2002, pagg. 74-81,
Roma**

<http://www.in-psicoterapia.com>

Introduzione

Il fenomeno del bullismo a scuola è un problema attualmente molto studiato.

Le prime ricerche sull'argomento sono state effettuate in Norvegia, dove, alla fine degli anni '70, nello stesso periodo, alcuni bambini di età diversa, in situazioni totalmente indipendenti, si suicidarono e lasciarono dei biglietti in cui motivavano il loro gesto con la sofferenza provocata da continui abusi e prepotenze da parte di compagni di scuola. Vista la eco che questi fatti di cronaca ebbero su giornali e televisione, il governo diede fondi nazionali al Prof. Dan Olweus, esperto di comportamenti aggressivi nell'infanzia, per coordinare una ricerca nelle scuole. Egli creò dunque un questionario anonimo, in cui chiedeva ai bambini di scuola elementare e media se era loro capitato di subire o agire prepotenza, e se sì con quale frequenza, dove e in che forma (Olweus, 1978; 1991; 1994). Olweus, inoltre, organizzò un piano di intervento nelle scuole, basato su vari livelli: individuale, di classe e scolastico, in cui parallelamente a regole comportamentali ufficiali e sanzioni punitive per i "bulli", si proponevano anche attività relative alla cooperazione. In due anni i suoi studi riportarono una riduzione del 50% delle denunce, risultato mai più confermato o raggiunto da altri studi, né in Norvegia né in altri paesi.

Negli anni '80, in Inghilterra, avvenne un fenomeno molto simile a quello scandinavo: un bambino di scuola elementare si suicidò

dopo aver ripetutamente subito violenze e soprusi da parte dei coetanei in classe. Il Prof. Peter K. Smith, psicologo dell'età evolutiva ed esperto di aggressività, ricevette un notevole finanziamento per studiare questo problema nelle scuole del suo paese. Il progetto inglese prevedeva l'uso del questionario di Olweus e di studi osservativi naturalistici sul campo, per analizzare meglio il comportamento spontaneo di bambini "bulli" e bambini "vittime" (Smith, 1991; Boulton, Smith, 1994). Anche in Inghilterra si pianificarono interventi. Questi erano basati su una politica scolastica globale, ovvero sul coinvolgimento diretto di tutte le figure che ruotano intorno alla scuola: non solo gli alunni e gli insegnanti, quindi, ma anche gli ausiliari, i tecnici, e se possibile, i genitori, attraverso un pacchetto di materiali e di strumenti volti a sviluppare la comunicazione e la cooperazione. La ricerca applicata a questo tipo di interventi portò risultati positivi, anche se controversi, nel senso che variavano moltissimo da scuola a scuola, ed era comunque difficilissimo mantenere nel tempo attiva questa iniziativa nelle singole scuole (Cowie, Smith, Boulton e Laver, 1994).

Negli anni, la ricerca sul bullismo si è estesa a tutto il mondo, dall'Australia, al Giappone, all'Europa e all'America (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano, Slee, 1998).

Che cos'è il bullismo?

Il bullismo è un fenomeno che può essere definito in molteplici modi. Per esempio come un processo in cui una o più persone assumono intenzionalmente e ripetutamente un comportamento aggressivo nei confronti di una vittima, che è di solito più debole fisicamente o psicologicamente (Olweus, 1994). Un'altra possibile definizione è che il bullismo è una forma di abuso di potere (Sutton e Smith, 1999). Il giudice Gherardo Colombo, in una conferenza tenuta in provincia di Ferrara nel 1996 lo ha definito come il "non rispettare le regole sociali".

Qualunque definizione sia scelta, comunque, è abbastanza chiaro che si sta parlando di un sistema sociale all'interno del quale le varie persone rivestono ruoli diversi.

