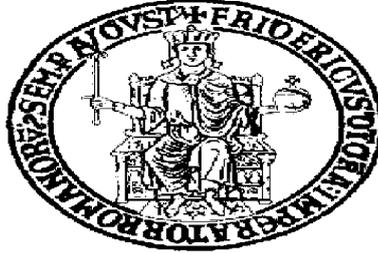


**Università degli Studi di Napoli “Federico II”  
Facoltà di Lettere e Filosofia**



**Dottorato di Ricerca in  
Scienze Psicologiche e Pedagogiche  
Analisi dei Processi Psicologici Normali e Patologici  
XXIV ciclo**

**Formazione dell'identità e appartenenza a gruppi  
subculturali giovanili.**

**Tutor**

**Ch. ma Prof.ssa**

**Laura Aleni Sestito**

**Dottorando**

**Tiziana Di Palma**

**Coordinatore:**

**Ch.ma Prof.ssa Maura Striano**

**A.A. 2010-2011**

*Perché nonostante tutto non smetto di credere.*

# Indice

**Introduzione**.....pag.7

## **PARTE PRIMA**

### **Paradigmi teorici di riferimento**

**1. L'adolescenza, l'epoca in cui l'esperienza si conquista a morsi (J. London)**.....pag.13

1.1. Introduzione.....pag.14

1.2. Le teorie dello sviluppo in adolescenza.....pag.15

    1.2.1. Le teorie biologiche.....pag.15

    1.2.2. Le teorie psicanalitiche.....pag.16

    1.2.3. Le teorie cognitive.....pag.18

    1.2.4. Le teorie socio-culturali.....pag.21

1.3. I contributi più recenti alla psicologia dello sviluppo.....pag.22

    1.3.1. La teoria bio-ecologica.....pag.23

    1.3.2. Il contestualismo evolutivo.....pag.24

**2. Sapere dove è l'identità è una domanda senza risposta (José Saramago)**.....pag.27

2.1. Concetto di Sé versus Identità.....pag.28

2.2. Il modello di Erikson.....pag.30

2.3. Il modello degli stati di identità di Marcia.....pag.31

2.4. Il modello degli stili di identità di Berzonsky.....pag.33

2.5. Sviluppi recenti.....pag.36

    2.5.1. Il modello a quattro dimensioni di Luyckx.....pag.36

2.6. Il contesto nello sviluppo dell'identità.....pag.37

    2.6.1. Il capitale di identità di Cotè.....pag.40

2.7. Le identità.....pag.44

<b>3. La relazione sé-altro in adolescenza</b> .....	pag.48
3.1. Introduzione.....	pag.48
3.2. La relazione con l'altro in adolescenza.....	pag.50
3.2.1. Ti scelgo perché.....	pag.53
3.3. Ovunque ti trovi, è il tuo amico a costituire il tuo mondo (W.James): i gruppi.....	pag.54
3.3.1. Il gruppo e i compiti di sviluppo.....	pag.58
3.3.2. Crowd.....	pag.59
3.4. La distanza dall'altro: solitudine e ansia sociale.....	pag.62

## **SECONDA PARTE**

### **La ricerca**

<b>Il Progetto di ricerca</b> .....	pag.65
-------------------------------------	--------

<b>1. L'identità narrativa dei giovani appartenenti a gruppi sub culturali "radicali"</b> .....	pag.68
---	--------

1.1. Introduzione.....	pag.69
1.1.1. L'identità narrativa.....	pag.70
1.1.3. Le subculture.....	pag.71
1.2. Obiettivo.....	pag.73
1.3. Metodo.....	pag.74
1.3.1. Partecipanti.....	pag.74
1.3.2. Strumento.....	pag.74
1.3.3. Analisi dei dati.....	pag.74
1.4. Risultati.....	pag.76
1.4.1. Risultati 1: I cluster lessicali.....	pag.76
1.4.2. Risultati 2: L'analisi fattoriale.....	pag.78
1.4.3. Risultati 3: Le specificità lessicali.....	pag.79

1.5. Discussione e conclusioni.....	pag.81
-------------------------------------	--------

## **2.La percezione di sé degli “Emo”: un approccio narrativo**pag.84

2.1. Introduzione.....	pag.84
2.1.1. La ricostruzione narrativa delle esperienze relazionali.....	pag.87
2.1.2. Cos’è il fenomeno “Emo”.....	pag.88
2.2. Obiettivo.....	pag.91
2.3. Metodo.....	pag.92
2.4.1. Partecipanti.....	pag.92
2.4.2. Strumenti.....	pag.92
2.4.3. Analisi dei dati.....	pag.93
2.4. Risultati 1: Analisi lessicale.....	pag.95
2.4.a. analisi autopresentazioni degli emo frequentanti i forum.....	pag.95
2.4.b. analisi interviste degli emo nei luoghi di aggregazione.....	pag.98
2.5. Risultati 2. Analisi categoriale del contenuto: la dimensione relazionale dell’identità.....	pag.101
2.5.a. Analisi categoriale del contenuto delle autopresentazioni.....	pag.101
2.5.b. Analisi categoriale del contenuto delle interviste.....	pag.102
2.6. Discussione e conclusioni.....	pag.103

## **3. Uno strumento per la valutazione della Percezione di Unicità negli adolescenti: adattamento alla popolazione italiana della Adolescent Personal Uniqueness Scale**.....pag.107

3.1. Introduzione.....	pag.107
3.2. La percezione dell’ unicità personale in adolescenza.....	pag.110
3.3. Descrizione della scala originaria.....	pag.111
3.4. Obiettivo.....	pag.112
3.5. Metodo.....	pag.113
3.5.1. Partecipanti.....	pag.113
3.5.2. Strumento.....	pag.113

3.5.3. Analisi dei dati.....	pag.113
3.6. Risultati.....	pag.115
3.7. Discussione e conclusioni.....	pag.119

**4. Formazione dell'identità e appartenenza a gruppi sub culturali radicali e gruppi informali: autostima individuale, autostima collettiva, senso di unicità, solitudine e ansia sociale.**

4.1. Introduzione.....	pag.123
4.2. Obiettivi e ipotesi.....	pag.128
4.3. Metodo.....	pag.131
4.3.1. Partecipanti.....	pag.131
4.3.2. Strumenti.....	pag.132
4.3.3. Analisi dei dati.....	pag.135
4.4. Risultati.....	pag.135
4.4.1. Le tipologie di gruppi sub culturali radicali presenti nel contesto campano.....	pag.135
4.4.2. Analisi descrittive, differenze di genere e differenze tra gruppi	pag.138
4.4.3. Le correlazioni.....	pag.142
4.4.4. Le regressioni.....	pag.147
4.5. Discussione e conclusioni.....	pag.148
4.6. Limiti del presente studio e suggerimenti per il futuro.....	pag.152

**5. Discussione generale sugli studi.....**

5.1. Considerazioni generali.....	pag.160
-----------------------------------	---------

Appendici.....	pag.163
----------------	---------

Riferimenti Bibliografici.....	pag.173
--------------------------------	---------

## Introduzione

La decisione di provare il concorso di dottorato in psicologia nasce da un ingegnere. La mia migliore amica. La cui insistenza è stata tale da presentare quasi lei stessa la domanda al posto mio. Oggi non posso fare altro che ringraziarla per l'insistenza e per avermi spinto ad approfondire ciò che facevo quotidianamente da volontaria. Il progetto che ho presentato alla prova scritta del concorso, infatti, nasce dalla mia esperienza di volontariato presso un centro di salute mentale dell'asl Na1 di Napoli, il quale ha un centro ascolto per adolescenti. Il mio supervisore all'asl, durante le nostre riunioni, era solito dire che "lavorare con gli adolescenti è faticoso ma allo stesso tempo molto più appagante che lavorare con un adulto, perché la loro identità, la loro struttura di personalità sono in formazione e ciò permette un lavoro profondo, che dà vita a concreti cambiamenti". Solo dopo aver letto e approfondito il lavoro di tanti studiosi dell'identità e aver avuto modo di scambiare notizie, informazioni, opinioni con colleghi di tutto il mondo, oggi posso dire di aver capito davvero il significato di quelle parole.

La mia ricerca muove i suoi passi con il supporto e il sostegno di tanti studiosi che ancora oggi si lasciano affascinare dal mondo adolescenziale, dai suoi protagonisti e dai compiti di sviluppo da cui esso è connotato. Io, in particolar modo, sono stata affascinata dal ruolo del gruppo di appartenenza nella costruzione dell'identità personale. Gruppo non inteso solo come aggregato di persone con il quale gli adolescenti trascorrono la maggior parte del tempo libero, ma come mondo, contesto, ambiente del quale essi si sentono parte integrante.

Il primo capitolo offre, se pur nella sua brevità di certo non esaustiva, una revisione della letteratura riguardante l'adolescenza. L'obiettivo è descrivere il punto di vista di diversi studiosi del mondo adolescenziale da prospettive scientifico-disciplinari diverse e riflettere sulle modificazioni culturali che si sono susseguite nel corso dei decenni e che hanno delineato nuovi scenari dell'Adolescenza. Si delinea un vero e proprio mondo che non può più essere rinchiuso nella gabbia "della fase transizionale" in cui l'individuo deve fare i

conti con cambiamenti di natura biologica, psicologica e sociale. Vari studiosi afferenti alla *Society for Research on Adolescence* (SRA) concordano su una estensione temporale dell'adolescenza. Essi parlano di pre adolescenza (dai 10 ai 15 anni), adolescenza (dai 15 ai 18 anni) e tardo adolescenza (dai 18 ai 22 anni) soprattutto per ciò che concerne i paesi occidentali (Goossens, 2006). Le ricerche cross-culturali hanno apportato arricchimenti importanti rispetto alla ricerca sull'adolescenza, permettendo da un lato di evidenziare le differenze esistenti tra i diversi paesi e le diverse culture ma al tempo stesso le caratteristiche comuni tra gli adolescenti di tutto il mondo che possono quindi dirsi peculiari di questo periodo di vita (*ibidem*).

Ai forti cambiamenti che connotano l'adolescenza, Havinghurst (1952, 1953), teorizza corrispondano specifici compiti di sviluppo da affrontare e superare positivamente. L'autore ipotizza che un superamento positivo di tali compiti accresca l'autostima dell'adolescente, provocando invece una riduzione di essa nel caso contrario. Tutti i cambiamenti che conseguono il positivo superamento dei compiti di sviluppo adolescenziali possono essere inglobati nel compito di sviluppo adolescenziale più importante, la formazione dell'identità. Erik Erikson (1968) fu il primo autore a sistematizzare e valorizzare il concetto di identità in relazione all'adolescenza. Secondo quest'ultimo, l'adolescente è chiamato a raggiungere un senso di identità coeso e unitario a partire dalla frammentazione delle varie identificazioni avvenute sino a quel momento. L'esigenza primaria del ragazzo è di sentire di stare modificandosi pur in un processo di continuità con il passato. Se questo non dovesse avvenire, l'adolescente si troverebbe in una situazione di confusione definita dall'autore *diffusione dell'identità*.

A partire dalla teoria eriksoniana molti sono stati gli Autori che hanno approfondito i processi di formazione dell'identità. Il secondo capitolo si propone di presentare lo stato della ricerca sull'identità a partire dall'importante contributo di Marcia nel 1966 che focalizzò l'attenzione sui processi di formazione dell'identità teorizzando l'esistenza di quattro stati di identità in relazione alle variabili *esplorazione* ed *impegno*. Analizzando studi dettagliati di Berzonsky (1990, 1994, 2004) sui meccanismi di base dei

processi di formazione dell'identità, introducendo il concetto di stili di identità a partire dalle concettualizzazioni marciane. Fino ad arrivare a contributi più recenti come quello di Luyckx et al. (2006), i quali propongono un modello della formazione dell'identità nei tardo adolescenti che integra gli studi di Marcia (1966) sugli stili di identità e gli studi di Bosma e Kunnen (2001), Meuus (1996), focalizzato sul ruolo di quattro dimensioni strutturali nella formazione dell'identità: *Commitment Making, Identification with Commitment, Exploration in Depth ed Exploration in Breadth*.

Non è possibile parlare di identità senza far riferimento all'aspetto relazionale di essa poiché la formazione dell'identità è un processo che si svolge nel contesto delle relazioni (Adams e Marshall, 1996). Una sezione del capitolo è, quindi, dedicata al contesto nello sviluppo dell'identità. In particolare, viene presentato il contributo di Cotè sul capitale di identità.

Alla luce di ciò, appare chiaro che i fattori contestuali assumono un ruolo significativo, pertanto, è possibile parlare di vari tipi di identità. Oltre all'identità personale, infatti, diversi teorici hanno approfondito aspetti concernenti l'identità sociale (Tajfel 1981; Tajfel & Turner, 1979) e l'identità collettiva (Cheek, 1989) che seppur nelle loro differenze peculiari possono essere ritenute strettamente collegate tra loro. Una sezione del capitolo è, quindi, dedicata all'identità sociale con particolare approfondimento dell'identità collettiva che secondo Gamson (1991) è da considerarsi parte altamente saliente della identità personale stessa.

Il terzo capitolo, infine, chiude la prima parte della tesi focalizzata sui riferimenti teorici della ricerca; esso tratta il tema della relazione sè-altro in adolescenza. Diversi autori (Kroger ,1996; Kegan ,1982, 1985, 1994; Cotè, 1996; Berzonsky ,1988, 1990; Bosma ,1994), seppur con le dovute differenze e sistematizzazioni, individuano come fattore importante, nel processo di formazione dell'identità, l'interazione tra individuo e contesto. Il contesto, in questa prospettiva, riguarda il più ampio piano socio-contestuale: famiglia, sistemi sociali, gruppo dei pari; cioè tutti quei riferimenti che l'individuo cerca per indirizzarsi nella conoscenza del mondo e nella ricostruzione di sé. In questo capitolo, viene approfondito il ruolo dell'altro significativo, che in

adolescenza si allarga ai coetanei intesi come amici, partner e compagni, nei compiti di sviluppo inerenti l'esplorazione dell'identità (Furman e Buhrmester, 1992; Meeus, 1996; Meeus et al., 2002). Nel dettaglio, i paragrafi affrontano le tematiche dell'amicizia, dei gruppi di coetanei e dei gruppi sociali giovanili, le funzioni che assolvono e il loro ruolo nei processi di costruzione dell'identità.

La seconda parte presenta il cuore del lavoro focalizzandosi sulla ricerca. Gli ultimi capitoli, infatti, presentano nel dettaglio gli studi in cui si articola la ricerca. I primi due capitoli di questa seconda parte presentano gli studi esplorativi di natura quanti - qualitativa che possono ritenersi la prima fase di una ricerca più ampia.

Nel terzo capitolo, è presentato l'adattamento e la validazione di uno degli strumenti utilizzati nello studio quantitativo che chiude la ricerca, la *personal uniqueness scale* (Duggan et al., 2000), che valuta la percezione dell'unicità personale degli adolescenti.

Infine, chiude la seconda parte della tesi la presentazione dello studio che prende le mosse dai risultati emersi dai primi due studi presentati, sulla base dei quali sono stati definiti gli obiettivi generali e selezionati gli strumenti. Lo studio, quindi, ha come obiettivo la verifica di quanto emerso dai primi due studi quali - quantitativi e l'esplorazione delle ipotesi formulate in base ai primi dati esplorativi.

## **PARTE PRIMA**

### **Paradigmi Teorici di Riferimento**

## **I CAPITOLO**

### **L'ADOLESCENZA, L'EPOCA IN CUI L'ESPERIENZA SI CONQUISTA A MORSI**

## 1. L'adolescenza, l'epoca in cui l'esperienza si conquista a morsi (J. London)

*“Il vento scompiglia i capelli...  
riccioli biondi ribelli;  
gli occhi velati di pianto...  
nel cuore un dolce rimpianto.  
Il passo lento, lieve,  
soffice come un fiocco di neve;  
una canzone cantata col cuore,  
pensando chissà a quale amore.  
Anni di sogni, di fantasticherie,  
di assalti nelle pasticcerie...  
di crisi d'identità...  
di tanta voglia di libertà.  
Gli anni passano in fretta,  
faticoso è raggiungere la vetta,  
cercando di non perdere mai di vista,  
la strada giusta, quella “maestra”.  
Chi mai può dire se è stata quella giusta?  
giusta o no, che vuoi che sia,  
resta sempre quella della fantasia,  
che bene o male ti fa buona compagnia!”*

(Da <http://www.frasiaforismi.com/posie/adolescenza/>)

*Analizzando l'evolversi nel tempo degli studi sull'adolescenza, le varie difficoltà incontrate nel definirla e nel delimitarla in uno spazio temporale specifico, appare subito evidente la complessità e il conseguente fascino di quella che oggi vari studiosi definiscono una vera e propria fase di vita. Il primo capitolo traccia a grandi linee i principali filoni teorici sull'adolescenza analizzando i limiti e i tentativi di superarli degli psicologi, sociologi e antropologi che se ne sono occupati nel corso del tempo, nel tentativo di offrire una panoramica, anche se di certo non esaustiva, delle peculiarità dell'adolescenza. Nel capitolo, vengono presentati i principali contributi allo studio dell'adolescenza riconducibili a quattro principali filoni teorici: le teorie biologiche, le teorie psicanalitiche, le teorie cognitive e le teorie socioculturali. Chiude il capitolo la presentazione di alcuni contributi più recenti che sottolineano il ruolo del contesto nello sviluppo adolescenziale.*

## 1.1 Introduzione

Definire l'adolescenza non è compito facile. Una fase della vita, certo, ma in continua trasformazione, legata più di ogni altra fase ai cambiamenti culturali e sociali e i cui limiti sono così poco inquadrabili da dar vita, in anni di studi, a diverse definizioni e tentativi di delimitazione temporale.

Come precedentemente accennato, i membri della SRA hanno esteso i limiti temporali di questa fase di transizione dall'infanzia all'età adulta dai 10 ai 22 anni di età (Goossens, 2006). Le ragioni di tale estensione vanno rintracciati sia in aspetti biologici, quali ad esempio l'anticipazione dell'età a cui avvengono i primi cambiamenti puberali, sia in aspetti sociali, oggi, infatti, gli adolescenti sono molto più a lungo dipendenti economicamente dalla famiglia, studiano per molto più tempo e di conseguenza rimandano la realizzazione di quei progetti che nello scorso secolo marcavano il passaggio all'età adulta, il matrimonio e l'ingresso nel mondo del lavoro. Questi cambiamenti sociali hanno delineato nel corso del tempo una specifica fase di sviluppo che per le sue peculiari caratteristiche non può essere ritenuta un prolungamento dell'adolescenza. Arnett (2000, 2004) la definisce *emerging adulthood* estendendola fino ai 25 anni di età; essa appare caratterizzata da una esplorazione a tutto campo che permette ai giovani di raccogliere informazioni rispetto alle molteplici possibilità che gli si presentano, ai loro reali interessi e bisogni. Questa possibilità di esplorazione così ampia comporta però una instabilità dovuta alla continua revisione dei propri progetti e alla impossibilità di definirsi in un ruolo sociale specifico dato l'aspetto transizionale di questa fase.

Questi cambiamenti, nel corso del tempo, hanno portato alla proposta di diversi contributi allo studio dello sviluppo in adolescenza. Tali contributi possono essere ricondotti a quattro principali filoni teorici: le teorie biologiche che si focalizzano sui cambiamenti puberali, la comparsa delle caratteristiche sessuali secondarie e le conseguenze di questi mutamenti, le teorie psicanalitiche focalizzate maggiormente sui processi di identificazione, teorie cognitive che affrontano l'adolescenza approfondendo lo sviluppo cognitivo, infine, le teorie

socioculturali che sottolineano il ruolo dell'ambiente nello sviluppo dell'adolescente.

Appare evidente che ogni filone affronta maggiormente nello specifico un preciso aspetto dello sviluppo adolescenziale. Secondo Vianello (1999) lo studio dell'adolescenza dovrebbe, invece, tenere in considerazione la complessità delle problematiche presenti in questa fase della vita. Errore comune, infatti, è stato quello di focalizzarsi su singoli aspetti cruciali dello sviluppo adolescenziale, perdendo la visione di insieme necessaria a comprendere una fase di vita così complessa. Secondo l'Autore, ogni generalizzazione è inappropriata così come la semplificazione, ad esempio, di definire questa fase della vita come uno step di passaggio alla vita adulta.

## **1.2. Le teorie dello sviluppo in adolescenza**

*Che stagione l'adolescenza.*

*Senti di poter esser tutto e ancora non sei nulla e proprio questa è la ragione della tua onnipotenza mentale.*

*(Eugenio Scalfari)*

### **1.2.1. Le teorie biologiche**

Il primo a parlare di Adolescenza in maniera sistematica fu Hall (1904) con la pubblicazione del primo libro interamente dedicato all'argomento intitolato, appunto, *Adolescence*. Secondo l'autore, questa fase si estende dai 13 anni ai 25 anni ed è caratterizzata da significativi cambiamenti puberali ai quali corrispondono grossi sconvolgimenti di personalità. Hall, quindi, sembra interpretare l'adolescenza come una tempesta che sconvolge tutti gli equilibri precedentemente raggiunti. Lo studioso americano si rifà alle teorie evoluzioniste per spiegare questi sconvolgimenti, in particolar modo alla teoria della ricapitolazione di Haeckel (1892), secondo la quale l'ontogenesi segue la filogenesi cioè lo sviluppo dell'individuo ricapitola quello della specie cui l'individuo appartiene. Hall (1904) applica la teoria di Haeckel (1892) all'adolescenza intendendola in tal senso come biologicamente determinata e

dominata da forze istintuali e che le differenze di sviluppo tra gli adolescenti dipendono da ritardi, o da un stop intermedio nel percorso di crescita, escludendo così totalmente una possibile influenza ambientale sullo sviluppo individuale. Egli definì l'adolescenza come una seconda nascita caratterizzata, in modo drammatico, dall'acquisizione delle qualità e abilità tipicamente adulte che comportano un radicale cambiamento della struttura di personalità. Secondo l'Autore l'adolescenza sarebbe caratterizzata da tempeste emozionali e che lo pongono in continua balia delle emozioni estreme e contrapposte che si trova a vivere. In particolare, egli evidenzia le differenze tra il pensiero infantile e quello adolescenziale definendo quest'ultimo come caratterizzato dalla volontà dell'adolescente di sviluppare una vita interiore attraverso lo sviluppo di capacità introspettive; ciò che per il bambino è la realtà concreta diventa per l'adolescente simbolico degli stati d'animo e dei sentimenti provati (Palmonari, 2007). Seppur superato il carattere di universalità e immutabilità teorizzato da Hall (1904), la sua teoria ha influenzato per lungo tempo i contributi successivi agli studi sullo sviluppo adolescenziale.

### 1.2.2. Le teorie psicanalitiche

Freud (1905) padre della psicanalisi non parlò mai propriamente di adolescenza ma di pubertà come ricapitolazione della vita sessuale infantile. Egli asseriva che i cambiamenti buperali risvegliavano gli istinti pulsionali assopitisi durante la fase di latenza. Durante l'adolescenza emergerebbe, per Freud, una forma sessuale più matura riguardante principalmente la zona genitale, ciò implica che gli impulsi già vissuti durante le fasi precedenti a quella di latenza si ripropongono ma alla luce della sessualità adulta. In tal senso anche Freud (1905) riprende la teoria della ricapitolazione come in precedenza fatto da Hall, anche se con una chiave di lettura ovviamente diversa. Fu soprattutto Anna Freud (1936) ad approfondire gli studi relativi a questa fase della vita. Nella sua teoria, che parte dalla concezione paterna di adolescenza come ricapitolazione della vita sessuale infantile, si rintracciano molto i contributi di Hall (1904), infatti, anche l'autrice pone l'accento sui caratteri filogenetici

dello sviluppo adolescenziale ponendone l'accento sull'aspetto critico. Anche per Anna Freud, quindi, l'adolescenza sarebbe caratterizzata da forti sconvolgimenti dovuti, soprattutto, ai conflitti tra le istanze, particolarmente forti in questa fase di vita, dovuti ad un Es molto forte al quale si oppone un Io molto debole e contro il quale l'individuo ricorre a due meccanismi di difesa in particolare: l'ascetismo e l'intellettualizzazione (Palmonari, 2007). L'ascetismo costituirebbe il tentativo dell'adolescente di sfuggire alle pulsioni sessuali dovute alla pubertà cercando di bloccare tutti i desideri istintuali; mentre, l'intellettualizzazione riguarderebbe la rielaborazione a livello conscio dei conflitti istintuali trasformandoli in argomentazioni filosofiche, questo meccanismo di difesa avrebbe un ruolo di controllo dei processi istintuali più che di risoluzione di essi (Palmonari, 2007). Un altro meccanismo di difesa utilizzato dagli adolescenti è la rimozione, utilizzato soprattutto per fronteggiare i problemi riguardanti i rapporti oggettuali. In questa fase di latenza si ripresentano le fantasie incestuose tipiche della fase edipica, gli adolescenti attraverso la rimozione tentano di isolarsi rispetto alle figure parentali. Contestualmente, si verifica una sostituzione degli oggetti d'amore infantili con coetanei del proprio o dell'altro sesso o anche adulti. Queste nuove fissazioni affettive rappresentano tentativi di identificazione che sono il primo passo verso la realizzazione dell'identità. Anna Freud (1936) è riuscita, attraverso la spiegazione dell'utilizzo dei meccanismi di difesa e delle conseguenze di esso, a spiegare molti dei comportamenti tipici di questa fase di vita (Palmonari, 2007).

Un altro importante autore psicanalitico che ha tentato di interpretare i cambiamenti che avvengono in adolescenza è Peter Blos (1967). Egli introduce il concetto di carattere da intendersi come l'entità psicologica personale che vedrebbe la sua completa realizzazione in adolescenza. L'autore parla di sfide che l'adolescente dovrebbe fronteggiare per una positiva realizzazione del carattere. Quella che maggiormente è stata approfondita dagli studiosi successivi e che qui approfondiremo, riguarda il secondo processo di individuazione. Egli ha proposto di intendere l'adolescenza come una seconda fase del processo di separazione-individuazione. Questa seconda fase, così

come la prima conclusasi intorno al terzo anno di età, sarebbe caratterizzata da maggiore vulnerabilità dell'organizzazione personale; cambiamenti della struttura psichica dovuti alle spinte maturative e conseguenze psicopatologiche se il conseguimento della fase non ha esito positivo (Blos, 1967).

In questa seconda fase, l'adolescente si allontana dalle figure genitoriali e stabilisce nuovi legami affettivi al di fuori del contesto familiare. Affinché questo sia possibile deve avvenire una positiva regressione. L'adolescente deve cioè essere in grado di ripercorrere la fase delle pulsioni infantili senza però ricadere nelle relazioni oggettuali infantili. Una progressione dello sviluppo è caratterizzata da un sé stabile ben distinto dal mondo oggettuale; un Super Io edipico meno rigido; una minore dipendenza dall'esterno che ha come conseguenza maggiore autostima e stabilità emotiva (Palmonari, 2007).

Anche se Anna Freud (1936) si focalizza maggiormente sull'integrazione tra lo sviluppo della sessualità adulta e lo sviluppo della personalità, mentre Blos (1967) si focalizza sul bisogno di indipendenza ed autonomia dalle figure parentali, entrambi intendono l'adolescenza come una fase ben distinta dello sviluppo psicologico che rappresenterebbe una ricapitolazione degli impulsi, delle rappresentazioni e dei conflitti delle fasi precedenti di sviluppo (Goossens, 2006).

### 1.2.3. Le teorie cognitive

I cognitivisti interpretano i cambiamenti comportamentali in adolescenza come cambiamenti di tipo cognitivo. Inhelder e Piaget (1955) hanno approfondito in particolar modo lo sviluppo del pensiero in adolescenza. Secondo gli autori durante l'adolescenza emerge un pensiero di tipo formale che sarebbe il risultato della riflessione sistematica dell'intelligenza su stessa. La capacità di riflettere, di costruire teorie, permette all'adolescente di andare oltre il concreto attuale e di ragionare sull'astratto e il possibile. Per Inhelder e Piaget (1955) l'emergere del pensiero formale non coincide con la pubertà bensì con l'inserimento dell'adolescente nel mondo degli adulti. In questa fase dello sviluppo cognitivo, l'adolescente crea proprie teorie sulla politica, sulla vita

sociale, teorizzando i meccanismi e le possibili cause dei disordini della vita collettiva, sulla letteratura e l'estetica, sviluppando personali gusti letterari e del bello; sulla fede, riflettendo sull'educazione religiosa ricevuta mettendola in alcuni casi completamente in discussione. Questo inserimento in società, che gli autori definiscono di tipo attivo, dipende da fattori sociali più che da fattori neurologici. Un inserimento attivo in società comporta non solo la capacità di elaborare proprie teorie ma anche un progetto di vita e riforme che modifichino la società attuale. L'inserimento dell'adolescente non avviene solo attraverso un personale adattamento dell'adolescente ma anche attraverso i tentativi di modificare la realtà sociale alla luce dei propri bisogni personali, delle proprie teorie e del progetto di vita elaborato. Sarebbe in questa fase di rielaborazione della realtà sulla base delle proprie esigenze personali, che emerge quello che gli Inhelder e Piaget (1955) definiscono egocentrismo adolescenziale. La sua caratteristica essenziale riguarda l'incapacità dell'adolescente di differenziare il suo punto di vista e quello del gruppo sociale che tenta di riformare.

David Elkind (1985) sviluppa e approfondisce l'analisi del pensiero formale teorizzata da Inhelder e Piaget (1955) ponendone l'accento sull'aspetto di originalità che gli adolescenti attribuiscono ai propri pensieri e sentimenti. Secondo l'autore l'egocentrismo adolescenziale si manifesterebbe in due costrutti mentali. L'audience immaginaria che deriva dalla percezione che hanno gli adolescenti di essere costantemente sotto osservazione e che aumenta la percezione di nette differenze tra i loro sentimenti e quelli degli altri. Il secondo costrutto mentale, chiamato favola personale, riguarda il senso di unicità che gli adolescenti attribuiscono alla loro vita e alle loro esperienze. Entrambi i costrutti offrono una chiave esplicativa di molti comportamenti "tipici" dell'adolescenza.

L'egocentrismo adolescenziale viene superato grazie al confronto con i pari che permettono all'adolescente di realizzare che esistono diversi punti di vista anche radicalmente opposti al proprio, inoltre, il confronto con le diverse teorie dei coetanei fa sì che egli realizzi attraverso un'analisi critica delle teorie degli altri, la fragilità delle proprie. In un altro fattore importante nel superamento

dell'egocentrismo è il lavoro. Impegnarsi in un compito effettivo trasforma l'adolescente da teorizzatore a realizzatore (Inhelder & Piaget, 1955).

Recentemente, Lapsley (1991) ha proposto una rielaborazione dell'egocentrismo elkindiano mettendo in risalto la possibilità di integrare contributi diversi tra loro, quali la teoria socio cognitiva di Selman (1980) e il contributo psicanalitico di Blos (1962), per una nuova chiave di lettura di alcuni comportamenti tipicamente adolescenziali.

Secondo il "New Look", quando gli adolescenti acquisiscono le capacità di social understanding, in coincidenza con il raggiungimento del livello 3 nella teoria socio-cognitiva di Selman (1980), e divengono, quindi, capaci di utilizzare un punto di vista terzo rispetto alla relazione sé-altro, emergerebbero i costrutti elkindiani della favola personale e dell'pubblico immaginario. Esse sarebbero modalità di fronteggiamento del secondo processo di separazione-individuazione teorizzato da Blos (1962). Nel dettaglio, il pubblico immaginario sarebbe un'ideazione che permette agli adolescenti di separarsi dai genitori e di fronteggiare l'angoscia che ne deriva; mentre, la favola personale favorirebbe lo sviluppo dell'asserzione e dell'individuazione.

In tale ottica, la favola personale e il pubblico immaginario intese come capacità socio cognitive (Selman, 1980) dalle quali l'adolescente è supportato nel superare positivamente il processo di separazione ed individuazione (Blos, 1962) apporta nuove chiavi di lettura allo sviluppo dell'Io in adolescenza.

Ovviamente lo sviluppo cognitivo non riguarda solo il pensiero formale ma anche lo sviluppo di capacità relative ad attenzione e memoria. Un altro aspetto particolarmente approfondito riguarda lo sviluppo morale. Piaget (1932) approfondì il ruolo delle componenti cognitive nello sviluppo della morale. Egli parla di moralità eteronoma, basata sull'autorità genitoriale e di moralità autonoma basata sulla responsabilità soggettiva derivante dall'accettazione critica delle norme morali.

Kohlberg (1969) approfondisce le teorizzazioni piagetiane e propone uno sviluppo stadiale della moralità, individuando in particolare 3 stadi che egli definisce pre-convenzionale; convenzionale; post-convenzionale. Il superamento delle convenzioni, che caratterizza proprio la fase adolescenziale,

si suddivide, come gli altri, in due sottostadi. Il primo riguarda la consapevolezza che esistono opinioni differenti e un certo relativismo dei valori; il secondo sottostadio, invece, riguarda i principi universali la cui validità è data. In altre parole, l'adolescente si pone in una posizione maggiormente critica rispetto alle norme date dai genitori, le mette maggiormente in discussione valutando le varie possibili alternative e successivamente tentando di superare il relativismo delle norme morali per riferirsi a norme universalmente riconosciute (Vianello, 1999).

Lo sviluppo cognitivo non è universale per tutti gli adolescenti, esistono varie differenze che possono essere ricondotte a vari fattori: provenienza socioculturale, scolarizzazione, famiglia, gruppo dei pari, aspetti meta cognitivi, attribuzionali e motivazionali (Vianello, 1999).

#### 1.2.4. Le teorie socioculturali

In netta contrapposizione con le teorie che sottolineavano l'universalità dello sviluppo in adolescenza, vari sono stati i contributi che hanno evidenziato il ruolo dell'ambiente nello sviluppo adolescenziale. Un contributo che è ritenuto fondamentale è quello di Margaret Mead (1928). Il suo contributo si inserisce nel dibattito che vede l'adolescenza come "storm e stress", ella ha condotto una ricerca in una società che per luogo di residenza e conformazione era nettamente diversa da quella dei paesi industrializzati, l'isola di Taw nell'arcipelago di Samoa. La Mead (1928), attraverso il metodo dell'osservazione partecipante, ha dimostrato che le tempeste emotive di cui si credeva biologicamente determinata l'adolescenza erano in realtà costruzioni culturali. La studiosa aveva notato che gli adolescenti di Samoa venivano preparati fin dall'infanzia all'età adulta, in tal modo al momento della pubertà i giovani samoiani acquisivano il comportamento adulto sia sociale che sessuale. In tal senso, l'adolescenza viene a configurarsi solo come una transizione dall'infanzia all'età adulta e quindi non connotata dai conflitti e stravolgimenti come per gli adolescenti occidentali. La conflittualità adolescenziale in occidente è dovuta ad un legame di dipendenza, spesso eccessivo, tra genitori e

figli che impedirebbe l'investimento affettivo in altri legami; ad una invasiva e frustrante autorità paterna; infine, alle difficoltà di scelta in particolare per il comportamento sessuale da adottare (Palmonari, 2007).

Dopo la morte di Margaret Mead, Derek Freeman (1984) ha condotto una ricerca simile in un'altra isola dello stesso arcipelago di Samoa e arrivò a conclusioni ben diverse. Egli criticò, quindi, il lavoro della antropologa sottolineandone che anche tra gli adolescenti di Samoa esistevano conflitti e comportamenti devianti. Seppur con i suoi limiti, quali l'utilizzo di un singolo e piccolo campione non occidentale e l'assenza di un campione di controllo composto da adolescenti americani, dando per assodato che il fenomeno dello storm e stress fosse universale, lo studio della Mead ha il grande merito di aver aperto la strada ad una serie di ricerche su questo filone che hanno dimostrato quanto significativamente l'adolescenza venga influenzata nelle sue connotazioni dalla cultura in cui è inserita (Goossens, 2006).

### 1.3. I contributi più recenti alla psicologia dello sviluppo

Dalla breve presentazione dei quattro filoni principali si può notare come i diversi studiosi si siano di volta in volta concentrati su alcuni aspetti dello sviluppo adolescenziale, alcuni dando maggiore importanza agli aspetti biologici, altri a quelli contestuali. I contributi successivi (vedi ad es. Erikson, 1968; Coleman, 1974) furono tentativi di integrare le varie posizioni e di superare i limiti derivanti dal focalizzare pochi aspetti a discapito di altri. Per avere una visione completa dello sviluppo adolescenziale è necessario integrare le diverse prospettive teoriche sia perché ogni teoria tiene in considerazione diversi fattori, sia perché ogni teoria appare troppo generale (Goossens, 2006).

Le teorie cosiddette contestualiste si distinguono proprio per il tentativo di integrare i contributi delle teorie organismiche con quelle che sottolineano il ruolo dell'ambiente nello sviluppo. L'enfasi non è posta sull'uno o l'altro aspetto ma sull'interazione tra essi. Il tentativo è di realizzare un nuovo modello organismico-contestuale che spieghi in maniera più completa e complessa lo sviluppo (Lerner, 2002). Di seguito verranno presentati nel

dettaglio due esempi di teorie contestuali: la teoria bio-ecologica e la teoria del contestualismo evolutivo.

### 1.3.1. La teoria bio-ecologica

A Brofenbrenner (1979) si deve il più complesso modello esplicativo dell'interazione individuo ambiente. Egli teorizza che esistono più sistemi che corrispondono da altrettanti ambienti che interagiscono, direttamente o indirettamente, con l'individuo. L'autore prende in considerazione tutti i livelli di interazione da quello biologico a quello culturale e individua 5 differenti sistemi in cui avviene l'interazione. Essi vanno intesi metaforicamente come delle matrici, l'uno dentro l'altro. Il sistema con il quale l'individuo è direttamente in contatto è il *Microsistema* all'interno del quale avvengono contatti diretti tra l'individuo e l'ambiente e che danno luogo a cambiamenti comportamentali; i micro sistemi tipici dell'adolescenza sono il gruppo dei pari, la famiglia e il contesto scolastico. Poi vi è il *Mesosistema* caratterizzato dall'interazione tra microsistemi, ad esempio scuola-famiglia. È importante tenere in considerazione le relazioni di influenza tra microsistemi. Gli *Esosistemi*, invece, pur non avendo interazioni dirette con l'adolescente ne influenzano il comportamento; pensiamo ad esempio una situazione lavorativa stressante per uno dei genitori che impatto possa avere sul rapporto genitore-figlio. L'autore considera come livello più alto i *Macrosistemi*, esso comprende tutti gli altri sistemi e riguarda la cultura nella quale l'adolescente è inserito. In anni più recenti, Brofenbrenner (1979) ha aggiunto il sistema definito *Cronosistema* riconoscendo il ruolo del tempo, oltre che dello spazio, nello sviluppo. I sistemi vanno intesi come strettamente interconnessi tra loro e reciprocamente influenzati. L'autore parla di processi prossimali che agirebbero tra i sistemi e che sarebbero alla base dello sviluppo umano; questi processi dipendono sia da caratteristiche della persona in evoluzione sia dalle caratteristiche di tutti i sistemi e per essere efficaci devono agire per lungo tempo e in maniera regolare.

### 1.3.2. Il contestualismo evolutivo

Il metamodello del contestualismo evolutivo (Lerner, 1986, 1989) sottolinea l'influenza dinamica tra l'organismo e l'ambiente. L'interazione tra i sistemi non va quindi intesa in senso lineare ma dinamico e il risultato è un'alterazione della rispettiva natura. In tal senso è l'intera struttura che genera il comportamento dell'individuo non i singoli fattori e il cambiamento evolutivo è il prodotto del mutamento delle relazioni (Ford & Lerner, 1995). Per comprendere appieno i meccanismi che generano il cambiamento evolutivo, è necessario allontanarsi dal concetto di causalità lineare e prendere in considerazione che le interazioni sono, invece, basate su una causalità reciproca. Per meglio comprendere il tipo di interazione, Ford e Lerner (1995) fanno riferimento al concetto di campo causale all'interno del quale il cambiamento di una variabile è il prodotto dell'intero campo costituito da più variabili interdipendenti. Tenendo in considerazione l'interazione possibile a più livelli, il contestualismo evolutivo supera il dibattito natura-cultura asserendo che proprio la possibilità di interazione tra livelli completamente diversi, ad esempio fattori genetici che interagiscono con il contesto sociale in cui l'individuo è inserito, permette di parlare di reciproche influenze tra variabili biologiche e variabili contestuali che possono vincolarsi o facilitarsi reciprocamente in maniera flessibile, essi sono da intendersi come inseparabili funzionalmente. Queste interazioni sono ovviamente personali, nel senso che l'esatta direzione dello sviluppo non può essere immaginata se non tenendo in considerazione la singolarità genetica ed evolutiva della persona (Ford e Lerner, 1995).

Sembra qui interessante riportare un'applicazione esplicativa dell'adolescenza di questo metamodello in particolare in riferimento ai processi di regolazione delle relazioni individuo-ambiente relativamente all'identità, definito *modello della selezione-ottimizzazione-compensazione\_SOC* (Lerner, Freund, De Stefanis & Habermas, 2001). Tale modello, come spiegato da Goossens (2006), suggerisce che esista una prima fase in cui l'adolescente seleziona gli obiettivi da raggiungere nel processo di formazione dell'identità. Nella seconda fase egli

apprenderà le capacità necessarie a impegnarsi negli obiettivi che ha selezionato, per poi mantenere o modificare l'obiettivo secondo le difficoltà che ha incontrato. Questo implica che l'adolescente impari dai propri errori e modifichi l'obiettivo o il percorso per raggiungerlo in conformità a quanto appreso (Lerner et al., 2001).

**II**  
**SAPERE DOVE È L'IDENTITÀ È UNA DOMANDA SENZA**  
**RISPOSTA.**

## 2. Sapere dove è l'identità è una domanda senza risposta.

(José Saramago)

*“La mia identità è in divenire perenne.  
Non ho un'identità da proteggere,  
ho un'identità da realizzare,  
un'identità che avanza, che cresce, che evolve.  
La mia identità di oggi non è più quella di ieri.  
Chi sono io? Sono le mie idee che ho cambiato,  
le emozioni che ho avuto, belle o brutte, sono la mia volontà.  
La mia identità è il comporsi di tutte queste cose,  
per cui sono braccia che si stendono,  
non sono radici immobili.”*  
(Ermes Maria Ronchi)

<http://it.wikiquote.org/wiki/Identit%C3%A0>

*L'adolescenza è anche il tempo in cui diventa cruciale la definizione dell'identità. Rispondere alla domanda “Chi sono io?” rappresenta il compito di sviluppo principale intorno al quale si snoda l'adolescenza. L'identità, secondo Erikson (1968), è l'integrazione di diverse componenti quali le identificazioni infantili, i vissuti emotivi, le attitudini, le capacità, i ruoli sociali. L'Autore teorizza il processo di costruzione dell'identità come la crisi psicologica normativa che l'adolescente deve affrontare e superare. Il processo è molto complesso. Il secondo capitolo offre una panoramica degli studi e delle ricerche più recenti sull'identità. Diversi Autori (Marcia, 1966; Berzonsky, 1990, 1994, 2004) hanno, infatti, sviluppato il modello evolutivo eriksoniano dell'identità nel tentativo di superarne i limiti e chiarire i meccanismi di formazione, sottolineando la dinamicità del processo. In particolare, vengono presentati vari contributi in termini di operazionalizzazione del modello eriksoniano (Marcia, 1966), approfondimento dei meccanismi di base del processo di formazione (Berzonsky, 1990, 1994, 2004), sviluppo e approfondimento dei costrutti di impegno ed esplorazione fino ai recenti contributi di diversi studiosi che li hanno ulteriormente approfonditi e sviluppati (Luyckx, 2006). Una parte del capitolo focalizza il ruolo del contesto nello sviluppo dell'identità, in particolare, attraverso la presentazione del contributo di Cotè (1996). L'ultimo paragrafo, in chiusura, focalizza l'identità sociale e l'identità collettiva approfondendo le loro similarità e differenze concettuali.*

## 2.1. Concetto di Sé versus Identità

Il concetto di sé e l'identità sono spesso trattati come lo stesso costrutto, ciò può essere dovuto alle numerosi definizioni presenti in letteratura che spesso appaiono ambigue e incomplete. Prima di presentare i vari contributi teorici sull'identità, è sembrato opportuno definire il concetto di sé, anche nel tentativo di chiarire i confini tra i due costrutti. Alsaker e Kroger (2006) sottolineano quanto evidenziato da Baumeister (1986) relativamente alle differenze nel livello di risposta alla domanda "chi sono io?". Il concetto di sé risponde alla domanda descrivendo la persona mentre l'identità risponde ad essa definendola. Volendo dare una definizione, gli autori parlano di concetto di sé come "le caratteristiche, le attitudini, le credenze e i sentimenti che una persona ritiene importanti perché descrittivi di sé". L'identità, invece, si riferisce a come l'adolescente utilizza queste conoscenze per individuare qual è il ruolo che meglio lo rappresenta in società. Anche solo leggendo i tentativi di definizione è facile accorgersi di quanto i due concetti siano molto borderline.