Generalmente per bullismo si intende un problema legato all'infanzia e all'adolescenza. In realtà, forme di abuso di potere continuato nel tempo e che si possono realizzare attraverso strategie più o meno aggressive possono essere identificate anche in contesti diversi da quello scolastico e durante l'età adulta. Per esempio, il fenomeno del "nonnismo" nelle caserme, o il cosiddetto "mobbing" nell'ambiente di lavoro, sono sempre forme di sopraffazione che si possono facilmente paragonare al bullismo a scuola. Anche nella prepotenza tra adulti, un elemento focale del problema è la presenza di persone che assistono agli episodi di abuso senza intervenire in aiuto della vittima e senza denunciare i "bulli", ma che, con atteggiamenti diversi, più o meno attivamente sostenitori del sistema gerarchico, di fatto accettano e quindi rinforzano questo tipo di processo.

Gli studi e le ricerche osservative condotte nelle scuole per esaminare più a fondo il bullismo tra bambini e adolescenti hanno permesso di mettere chiaramente in rilievo la dimensione sistemica del fenomeno. Pepler e Craig (1995), infatti, hanno dimostrato che nell'85% dei casi di bullismo videoregistrati durante la ricreazione in scuole elementari canadesi, oltre al bullo e alla vittima erano presenti molti altri bambini che assistevano agli episodi. Casi di intervento da parte di questi astanti sono avvenuti solo nell'11% dei casi; da parte degli insegnanti, nel 4%. Successivamente a questi studi ne sono stati effettuati altri che, utilizzando questionari, hanno identificato ruoli diversi all'interno della classe, e in particolare, oltre al bullo e alla vittima, anche il difensore della vittima, il rinforzatore del bullo, lo spettatore e il non coinvolto (Salmivalli et al., 1996; Sutton, Smith, 1999).

È chiaro, quindi, che quando si parla di bullismo, si intende ormai un fenomeno sociale, un fenomeno di gruppo.

Questo tipo di dinamica relazionale può essere esercitata attraverso forme diverse, dirette o indirette. Per diretta si intende un

tipo di prepotenza, fisica o verbale, in cui l'atto va a colpire frontalmente la vittima. È il caso di botte, spinte, calci, sputi, o parolacce, insulti, prese in giro, nomignoli, minacce, etc. Per indirette invece, si intendono quelle forme di esclusione sociale ed emarginazione quali il diffondere voci screditanti la vittima, l'ignorarla, il non invitarla a giocare o partecipare ad altre situazioni sociali, il farle scherzi in sua assenza, anche molto pesanti; un caso recentemente riportato da alcuni insegnanti su forme di bullismo indiretto, per esempio, consisteva nell'urinare nelle scarpe della vittima lasciate in uno spogliatoio, durante ogni sessione di educazione fisica, da parte di un gruppo di compagni.

Di solito le forme indirette sono più tipiche delle femmine, già alle elementari, mentre diventano comuni anche tra i maschi alle scuole superiori. Le forme indirette di bullismo sono ovviamente quelle più difficili da identificare, e quindi hanno contribuito a dare un'ulteriore definizione a questo tipo di dinamica: il fenomeno sommerso (Smith, 1991; Rivers, Smith, 1994).

Il fenomeno sommerso

Il fatto che siano coinvolte più persone in questo tipo di problema spiega come mai esso sia così difficile da smantellare. È un tipo di processo accettato e condiviso all'interno dei gruppi. Le gerarchie di potere sono considerate normali. Gli studenti che non intervengono hanno giustificazioni diverse: si divertono, hanno paura, non vogliono essere coinvolti, non sono interessati. È comunque un fenomeno generalmente accettato il fatto che in una classe scolastica ci sia il personaggio più "debole", che fa da "parafulmine", su cui si scatenano le tensioni dell'intero gruppo, contro cui ci si accanisce anche solo per puro sfogo, o come alcuni studenti intervistati hanno riferito, "per noia" (Berdondini, in corso di stampa).