Per meglio comprendere i due costrutti e le loro differenze appare utile presentare il contributo della Harter (1999), la quale ha approfondito i cambiamenti qualitativi rispetto al concetto di sé che avvengono durante lo sviluppo. L'autrice evidenzia che gli adolescenti nel descrivere se stessi fanno maggiore riferimento a caratteristiche di personalità piuttosto che fisiche come durante l'infanzia; ciò rileva l'importanza dello sviluppo delle capacità cognitive in questo processo. I cambiamenti qualitativi della rappresentazione di sé, infatti, sarebbero collegati all'emergente pensiero ipotetico deduttivo il quale, se da un lato rappresenta un indice di maturazione dell'adolescente, dall'altro porta con sé l'incertezza legata alla presenza di diversi sé possibili (Markus & Nurius, 1986) non sempre direttamente verificabili. Un altro cambiamento che avviene in adolescenza relativamente al concetto di sé riguarda le valutazioni che l'adolescente fa del sé. Esse, secondo Damon e Hart (1988), sono basate in un primo momento su caratteristiche di tipo interpersonale e in un secondo momento sul personale sistema di credenze. Gli Autori hanno proposto un modello che cerca di sistematizzare tutti i contributi

precedenti allo studio del sé e hanno individuato quattro categorie all'interno delle quali è possibile suddividere i livelli descrittivi del sé; esse sono: fisiche, dinamiche, sociologiche e psicologiche e la loro importanza varia al variare dell'età. Il concetto di sé non è, quindi, per sua natura statico ma in continua evoluzione nel corso dello sviluppo. Entrambi i cambiamenti indicano l'esistenza di una natura multidimensionale del sé, che offre la possibilità di sperimentare diversi sé secondo il contesto in cui l'adolescente si trova ad interagire (Aleni Sestito, 2004). Harter (1997, 1998) parla, a tal proposito, di vero sé e falso sé, intendendo con quest'ultimo ciò che gli adolescenti "scelgono" di manifestare di se stessi in determinati contesti relazionali vuoi per conformarsi all'altro vuoi per ottenere la sua approvazione. Esistono diverse rappresentazioni del sé, relative ad esempio a come una persona si percepisce e a come sente di essere percepita dagli altri, uno dei primi autori a parlare delle diverse dimensioni del sé è stato Higgins con la sua teoria della discrepanza (1987) approfondendo in particolare l'aspetto dell'incongruenza delle varie rappresentazioni del sé. L'autore ipotizza che esistano diverse sfere del sé che egli articola in tre ambiti: il sé reale, il sé ideale e il dover essere. Esse rappresentano per l'autore diverse dimensioni cognitive che nello specifico riguardano, la percezione che l'individuo ha di se stesso; ciò che l'individuo aspira avere come caratteristiche personali; ed infine, ciò che l'individuo sente che dovrebbe avere. Tutte e tre le dimensioni possono essere viste attraverso il proprio punto di vista e attraverso quello degli altri. Il sé reale, inteso come prospettiva personale dell'individuo, coincide con il concetto di sé, mentre il sé ideale e il dover essere coincidono con le guide per il sé che spingono motivando il soggetto a perseguire una data condizione che offra un senso di coerenza delle tre dimensioni del sé.

Il contributo di Higgins appare in continuità con il contributo di Erikson (1968) il quale nei suoi studi sulla formazione dell'identità riconobbe l'esistenza di varie rappresentazioni del sé e di diverse prospettive su esse (Aleni Sestito, 2004). Erikson (1968) è stato il primo autore a parlare dell'identità e della sua formazione intendendola come un processo dinamico che si caratterizza di continui cambiamenti che avvengono lungo l'intero arco di vita. In alcuni step

del processo, i cambiamenti concernenti lo sviluppo dell'identità sono più marcati ed evidenti ed è questo il caso dell'adolescenza.

## **2.2. Il modello di Erikson**

Erik Erikson (1968) ha inteso lo sviluppo umano come un processo stadiale caratterizzato da quelle che l'autore definiva "crisi" che l'individuo deve superare positivamente per raggiungere lo stadio successivo. Ognuno degli otto stadi è caratterizzato bipolarmente, i due poli rappresentano il possibile esito, positivo o negativo, della crisi. L'adolescenza coincide con il quinto stadio "*identità versus identità diffusa*". La crisi richiede all'adolescente di acquisire un senso di identità stabile che integri le proprie caratteristiche personali, i propri progetti di vita e le proprie potenzialità (Pace, 2008). L'adolescente è chiamato a integrare le identificazioni avvenute durante l'infanzia non semplicemente riproducendole ma integrando una parte di esse ritenute valide con le proprie caratteristiche di personalità. Un processo importante che contribuisce allo stabilirsi di una identità integrata è l'esplorazione di varie possibili opzioni di vita. Tale esplorazione appare costruttiva se si esaurisce alla fine dell'adolescenza ed ha carattere transitorio ed adattivo, mentre è distruttiva se permane al sopraggiungere dell'età adulta comportando nessuna assunzione di responsabilità da parte dell'individuo, in quest'ultima accezione si parla di *moratoria psicosociale*. Secondo Erikson (1968) la fase di moratoria non appartiene a tutte le società ma solo a quelle cosiddette individualistiche, quelle in cui cioè le scelte individuali della persona sono supportate. Tale tipo di società appare coincidere con quella che Côté (1996) definisce società tardo moderna caratterizzata da una cultura prefigurativa nella quale il gap generazionale esistente tra genitori e figli è tale che questi ultimi fanno riferimento solo a se stessi per costruire la loro identità.

Ciò che viene richiesto all'individuo è di superare positivamente le crisi al fine di stabilire un chiaro e definito senso di chi si è e del proprio posto nel mondo, l'alternativa negativa è il fallimento della costruzione di una identità sicura e stabile (Arnett, 2007).

Un superamento negativo della crisi può trasformarsi nell'assunzione di una identità cosiddetta bloccata, caratterizzata dalla scelta precoce di una identità che spesso è "pre-confezionata" dai genitori, l'adolescente non fa altro che accettare acriticamente il sistema di valori e credenze dei propri familiari ed il ruolo da essi ritenuto adeguato senza sperimentare altre possibilità. Un altro esito negativo è l'assunzione di una identità diffusa per la quale l'adolescente non si impegna in nessun ruolo e non fa proprio alcun sistema valoriale, rimandando così l'integrazione delle identificazioni infantili. Infine, vi è l'identità negativa che appare conformata dal tentativo di opporsi strenuamente all'identità imposta dalla famiglia o dalla società.

Sintetizzando, ciò che è richiesto all'adolescente con l'acquisizione dell'identità riguarda: la sua capacità di ipotizzare situazioni future e di sperimentare nel farlo la fiducia degli anni infantili; la percezione di un sé stabile che permetta di esprimere l'autonomia acquisita nelle fasi precedenti; le sperimentazioni di ruoli evitando che si traduca in quella che Erikson (1968) chiama confusione di ruoli; sentirsi adeguato nel mondo del lavoro senza sperimentare il senso di inferiorità tipico dell'età scolare; l'acquisizione di una identità sessuale stabile; il confrontarsi con l'autorità avendone acquisito le capacità per farlo; infine, la consapevolezza dei propri ideali e valori (Pace, 2008). Erikson (1968) nella sua opera cita gli aspetti interattivi del processo attraverso i quali si forma l'identità ma non li approfondisce, soffermandosi piuttosto sugli aspetti costitutivi dell'identità. Il tentativo degli Autori successivi è di superare questo limite tentando, attraverso diversi contributi, di operationalizzare il modello eriksoniano.

### **2.3. Il modello degli stati di identità di Marcia**

James Marcia (1980) è stato il primo autore che, partendo dalle teorie eriksoniane, ha tentato di approfondire gli aspetti interattivi del processo di costruzione di identità. Egli fa propria la definizione di identità eriksoniana che vede quest'ultima come il sentimento di coerenza nell'essere se stessi, in un senso di continuità per se e per gli altri e si concentra sulle variabili che

sottendono il processo di costruzione dell'identità. Marcia (1980) ipotizza l'esistenza di due processi fondamentali nella costruzione dell'identità: *l'esplorazione* e *l'impegno*. Attraverso l'esplorazione, l'adolescente sperimenta tutte le possibilità che gli vengono offerte dal contesto sociale in cui è inserito, al fine di raccogliere tutte le informazioni ritenute utili per le scelte personali che dovrà fare e i relativi impegni da assumere. L'esplorazione riguarda diversi ambiti interdipendenti quali: le ideologie politiche o religiose, le relazioni interpersonali, i ruoli sessuali e il mondo del lavoro. L'impegno, invece, è da intendersi come un indicatore comportamentale di una struttura sottostante l'identità e riguarda le scelte che l'adolescente fa nei diversi domini della sua vita. Sulla base di questi due processi Marcia (1980) ha individuato quattro stati di identità: raggiungimento dell'identità (*identity achievement*), moratoria (*identity moratorium*); preclusione dell'identità (*identity foreclosure*); diffusione dell'identità (*identity diffusion*). Il modello degli stati di identità così definito, rappresenta l'estensione della crisi bipolare eriksoniana, identità vs. diffusione dell'identità, nel dettaglio gli stati riguardano:

- **Identity achievement** (identità raggiunta), è lo stato di coloro i quali hanno esplorato le possibili alternative nei vari domini hanno definito le loro scelte personali, occupazionali e ideologiche, assumendo impegni seri. Essa coincide con il superamento positivo della crisi di identità nella teorizzazione eriksoniana.
- **Identity moratorium** (identità in moratoria), riguarda coloro che sono immersi in una esplorazione a tutto campo ma rimandano l'assunzione degli impegni e delle responsabilità adulte. Lo stato di moratoria riprende la fase di moratoria psicosociale così come teorizzata da Erikson (1968).
- **Identity foreclosure** (identità preclusa), è caratterizzato dall'assunzione degli impegni in uno o più domini fondamentali ma senza una fase di esplorazione precedente. Così teorizzato questo stato

riprende una delle possibili risoluzioni negative della crisi di identità definita da Erikson (1968) identità bloccata, precedentemente descritta.

- **Identity diffusion** (identità diffusa), infine, è lo stato che caratterizza coloro i quali non esplorano e non assumono impegni di alcun tipo in nessun dominio.

Sulla base di quanto descritto, Marcia (1980) parla di un percorso di esplorazione-impegno che nel caso di coloro i quali acquisiscono una identità stabile è stato di tipo adattivo, mentre coloro i quali acquisiscono una identità diffusa o preclusa hanno costruito una identità disadattiva.

Il grande merito di Marcia è di aver approfondito i processi sottostanti la costruzione dell'identità, cercando di colmare le lacune del modello eriksoniano maggiormente concentrato sugli aspetti costitutivi dell'identità, ma diversi sono i limiti del suo modello che sono stati evidenziati negli anni da studi successivi. Sinteticamente autori quali Côté e Levine (1987) hanno evidenziato come il modello degli stati di identità spiega solo in parte il complesso modello eriksoniano e, in particolare, presenta dei limiti relativamente all'aspetto relazionale della costruzione dell'identità e relega lo sviluppo dell'identità alla sola adolescenza. In entrambi i casi, l'autore fa un passo indietro rispetto alla teoria eriksoniana, infatti, Erikson (1980) anche se non ha approfondito il ruolo della relazione con gli altri nella sua teoria, ha evidenziato l'aspetto sociale dell'identità asserendo che la crisi d'identità emerge grazie anche all'interazione con altri significativi per l'adolescente. Inoltre, egli riteneva che lo sviluppo dell'identità riguardasse l'intero arco di vita raggiungendo solo la massima manifestazione in età adolescenziale.

#### **2.4. Il modello degli stili di identità di Berzonsky**

Berzonsky (1988) pone la sua attenzione sulle strategie che l'individuo mette in atto per affrontare i problemi inerenti la costruzione dell'identità e il prendere decisioni importanti nei diversi domini della vita. L'autore s'interessa, quindi, soprattutto dei processi cognitivi e sociali che differenziano

gli individui, partendo dall'assunto che l'identità corrisponde a una costruzione di una teoria di sé che ha come mattoni le diverse modalità di elaborare le informazioni e di rispondere alle richieste del contesto in cui si è inseriti. Le strategie attuate dipendono da quanto esperito in precedenza e quando l'individuo si trova di fronte ad informazioni che sono in dissonanza con quanto già appreso, egli è costretto a rimodellare la teoria del sé, ridefinendo di volta in volta la sua identità. Questi processi cognitivi servono a costruire, mantenere ed adattare il proprio senso di identità personale ed è sulla base di questi processi che, secondo l'autore, è possibile individuare tre stili di identità diversi che ci indicano l'orientamento che prevale al momento nei processi socio-cognitivi dell'adolescente (Aleni Sestito, 2004). Gli stili individuati da Berzonsky (1988) trovano un riscontro con gli stati di identità teorizzati da Marcia (1980) e sono:

- **Stile orientato all'informazione** (*Information Oriented*), è caratteristico di coloro i quali ricercano attivamente le informazioni e le elaborano prima di impegnarsi in un dominio. Questo stile di identità corrisponde agli stati di *moratorium e identity achievement* teorizzati da Marcia, ed è proprio di quegli adolescenti con alte capacità di problem solving, essi appaiono molto aperti mentalmente e interessati ad incrementare la loro conoscenza del mondo che li circonda, non si fossilizzano sulle decisioni già prese anzi sono pronti a modificarle se la raccolta di nuove informazioni evidenzia i loro limiti. Questo stile risulta, quindi, caratterizzato da alti livelli di esplorazione e di impegno.
- **Stile orientato alla norma** (*Normative Oriented*), è tipico di quegli adolescenti che accettano acriticamente l'identità a loro data in eredità alle figure di riferimento o che si conformano agli standard della società o dei gruppi ai quali fanno riferimento. Essi non sembrano interessati al tipo di informazioni raccolte ma alla fonte che le emette alla quale si rivolgono spesso per avere direttive su come affrontare eventi stressanti per il sé. Se le informazioni raccolte risultassero dissonanti con la teoria del sé esistente o con le decisioni già prese, gli individui con questo

stile di identità, le rifiuterebbero per mantenere l'integrità della teoria del sé già formata. In tal senso, mostrano una mentalità molto chiusa e rigida insieme ad alti livelli di impegno e bassi livelli di esplorazione aspetti che fanno associare questo stile allo stato di *identity foreclosure* di Marcia.

- **Stile orientato all'evitamento** (*Avoidant Oriented*), infine, è caratterizzato dall'evitamento di qualsiasi impegno in progetti a lungo termine e dal rimandare la presa di decisioni importanti. Gli adolescenti con questo stile di identità sono caratterizzati da bassi livelli di esplorazione e bassi livelli di impegno, essi si impegnano in qualcosa solo temporaneamente e in seguito a pressioni esterne. L'autore associa questo stile d'identità allo stato di *identity diffusion* di Marcia caratterizzato, appunto, dall'evitamento di qualsiasi impegno.

Alla luce di quanto detto, è facile evincere l'importanza che hanno avuto per l'autore i processi socio-cognitivi nello studio dell'identità, tanto che il suo modello può definirsi cognitivo - costruttivista. Berzonsky (1990) teorizza che esistano tre differenti livelli su cui è possibile che operino i tre stili: un *livello base* che l'adolescente userebbe nella quotidianità per affrontare prove e problemi odierni; il *livello intermedio* focalizzato sulle strategie socio-cognitive che permettono di organizzare gli eventi; infine, il *livello generale* che riguarda, invece, lo stile di identità strettamente inteso poiché si riferisce alle strategie che l'adolescente predilige usare di fronte a problemi che riguardano la propria teoria del sé. Dobbiamo ancora a Berzonsky (2003), come pioniere di molti altri dopo di lui, l'approfondimento del ruolo dell'impegno nella costruzione dell'identità. Egli evidenzia che la dimensione dell'impegno ha un ruolo nel processo di costruzione come mediatore tra lo stile e l'esito dell'elaborazione. Questa mediazione può avvenire o in maniera diretta e quindi impegno e stile concorrono in egual misura nell'influenzare l'esito dell'elaborazione delle informazioni; o in maniera mediata in cui l'impegno media nella relazione tra stile di identità ed esito; o in maniera moderata, infine, in cui l'impegno qualifica specificatamente la relazione tra

stile ed esito, quindi il livello di impegno determina l'esito dell'elaborazione delle informazioni.

## 2.5. Sviluppi recenti

### 2.5.1. Il modello a quattro dimensioni di Luyckx

La proposta di un contributo sulla formazione dell'identità che tenesse conto di quattro dimensioni è nata dal tentativo di integrare e superare i limiti degli sviluppi (Bosma, 1985; Meeus, 1996; Meeus, Iedema, et al., 2002) della operativizzazione proposta da Marcia (1980) e basata su due dimensioni: *l'esplorazione e l'impegno*. Secondo Luyckx e colleghi vi era la possibilità di integrare i modelli proposti da Bosma e Meuus grazie alla loro complementarità, entrambi gli autori, infatti, hanno approfondito aspetti dell'esplorazione come meccanismo per affrontare gli impegni correnti ma al contempo senza negare il ruolo e la funzione dell'esplorazione nella formazione dell'impegno stesso. Ciò che si sono proposti è di scomporre l'impegno e l'esplorazione in due dimensioni complementari, il modello che è emerso dall'analisi fattoriale confermativa è risultato formato da quattro dimensioni: *Commitment Making* (assunzione dell'impegno), *Identification with Commitment* (identificazione con l'impegno), *Exploration in Depth* (esplorazione in profondità) e *Exploration in Breadth* (esplorazione ampia). Nel dettaglio, i processi che riguardano la formazione vera e propria dell'identità sono il *Commitment Making*, cioè le scelte correnti, e l'*Exploration in Breadth*, da intendersi come una raccolta di informazioni a tutto campo riguardanti le differenti alternative di identità possibili, informazioni che guidano la formazione degli impegni. I processi che attendono, invece, il processo di valutazione dell'identità sono l'*Exploration in Depth* da intendersi come una raccolta di informazioni stavolta focalizzata solo sulle scelte correnti e l'*Identification with Commitment* che si riferisce al grado di identificazione con gli impegni presi (Luyckx et al., 2006). L'obiettivo principale del contributo di Luyckx e colleghi è stato quello di identificare le dimensioni generali

dell'identità per ottenere un framework di riferimento dello sviluppo dell'identità che tenesse conto dei differenti domini, infatti il modello risulta relato a variabili intraindividuali e contestuali. Secondo gli autori sarebbe, inoltre, possibile individuare una sequenza del modello che vede una iniziale attivazione dell'esplorazione ampia al fine di raccogliere maggiori informazioni possibili che guidino le scelte del giovane; una volta assunti gli impegni, si attiverebbe il processo di esplorazione in profondità, che andrebbe in qualche modo a "testare" gli impegni presi, se questi rispondessero a criteri di soddisfacimento per il giovane allora si attiverebbe il processo di identificazione con l'impegno, se invece gli impegni assunti non dovessero risultare all'altezza dei suoi standard allora potrebbe riattivarsi l'esplorazione ampia e ricominciare dal principio la sequenza (Luyckx et al., 2006). Seppur con le sue limitazioni dovute alla natura cross sezionale dello studio effettuato, al tipo di strumenti utilizzati, al campione e al focus su dimensioni globali dell'identità che, di fatto, non tengono conto di domini più specifici, tale modello è risultato molto utile negli studi successivi, in particolare riguardanti la formazione dell'identità negli emerging adults e ha dato nuovi spunti di approfondimento per studi successivi.

## **2.6. Lo sviluppo dell'identità nel contesto**

Diversi autori definiscono il contesto (Bronfenbrenner, 1979) nei suoi aspetti socio-culturali e relazionali interpretando, alla luce di ciò, l'identità come una continua transazione tra la persona ed il suo contesto (Bosma & Kunnen, 2001). In tale sequenza l'individuo può trarre dal confronto con gli altri significativi importanti informazioni relativamente alla percezione, alla conoscenza e alla valutazione del sé (Harter, 1985). In tal senso, gli altri significativi, genitori, amici, coetanei e partner sentimentali, svolgono un ruolo significativo nell'influenzare le opinioni e le valutazioni del Sé (Aleni Sestito et al., 2009). Diversi sono gli autori che concordano nel ritenere la socializzazione come una necessità per la sopravvivenza sia individuale che sociale (Adams e Marshall, 1996). Le funzioni della socializzazione, che a

livello individuale si esprimono nella *personal agency* e a livello collettivo nella *communion*, rivestono un ruolo importante per il benessere sociale e psicologico. Gli autori sintetizzano che tanto le funzioni individuali quanto quelle collettive hanno inoltre un ruolo significativo nella formazione dell'identità. La *personal agency* riguarda il bisogno dell'individuo di essere riconosciuto e percepito come unico o speciale; i processi ad essa sottesi sono focalizzati su un sé autonomo caratterizzato da varie differenziazioni e autovalutazioni. Mentre la *communion* riguarda il bisogno di sentirsi affiliato, connesso agli altri, parte di una comunità; i processi ad essa sottesi sono centrati sulla connessione con gli altri e si manifestano in diverse forme di identità sociale, collettiva o di gruppo.

In questa prospettiva, Adams e Marshall (1996) definiscono l'identità stessa come un costrutto socio psicologico poiché nella sua formazione giocano un ruolo fondamentale sia le istanze di agency sia di communion e, quindi, tutte le influenze sociali sperimentate attraverso processi di imitazione e identificazione e processi di costruzione attiva del sé, possibile in virtù delle operazioni cognitive mediante le quali l'adolescente organizza, struttura e costruisce le conoscenze relative al Sé. L'identità così definita è da considerarsi, secondo gli autori, come un sistema capace di autoregolarsi e in continua evoluzione, tendente a modificarsi per effetto della eventuale discrepanza tra il sé reale e il sé ideale, che può scaturire dalla relazione sé-altro.

I principali orientamenti teorici concordano nel ritenere che il Sé si organizzi e si consolidi mediante le interazioni con altri significativi. In altre parole, l'elaborazione del Sé avviene in un contesto di interazioni sociali nel quale giocano un ruolo importante i fattori cognitivi, valutativi e sociali (Aleni Sestito, 2004). Con l'adolescenza emerge una rappresentazione di sé caratterizzata dall'astrazione, capacità cognitiva che si acquisisce con il raggiungimento della fase delle operazioni formali. Una rappresentazione del sé così configurata evidenzia un certo livello di maturazione ma al contempo favorisce una serie di possibili distorsioni della realtà basate su una discrepanza, reale o percepita, tra i diversi aspetti del sé (Aleni Sestito, 2004).

Una delle teorie che focalizza la discrepanza è quella avanzata da Higgins (1987) che considera nella sua formulazione il ruolo dei differenti domini del sé e le prospettive di osservazione sul sé stesso. Nel dettaglio, l'autore approfondisce tre ambiti dei domini del sé quali il sé reale, cioè le caratteristiche che l'individuo sente come proprie peculiarità, il sé ideale, riferibile alle caratteristiche che l'individuo agogna, e il dover essere relativo alle rappresentazioni delle caratteristiche che l'individuo crede di dover possedere. Tutti e tre gli ambiti possono essere osservati da due prospettive, quella propria dell'individuo e quella che quest'ultimo percepisce essere la prospettiva degli altri significativi. Le diverse rappresentazioni che ne scaturiscono possono essere congruenti o, al contrario, risultare discrepanti. La ricerca di una congruenza tra le diverse rappresentazioni del Sé si sviluppa in un più maturo senso di identità, assumendo in tal senso un ruolo motivazionale importante per il sé (Aleni Sestito, 2004). Le rappresentazioni che rappresentano una grossa spinta motivazionale per l'individuo vengono definite guide per il sé, esse vengono assunte come modello di riferimento nella ricerca della congruenza tra le diverse rappresentazioni. Il sé reale, invece, rappresenta la prospettiva personale del soggetto e viene definita da Higgins (1987) concetto di sé. Le discrepanze più significative sono quelle tra i tre domini approfonditi dall'autore poiché hanno maggiori ricadute sul benessere psicologico dell'individuo che può manifestare scarsa autostima e insoddisfazione se non riesce a vivere secondo il suo modello di riferimento ideale o sentimenti di inadeguatezza e colpa se la discrepanza riguarda il concetto di sé il dover essere. Un'ipotesi ampiamente condivisa è che sia proprio sulla base di queste discrepanze che si sviluppi l'identità in adolescenza, in considerazione del contesto in cui il soggetto è inserito, all'entità della discrepanza reale o percepita e di chi sono gli altri significativi. In conclusione, come affermano Adams & Marshall (1996), l'identità si sviluppa in virtù delle sue funzioni individuali e sociali e il senso del sé risulta influenzato dai processi psicologici e sociali, in tale prospettiva quindi il contesto si configura come una caratteristica del Sé poiché la strutturazione del sé non può prescindere dal contesto relazionale in cui l'individuo è inserito che

coinvolge sia influenze relazionali ad un macro livello quali gli aspetti economici, politici, demografici, istituzionali, razziali etc., sia influenze sociali ad un micro livello che riguardano le interazioni sociali, la comunicazione, le routine quotidiane e via discorrendo. In ultima istanza, entrambi i livelli influenzano la formazione dei valori, delle norme e delle ideologie degli individui inseriti in dati contesti.

### 2.6.1. Il capitale di identità di Cotè

Cotè (1996) ha tentato di superare i limiti delle teorie sull'identità che avevano considerato solo marginalmente il ruolo del contesto nello sviluppo dell'identità. Cotè nella formulazione del suo modello si ispira a ciò che nella tradizione psicologico sociale viene definita "struttura sociale e prospettive di personalità citando uno di suoi maggiori esponenti, House (1977). Secondo questa prospettiva esistono diversi livelli di analisi del comportamento sociale umano che Cotè riutilizza nel suo modello, essi sono: la struttura sociale, le interazioni quotidiane dell'individuo e le caratteristiche di personalità. In relazione a questi tre livelli di analisi, l'autore individua tre periodi caratterizzati da strutture sociali diverse ai quali corrispondono tre diverse configurazioni di interazione e tre tipi di carattere. Si riporta di seguito il framework per il collegamento cultura-identità così come tracciato da Cotè (1996) nel suo lavoro.

<b>Livello di analisi</b>	<b>Periodo socio-strutturale</b>		
<b>Struttura sociale</b>	Pre-moderno →	Moderno →	Tardo-moderno
<b>Interazione</b>	Post-figurativa →	Cofigurativa →	Prefigurativa
<b>Personalità</b>	Orientato alla Tradizione →	Orientato al Sè →	Orientato all'altro

Le strutture sociali individuate fanno riferimento ai cambiamenti sociali avvenuti nel diciannovesimo secolo, in particolare nelle società occidentali. A questi cambiamenti corrispondono, a livello di interazione, tre diversi patterns

così come li aveva postulati Margaret Mead (1970) evidenziando come i cambiamenti sociali impattano sulle interazioni tra individui soprattutto in contesti sociali quali la scuola e la famiglia, modificandole significativamente. Le tre culture che vengono così a delinearsi sono: la cultura post-figurativa, in cui i bambini apprendono norme, valori, ideali e modelli comportamentali fondamentalmente dai genitori, essi fungono da unico modello di riferimento per la ricerca identitaria degli adolescenti; la cultura cofigurativa in cui il ruolo dei pari diventa molto importante perché i genitori perdono la supremazia di ruolo della cultura precedente e sembra acquisire maggiore importanza il gruppo dei pari che influenza gli apprendimenti sociali sia dei figli che dei genitori; infine, la cultura prefigurativa in cui gli adulti perdono definitivamente il loro ruolo di guida e possono essi stessi diventare discepoli dei loro figli. Influenzato da quanto teorizzato da Riesman (1950) Cotè utilizza il terzo livello di analisi per individuare tre caratteri-tipo preminenti nei periodi socio strutturali individuati. Cotè (1996) associa alla società premoderna un carattere-tipo definibile *orientato alla norma* per il quale l'individuo appare eteronomo e molto controllato e rigido nelle relazioni importanti della sua vita. Alla società moderna egli, invece, associa il carattere-tipo definito *orientato al sé*, questo carattere-tipo fungerebbe da meccanismo di difesa rispetto ai cambiamenti sociali radicali e le relative conseguenze associati a urbanizzazione, migrazioni, produzioni di massa etc. Infine, la società tardo moderna sarebbe caratterizzata dal carattere-tipo definibile *orientato all'altro*. In una società caratterizzata da avanzamenti tecnologici e produzioni di massa, aumenta di pari passo l'insicurezza sperimentata che si traduce in una maggiore sensibilità al giudizio, all'opinione e all'approvazione altrui riguardo al proprio comportamento e al proprio sistema valoriale. Il framework per il link cultura-identità di Cotè si configura anche come un modello di riferimento per organizzare i contributi sull'identità delle ultime decadi. Secondo l'autore la tassonomia che viene a configurarsi dall'intersezione dei tre livelli di analisi ci offre un terreno interdisciplinare in cui inquadrare i più importanti contributi e ci permette di comprendere meglio tutte le variabili in gioco nei processi di costruzione dell'identità.

Livello di analisi	Periodo socio-strutturale		
	Pre-moderno	Moderno	Tardo-moderno
Struttura sociale <b>Identità Sociale</b>	Attribuita	Raggiunta	Gestita
Interazione <b>Identità Personale</b>	Eteronoma	Individuata	Orientata all'immagine
Personalità <b>Ego Identità</b>			
• <b>Struttura</b>	Identità Preclusa	Identità Raggiunta	Identità Diffusa
• <b>Processo</b>	Adozione	Costruzione	Scoperta

Riprendendo le definizioni di Cotè, con il termine Identità Sociale ci si riferisce al posto dell'individuo nella struttura sociale; essa si configura come *attribuita* nella società premoderna sulla base di norme già esistenti; *raggiunta* nella società moderna poiché da un punto di vista sociologico la posizione sociale coincide con quanto voluto dal soggetto per se stesso; infine, vi è l'identità *gestita* che Cotè associa al periodo tardo moderno e si configura come un adattamento strategico al contesto. Al livello di analisi rappresentato dall'interazione troviamo le tre configurazioni dell'identità personale che Cotè rimanda ad aspetti più concreti dell'esperienza individuale nelle istituzioni quali scuola e famiglia e individua una identità personale *eteronoma*, basata su una accettazione acritica di quanto proposta dagli altri e che dà molta importanza alle aspettative e alle valutazioni altrui che si tramuta nel conformismo, associata al periodo premoderno; una identità personale *individuata* che si basa cioè su uno stile personale distintivo e si associa al periodo moderno; infine, associata al periodo tardo moderno una identità personale *orientata all'immagine* basata sulla proiezione delle immagini che incontrano l'approvazione della comunità in cui l'adolescente è inserito. In ultimo, al terzo livello di analisi, quello della personalità, Cotè associa ego

identity composto da due componenti: *struttura e processo*. Tali componenti permettono di chiarire i collegamenti con quanto emerso dagli studi sugli stati di identità, facendo riferimento in particolare al paradigma di Marcia (1980), lo stato di identità che corrisponde alla struttura dell'ego identità associata al periodo premoderno è *l'identità preclusa*, la struttura associata al periodo moderno è *l'identità raggiunta* mentre la struttura associata al periodo tardo moderno è *l'identità diffusa*. Per quanto riguarda, invece, i processi associati all'ego identità per ogni periodo socio strutturale, Cotè individua un processo di *adozione* per il periodo premoderno in cui gli adolescenti adottano precocemente una identità; per il periodo moderno il processo utilizzato è la costruzione tramite il quale i soggetti costruiscono la loro identità a seguito di quanto esperito; e, infine, il processo di scoperta, caratteristico del periodo tardo moderno, per il quale l'identità viene acquisita attraverso il compiacimento degli altri.

Il contributo di Cotè vuole essere un punto di riferimento comune a tutti i ricercatori dell'identità al quale ancorare concetti ed ipotesi in prospettive cross-culturali e trans-storiche.

L'autore nel suo lavoro sottolinea con forza le problematiche insite nel periodo tardo moderno e le ripercussioni che queste hanno sulla formazione dell'identità. Egli descrive l'adolescente tardo moderno come mancante di una guida che lo aiuti nel difficile percorso di costruzione di una propria identità e sostiene che sono due le possibilità di reazione, una passiva in cui l'adolescente non si impegna in compiti evolutivi e una attiva tramite la quale l'adolescente tenta di mettere in atto una serie di iniziative per il proprio sviluppo. Tra queste ultime Cotè approfondisce una forma di investimento su di ciò che l'individuo vuole essere che egli definisce *capitale di identità*. Per essere capaci di impegnarsi con successo nei compiti evolutivi adolescenziali l'individuo deve aver costruito un senso stabile del sé, avere una serie di abilità sociali utili in diverse aree, possedere svariati repertori comportamentali, avanzati livelli di sviluppo psicosociale ed essere associato a reti sociali e occupazionali utili agli scopi. In altre parole, per affrontare il caos della società tardo moderna è necessario che l'adolescente posseda due tipi di risorse: le prime dette

tangibili sono socialmente visibili e fanno riferimento ad aspetti più sociologici, esse riguardano la partecipazione a club, associazioni, titoli di studio, all'aspetto esteriore a tutti quei fattori, cioè, che facilitano l'inserimento in società. Il secondo tipo di risorse, invece, è di tipo psicologico, intangibile, e fa riferimento a fattori quali autoefficacia, flessibilità e complessità cognitiva, automonitoraggio, abilità di pensiero critico, ragionamenti morali, esplorazione e impegno che permettono all'adolescente di affrontare ostacoli sociali, relazionali e occupazionali. Il modello del capitale d'identità tenta in questo modo di superare i limiti dei modelli sui quali è basato, il modello del capitale umano di Becker (1975) e quello del capitale culturale di Bourdieu e Passeron (1977) che stressano l'uno l'aspetto psicologico e l'altro quello sociologico. Il punto di forza del modello di Cotè è rappresentato appunto dal tentativo di integrare il paradigma psicologico dell'identità e quello sociologico dell'individuazione inserendosi così a pieno titolo nel dibattito scientifico natura-cultura.

## **2.7. Le identità**

Nei paragrafi precedenti, si è evidenziato che i processi di formazione dell'identità non possono essere compresi pienamente se non calati nei contesti relazionali della persona. Alla luce di ciò, autori come Tajfel e Turner (1979) hanno approfondito l'appartenenza a gruppi sociali nella formazione dell'identità personale e sociale. Secondo la teoria dell'identità sociale (Tajfel, 1981; Tajfel & Turner, 1979) il concetto di sé si traduce, oltre che nell'identità personale, anche nell'identità sociale legata all'appartenenza al gruppo e ai sentimenti legati ad essa. La tipologia di gruppi sociali ai quali si appartiene differenzia, secondo Luthanen e Crocker (1992), ulteriormente l'identità in sociale e collettiva.

Riferendoci al contributo di Cheek (1989) possiamo definire *l'identità individuale* come riguardante caratteristiche personali specifiche dell'individuo; *l'identità sociale*, come attinente al sé relazionale e come tale comprendente aspetti quali la popolarità e la reputazione; infine, *l'identità*

*collettiva* relativa agli aspetti del sé connessi all'appartenere ad una categoria o gruppo sociale e ai sentimenti che l'appartenenza stessa elicit. Snow (2001) in un suo interessante lavoro sull'identità collettiva approfondisce queste differenze rilevando che la distinzione tra questi tre dimensioni dell'identità è necessaria poiché una non può essere evinta dalle altre. Secondo Snow (2001) le identità sociali sono attribuite o imputate agli altri per situarli in un dato spazio sociale; è il caso dei ruoli socialmente riconosciuti che possono essere lavorativi o familiari, ad es. medico o padre oppure delle categorie sociali legate al genere o all'etnia.

L'identità collettiva, invece, anche se non vi è ancora una definizione univoca e condivisa, si ricollega al concetto di "noi" ancorato a situazioni reali o immaginarie che vedono come protagonisti individui percepiti come appartenenti alla stessa collettività e in relazione o contrasto con collettività altre. È opinione dell'autore che il senso del noi corrisponda a una "agentività collettiva" sulla base dei costrutti sociologici classici quali la "coscienza collettiva" di Durkheim e la "coscienza di classe" di Marx; tale agentività suggerirebbe la messa in atto di azioni in nome d'interessi comuni e l'invito a tali azioni.

Apparentemente l'identità sociale e quella collettiva sembrano riferirsi agli stessi costrutti ma l'identità collettiva si differenzia secondo Snow (2001), in conformità ad un riesame degli studi degli ultimi decenni, per cinque aspetti. Innanzitutto l'identità collettiva non necessariamente nasce all'interno d'identità sociali già esistenti, essa può svilupparsi da queste ma non è una *conditio sine qua non*. In secondo luogo, l'identità collettiva appare connotata emotivamente, mobilitata cognitivamente e in alcuni casi anche cognitivamente mentre l'identità sociale appare connotata normativamente. Le percezioni e i sentimenti che possono riguardare una causa comune, un tratto o un destino comuni che colorano il senso del noi, motivano le persone a stare insieme, a sentirsi una collettività mentre l'identità sociale attiene alla routine della vita quotidiana e alle negoziazioni sociali. Il terzo aspetto di differenziazione riguarda il ruolo di orientamento per le altre identità soprattutto quando l'identità collettiva è significativamente connotata cognitivamente ed

emozionalmente. Inoltre, seppur nelle loro ovvie differenze, l'identità individuale e l'identità collettiva sono fortemente interconnesse poiché l'identità collettiva costituisce una parte altamente saliente dell'identità personale e del senso del sé come teorizzato anche da Gamson (1991). Infine, a differenza dell'identità sociale quella collettiva tende ad essere più fluida, con carattere transitorio più che categoricamente basate. L'identità collettiva potrebbe subire modificazioni e trasformazioni durante il corso delle interazioni collettive anche se questa prima identità collettiva e le proprietà che la caratterizzano fungeranno da guida per le identità collettive successive. L'essenza del noi può manifestarsi in vari modi, per quanto riguarda gli adolescenti, le manifestazioni più comuni di collettività riguardano i piccoli gruppi di amici, le associazioni sportive, le gang, i fan club e i crowd. Per ogni manifestazione è possibile individuare tre dimensioni che riguardano gli aspetti cognitivi, emozionali e morali. La forza dell'identità collettiva sta proprio nella presenza di queste dimensioni e nella percezione delle differenze, in base ad esse, tra la propria collettività e le altre. In tale aspetto appare chiara la similarità con la teoria dell'identità sociale (Tajfel, 1972), in particolar modo riguardo il confronto intergruppi. Gli studi sulle relazioni intergruppi hanno messo in evidenza come il comportamento dei membri di un gruppo sia significativamente diverso rispetto all'ingroup, cioè ai membri del proprio gruppo e rispetto all'outgroup, cioè nei confronti dei membri di altri gruppi. Nella maggior parte dei casi la valutazione dell'outgroup è negativa e può non essere dovuta a una reale interazione tra i gruppi. Gli esperimenti dei gruppi minimi effettuati da Tajfel (1972) hanno evidenziato che il solo senso di appartenenza al gruppo favorisce una valutazione a svantaggio dell'outgroup indipendentemente da una situazione reale. Il processo che favorisce tali valutazioni è il confronto sociale, solo dal confronto con gli altri gruppi è possibile valutare se stessi e gli altri. I processi che starebbero alla base della formazione dell'identità sociale e di quella collettiva appaiono molto simili, per questo è ancora vivo il dibattito scientifico sui "confini" tra queste due dimensioni dell'identità.

**III**  
**LA RELAZIONE SÉ - ALTRO IN ADOLESCENZA**

### 3. La relazione sé-altro in adolescenza

*La nostra meta non è di trasformarci l'un l'altro,  
ma di conoscerci l'un l'altro e d'imparar a vedere e a rispettare nell'altro  
ciò che egli è: il nostro opposto e il nostro completamente.  
(Hermann Hesse)*

*Se è vero che l'identità può anche essere definita come il senso di coerenza di sé, questo non può prescindere dal rapporto con gli altri significativi, i quali rappresentano lo specchio nel quale l'adolescente si riconosce come coerente ma al tempo stesso in mutamento (Harter, 1985, 1990, Pace, 2008).*

*L'adolescente è immerso nelle sue relazioni e l'accettazione e il giudizio dei pari giocano un ruolo fondamentale in questo difficile compito di sviluppo psicosociale (Havighurst, 1952; Steinberg, 2005). In questa fase, lo spostamento del focus dalle relazioni familiari a quelle amicali è significativo nella modificazione del sistema del sé (Sherif, 1984). L'adolescente è immerso in una rete di relazioni i cui connotati si modificano nel corso dello sviluppo (Dunphy, 1963; Brown et al., 1986). La prima sperimentazione amicale è di tipo diadico, in seguito l'adolescente si sperimenta in relazioni interpersonali sempre più allargate attraverso il gruppo.*

*Il capitolo focalizza in un'ottica socio-psicologica, particolari aggregazioni di pari approfondendo il ruolo dei gruppi informali, formali e sub culturali adolescenziali, definiti nella letteratura americana "crowd", in particolare esso focalizza la formazione di questi gruppi, le loro caratteristiche, le modalità relazionali che li contraddistinguono e le dinamiche tipiche dei contesti gruppal.*

*Nonostante la sempre più significativa importanza del gruppo dei pari, degli amici per l'adolescente, egli trascorre molto del suo tempo con se stesso. L'ultima parte del capitolo è, pertanto, dedicata all'approfondimento di due dimensioni psicosociali tipiche dell'adolescenza, sia di tipo non problematico, la solitudine (Goossens, 2009), sia di tipo problematico, l'ansia sociale (Ollendick, King & Muris, 2002).*

#### 3.1. Introduzione

Secondo Bruner (1990) la costruzione del sé in adolescenza è influenzata tanto dalle proprie quanto dalle altrui interpretazioni su se stessi. In quest'ottica il giudizio dell'altro comincia ad avere un peso maggiore e le relazioni con i

coetanei incrementano per quantità e qualità (O'Brien & Bierman, 1988), aumentano i desideri di vicinanza e supporto e di soddisfacimento di alcuni bisogni specifici. Secondo Petter (1990) l'adolescente viene a trovarsi in una situazione di "marginalità psicologica" che provoca un senso di insicurezza, il quale viene colmato attraverso il senso di appartenenza ad un gruppo ben definito che conferma l'identità sociale dell'adolescente. All'aumentare del tempo trascorso con gli amici, decresce il tempo trascorso in famiglia, ma ciò non si traduce in un allontanamento dai familiari (Youniss e Smollar, 1985) ma in una modificazione del rapporto. Secondo Larson e Richards (1994) l'avvicinamento agli amici è favorito dalla percezione di questi ultimi come uno specchio nel quale riconoscere le stesse emozioni. Questo fa sentire gli adolescenti liberi di parlare dei loro pensieri e sentimenti soprattutto relativamente ai cambiamenti psicofisici che stanno vivendo. Nella pre-adolescenza l'amicizia di tipo diadico è quella più frequente, l'amico del cuore, l'amico selezionato con il quale si trascorre la maggior parte del tempo e si condividono la maggior parte delle esperienze, assolve una funzione importante che consiste nel favorire la crescita psicologica di entrambi i componenti della diade, in termini di acquisizione di capacità sociali, di autonomia e di auto riflessione (Petter, 2007). All'amicizia di tipo diadico, nel corso dell'adolescenza, si affiancano altri tipi di relazioni amicali che possono confluire in quella che Petter (2007) definisce la "compagnia". Essa secondo l'autore assolve tre bisogni specifici quali: la possibilità di incontrare coetanei dello stesso sesso e del sesso opposto ed avere così l'opportunità di osservare l'altro per cogliere le differenze individuali, le affinità caratteriali, capire il modo di comportarsi e ragionare per imparare, fondamentale, a relazionarsi. Il bisogno di conoscersi meglio che viene soddisfatto attraverso il confronto con l'altro che permette all'adolescente di riflettere su se stesso, sul suo sistema valoriale, sulle sue potenzialità e sui suoi limiti; in altre parole, raccoglie informazioni su di sé nel tentativo di elaborare una idea di sé coerente. Infine, il bisogno di conoscere e confrontarsi con il mondo e la cultura giovanile alla quale si appartiene che viene soddisfatto senza la mediazione dell'adulto. Nei paragrafi che seguono, viene approfondita la

relazione sè altro in adolescenza, le sue varie manifestazioni e le loro caratteristiche peculiari.