In qualche modo, inoltre, il fatto che vi sia una persona in classe che ha questo ruolo, ne libera possibili altre, che quindi sono ben contente di lasciare immutata la situazione. Un classico ostacolo, infatti, che si riscontra in classe è la resistenza da parte degli astanti ad

accogliere un eventuale cambiamento di ruolo da parte della vittima. Anche quando questa tenta di cambiare certi atteggiamenti e magari di adeguarsi a comportamenti che ritiene più “socialmente accettati”, il gruppo la respinge comunque, opponendosi ai suoi sforzi.

È quindi scontato che spesso questo tipo di dinamiche è sostenuto da un condiviso silenzio in cui la vittima si sente sempre più isolata.

Un bisogno evidente nell'affrontare questo problema, quindi, è rivolgersi all'intero gruppo classe e cercare di disegnare un piano di intervento non solo a livello individuale ma che preveda un approccio di tipo sistemico. Spesso, la difficoltà ad inserirsi in un gruppo per alcune persone consiste proprio nel fatto che il gruppo stesso non accetta la loro individualità. Il problema specifico dell'intervento verrà affrontato in modo più approfondito in seguito.

Il ruolo e la relazione

Gli studi italiani ed esteri, che cercano di approfondire le caratteristiche dei bulli e delle vittime rispetto ad altri ruoli, partono in realtà da un assunto discutibile, che esistano cioè, a priori, delle caratteristiche di certe persone, che le portano a rivestire il ruolo appunto di bullo, oppure di vittima all'interno di un gruppo. Come se in fondo, questo ruolo fosse già parte di loro, e si esprimesse nella dimensione sociale (Smorti, Ciucci, 2000; Dodge, 1991; Elsea, Smith, 1994).

In questo articolo, invece, si intende proporre una lettura diversa di questo problema. Si vorrebbe cioè focalizzare l'attenzione sulla relazione, più che su specifiche caratteristiche individuali. Si sostiene qui che, a livello di ricerca, mancano delle prospettive in cui l'attenzione venga focalizzata sul gruppo in quanto tale, inteso come una struttura che risulta essere ben più complessa e articolata della semplice somma dei singoli individui.

All'interno di classi diverse in cui sia riscontrabile il fenomeno del bullismo, quest'ultimo è caratterizzato da forme specifiche adeguate alla struttura di quel particolare gruppo e diverse da qualsiasi

altro contesto. Non solo, ma elementi che si trovano ad avere il ruolo, per esempio, di vittima in una classe, se cambiano sezione, non necessariamente mantengono quel ruolo, proprio perché il contesto sociale, e quindi relazionale, è diverso, anche se la persona resta ovviamente la stessa.

Ogni classe costituisce un sistema sociale a sé stante, a seconda che sia esclusivamente maschile o femminile o invece mista, che vi siano o meno studenti ripetenti, che faccia parte di una scuola particolarmente grande e con molte sezioni o sia invece piccola, che gli insegnanti adottino un metodo educativo piuttosto che un altro, e così via. All'interno di ogni scuola e di ogni classe si sviluppano regole comportamentali e sociali implicite che influenzano in forma diversa anche le relazioni di potere che vi si creano e che vanno al di là della semplice composizione di singoli caratteri e personalità.

In quest'ottica, allora, si perde di vista la possibilità di creare tipologie standard di bulli, di vittime, etc. Eventualmente, si possono riconoscere simili conseguenze e reazioni emotive in soggetti che sono o sono stati vittime di abusi tra pari o che hanno vissuto il ruolo di prevaricatore su altre persone in determinate circostanze, piuttosto che caratteristiche comuni a priori.