### **3.2. La relazione con l'altro in adolescenza**

*L'amicizia è come la musica:  
due corde parimenti intonate vibreranno insieme  
anche se ne toccate una sola.  
(Francis Quarles)*

L'amicizia in adolescenza ha il sapore speciale dell'eterno anche quando dura lo spazio di una stagione e alla fine ci si accorge di aver semplicemente incontrato un compagno di viaggio. L'importanza che gli adolescenti danno ai nuovi legami amicali incrementa significativamente dalla pre-adolescenza alla tarda adolescenza. Le relazioni amicali cambiano sia da un punto di vista qualitativo che quantitativo e si differenziano in diversi aspetti da quelle con i genitori, predominanti nelle fasi precedenti. Secondo Scholte e Van Aken (2006) possono riassumersi in due posizioni principali le varie teorie sulle relazioni genitori-adolescenti e le relazioni adolescenziali in generale. La prima focalizza la differenza di funzioni delle relazioni con i genitori e con il gruppo dei pari; la seconda, invece, stressa la convergenza di queste funzioni. La prima posizione si basa soprattutto sul concetto di "bisogni emergenti specifici" di ogni fase della vita. Gli autori riportano, tra le altre, la teoria interpersonale di Sullivan (1953), secondo la quale gli adolescenti, attraverso le varie relazioni nelle quali sono immersi, soddisferebbero i bisogni emergenti tipici di questa fase e, considerando che essi durante l'adolescenza sentono forte il bisogno di una maggiore indipendenza dai genitori e affrontano il compito di sviluppo più importante quale la formazione dell'identità (Erikson, 1968), il gruppo dei pari sembra maggiormente rispondere a queste esigenze di soddisfacimento. La spiegazione principale la possiamo ritrovare, secondo l'autore, nella diversa qualità del rapporto con i pari che appare più equo, la relazione può definirsi, infatti, di tipo orizzontale poiché si svolge su un piano paritario. Questo tipo di

relazione permette, inoltre, all'adolescente di apprendere una serie di capacità sociali che sperimenterà poi nella tarda adolescenza e nella prima età adulta, riguardanti l'intimità e le relazioni amorose. Le teorie che possono essere riportate al secondo filone principale focalizzano in particolare l'attaccamento, ritenendo che quanto sperimentato e acquisito in termini di capacità nelle relazioni di attaccamento si tradurrà poi nelle relazioni con i coetanei. L'assunto di base è che ci sia continuità nello sviluppo delle relazioni significative (Sholte & Van Aken, 2006). Una posizione, per così dire, intermedia che cerca di integrare i contributi dei principali filoni è quella di Furman and Buhrmester (1992) i quali ipotizzano che sì le diverse relazioni soddisfano i vari e specifici bisogni ma sottolineano anche che le relazioni precedentemente esperite non influenzano ineluttabilmente quelle successive. In tal senso, quando valutiamo le relazioni in cui sono immersi gli adolescenti, è necessario valutare sia gli effetti derivanti dalle relazioni genitori-figli che quelle con i pari (Sholte & Van Aken, 2006).

È innegabile comunque che durante l'adolescenza aumenti la distanza dai genitori a favore di una sempre maggiore vicinanza con gli amici con i quali trascorrono anche maggior tempo. Gli amici diventano fonte di supporto, di esperienze felici, di confronto costruttivo e sono preferiti rispetto ai genitori o ai fratelli sul piano dell'intimità (Richards et al., 2002). L'intimità è uno degli aspetti più importanti delle relazioni amicali essa si può definire: *“il grado in cui due persone condividono conoscenze personali, pensieri e sentimenti. Gli amici adolescenti parlano dei loro pensieri e sentimenti, confidano speranze e paure, e si aiutano l'uno l'altro a capire cosa accade con i loro genitori, i loro insegnanti e i loro coetanei”* (Arnett, 2007, pg. 242). Secondo Sullivan (1953) essa corrisponde, insieme a tenerezza, compagnia, accettazione e sessualità, ai bisogni sociali che emergono durante l'adolescenza. L'amico del cuore, con cui l'intimità è massima, permette agli adolescenti di avere un punto di vista altro sugli accadimenti tipici di questa età, il punto di vista di un amico che sta vivendo le stesse emozioni e sensazioni di smarrimento e che viene per questo percepito come meno critico, partecipe e comprensivo (Fonzi & Tani, 2000). Arnett (2007) indica che una delle possibili spiegazioni dell'importanza

dell'intimità in adolescenza è da ricollegarsi all'emergere del pensiero ipotetico formale (Inhelder & Piaget, 1955). Attraverso la possibilità di ragionare sull'astratto e sul possibile, l'adolescente si pone interrogativi su di se, sulla società in cui è inserito e sulle sue relazioni sociali, in particolare rispetto ad aspetti quali lealtà, fiducia e affetto. Anche se la maggior parte degli eventi che accadono in adolescenza sono comuni a ragazze e ragazzi, esistono differenze di genere rispetto all'intimità che risulta essere maggiore per le ragazze. Esse, infatti, trascorrono molto più tempo dei loro coetanei maschi a parlare e a confrontarsi sui loro pensieri e sui loro sentimenti, e questo sembra essere un elemento caratterizzante i loro rapporti amicali. I maschi, invece, basano maggiormente i loro rapporti sulla condivisione di hobbies e sport (Caldwell & Peplau, 1982; Johnson & Aries, 1983; Fonzi & Tani, 2000). Tale differenza di genere sembra essere dovuta a condizionamenti culturali. Le ragazze sono culturalmente "autorizzate" ad esprimere e manifestare i loro sentimenti mentre l'omofobia impedirebbe le stesse manifestazioni anche ai ragazzi (Fonzi & Tani, 2000). Indipendentemente dalla base sulla quale si rinsalda ed evolve l'amicizia, essa ha degli effetti sul benessere psicologico della persona, sia in termini negativi sia positivi. Avere degli amici ha degli effetti positivi sullo sviluppo sociale, emozionale e cognitivo. Gli amici svolgono una funzione di supporto e sono una grande risorsa per affrontare le difficoltà. Arnett (2007) riporta la sintesi delle conclusioni alle quale era giunto Hartup (1996), il quale ha evidenziato che bambini ed adolescenti che hanno degli amici sono socialmente più competenti e psicologicamente più in salute. Essi mostrano di avere maggiori capacità di socializzazione e una maggiore autostima. Esperienze positive di amicizia hanno ricadute sia sullo sviluppo sociale, poiché permettono agli adolescenti di acquisire capacità pro sociali, sia sullo sviluppo emozionale, perché li rende capaci di esprimere e regolare le emozioni, e sia sullo sviluppo cognitivo poiché, attraverso il confronto e la conversazione, gli adolescenti imparano a formulare e riformulare le loro idee (Arnett, 2007). Al contrario, non avere degli amici comporta una serie di ripercussioni negative sul benessere psicologico. Il rifiuto, reale o percepito, e l'incapacità di instaurare e mantenere dei legami priverebbe la persona di tutti i

benefici sopra discussi e infondono sentimenti di inadeguatezza, rabbia e bassa autostima, oltre ad avere ricadute negative sullo sviluppo sociale, emotivo e cognitivo (Fonzi & Tani, 2000). Ma gli amici non sono sempre un fattore protettivo, essi possono anche essere un fattore di rischio. Moltissimi sono i contributi che hanno focalizzato il problema dell'influenza dei pari nell'assunzione di comportamenti a rischio (Berndt, 1996; Bauman & Fischer, 1986; Graham, Marks & Hansen, 1991; Iannotti e Bush, 1992, Prinstein & Wang, 2005) ed essenzialmente è possibile guardare al problema da due prospettive (Berndt, 1996): a) in termini di causalità; b) associazione per affinità. Nella prima prospettiva rientrano tutti quegli studi che ritengono ci sia una causalità diretta tra l'influenza del gruppo dei pari e l'adozione di un comportamento a rischio. Mentre per la seconda prospettiva l'assunto di base è che gli adolescenti scelgano i loro amici sulla base della similarità e che quindi si associno a determinati gruppi di amici perché anch'essi hanno adottato i medesimi comportamenti a rischio. Il dibattito sull'influenza o meno del gruppo dei pari sull'adozione di un comportamento a rischio è molto ricca e non la affronteremo in questa sede ma ci offre l'opportunità di approfondire l'aspetto delle caratteristiche per la quali si scelgono gli amici.

### 3.2.1. Ti scelgo perché...

La scelta degli amici è basata sulla tendenza degli individui a legarsi a persone percepite come simili. Tale similarità riguarda diversi aspetti relativi non soltanto l'età, il sesso ma anche attitudini, interessi, punti di vista e valori. Ciò accade per l'importanza che ha nei processi di costruzione dell'identità (Erikson, 1968) la possibilità di validare il proprio punto di vista attraverso quello di altri che è simile (Sholte & Van Aken, 2006). La similarità realizza, quindi, da un lato una selezione delle persone da frequentare e alle quali legarsi, e dall'altra una socializzazione che incrementa gli aspetti stessi della similarità. Secondo Arnett (2007) è possibile riassumere le caratteristiche di similarità in aspetti quali: *l'orientamento educativo*, riguardante gli interessi scolastici, il profitto, l'impegno scolastico e i progetti di istruzione futuri; *il*

*tempo libero e i media*, quindi la musica, lo stesso modo di vestire e la preferenza delle stesse attività da svolgere nel tempo libero; *comportamenti a rischio*, quali ad esempio l'alcool, le sigarette, le droghe cosiddette leggere, la guida spericolata, piccoli furti nei negozi e il vandalismo; e infine, l'altro aspetto da tenere in considerazione sarebbe *l'etnia*. Tale aspetto sarebbe più significativo nella scelta della compagnia in adolescenza che durante l'infanzia (Kao & Joner, 2004). Se la similarità è alla base della formazione dei legami amicali, la qualità è invece l'aspetto che determina la durata del legame stesso; essa si traduce nella percezione del supporto ricevuto e del tipo di legame esistente (Sholte & Van Aken, 2006). Questi due dimensioni, la similarità e la qualità, sono alla base non soltanto delle relazioni amicali diadiche ma anche delle situazioni gruppali, a tal proposito è utile fare una distinzione tra *peer group*, *cliches* e *crowd*. L'espressione *peer group* si usa genericamente per indicare il gruppo di coetanei (Coleman, 1961), tale definizione però non tiene conto delle differenze dei legami esistenti e delle differenti dinamiche che hanno luoghi nei diversi gruppi. I *cliches* sono gruppi ristretti di amici che si conoscono molto bene, hanno stretto legami profondi, e si frequentano quotidianamente (Arnett, 2007; Brown & Klute, 2003; Dunphy, 1969). I *crowd*, infine, sono gruppi molto ampi che si formano sulla base della reputazione comune dei loro membri e non è necessaria una frequentazione costante o reale del gruppo per sentire l'appartenenza a esso. Questi ultimi sono molto legati alle cosiddette subculture giovanili (Arnett, 2007; Brown, 2004; Brown & Klute, 2003; Brown, Mory, & Kinney, 1994) e le loro caratteristiche peculiari saranno approfondite nei paragrafi seguenti.

### **3.3. Ovunque ti trovi, è il tuo amico a costituire il tuo mondo (William James): I gruppi**

*“Come l'individuo non è solo nel gruppo,  
né alcuno nella società è solo fra gli altri,  
così l'uomo non è solo nell'universo.”*

*(Claude Lévi-Strauss)*

*“Un gruppo è una pluralità primaria, un primo test di pluralità, una microsocietà. Un gruppo è un’entità vivente, un modo di pensare e sentire umano plurale, quindi continuamente mutevole e dinamico”* (Spaltro, 1993, pg.105).

È stato già sottolineato precedentemente il ruolo che ricopre il gruppo nello sviluppo adolescenziale. In questo paragrafo approfondiremo, anche da un punto di vista più strettamente sociologico, come si caratterizza un gruppo, le motivazioni della sua formazione e le dinamiche che lo connotano, al fine di meglio comprendere i gruppi adolescenziali prima solo brevemente definiti.

Anche il gruppo nasce, come per l’amicizia diadica, sulla base di fattori di similarità. Per De Grada (1999) un fattore di comunanza può anche essere rappresentato da qualcosa che manca a tutti e può anche essere inconsapevole. La similarità può essere obiettiva o percepita, in tal senso essa ha una funzione facilitante che si basa su caratteristiche ritenute fattori salienti di affinità (Turner et al., 1987) attraverso le quali i componenti del gruppo si sentono accomunati tra loro e al gruppo stesso, allo stesso tempo per i membri del gruppo è possibile distinguersi grazie a fattori meno salienti per il gruppo ma che soddisfano i personali bisogni di unicità (De Grada, 1999). La similarità percepita tende ad aumentare con l’intensificarsi delle relazioni e della frequentazione, avviene così quel fenomeno che Turner (1987) definisce *auto stereotipizzazione* che consiste in una intercambiabilità percettiva fra i componenti esito dell’identità sociale. Il gruppo risponde ad una funzione psicologica che consiste nel soddisfare i bisogni dei singoli membri che si affiliano al gruppo, e ad una funzione di tipo sociale che estende lo scopo della prima funzione anche al contesto sociale in cui il gruppo è inserito. De Grada (1999) parla di funzione psicologica esplicita o implicita. Intendendo con la prima il soddisfacimento dei bisogni dichiarati che costituiscono lo scopo dell’attività comune; mentre la funzione psicologica esplicita consiste nella soddisfazione di bisogni non dichiarati, spesso inconsapevoli, che risultano significativamente importanti per i membri individualmente ma non per il gruppo nel suo complesso. Lo stesso autore in un suo lavoro precedente (1969)

aveva proposto una classificazione dei bisogni sulla base delle interazioni tra questi e i motivi personali che spingono i membri a ricercare soddisfazione nel gruppo o attraverso esso. L'autore propone la seguente articolazione:

- *Bisogni soddisfatti dal gruppo in quanto gruppo*, il gruppo funge da punto di riferimento per confrontarsi sulla realtà, la propria posizione sociale, le proprie idee e opinioni, in tal senso il gruppo offre sicurezza e sostegno.
- *Bisogni soddisfatti dall'attrazione esercitata dai membri del gruppo*, dovuta alle caratteristiche personali dei membri percepite come simili.
- *Bisogni soddisfatti dall'attività sociale del gruppo*, le specifiche attività del gruppo possono soddisfare i bisogni personali dei membri da quelli generali a quelli più specifici.
- *Bisogni soddisfatti attraverso gli scopi del gruppo*, la realizzazione degli scopi del gruppo è strettamente collegata all'autostima, poiché il raggiungimento di uno scopo non è solo un successo di gruppo ma anche un successo personale, e al senso di identità sociale (Tajfel, 1978).
- *Bisogni soddisfatti attraverso il gruppo*, esso viene utilizzato come strumento per soddisfare bisogni strettamente personali.

Quando il gruppo viene percepito come capace di soddisfare i bisogni sopra elencati i membri si identificano sempre più con il gruppo e aumentano i cosiddetti sentimenti di appartenenza. Secondo De Grada (1999) all'aumentare dei sentimenti di appartenenza corrisponde lo sviluppo dei sentimenti di *Ingroup* e *Outgroup*. I primi si riferiscono ai sentimenti di appartenenza e di fedeltà al proprio gruppo, i secondi si riferiscono, invece, ai sentimenti di differenza con gli altri gruppi che possono sfociare in vere e proprie ostilità.

L'Autore riporta il modello della socializzazione di Levine e Moreland (1994) per spiegare le varie fasi di sviluppo del gruppo. Il modello si basa sull'assunto dell'esistenza di una influenza reciproca tra i membri che gli autori riconducono a tre processi: a) *valutazione*, fase in cui sia l'individuo che il gruppo valutano la reciproca conciliabilità; b) *impegno*, se la valutazione è

positiva avviene un coinvolgimento reciproco e sia il gruppo che i membri si impegnano a mantenere questa compatibilità; l'impegno però non è sempre costante, esso dipende dal ruolo ricoperto all'interno del gruppo che non è sempre lo stesso esistono, infatti, c) *transizioni di ruolo*, che riguardano il grado di coinvolgimento del membro nel gruppo. A queste fasi di socializzazione corrispondono cinque step: 1) *esplorazione*, durante la quale il gruppo è alla ricerca degli individui e l'individuo cerca un gruppo, un superamento positivo di questo step dà luogo alla prima transizione di ruolo e avviene 2) *l'entrata* in seguito alla quale la persona diventa parte del gruppo; 3) *socializzazione*, tale fase è caratterizzata da processi di assimilazione da parte del gruppo che cerca di modellare l'individuo sulla base delle esigenze gruppali e dal processo di accomodamento che, invece, riguarda il nuovo membro che prova a modificare il gruppo per renderlo più rispondente alle proprie aspettative. Se questa fase è superata positivamente avviene una nuova transizione di ruolo definita dall'accettazione del nuovo membro che diventa parte integrante del gruppo; 4) in seguito all'accettazione sia il gruppo che il membro sono impegnati nel *mantenimento* del ruolo ricoperto attraverso processi di negoziazione, se quest'ultima ha esito positivo i reciproci impegni sono significativamente elevati, mentre, se ha esito negativo i livelli di impegno sono particolarmente bassi rispetto agli step precedenti. In seguito al fallimento della negoziazione vi è una nuova transizione di ruolo che corrisponde a un tentativo di ri-socializzazione che se non ha successo provoca l'uscita del membro dal gruppo in seguito alla quale vi è l'ultimo step, 5) il *ricordo*. Le fasi non vanno intese come strettamente sequenziali, poiché non per tutti i nuovi membri, la socializzazione si sviluppa secondo le stesse modalità.

Quando le varie fasi di socializzazione si susseguono per lungo tempo, quando cioè la "vita" del gruppo si protrae e si caratterizza per relazioni e dinamiche tipiche, emerge l'aspetto normativo del gruppo. Le norme vanno a configurare quella che Levine e Moreland (1991) definiscono *cultura* del gruppo, intendendo per cultura i modelli di comportamento appresi, che permettono al gruppo di meglio adattarsi all'ambiente. Secondo De Garda (1999) la cultura di

gruppo si manifesta nella condivisione di conoscenze, di stile di vita, di pratiche comuni, di espressione. Tale manifestazione incrementa il sentimento di appartenenza e rileva le differenze con gli altri gruppi. Con il passare del tempo, queste norme creano una vera e propria *ideologia* di gruppo che contiene anche il sistema di valori e di credenze dei singoli membri che con il tempo sono divenuti un unico agglomerato di valori e idee caratteristico del gruppo.

### 3.3.1. Gruppo e compiti di sviluppo

I compiti di sviluppo in adolescenza nei quali il gruppo svolge un ruolo da protagonista non riguardano soltanto la socializzazione, le cui fasi e processi sono stati spiegati nel paragrafo precedente, ma anche la costruzione di sé, compito di sviluppo peculiare degli adolescenti.

Per compito di sviluppo si intende, in senso lato, una prova da superare che è peculiare di determinati periodi della vita di ogni individuo e la cui buona risoluzione conduce alla felicità e al successo nell'affrontare le prove successive, mentre il fallimento di fronte ad esso conduce all'infelicità, alla disapprovazione da parte della società e a difficoltà di fronte ai compiti che si presentano in seguito (Havighurst, 1952, 1953). Un fattore facilitante nell'affrontare i compiti di sviluppo può essere il gruppo che non soltanto funge da "luogo" in cui sperimentare i propri comportamenti ma anche da sostegno. I risultati di una ricerca di Palmonari et al. (1990) sulle strategie di fronteggiamento delle difficoltà, hanno evidenziato che gli adolescenti che non hanno una buona identificazione con il gruppo mostrano maggiori difficoltà nel superamento dei compiti rispetto ai loro coetanei, questo perché meno propensi a chiedere e ad accettare sostegno. Il gruppo offre all'adolescente diversi tipi di sostegno, in particolare attraverso quello cognitivo, egli può approfondire il problema e vagliare le possibili soluzioni utilizzando il dialogo e il confronto. Secondo Amerio (1990) il gruppo contribuisce alla costruzione dell'identità sociale attraverso i processi di uniformità e di differenziazione. Ma non solo. In seguito al progressivo allontanarsi dalla coppia genitoriale il gruppo diventa

l'oggetto primario di identificazione e attraverso di essa gli adolescenti ridefiniscono gli aspetti qualitativi del concetto di sé (Palmonari, 2000). La componente sociale è infatti fondamentale nei processi di costruzione dell'identità (Erikson, 1968). In tal senso, il concetto di identità non può prescindere dall'identità di gruppo poiché la formazione dell'identità è strettamente correlata a quanto percepito del giudizio altrui (Pace, 2008). Il gruppo permette all'adolescente di identificare se stesso rispetto a date caratteristiche che sono peculiari del gruppo stesso e che il giovane sente come simili a quelle proprie e ad identificare gli altri in base a caratteristiche di dissimilarità. Questo "gioco" di identificazioni permette all'adolescente di individuare il proprio "posto" nella società più strettamente adolescenziale e questa funzione appare ancora più interessante per quanto riguarda i crowd.

### 3.3.2. Crowd

Il dibattito sulla definizione dei crowd è ancora in corso, i vari ricercatori che negli anni si sono interessati a questi specifici aggregati di adolescenti, si sono focalizzati di volta in volta su diversi aspetti in base ai quali hanno definito i crowd. Cross e Fletcher (2008) in un loro recente articolo hanno ripercorso le varie ricerche (es: Brown et al., 1994; Dolcini & Adler, 1994; Urberg et al., 2000; La Greca et al., 2001) evidenziando che la definizione data ai crowd è influenzata anche dalla metodologia utilizzata. Gli autori sintetizzano a quattro le metodologie impiegate, esse sono: la nomina dei pari; auto-identificazione; raggruppamento per comportamento o caratteristiche; approcci qualitativi. La definizione che trova maggiore accordo è quella avanzata da Brown (1994) che definisce i crowd ampi gruppi di adolescenti identificati dall'aver in comune interessi, attitudini, abilità e o caratteristiche personali. I crowd si formerebbero sulla base della loro reputazione e sarebbero costituiti da individui similmente stereotipati che trascorrono oppure no del tempo insieme. Infatti, uno degli aspetti che differenzia il crowd dagli altri gruppi di pari è l'aspetto della frequentazione. Se per lo sviluppo del senso di appartenenza agli altri gruppi è, infatti, una condizione necessaria la frequentazione, l'appartenenza ad un

crowd non è una diretta conseguenza della frequentazione di altri membri. L'identificazione con quella specifica collettività è il frutto del riconoscimento di se stessi rispetto a caratteristiche comuni che ne differenziano i membri, anche se questi non si frequentano. L'autore individua due funzioni principali dei crowd: favoriscono lo sviluppo dell'identità fornendo agli adolescenti uno strumento attraverso il quale individuare la propria identità e quella degli altri e sono un "campo" per strutturare le interazioni sociali. Per esempio, nelle strutture scolastiche americane identificarsi con un crowd (nerd, joker, cheerleader etc.), significa individuare e chiarire agli altri qual è il proprio posto nella gerarchia scolastica (Arnett, 2007). Diverse ricerche (Brown & Klute, 2003; Brown, Mory & Kinney, 1994; Kinney, 1993, 1999) hanno collegato i cambiamenti d'importanza dei crowd durante l'adolescenza con la costruzione dell'identità. Quando l'identità è in formazione i crowd sono particolarmente importanti perché aiutano l'adolescente ad autodefinirsi attraverso vestiti, look, musica e le attività del tempo libero. Durante la tardo adolescenza, l'importanza del crowd decresce perché dovrebbe essersi già formata l'identità. Le etichette che sono usate per descrivere i crowd fanno spesso riferimento alle caratteristiche distintive di questi gruppi (La Greca et al., 2001). Tali caratteristiche peculiari traggono spesso origine dalle cosiddette culture giovanili e i giudizi sociali e morali su di essi sono influenzati da queste.

Le culture giovanili distinguono i gruppi per lo stile di vita da essi assunto, che riguarda il look, il genere musicale preferito, le credenze, le idee e i valori. Blake (1985) suggerisce che esistono tre componenti principali in base alle quali è possibile distinguere le culture giovanili, cioè il loro stile. Esse sono: l'*immagine*, cioè il look; il *comportamento non verbale*, in altre parole la postura, i gesti, la camminata; lo *slang*, cioè il modo di parlare, uno specifico vocabolario. Le culture giovanili, comunque, mutano in nuove forme che sono influenzate dal cambiare delle mode, dei generi musicali e dal ruolo di internet nello sviluppo adolescenziale (Arnett, 2007). Secondo Parsons (1964) le culture giovanili sono distinte da valori quali l'edonismo (atteggiamento che considera il conseguimento del piacere come fine; Garzanti, 2011), e

l'irresponsabilità (non assumersi responsabilità della società adulta). Il sociologo ipotizza che i valori delle culture giovanili sono agli antipodi rispetto ai valori della società adulta ma non necessariamente in termini di opposizione negativa o di ribellione (Arnett, 2007). L'esistenza di varie culture giovanili implica che la società in cui si è inseriti offra un'alta variabilità tra individui e gruppi la quale possa dar luogo ad un'ampia gamma di comportamenti e credenze. Tale variabilità offre agli adolescenti la possibilità di sperimentare diverse identità collettive sulle quali basarsi per sviluppare la propria identità individuale (Brake, 1985).

L'identificazione con le subculture oggi è mediata e facilitata dai media. Secondo Arnett (2007) essi sono diventati una vera e propria nuova fonte di socializzazione e sono una parte del processo di acquisizione di norme, valori e credenze da parte degli adolescenti. L'aspetto negativo è che la socializzazione attraverso i media è sotto il totale controllo degli adolescenti ai quali si prospetta una miriade di possibilità di scelta e ciò comporta una serie di rischi. Un media che rappresenta un canale importante per l'espressione giovanile è la musica, la quale spesso è la fonte da cui nascono le subculture giovanili. Una delle caratteristiche distintive dei crowd è, infatti, la musica ed è dal genere musicale peculiare di quella data subcultura che spesso deriva anche il nome del crowd. Per esempio gli "Emo" devono il loro nome all'emocore una tipologia di musica che trae le sue origini dal punk rock evolvendosi poi verso generi rock più indie o alternative.

Alcuni studi (Bakagiannis & Tarrant, 2006; Lonsdale & North, 2009) hanno messo in relazione la teoria dell'identità sociale con le scelte musicali, in particolare se i gusti musicali potessero influire sull'ingroup in adolescenza. Gli autori riportano che diversi studi hanno dimostrato che i gusti musicali forniscono un importante contributo alla formazione e al mantenimento dell'identità sociale. Concordemente alla teoria dell'identità sociale, in situazioni sperimentali i membri dei gruppi valutavano positivamente la musica che era preferita dall'ingroup e negativamente quella preferita dall'outgroup. In tal senso il genere musicale preferito sembra fungere da caratteristica distintiva che indica simbolicamente agli altri a quale crowd si appartiene. Inoltre,

entrambi gli studi hanno dimostrato che la musica è un predittore della scelta del crowd cui appartenere e può promuovere miglioramenti delle relazioni all'interno del gruppo.

### **3.4. La distanza dall'altro: solitudine e ansia sociale**

Nonostante l'incremento del tempo trascorso insieme ai coetanei, agli amici, al gruppo, è ancora molto il tempo che l'adolescente trascorre da solo perso tra i suoi pensieri, le sue riflessioni chiuso in camera e nel suo mondo. Secondo Larson e Richards (1994) stare soli riflette la necessità di avere tempo e modo per ragionare sugli accadimenti, i cambiamenti e le emozioni a essi associati, in tal senso avrebbe carattere di costruttività. Gli autori, infatti, hanno dimostrato in una loro ricerca che trascorrere il giusto tempo con se stessi è un fattore protettivo laddove trascorrere troppo o troppo poco tempo da soli è stato dimostrato essere associato a problemi scolastici e di depressione.

Lo stare solo però non sempre è la conseguenza di una scelta volontaria. La solitudine, infatti, può anche essere una conseguenza del rifiuto da parte degli altri. In letteratura essa è definita come una emozione negativa prodotta da un bisogno di vicinanza all'altro che non viene soddisfatto (Perlman & Peplau, 1981). Possono essere ricondotti a due i filoni teorici che si sono occupati della solitudine (Shaver & Brennan, 1991), uno che la intende come costrutto unitario e uno che la interpreta come costrutto multidimensionale. Secondo il primo filone di studi la solitudine si manifesterebbe sempre nello stesso modo indipendentemente dalle situazioni, mentre un approccio di tipo multidimensionale assume che la solitudine possa manifestarsi in diverse forme e differentemente secondo le situazioni (Goossens, 2009). Tra gli autori che possiamo ricondurre al secondo filone, ricordiamo Weiss (1973), a lui si deve la distinzione di due tipi di solitudine connessi a specifiche situazioni relazionali: la solitudine sociale e la solitudine emozionale. La solitudine sociale riguarda la percezione di una mancanza di un numero sufficiente di relazioni sociali. La solitudine emozionale, invece, si riferisce alla mancanza di

vicinanza e intimità. Secondo Arnett (2007) entrambe le tipologie di solitudine sono sperimentate durante l'adolescenza.

Ma l'isolamento dagli altri può anche essere una conseguenza di una vera e propria paura del contatto sociale. L'APA (2000) definisce ansia sociale tutte quelle situazioni in cui la persona teme il giudizio dell'altro o di ritrovarsi in situazioni potenzialmente umilianti e imbarazzanti. Tale paura emerge frequentemente durante l'adolescenza ed è uno dei problemi a maggiore prevalenza tra i giovani occidentali (Ollendick, King & Muris, 2002). L'ansia sociale interferisce con le relazioni sociali e interpersonali ed è stato dimostrato essere associata a situazioni di depressione e di rifiuto degli altri o di evitamento di situazioni che comportano contatti sociali, come ad esempio la scuola, risulta essere inoltre, associata a problemi comportamentali (Davidson, Hughes, George, e Blazer, 1993).

Interessante è lo studio di tipo longitudinale di Prestein e La Greca (2002) che ha approfondito il legame tra autostima, solitudine, depressione e ansia sociale con l'appartenenza a specifici "crowd" reputati negativamente. Gli autori hanno supposto che l'appartenenza a un gruppo con bassa reputazione, quindi giudicato negativamente, favorirebbe l'emergere di problemi di internalizzazione. Lo studio ha coinvolto 246 adolescenti tra i 15 e i 18 anni ai quali sono stati somministrati strumenti self-report che indagavano l'affiliazione ai crowd e le dimensioni citate. I risultati hanno indicato che l'affiliazione a crowd con bassa reputazione influenzavano le traiettorie di sviluppo dei comportamenti internalizzanti in linea con gli studi che hanno dimostrato il legame tra l'appartenenza a gruppi con cattiva reputazione e la messa in atto di comportamenti esternalizzanti. Gli autori, inoltre, ipotizzano che l'appartenenza stessa potrebbe essere basata su problemi di internalizzazione. Alcune ricerche (Hogue & Steinberg, 1995) hanno, infatti, dimostrato che membri appartenenti allo stesso crowd mostravano stessi livelli di depressione.

## **SECONDA PARTE**

### **La Ricerca**

## Progetto di ricerca

Il mio progetto di ricerca si inserisce nel panorama di studi che affrontano il tema della formazione dell'identità in una prospettiva evolutiva, nell'ambito del paradigma del contestualismo evolutivo.

In tale prospettiva l'identità viene intesa come il senso di integrità e di coerenza di sé che il soggetto acquisisce nel rapporto sé-altro, in particolare nel rapporto con altri significativi, i quali rappresentano lo specchio nel quale l'adolescente si sente riconosciuto dagli altri e si riconosce come coerente ma al tempo stesso in mutamento (Harter, 1986, 1990; Pace, 2008; Aleni Sestito, 2004, 2007).

Pertanto la ricerca prende le mosse dall'ipotesi di fondo secondo la quale le dimensioni relazionali svolgono un ruolo importante nei processi di costruzione dell'identità, e focalizza alcune di tali dimensioni, considerando, in particolare, la variabile relativa alla appartenenza degli adolescenti a gruppi di coetanei informali o sub culturali radicali.

La presente ricerca si è articolata in più studi:

1. *L'identità narrativa dei giovani appartenenti a gruppi sub culturali "radicali"*. Questo primo studio, avente in prevalenza un obiettivo esplorativo, ha focalizzato alcune dimensioni della costruzione narrativa del sé dei giovani appartenenti a gruppi sub culturali "radicali" quali Dark/Gotici, Punk, Alternative, Emo.
2. *La percezione di sé degli "Emo": un approccio narrativo*. Questo secondo studio ha preso in esame la rappresentazione di sé dei giovani appartenenti a uno, in particolare, di tali gruppi, quello degli "Emo".
3. *Uno strumento per la valutazione della Percezione di Unicità negli Adolescenti: adattamento alla popolazione italiana della Adolescent*

*Personal Uniqueness Scale*, consistente in uno studio di adattamento e validazione di uno degli strumenti utilizzati nell'ultimo contributo.

4. *Formazione dell'identità e appartenenza a gruppi sub culturali radicali e a gruppi informali: autostima individuale, autostima collettiva, senso di unicità, solitudine e ansia sociale.* Questo studio è volto ad analizzare, in un'ottica di confronto, l'identità e in particolare le dimensioni individuali e collettive dei processi di autovalutazione e alcune peculiari dimensioni relazionali del sé in funzione della specifica appartenenza degli adolescenti a gruppi sub culturali radicali e gruppi informali.

## **I partecipanti alla ricerca**

Gli studi sono stati condotti tra Napoli e provincia e i dati sono stati raccolti sul campo, nei luoghi di incontro abituale dei partecipanti alla ricerca e a scuola. In particolare, per il primo studio, i partecipanti sono adolescenti e tardo adolescenti appartenenti a diversi gruppi sub culturali "radicali" (N=22) di età compresa tra i 14 e i 26 anni, raggiunti nei luoghi di aggregazione spontanea ed intervistati con il loro consenso. Nel secondo studio esplorativo i partecipanti sono adolescenti di età compresa tra i 14 e i 16 anni, che si autodefiniscono "Emo", reperiti o direttamente sul territorio (N=15) o su siti e forum web (N=20). Allo studio di adattamento e validazione della *Adolescent Personal Uniqueness Scale* (Duggan et al., 2000- 24 item) hanno partecipato 211 adolescenti tra i 16 e i 19 anni (età media= 17,66; d.s.= 0,97), bilanciati per sesso (M=46,92% e F=53,08%). Infine, Per il quarto studio, sono stati coinvolti, in un'ottica di confronto, adolescenti di età compresa tra i 16 e i 19 anni (età media=17,47; d.s.=1,26) sia appartenenti a gruppi sub-culturali "radicali" (N. 100, M=51% e F=49%) sia appartenenti a gruppi informali (N. 100, M=51% e F=49%).

## **STUDIO I**

### **L'IDENTITÀ NARRATIVA DEI GIOVANI APPARTENENTI A GRUPPI SUB CULTURALI “RADICALI”**

## 1. L'identità narrativa dei giovani appartenenti a gruppi sub culturali "radicali"

*Essere giovani vuol dire  
tenere aperto l'oblò della speranza,  
anche quando il mare è cattivo e  
il cielo si è stancato di essere azzurro.  
(Bob Dylan)*

*L'universo delle relazioni tra coetanei è costituito da un insieme eterogeneo di gruppi spontanei, formali, informali, sub culturali (Bennett, 2001; Brake, 1985; Delsing, ter Bogt, Engels, Meeus, 2007; Hall & Jefferson, 1976; Hebdidge, 1979; Thurlow, 2001) nei quali il ruolo dell'identità collettiva sembra avere un significativo peso nella costruzione dell'identità individuale (Amerio et al., 1990). Le subculture oggetto dello studio presentato in questo capitolo sono i Dark, i Punk, gli Alternativi e gli Emo. Per ognuna delle subculture è possibile rintracciarne le radici in fenomeni musicali trasferitisi poi nella moda, nella letteratura, nell'arte figurativa, nella cinematografia fino a trasformarsi in vere e proprie subculture giovanili con peculiari caratteristiche e di ognuna delle quali è possibile individuare sotto categorie. La presente ricerca si propone di indagare le peculiari connotazioni dell'identità narrativa di adolescenti appartenenti a differenti gruppi sub-culturali giovanili. La ricerca si inserisce nel quadro di riferimento teorico dell'identità narrativa (McAdams, 1996, 2001), che sottolinea la centralità della narrazione di sé nel corso della formazione dell'identità. Coerentemente con il quadro teorico illustrato, lo strumento utilizzato è l'intervista narrativa autobiografica (Bruner, 1990, 2002; McAdams, 1996) proposta a 22 soggetti di età compresa tra i 14 e i 26 anni, raggiunti nei loro naturali luoghi di aggregazione ed intervistati con il loro consenso. I protocolli delle interviste, nell'ottica di un approccio quali - quantitativo (Flick, 1998; Mazzera, 2002), sono stati trascritti e il corpus risultante dalla trascrizione è stato sottoposto ad analisi del contenuto di tipo lessicale (analisi dell'associazione di parole e analisi fattoriale delle corrispondenze lessicali) con l'ausilio del software T-Lab (Lancia, 2004). I risultati e le conclusioni sono dettagliatamente presentati nelle ultime due sezioni del capitolo.*

## 1.1. Introduzione

Numerosi studi rilevano l'importanza del gruppo dei pari nei processi di formazione dell'identità (Coleman, 1974, Steinberg and Silverberger, 1986, Palmonari et al., 1989, 1990, Buhrmester, 1992, Heaven, 1994, Cotterell, 1996). La scelta di aggregarsi a un gruppo sulla base di interessi, attitudini, regole, abilità e caratteristiche comuni (Brown et al., 1994; Delsing, ter Bogt, Engels, Meeus, 2007) permette all'adolescente di soddisfare i propri bisogni di appartenenza, affiliazione e approvazione ed inoltre bisogni affettivi di unione, intimità, confronto e condivisione. L'universo delle relazioni tra coetanei è costituito da un insieme eterogeneo di gruppi (Bennett, 2001; Brake, 1985; Delsing, ter Bogt, Engels, Meeus, 2007; Hall & Jefferson, 1976; Hebdidge, 1979; Thurlow, 2001) che svolgono una funzione importante nella costruzione dell'identità individuale (Amerio et al., 1990). L'identificazione con un gruppo sub culturale radicale è indipendente dalla reale frequentazione del gruppo stesso. Brown (1994) stressa l'aspetto della reputazione del gruppo teorizzando che i crowd sono gruppi reputation-based e ciò ne costituirebbe il fattore aggregante. I membri deciderebbero, cioè, di affiliarsi a uno specifico gruppo per la sua reputazione e per gli stereotipi che lo riguardano, oltre che per gli interessi, i valori e le credenze condivise. Brown, infatti, parla di aggregati di adolescenti che sono similmente stereotipati. È opinione condivisa, inoltre, che l'affiliazione a uno di questi gruppi così fortemente connotati potrebbe influire sulla salute psicofisica dell'adolescente (Dolcini & Adler, 1994). A partire da questo assunto, molte ricerche si sono indirizzate sullo studio di queste influenze, analizzando il ruolo del gruppo nell'assunzione di comportamenti a rischio, nell'uso di droghe e alcool, nella messa in atto di atti violenti, ma anche rispetto all'adattamento, alla pressione dei pari e all'impegno scolastico (Clasen & Brown, 1985; Heaven et al., 2008). Ma, approfondendo quello che Brown et al. (1994) suggeriscono essere una delle importanti funzioni svolte dai Crowd e cioè favorire lo sviluppo dell'identità in adolescenza, sono molte le ricerche che hanno focalizzato il ruolo dalla identificazione con il gruppo nello sviluppo dell'identità personale (Stone & Brown, 1998; Sussman et al.,

2000). Anche la presente ricerca si inserisce in questo filone di studi, utilizzando quale strumento metodologico le narrazioni, riprendendo quanto affermato da Confalonieri (2008) e Aleni Sestito (2004) a proposito del processo di costruzione dell'identità in adolescenza come oggetto privilegiato per un'indagine attraverso il racconto narrativo.

#### 1.1.1. L'identità narrativa

Bruner (1995) nell'ambito della psicologia culturale definisce il sè come punto centrale della ricerca del significato. Attraverso la narrazione dei personali eventi di vita, l'individuo opera nel dare a essi organizzazione, interpretazione e significato al fine di ricercare un senso di continuità tra gli eventi. In tal senso, la narrazione si configura come uno strumento attraverso il quale costruire e conoscere il sè e il mondo (Aleni Sestito, 2004; Smorti, 2003).

La narrazione è l'operativizzazione del pensiero narrativo, essa organizza l'esperienza e gli avvenimenti di vita permettendo all'individuo di raccontarli sotto forma di racconti, storie che fungono da modelli interpretativi delle azioni sociali. Infatti, il pensiero narrativo si configura come essenzialmente sociale poiché esso fornisce una chiave interpretativa degli eventi accaduti, delle interazioni e in tal senso ha nel mondo sociale la sua applicazione (Aleni Sestito, 2004; Smorti, 2003).

Le narrazioni, in particolare in adolescenza, sono caratterizzate da una struttura interpretativa che è tesa a organizzare e spiegare le azioni e gli stati mentali mentre nell'infanzia le narrazioni sono sotto forma di copioni ai quali nella fanciullezza si abbinano strutture intenzionali (McKeough, 1997). Questa capacità è da ricollegarsi all'emergere del pensiero formale che rende capace gli adolescenti di ragionare in maniera astratta. Tale capacità si traduce nell'approfondimento psicologico dei personaggi delle storie raccontate e nella meta riflessione. Secondo Trzebinski (1997) vi è uno stretto legame tra costruzione narrativa e costruzione del sè e tale legame troverebbe massima espressione nella narrazione autobiografica. Nell'autobiografia il narratore è il Sè che narra la propria vita (Brockmeier, 1997) e mentre lo fa, si inventa

creando la narrazione stessa (Bruner & Weisser, 1991). Alla luce di quanto detto, la narrazione come strumento metodologico risulta particolarmente utile per approfondire le tematiche identitarie poiché nelle narrazioni vi sono processi di costruzione e di interpretazione del sé (Aleni Sestito, 2004; Smorti, 2003).