Se infatti si studia il fenomeno nella sua realtà, osservando i ragazzi, o parlando con gli insegnanti, si scopre che di bulli o vittime ve ne sono di infiniti tipi. Ovvero, vi sono dei ragazzi che si comportano da bulli in classe, ma che a casa sono a loro volta vittime di abusi e violenza. Ma vi sono anche quelli che in famiglia vengono invece molto seguiti ed educati secondo modelli completamente diversi da quello aggressivo. Esistono ragazzi che si comportano da bulli a scuola ma che sono capaci di comportamenti empatici e cooperativi in altre realtà sempre a contatto coi propri pari. La stessa cosa vale per le vittime. Esistono quelle isolate e silenziose, che non parlano con nessuno della loro sofferenza e che sono a rischio di depressione e perfino di suicidio. Vi sono quelle aggressive che provocano gli attacchi. Vi sono quelle che sono adeguatamente inserite in gruppi di coetanei fuori dalla scuola. Oppure coloro che si

lamentano sempre, e che si vanno a sfogare con gli insegnanti o con i genitori. E così via. Questo vale, naturalmente per qualunque altro ruolo, compreso quello di astante.

Si tratta comunque sempre di comportamenti, non di caratteristiche individuali. Comportamenti che variano a seconda del contesto. Non si “è” un bullo o una vittima, ma ci si comporta in un certo modo, si “ha” un certo ruolo in uno specifico contesto. Ognuno di noi, in contesti diversi e con persone diverse assume ruoli differenti, pur avendo caratteristiche personali e caratteriali più o meno stabili. Il ruolo ci è dato dalla relazione che instauriamo con le altre persone in uno specifico contesto. E appunto, il bullismo è una relazione caratterizzata da specifici ruoli, non da tipici individui.

Il rischio di non usare questa prospettiva è quella di etichettare le persone, applicare loro un marchio, e quindi compromettere anche tutto un possibile lavoro di intervento.

Gli interventi

Per iniziare un progetto di questo genere in cui è importante mantenere una prospettiva sistemica, l’obiettivo deve restare centrato sulla qualità della relazione, non sui singoli individui. Se ci si fissa su questo secondo punto, si rischia di fossilizzarsi anche su un “modello ideale” di comportamento che si cerca di ottenere da parte dei ragazzi, e si tende a voler livellare e annullarne le singole specificità.

Lo scopo di un intervento è migliorare le relazioni in classe, sviluppare empatia, comunicazione, capacità cooperativa. Ma per ognuna di queste forme relazionali non esiste un unico modo comportamentale che corrisponde ad un solo tipo di individui. Chiunque può essere empatico o cooperativo, mantenendo le proprie caratteristiche individuali ed accettando quelle altrui.

Un obiettivo fondamentale nella pianificazione degli interventi anti-bullismo è quindi quello di valorizzare le differenze individuali, in prospettiva di una maggiore tolleranza sociale e di una migliore convivenza all’interno della classe.

Questo tipo di obiettivi incontra numerosi ostacoli nella realtà. Si tratta di un percorso lungo e profondo, in cui l'insegnante o l'educatore dovrebbero svolgere il ruolo di facilitatore del gruppo e riuscire ad inserire tra le attività disciplinari alcuni momenti dedicati alla maggiore conoscenza reciproca, alla discussione di gruppo, all'apertura e all'accoglimento emotivo all'interno della classe, alla cooperazione. Tutto questo è fattibile, ma richiede una forte motivazione da parte del corpo docente.

Chi si propone di agire all'interno della classe per affrontare le relazioni di prepotenza, deve in prima persona partire da presupposti che evitino l'etichettamento dei ragazzi, ed essere in grado di capire le difficoltà a vivere in un gruppo riuscendo a rispettare gli altri e a farsi rispettare.