### 1.1.2. Le subculture

Il termine subcultura viene utilizzato in sociologia e antropologia per indicare quella parte di popolazione, nel nostro caso gli adolescenti, che si distinguono dalla cultura dominante. Canevacci (1996) afferma che ogni subcultura costruisce la propria identità segnalando la propria diversità dalla cultura di massa e da ogni altra subcultura.

Dall'analisi antropologica degli stereotipi sui giovani nel corso della storia Castellani (1996), riprendendo il dualismo di giovane come problema e giovane come divertimento proposto da Hebdige (1981), evidenzia che per lungo tempo la condizione giovanile è stata oggetto di dibattiti e studi solo nell'ambito della delinquenza giovanile (giovane come problema), la situazione è cambiata quando egli è diventato il maggiore consumatore di beni materiali e quindi il principale destinatario dei messaggi sociali. La società a questo punto ha modificato il suo punto di vista e ciò che era stato ghettizzato e ritenuto deviante si è trasformato in qualcosa di positivo (giovane come divertimento). Un esempio eclatante in tal senso sono le culture giovanili. I punk, il loro modo di vestire e le loro convinzioni anarchiche sono stati per lungo tempo negativamente giudicati e oggetti di preoccupazione sociale, fino a quando quelle stesse caratteristiche distintive non sono diventate di interesse per la moda e per la televisione trasformandosi in movimenti giovanili connotati positivamente.

Per ognuna delle subculture è possibile rintracciarne le radici in fenomeni musicali traslatatisi poi nella moda, nella letteratura, nell'arte figurativa, nella cinematografia fino a trasformarsi in vere e proprie subculture giovanili con

peculiari caratteristiche e di ognuna delle quali è possibile individuare sotto categorie.

Le subculture oggetto del presente studio sono i Dark, i Punk, gli Alternativi e gli Emo. I Punk nascono negli anni settanta dal genere musicale definito punk rock. McNeil e McCain (1996) fanno risalire il termine *punk* a un utilizzo gergale di questa parola in telefilm polizieschi di quegli anni attraverso la quale ci si riferiva a giovani delinquenti. Il rock punk si è sviluppato nelle grandi città americane quali New York, Washington, Los Angeles per poi spostarsi in Europa e in particolare prima in Inghilterra e poi nelle altre nazioni del vecchio continente. Questa migrazione ha dato vita ad una serie di cambiamenti che hanno generato i cosiddetti sottogeneri del punk rock e, di conseguenza, le diverse subculture ad essi legate. Anche per quanto riguarda il look è possibile notare delle differenze secondo il sottogenere musicale al quale la subcultura è ispirata. L'enciclopedia libera wikipedia riporta una suddivisione del look in decenni. Negli anni '70, i punk vestivano con pantaloni laceri, anfibie e catene al collo, nacque la moda della cresta mohicana e ben presto questi aspetti vennero ripresi da famosi stilisti di moda i quali inserirono nelle loro collezioni elementi di stile punk. Negli anni '80 lo stile base dei punk rimase invariato con l'aggiunta di piercing e tatuaggi e delle camicie di flanella o le t-shirt delle band. Cambiò, invece, il look dei capelli, non solo la cresta ma anche i capelli completamente rasati o con le punte verso l'alto tenute dalla brillantina e i capelli colorati. Negli anni '90, infine, non ci sono state modifiche sostanziali del look è da notare solo l'emergenza di un sottogenere, anarcopunk da cui nasce il movimento punkabbestia. Questo movimento si sviluppa fortemente in Italia e riprende alcuni aspetti del look e ideologici dei punk originari. Il termine punkabbestia viene utilizzato per riferirsi a quei giovani che fanno scelte di vita radicali, lasciano la famiglia di origine per vivere per strada e di espedienti spesso accompagnati da animali (punk con bestia). Oggi tale termine viene utilizzato anche per riferirsi a giovani che ne riprendono il look e gli interessi ma non agiscono scelte di vita così radicali.

Dal punk nasce negli anni '80 un genere musicale definito *goth* che successivamente assume connotazioni sempre più descrittive e dà vita ad un

vero e proprio movimento giovanile che non trae ispirazione solo dalla musica gotica ma anche dalla letteratura e dai film horror. L'abbigliamento è total black e può essere costituito da indumenti di pelle nera o ispirato all'abbigliamento stereotipato di streghe e maghe, infatti uno degli interessi gotici è legato alla magia e al sovrannaturale. Recentemente, la letteratura gotica è tornata nuovamente in auge, in particolare il genere definito romantic gothic, il cui fulcro centrale è spesso l'amore tra esseri immortali e umani, un esempio di fenomeno mondiale è la saga di Twilight che parla di un amore adolescenziale tra un bellissimo vampiro, Edward, e una semplice ragazza umana, Bella. Idoli di moltissimi teenager.

Dal post punk nasce e si afferma negli anni '90 l'alternative rock, caratterizzato da nuove armonie meno forti dell'originale punk e che dà vita al movimento giovanile degli Alternativi. Questo gruppo fa proprie le caratteristiche degli altri gruppi senza per questo auto etichettarsi. L'abbigliamento è ispirato alla vita di strada ed è un movimento che in Italia, e in particolar modo in Campania è molto presente sul territorio. Così come l'alternative rock nacque per differenziarsi dal fenomeno rock di quegli anni ricercando altri suoni e rifiutando l'aspetto commerciale della musica, così la subcultura degli alternativi nasce dal rifiuto degli stereotipi sociali che distinguono gli altri crowd.

Il movimento Emo, di cui si parlerà più approfonditamente nel prossimo studio, nasce dall'alternative rock, in particolare dal sottogenere emocore. L'abbigliamento è ispirato al look skate e ha alcune caratteristiche comuni al gothic.<sup>1</sup>

## **1.2. Obiettivo**

La presente ricerca si propone di investigare alcune dimensioni della costruzione narrativa del sé di adolescenti appartenenti a gruppi "radicali" quali: Punk, Emo, Gotici/Dark e Alternativi.

---

<sup>1</sup> Fonte: [www.wikipedia.it](http://www.wikipedia.it)

### 1.3. Metodo

#### 1.3.1. Partecipanti

I partecipanti (N=22), di età compresa tra i 14 e i 26 anni, (M=54,55% F=45,45%) sono stati raggiunti nei loro luoghi di aggregazione spontanea ed intervistati con il loro consenso.

#### 1.3.2. Strumento

Coerentemente con il quadro teorico illustrato, lo strumento utilizzato è l'intervista narrativa autobiografica (Bruner, 1990, 2002; McAdams, 1996) realizzata con la seguente consegna: *“Raccontami la storia della tua vita, ciò che ti sembra utile a raccontarmi chi sei e come sei diventato ciò che sei”*. L'intervistatore si è limitato a sostenere il raccontarsi dell'intervistato affinché non perdesse di spontaneità. Le interviste sono state effettuate e audio registrate in seguito al consenso dei partecipanti.

L'intervista narrativa si configura come uno strumento che permette all'intervistato di raccontare la propria vita, il proprio vissuto attraverso una o più storie (Atkinson, 2002). La domanda generativa invita, infatti, l'intervistato a immaginare la propria vita in termini di episodi, capitoli da raccontare. L'intervistatore, in questo tipo di intervista, funge da facilitatore della narrazione degli eventi e può, in taluni casi, intervenire a sostegno della narrazione per approfondire alcuni nodi cruciali (Atkinson, 2002). Inoltre, come evidenzia Smorti (2003), attraverso l'intervista narrativa è possibile rintracciare nei testi indicatori sul sé e sulla relazione sé-altro.

#### 1.3.3. Analisi dei dati

Nell'ambito di un approccio quali - quantitativo (Flick, 1998; Mazzara, 2002) i protocolli delle interviste sono stati trascritti e il corpus risultante dalla

trascrizione è stato sottoposto ad analisi del contenuto di tipo lessicale (analisi dell'associazione di parole e analisi fattoriale delle corrispondenze lessicali) e ad analisi delle specificità lessicali con l'ausilio del software T-Lab (Lancia, 2004)

L'analisi dei cluster è stata effettuata con metodo gerarchico - ascendente, che parte dai singoli oggetti (costituiti da unità lessicali) fino ad arrivare a ricomporre l'intero insieme. Il profilo degli oggetti si ottiene tramite l'analisi delle corrispondenze che utilizza come criterio di aggregazione il metodo Ward. Il numero dei cluster che si ottengono in seguito all'analisi dipende da un algoritmo basato sul rapporto tra varianza inter-cluster e varianza totale. Si assume come partizione ottimale quella in cui il rapporto descritto supera la soglia del 50% (Lancia, 2004, p. 90). L'analisi fattoriale delle corrispondenze lessicali consente di estrarre dei fattori che riassumono l'informazione rilevante contenuta nelle innumerevoli caselle delle tabelle dati; inoltre, questo metodo di analisi consente di predisporre grafici atti a rappresentare ad esempio le entità linguistiche ( nel nostro caso parole, lemmi, segmenti di testi e testi) con le rispettive caratteristiche di provenienza. Il grafico di cui disponiamo da dimensioni spaziali organizzate dai fattori emersi ed è rappresentabile come una linea o asse che si sviluppa in modo bipolare verso le estremità "negativa" (-) e "positiva" (+), in modo tale che gli oggetti collocati su poli opposti sono quelli più diversi tra loro" (Lancia, 2004, p. 90).

In tutte le analisi sono state prese in considerazione come variabili illustrative il genere e la tipologia di gruppo sub culturale radicale di appartenenza (Punk, Emo, Gotici/Dark e Alternativi).

L'analisi delle specificità permette di individuare quali sono le unità lessicale esclusive dei sottoinsiemi del corpus testuale. I sottosistemi vengono definiti dalle variabili date e le individuazioni delle specificità sono possibili tramite l'applicazione del CHI quadro; esso si basa sull'incrocio di 2 righe e 2 colonne per verificare la presenza/assenza di ogni parola. Pertanto, risulta avere un solo grado di libertà e una soglia pari a 3.84 (Lancia, 2004).

L'analisi è stata effettuata considerando la variabile tipologia di appartenenza al gruppo come variabile indipendente.

## 1.4. Risultati

### 1.4.1 Risultati 1: i cluster lessicali

Il *corpus testuale*, costituito dalle 22 narrazioni, è composto da 873 contesti elementari (*c.e.*), 44626 occorrenze e 3560 lemmi utilizzati nelle analisi.

L'analisi ascendente gerarchica mostra che l'universo lessicale è suddiviso in 3 differenti cluster (fig.1) che corrispondono ad altrettanti universi di significato, diversi tra loro e omogenei al loro interno. Le etichette interpretative dei cluster sono state create in base alla specificità dei lemmi e dei contesti elementari dai quali sono caratterizzati.

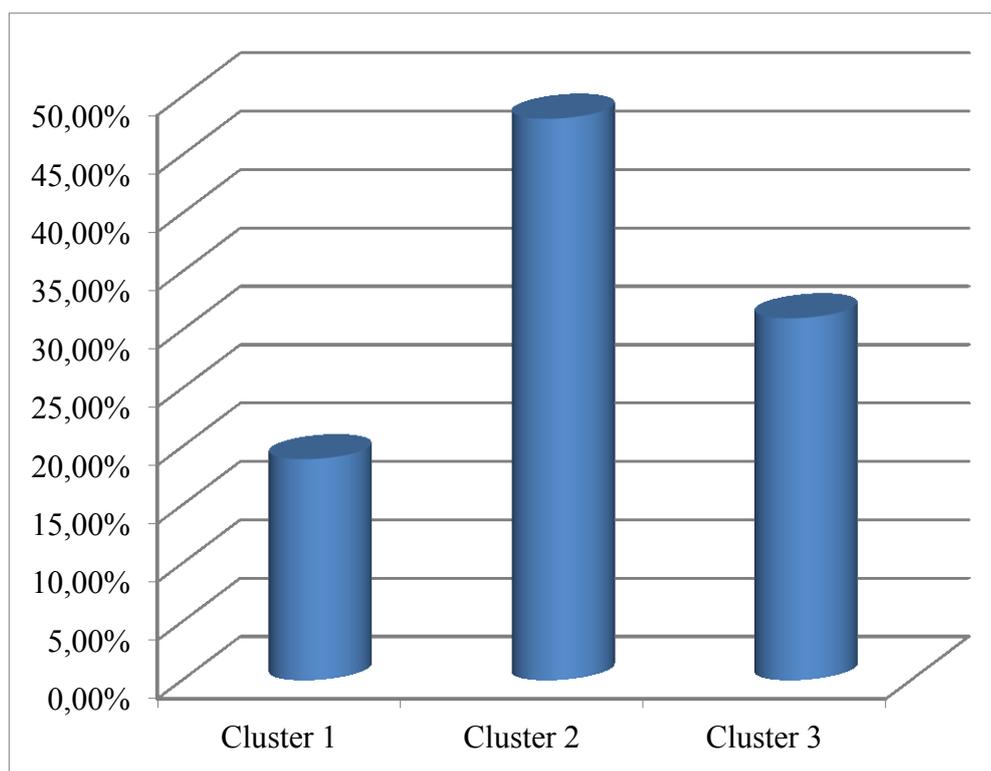


Fig.1 Cluster lessicali

**Cluster 1**– *Immagine di sé e emozioni depressive* (18,92% dei segmenti classificati) in cui le variabili illustrative associate risultano essere: Emo, Alternativi, maschi. I lemmi specifici di questo cluster sono: *nero, ascolto,*

*estremo, moda, stile, emo, punk, deprimere, sopportare, emozioni, pena, sofferenza.*

I lemmi specifici si riferiscono alle emozioni depressive liberate in una specie di catarsi attraverso l'ascolto della musica, infatti ci sono molti verbi emozionali come *deprimere, sopportare* e parole come *emozioni, pena, sofferenza*. Essi riguardano, inoltre, l'immagine di sé costruita attraverso la moda e quindi l'adesione al look di un dato gruppo radicale (*moda, stile, emo, punk*).

*“Ad\_ esempio io prima ascoltavo solo musica metal perché era un pò il mio modo di sfogarmi, perché non capivo perché gli altri per\_ esempio trovavano sempre la ragazza e io no, mo invece ascolto tutti i tipi di musica, in realtà so sempre stato così, a me piaceva la musica in\_ generale, non mi piaceva solo il metal, però trovavo nel metal ... non\_lo\_so una ... una valvola di sfogo”*

**Cluster2– Relazioni Familiari Passate** (48,09% dei segmenti classificati) in cui le variabili illustrative associate risultano essere: Dark, Punk e femmine. I lemmi che caratterizzano questo cluster sono: *padre, casa, ricordo, proprio, rapporto, fatto, madre*.

I lemmi si riferiscono a ricordi autobiografici del passato legati soprattutto alla sfera familiare e valutati negativamente. Ci si riferisce, in altri termini, a ricordi legati all'infanzia e ad eventi che, proprio perchè riportati nella produzione spontanea, appaiono di rilevanza per l'intervistato nel presente.

*“Allora un evento significativo sicuramente è\_ stato quando si sono separati i miei genitori e mio padre se ne è andato di casa, la\_ prima\_ volta ... perché diciamo che ha avuto anche parecchie donne dopo mia madre, e...La mia vita è cambiata sicuramente perché ... diciamo io ero molto attaccata a mio padre, diciamo come tutte le figlie femmine forse, ma tra noi c'era un rapporto molto stretto perché io avevo imparato tutte le cose che a lui facevano piacere, avevo imparato a suonare, conoscevo i suoi gusti musicali, tutto comunque ... e quindi diciamo mi è venuto meno un punto\_ di\_ riferimento fondamentale”*

**Cluster 3-Amicizia** (32,98% dei segmenti classificati) in cui l'unica variabile illustrativa associata risulta essere i Punk. I lemmi specifici di questo cluster sono: *amico, capire, ragazzo, conoscere, importante, parlare.*

Sia i lemmi che le unità di contesto elementari di questo cluster sono incentrati sulle relazioni amicali valutate sia in negativo che in positivo.

*“cioè fanno comunella con altre persone, mi parlano dietro, e non dicono le cose in faccia, cioè io sono una persona che dice sempre le cose in faccia, odio soprattutto le persone che prima ti parlano dietro e poi magari ti vengono vicino, mi è capitato molto spesso, perché magari si mettono paura di dirmele in faccia” – “ A parte l'università, ho tanti amici, sono molto estroverso, molti dicono che parlo anche con le pietre. Ho una cerchia di amicizie molto ampia, anche se i miei veri amici sono pochi, 3 o 4, e la mia mancanza di cui ho parlato l'ho colmata così, con gli amici e quindi se ho bisogno di qualsiasi cosa ci sono loro”.*

#### 1.4.2. Risultati 2: l'analisi fattoriale

L'analisi fattoriale individua su un piano cartesiano i due principali fattori esplicativi della varianza dei lemmi e dei cluster. Visivamente si individua nel grafico (Fig.2) la collocazione dei cluster lungo gli assi orizzontale e verticale con i quali si identificano i due fattori.

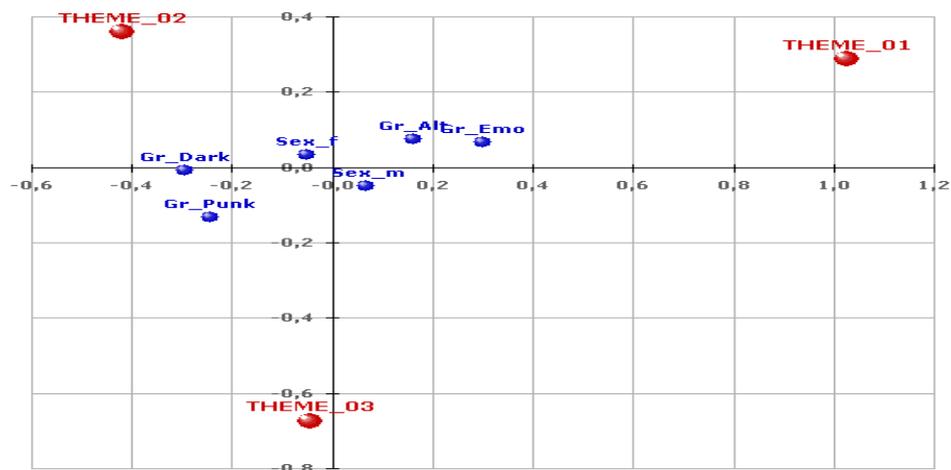


Fig.2 Proiezione su piano fattoriale dei fattori individuati Asse orizzontale: primo fattore (Immagine di sé). Asse verticale: secondo fattore (Sfera relazionale).

L'asse orizzontale individua un fattore che potremmo definire *Immagine di sé* che vede all'estremo sinistro un'immagine di sé legata agli interessi e ai valori peculiari del gruppo di appartenenza, dove si colloca il cluster 2 e all'estremo opposto una immagine legata al look, allo stile del gruppo al quale gli intervistati sentono di appartenere e dove cade il cluster 1. L'asse verticale, identificabile con un fattore che si può definire *Sfera Relazionale*, all'estremo superiore vede le relazioni con la famiglia, dove si colloca il cluster 2; e all'altro estremo le relazioni amicali.

#### 1.4.3. Risultati 3: le specificità lessicali

Infine, i dati emersi dall'analisi delle specificità esclusive ci offrono informazioni più dettagliate rispetto alle differenze intergruppo (Fig.3 Le specificità lessicali). Per gli Alternativi sembrerebbe molto importante l'aspetto legato al look e all'immagine nella scelta ma, di contro, sono anche quelli che temono maggiormente il giudizio esterno tanto da adattare il loro abbigliamento al contesto in cui si trovano, scegliendo un look meno estremo in date situazioni. Per i Dark è molto importante la condivisione degli stessi interessi quali la musica, la magia, il sovrannaturale, i vampiri, l'occulto. Per gli Emo, invece, appare significativa la possibilità di confrontarsi e relazionarsi con chi percepiscono davvero simili. Questi ragazzi, infatti, sentono di non essere compresi e accettati dagli altri adolescenti per l'importanza che danno agli aspetti emotivi, soprattutto negativi, della vita. Infine, i Punk compiono scelte molto radicali e cambiano completamente il loro stile di vita. Essi appaiono caratterizzati da forte agency e communion.



## 1.5. Discussione e conclusioni

L'identità narrativa dei soggetti intervistati sembra incentrarsi intorno a tre nuclei semantici fondamentali corrispondenti a tre cluster lessicali: *immagine di sé ed emozioni depressive, relazioni familiari passate, amicizia*. L'immagine di sé appare essere costruita mediante l'adesione allo stile, al look e al genere musicale che risultano peculiari di specifici gruppi sub culturali. Nel dettaglio, gli Emo e gli Alternative, variabili illustrative di questo cluster insieme ai maschi, sembrano dare molta importanza a queste modalità di adesione. Il cluster 2 risulta essere caratterizzato da lemmi che si riferiscono a ricordi biografici del passato che riguardano la famiglia legata a valutazioni negative. In questo cluster le variabili illustrative risultano essere i gotici, i punk e le femmine. Questi ultimi, in particolare, appaiono sentire molto la conflittualità con la famiglia che si manifesta in agiti di allontanamento. Infine, il cluster 3 appare caratterizzato da lemmi riferiti all'amicizia. Dai testi si evince che le valutazioni sono sia positive, gli amici, cioè, vengono descritti con funzioni di supporto e condivisione, sia negative, con particolare riferimento alla falsità di dati comportamenti e alla possibilità di essere traditi.

Questi universi di significato sembrano, inoltre, interpretabili alla luce di due fattori esplicativi: l'immagine di sé coincidente con l'asse orizzontale e la sfera relazionale coincidente con l'asse verticale. L'immagine di sé ad un polo appare legata alla condivisione di interessi, valori e ideologie, dove troviamo i dark/gotici e i punk. In altre parole, l'immagine di sé, per i partecipanti a questi gruppi sub culturali radicali, verrebbe costruita attraverso la condivisione degli stessi interessi, valori e idee del gruppo sub culturale radicale di appartenenza. Il polo opposto, invece, nel quale troviamo i gruppi sub culturali radicali emo ed alternative, indicherebbe che i partecipanti a tali gruppi sub culturali radicali costruirebbero una immagine di sé aderendo al look, allo stile e al genere musicale peculiari del gruppo sub culturale radicale di appartenenza.