Il modello di intervento che viene proposto in questo articolo è già stato applicato in varie realtà scolastiche ed educative in Italia (Fantacci, Berdondini, in corso di stampa; Berdondini, Fantacci, e Genta, proposto per pubblicazione). Consiste in un periodo di formazione per il corpo docente e non docente delle scuole (compresi quindi i tecnici di laboratorio e gli ausiliari che hanno un ruolo fondamentale nelle relazioni con e tra i ragazzi e che fanno parte del gruppo scuola stesso, e a volte anche i genitori dei ragazzi) su tecniche di comunicazione e ascolto attivo, assertività, cooperazione e supporto. In particolare, i corsi di formazione si svolgono attraverso incontri settimanali di 4 ore ciascuno, per circa un mese. Il taglio dato agli incontri è di tipo interattivo, nel senso che il gruppo viene coinvolto attivamente nella sperimentazione delle stesse strategie che dovrebbero essere poi riproposte in classe ai ragazzi. Si va da attività che possono essere svolte a coppie, a piccoli gruppi o con l'intero gruppo. Almeno un incontro viene dedicato alla figura del "facilitatore", inteso come colui che deve agevolare lo svolgimento delle attività, mantenendo un atteggiamento non direttivo, quindi anche non giudicante, bensì di stimolatore e di supporto. Durante lo svolgimento di queste tecniche e strategie, i facilitatori del gruppo cercano di rispettare al massimo le individualità dei singoli partecipanti e di stimolarne la creatività.

Spesso i gruppi vengono videoregistrati durante le attività cooperative e invitati a rivedersi per analizzare il proprio comportamento nei confronti dei compagni, oltre che quello altrui. Si tenta quindi di far sperimentare in prima persona agli adulti che non è tanto il “cosa” viene svolto, ma il “come” che conta, e quanto il proprio comportamento può influire il vissuto emotivo degli altri e ne viene influenzato a sua volta. Viene sempre dedicato, alla fine di ogni lavoro di gruppo, un ampio spazio all’ analisi del processo appena vissuto, focalizzandosi quindi non tanto sul contenuto dell’attività, quanto sulle dinamiche interattive, facilitando ed accogliendo anche critiche e sentimenti negativi verso compagni.

In questo modo le figure adulte non solo provano direttamente la funzionalità o meno di queste strategie, ma le fanno proprie e le possono quindi adeguare meglio a se stessi e alla situazione specifica della propria classe e della propria scuola. In più il fatto di condividere con dei pari questo percorso formativo, permette di creare un processo parallelo di formazione di un gruppo di auto-aiuto tra gli educatori stessi. Consolidando il loro rapporto, infatti, si sentono più motivati e sostenuti e possono sviluppare più facilmente creatività e soluzioni ai propri problemi. La capacità cooperativa e la filosofia “anti-bullismo” parte dalla sfera di relazione all’interno delle figure adulte di riferimento e diventa quindi una sorta di filosofia della scuola stessa.

Una fase importante di questi interventi è poi costituita dagli incontri di supervisione dei docenti che hanno iniziato l’applicazione delle tecniche in classe. Questi incontri sono a cadenza mensile, per 2 ore ciascuno, e prevedono la compresenza di tutto il gruppo docenti. Invece di essere focalizzati su una valutazione, classe per classe, delle strategie usate e della loro efficacia, sono delle sessioni di counselling e supporto dei singoli insegnanti, attraverso l’analisi del loro vissuto e della loro percezione della situazione. Anche in questo caso, viene posta molta attenzione al coinvolgimento dell’intero gruppo nella supervisione dei singoli, mantenendo e continuando a stimolare un processo di supporto tra pari.

Nei casi in cui sia stato possibile attivare anche il gruppo genitori, attraverso simili percorsi di formazione, vengono poi svolte delle sessioni di confronto tra educatori e famiglia per facilitare la comunicazione e la condivisione di un simile modello educativo tra queste due sfere, spesso assolutamente indipendenti.

Per verificare l'efficacia di questo modello di intervento, è stata condotta una ricerca in 4 scuole elementari, 4 medie inferiori e 4 medie superiori situate nelle province di Bologna e Ferrara dall'Ottobre 1995 a tutt'oggi, che avevano specificamente richiesto interventi anti-bullismo vista la problematicità dei loro casi. In tutto gli insegnanti che hanno partecipato a questo progetto sono stati 104. Coloro che hanno mantenuto la partecipazione attiva da allora sono 74. I restanti 30 hanno abbandonato o per mancanza di interesse, o per trasferimento in altre scuole o città, o per pensionamento. I dati relativi a questo studio consistono nell'analisi del contenuto di alcune sessioni di supervisione svolte con gli insegnanti e mostrano lo sviluppo della loro motivazione e il crescente diffondersi dell'interesse e della partecipazione attiva di un numero sempre maggiore di loro colleghi (Berdondini, Fantacci, e Genta, proposto per pubblicazione). Altri studi mirati al comportamento degli studenti coinvolti in questo tipo di intervento dimostrano inoltre un notevole cambiamento non solo nella capacità cooperativa ed empatica dei singoli bambini in classe, ma anche nel loro comportamento spontaneo durante la ricreazione, rivelando una migliore qualità interattiva dovuta ad una diversa composizione di ruoli all'interno dei gruppi classe (Berdondini, in corso di stampa; Berdondini, Fonzi, 1999).

Bibliografia

- Berdondini, L. (in corso di stampa) *Interventi anti-bullismo e tecniche per promuovere l'intersoggettività' tra coetanei*. In Genta (Ed.) *Bullismo: Alle radici della violenza infantile*. Carocci, Roma.
- Berdondini, L., Fantacci, F. e Genta, M.L. (proposto per pubblicazione) *Formazione e supervisione di insegnanti che*

- affrontano il problema del bullismo a scuola. *Psicologia e Formazione*
- Berdondini, L. e Fonzi, A. (1999) Tecniche osservative per la verifica dell'efficacia di un intervento anti-bullismo. *Età Evolutiva*, 64, 14-23.
- Boulton, M.J., & Smith, P.K., (1994), Bully/victim problems in middle school children : stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Colombo, G. e Berdondini, L. (1996) *Il fenomeno del bullismo tra coetanei* . Conferenza aperta alla cittadinanza. Portomaggiore, Ferrara.
- Cowie H., Smith P.K., Boulton M., & Laver. R. (1994) *Cooperation in the multi-ethnic classroom*. London: David Fulton.
- Dodge, K.A. (1991). Emotion and social information processing. In J. Garber, K.A. Dodge (eds.) *The development of emotion regulation and dysregulation*, Cambridge University Press, New York.
- Elsea, M., Smith, P.K. (1994) *Developmental trends in attitudes to bullying*. Poster presented to the XIII Biennial Meetings of ISSBD, Amsterdam.
- Fantacci, F. e Berdondini, L. (in corso di stampa.) *Coinvolgere i genitori in interventi anti-bullismo: un'esperienza pilota*. In Genta (Ed.) *Bullismo: alle radici della violenza infantile*. Carocci, Roma.
- Olweus, D. (1978), *Aggression in the school: Bullies and whipping boys*, Heminsphere, Washington, D.C.
- Olweus, D. (1991), Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler & K.Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1994), *Bullying at school: What we know and what we can do*. London: Blackwell.

- Pepler, D.J., Craig, W.M. (1995), A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording, *Developmental Psychology*, 31, 548-553.
- Rivers, I., & Smith, P.K. (1994), Types of Bullying Behaviour and Their Correlates, *Aggressive Behaviour*, 20, 359-368.
- Salmivalli C.,Lagerspetz K., Bjorkqvist K., Osterman K.,Kaukiainen A.(1996).*Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*, *Aggressive Behaviour* ,22,1-15.
- Smith P.K. (1991), The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups, *The Psychologist*, 4, 243-248.
- Smorti, A., Ciucci, E. (2000) *Narrative strategies in bullies and victims*, *Aggressive Behaviour*, 26 (1), 33-48.
- Sutton J., Smith P.K. (1999).*Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach*, *Aggressive Behaviour*, 25, 97-111.