Infine anche rispetto alle differenti tipologie di gruppi sono emerse delle differenze significative in termini di lessico utilizzato: i testi narrativi degli alternative appaiono caratterizzati soprattutto da un lessico che sottolinea

l'importanza del look, dello stile di abbigliamento per questi adolescenti. Questi adolescenti sono molto attenti al look ma allo stesso tempo temono il giudizio altrui e, per questo, spesso adeguano il loro modo di vestire al contesto in cui si troveranno, *“scegliendo la cosa meno alternativa che hanno nell'armadio”*. Per i dark/gotici il lessico si riferisce soprattutto agli interessi condivisi con il gruppo sub culturale di appartenenza. Tali interessi, riguardanti l'occulto, la letteratura gotica, il vampirismo, appaiono essere anche i tratti distintivi di questo specifico gruppo sub culturale radicale. Il lessico degli emo è soprattutto legato a dimensioni emozionali, in particolare ad emozioni negative. Infine, il lessico dei punk esprime l'adesione alle ideologie del gruppo sub culturale di appartenenza. Tale adesione si traduce in cambiamenti nello stile di vita quotidiano.

Sulla base di quanto emerge sia dall'analisi dei cluster che dall'analisi delle specificità sembra che dark e punk da una parte ed emo ed alternativi dall'altra manifestino differenti dimensioni dell'identità narrativa. I primi, infatti, esprimono il loro senso di appartenenza al proprio gruppo sub culturale radicale attraverso la condivisione di interessi ed ideologie, mentre gli altri esprimono il loro senso di appartenenza al loro gruppo sub culturale radicale mediante l'adesione ai comportamenti e ai canoni estetici del gruppo.

Infine, per quanto riguarda specificatamente gli Emo, emerge dai testi un forte senso di appartenenza al gruppo e la percezione della propria diversità dall'altro”.

## **STUDIO II**

### **LA PERCEZIONE DI SÉ DEGLI “EMO”: UN APPROCCIO NARRATIVO**

## 2. La percezione di sé degli “Emo”: un approccio narrativo

*Il fenomeno Emo è piuttosto recente in Italia, le ricerche attualmente presenti o in corso d'opera sono di matrice esclusivamente anglo-americana poiché è in queste nazioni che nasce questa subcultura. Essa è connotata da particolari caratteristiche che non riguardano soltanto il tipo di musica o l'abbigliamento; coloro che si “sentono emo” ne sposano il modo di essere. Il presente studio si è proposto di esplorare le peculiari configurazioni dell'identità e la dimensione relazionale dell'identità di adolescenti che si definiscono e riconoscono come appartenenti al gruppo subculturale degli “Emo”, con l'obiettivo di indagare il processo di costruzione dell'identità personale in soggetti fortemente caratterizzati dalla scelta di appartenenza e di condivisione con un gruppo sub-culturale dalle connotazioni particolarmente definite. I partecipanti allo studio, di età compresa tra i 14 e i 16 anni, sono stati reperiti in due modi: a) su siti e forum web (N=20, M=15% F=85%); b) direttamente sul territorio (N=15 che si autodefiniscono emo). Gli strumenti utilizzati sono diversi per i due gruppi, per il primo (a) sono state analizzate le autopresentazioni reperite in rete, mentre per il secondo (b) si tratta di interviste narrative (Bruner, 1990, 2002; McAdams, 1996) semistrutturate. Le analisi sono state condotte separatamente per i due gruppi. L'approccio utilizzato è quali-quantitativo (Flick, 1998; Mazzara, 2002) e consiste di un'analisi lessicale e di un'analisi categoriale, con l'utilizzo di una griglia di codifica della relazione Sé-Altro (Aleni Sestito, Parrello, Nasti, Sica, 2009). I risultati e le conclusioni sono dettagliatamente presentati nelle ultime due sezioni del capitolo.*

### 2.1. Introduzione

*Emo non è uno stile, non è una moda da seguire..*

*Emo è sentimento, è solitudine, non è disprezzo..ma indifferenza per chi non lo capisce e punta il dito contro e usa la bocca solo per giudicare. Emo è il sogno, ma può essere anche l'incubo, la lacrima che ti riporta al passato ma che può portarti ad un futuro migliore.*

*Emo non solo è il ciuffo, quello è per nascondere le lacrime nere come la pioggia, ma la lacrima può essere anche rabbia e nuova forza per affrontare ogni problema. Emo è l'emozione per ogni attenzione d'affetto che ricevi, non di disprezzo. Emo è amore..amore per la persona che ami, amore per gli amici e per quello a cui tieni veramente. Emo è infanzia, adolescenza e maggiore età..non ha limiti né barriere, solo confini da varcare. Emo è un periodo buio dove soffri per maturare, dove cerchi dentro di te la*

*risposta alla domanda: GIUSTO O SBAGLIATO?*

*Emo non è rimpianto, però può essere chiarezza. Emo sono i bei momenti che hanno segnato la tua vita fino ad ora, e ogni momento che la segnerà. Emo non è attirare l'attenzione, né spaccanagine. Emo è umiltà e rispetto per chiunque. Emo può essere anche piangere sotto la pioggia, però la pioggia lava le lacrime di dolore e sofferenza per portarti a star bene..tutto questo è Emo, ed è racchiuso in una parte*

*del corpo...quella che non si stanca mai di dare anche se è affaticata..l'Emo è cuore, e chi non ha cuore ha poco da leggere queste righe, perchè non avrà capito proprio niente di quello scritto sopra. Emo è la vita vissuta sulla soglia della sofferenza e l'inizio della felicità. Emo è una scelta, non una conseguenza..Emo è la vita vissuta in bilico tra bianco e nero...che non arriva al grigio. Emo e' il vivere con passione la propria vita nel bene e nel male...l'Emo non sono solo i pantaloni attillati o gli occhi pesantemente truccati...Emo è un modo di essere, di pensare di vivere...Emo non ci si può diventare...perchè per esserlo non bisogna pensare con la testa di qlc1 altro solo perchè ciuffata... Emo è un modo di reagire alla vita, e un modo di reagire alle tue azioni...Emo è piangere per una nota e credere in una fata...Emo è sognare è emozionarsi per le piccole cose...Emo non è anoressia e morte...Emo è semplicemente quello che sono perchè lo sono nel cuore e nell'anima. Il mondo intanto, si ostina ad etichettare le cose...etichetta pregiudizi e giudizi quindi se proprio bisogna essere giudicati facciamolo a nostro modo...cioè non so neanche se riesco a spiegarmi...quello che voglio dire è che non è che per provare tutto quella serie di emozioni di cui si parla sopra bisogna essere Emo...essere Emo non è una scelta...diciamo che tutti sono un pokino Emo..perchè tutti soffrono e si emozionano...solo che molto si vergognano delle loro emozioni...ecco gli Emo non si vergognano di ciò che provano...ma non perchè sono Emo...è quà la sottile differenza tra il fare l' Emo e l'essere Emo. Perciò è inutile giudicare gli Emo come delle persone smorte e senza vita, perchè di sicuro provano molte più emozioni di quanto si crede.*

(Lorenzo

<http://bobcarr.wordpress.com/2009/02/07/emo-non-e-uno-stile/>)

Il presente studio, in continuità con lo studio precedente avente ad oggetto l'esplorazione delle caratteristiche identitarie di adolescenti che si riconoscono in diversi gruppi subculturali, si propone di approfondire lo studio delle dimensioni inerenti la ricostruzione narrativa dell'identità di una specifica sub-cultura che ci è parsa di particolare interesse per le sue caratteristiche riguardanti l'importanza degli aspetti emotivi, soprattutto in termini negativi, e la forte percezione della propria diversità in relazione agli "altri", inoltre, essa appare eccentrica rispetto alle altre subculture esaminate precedentemente soprattutto per quanto concerne il forte senso di appartenenza che si traduce in una completa adesione ai canoni estetici e comportamentali del gruppo sub culturale, come emerso dallo studio precedente. Questo studio, pertanto, si focalizza sullo studio della rappresentazione di sé e le dimensioni dell'identità relazionale di adolescenti che si autodefiniscono "Emo".

Differenti approcci teorici (Bronfenbrenner, 1979) hanno sottolineato il ruolo significativo che il contesto svolge nella formazione dell'identità, inteso sia come contesto socio-culturale di appartenenza sia come contesto relazionale; Aleni Sestito (2004), nel suo contributo agli studi sull'identità nella prospettiva del ciclo di vita, parla di *relazione tra centro e contesto*, intendendo col primo il soggetto che, dopo aver fuso le identificazioni del passato, le immagini

interiori, i sentimenti, ciò che percepisce riguardo a se stesso e alle sue caratteristiche, riesce a percepirsi come *coerente e stabile* nonostante i cambiamenti accorsi. Il *contesto* invece, riguarda tutti i cosiddetti fattori socio-contestuali, quali: famiglia, sistemi sociali, gruppo dei pari. In quest'ambito l'identità viene interpretata come una forma di equilibrio dinamico tra ciò che il soggetto percepisce come sé e ciò che considera come altro (Cooley, 1902; Mead, 1934, Erikson, 1968; Kegan, 1982; Harter, 1985; Damon & Hart, 1988; Kroger & Haslett, 1987; Kroger, 1996).

Lo sviluppo dell'identità, così come lo sviluppo della persona, si configura come una sequenza di transazioni tra la persona e il suo contesto relazionale, sociale e culturale (Bosma *et al.*, 1994; Bosma & Kunnen, 2001), il confronto con altri significativi rappresenta una fonte importante di informazioni per la percezione, la conoscenza e la valutazione del sé (Harter, 1985). In quest'ottica la relazione tra coetanei può essere definita come uno dei contesti dello sviluppo (Bronfenbrenner, 1979), all'interno del quale l'adolescente raccoglie informazioni importanti per il sé, utilizza i coetanei come riferimento per dare un senso a quanto gli accade e esplora nuove prospettive, nuovi valori e modelli di vita, ma soprattutto cerca in essi sostegno e conferma per l'immagine di sé che va costruendosi (Aleni Sestito, 2004).

Questo studio focalizza, in particolare, la relazione con l'altro in contesti quali i *crowds*. Tali gruppi si contraddistinguono per essere *reputation-based* (Brown, 1994), cioè collettività di adolescenti che non necessariamente si frequentano, i quali hanno in comune interessi, attitudini, abilità e caratteristiche personali che sono peculiari di queste specifiche collettività. In linea con quanto detto sul ruolo dell'altro nella formazione dell'identità, Brown suggerisce che una delle maggiori funzioni di un crowd è favorire lo sviluppo dell'identità o del concetto di sé.

Cross e Fletcher (2009) in una recente ricerca hanno evidenziato che nella maggioranza delle ricerche sui crowds si è preferito l'approccio qualitativo, in particolare la raccolta di informazioni tramite osservazione sul campo, conversazioni o interviste e l'analisi del contenuto applicata ai dati provenienti da interviste o da risposte aperte a questionari. Secondo gli autori i ricercatori

che hanno preferito questo approccio sono concordi nel ritenere che le narrazioni favoriscano l'emergere delle definizioni e delle descrizioni dei crowds. La realtà letta come un testo, infatti, fornisce informazioni sui ricordi e le memorie che caratterizzano la vita di una persona, in tal senso la narrazione diventa utile per comprendere il Sé e il rapporto Sé-Altro (Smorti, 1994, 1997, 2003, 2007).

#### 2.1.1. La ricostruzione narrativa delle esperienze relazionali

In linea con i presupposti della psicologia culturale (Bruner, 1990, 2002; Smorti, 2003), come sottolineato anche in precedenza, si ritiene che la narrazione di sé rappresenti una delle modalità attraverso le quali gli adolescenti riescono a conferire significato alle proprie esperienze di cambiamento (McAdams, 1996), ridefinendo al contempo la propria identità, questo perché secondo diversi studiosi (Bruner, 1987; Burke, 1945; Labov, 1972; Trzebinski, 1997) l'esigenza di comprensione e rielaborazione delle proprie esperienze emerge specialmente in situazioni di conflitto. L'adolescente sente forte il bisogno di costruire storie di vita per tentare di rispondere alle domande insite nel compito evolutivo che lo vede protagonista. Confalonieri (2008) suggerisce che sarebbe, infatti, proprio la formazione dell'identità a favorire un tipo di scrittura più riflessivo su aspetti del proprio Sé, attività favorita dall'emergere del pensiero ipotetico deduttivo e dalla acquisizione di nuove capacità ad esso connesse (Inhelder & Piaget, 1955).

Mc Adams (1996; 2001) parla di una vera e propria *Life Story Theory of Identity* in cui fa coincidere la narrazione con l'identità stessa poiché la ricostruzione narrativa del sé e della propria storia consente ai soggetti di focalizzare le proprie esperienze relazionali e di dare a queste significato per poter comprendere il posto assegnato a sé ed il posto assegnato agli altri nella strutturazione della propria identità.

L'approccio narrativo all'identità, può essere inteso come una costruzione del sé attraverso la narrazione del sé (Aleni Sestito, 2004). In tal senso appare molto interessante il modello di Trzebinski (1997), egli evidenzia che è

nell'autobiografia che il legame tra narrazione e sé si esprime maggiormente, poiché come afferma McAdams (1996) l'autobiografia è il modo personale di mettere insieme i vari elementi costitutivi del sé da parte dell'individuo. Secondo il modello citato il Sé Narrativo è costituito da tre livelli di analisi: a) narrazioni sul Sé, quei processi attraverso i quali tutto ciò che il soggetto ritiene rilevante per il Sé viene compreso attraverso l'inserimento di questi elementi in una narrazione; b) rappresentazione narrativa sul Sé, forma particolare di narrazione sugli episodi ritenuti più importanti della vita di un individuo; c) Schemi narrativi sul sé che permettono di creare, rielaborare e archiviare gli eventi analizzati ai livelli precedenti. Tutti gli eventi così analizzati delineano l'identità della persona dando significato e continuità alle esperienze rilevanti per il Sé (Trzebinski, 1997).

Pertanto anche in questo studio, come nel precedente e in continuità con esso, si è scelto di utilizzare un approccio narrativo allo studio dell'identità. Un approccio di questo tipo ci permette, infatti, l'analisi del sé narrativo attraverso appunto le biografie e l'analisi del sé dichiarato attraverso le auto presentazioni.

### 2.1.2. Cos'è il fenomeno Emo?

La scelta di questa particolare subcultura deriva dalle peculiari caratteristiche di questo gruppo. Sebbene, infatti, siano sempre esistite subculture adolescenziali basate su specifici generi musicali, gli "emo" hanno caratteristiche che non riguardano soltanto il tipo di musica o l'abbigliamento; coloro che si "sentono emo" ne sposano il modo di essere.

Come la maggior parte delle subculture giovanili anche quella degli emo nasce e cresce nel mondo musicale. L'*emocore* è un sottogenere rock che si affaccia sul panorama internazionale alla metà degli anni '80. Esso nasce dall'esigenza di allontanarsi da uno stile musicale sempre più rude e violento, alla ricerca di suoni e sperimentazioni nuove. Dopo una seconda ondata di sperimentazione *indie emo* intorno agli anni '90, dal 2000 in poi c'è un momento di massima risonanza, ed è in questa ultima fase che lo stile *emo* non si limita ai confini

musicali. Sembra prender piede sempre più tra i giovani una vera e propria *subcultura*. L'emo-look è costituito da jeans stretti e aderenti, capelli con una lunga frangia asimmetrica che copre gli occhi rigorosamente truccati di nero. T-shirt delle band preferite e snickers di marche specifiche<sup>2</sup>. Ma essere emo non significa solo vestirsi in questo modo. Coloro che s'identificano con questo stile, affermano di vivere la vita dando molta importanza agli aspetti emozionali. Emo, infatti, deriva da emotional. Essi sentono di non essere capiti dal resto del mondo, di essere più sensibili dei coetanei, in un vissuto quasi leopardiano della vita quotidiana di un adolescente. Sono restii ad aprirsi con gli altri e il loro habitat naturale sembra essere il web. Esistono diversi forum virtuali che sono luogo d'incontro e di scambio, sono gli unici posti in cui si sentono loro stessi e possono mostrarlo senza temere. Paradossalmente, là dove in forum e chat, di solito si assume una identità altra, mostrando solo alcuni aspetti selezionati di personalità e in qualche modo proteggendosi così anche da minacce esterne, gli Emo trovano nella realtà virtuale, la loro realtà vera, quella che permette loro massima libertà di movimento e di espressione. Questa volontà di spazi propri e "riparati" si palesa anche nelle grandi città come Milano e Roma, dove esistono luoghi specifici di ritrovo. Tale esigenza di spazi "dedicati" nasce anche dalla forte ghettizzazione che esiste nei loro confronti da parte degli altri coetanei. Additati come maniaci depressi con la fissa del suicidio, sono oggetto di scherno e derisioni. Sono nati nel tempo movimenti anti-emo e azioni denigratorie attraverso vignette, t-shirt e veri e propri attacchi nelle loro comunità virtuali. Di seguito un esempio tratto da un forum:

*"gli emo sono delle bestie assurde che hanno gravi problemi psichici .e nn potendoci far niente si credono più fighi e + sensibili in realtà sono soggetti ignoranti che nn capiscono un cazzo della vita e che vivono ai margini della società. Il fatto di tagliuzzarsi e sbucciarsi come banane è una conferma ulteriore alla mia tesi: siete solo dei poveri ignoranti ragazzi complessati"*      - uno che è fiero di non essere emo-

---

<sup>2</sup> Fonte: <http://www.wikipedia.it>

Nei casi estremi, questi attacchi si trasformano in veri e propri raid contro gli emo-guys. Un aspetto che appare inaccettabile per i coetanei è la confusione di genere che sembra caratterizzare questa subcultura. La descrizione dell'abbigliamento proposta in precedenza riguarda, infatti, indistintamente i ragazzi e le ragazze creando una confusione che genera, a quanto pare, insofferenza nei coetanei, con le immaginabili conseguenze omofobiche. Inoltre, il porre l'accento sugli aspetti emozionali della vita significa anche non aver paura di mostrarli. E questo in culture come la nostra, in cui l'espressività emozionale è quasi ad esclusivo appannaggio femminile, è motivo di scontro tra coetanei. Un emo non ha paura di soffrire e di mostrarlo, è quella la sua vera forza. Lui a differenza degli altri, coglie "il male di vivere" dei nostri giorni e non ne rinnega o nasconde la sofferenza.

Per quanto riguarda la loro sessualità, questa confusione di genere sembrerebbe tradursi in bisessualità non celata. Gli emo-boys e le emo-girls non hanno timore di mostrarsi in pubblico mentre si scambiano effusioni bisex o di immortalarsi per poi diffondere foto e video sul web, e questo è un altro aspetto causa d'isolamento. Ma, come riporta il *Times* (2004) in una recente inchiesta, la bisessualità di questi adolescenti non sembrerebbe "reale" piuttosto influenzata dall'appartenenza al gruppo. Questo è uno degli aspetti più controversi di questa subcultura. Molti adolescenti assumono determinati atteggiamenti per il bisogno, la volontà di appartenere ad un qualcosa e identificarsi con esso mentre per altri avviene il processo inverso, "scoprono" in seguito di appartenere agli emo. Fino a che si tratta di abbigliamento e atteggiamento si rientra diciamo nei canoni delle altre subculture musicali adolescenziali, il punk, il gotico, ma molti di questi ragazzi assumono comportamenti più pericolosi di cui non colgono il reale significato solo per sentirsi appartenenti in tutti gli aspetti al gruppo. Ci riferiamo, in particolare, ai comportamenti di auto ferimento, apparentemente molto diffusi tra gli emo-guys e altro motivo di etichettamento. I cosiddetti *cutters*, coloro cioè che si feriscono tagliandosi, sono molto diffusi tra gli adolescenti e soprattutto tra gli adolescenti emo, questo fenomeno sempre sommerso è venuto alla luce grazie alla visibilità che hanno tramite il web. Ma tale visibilità se da un lato ha

riportato l'attenzione su un disturbo che era sempre stato studiato come sintomo di altri disturbi o secondario ad essi, d'altro canto ha creato anche una serie di allarmismi riguardanti in particolar modo la "moda del tagliarsi" tipica di alcuni emo. Se chiediamo a un emo di descrivere chi è o cos'è essere emo, non sono pochi coloro che indicano anche questo comportamento tra le caratteristiche di questo gruppo. L'autoferimento sarebbe un modo per esprimere la propria sofferenza e le comunità virtuali un modo per condividerla tramite le descrizioni degli atti. Ma non tutti gli emo sono d'accordo sullo sposare interamente la "filosofia emo". Questo crea all'interno dello stesso gruppo una scissione tra coloro che danno più importanza all'emo-style, quindi abbigliamento, look, atteggiamento e altri tratti distintivi, e coloro che mettono invece l'accento sulla musica definendo gli altri *poser* cioè persone che si definiscono emo ma che in realtà "non sanno minimamente cosa voglia dire essere un emo".

I dati che emergono dallo studio precedente, hanno evidenziato che gli emo esprimono l'appartenenza al gruppo aderendo ai canoni tipici di questa subcultura. Inoltre, gli aspetti emotivi, soprattutto di tono negativo, appaiono essere molto importanti ed uno degli aspetti che favoriscono la percezione della propria diversità dall'altro.

## **2.2. Obiettivo**

Obiettivo principale di questo studio è studiare la rappresentazione di sé e le dimensioni dell'identità relazionale di adolescenti che si autodefiniscono "Emo". Si assume che questi ragazzi costruiscano la loro identità mediante l'affiliazione al gruppo.

## 2.3. Metodo

### 2.3.1. Partecipanti

I partecipanti al presente studio, di età compresa tra i 14 e i 16 anni, sono stati reperiti in due modi: a) su siti e forum web (N=20, M=15% F=85%); b) direttamente sul territorio (N=15 che si autodefiniscono emo). Si è scelto di analizzare le autopresentazioni reperite nella sezione “Mi presento” dei forum poiché la realtà virtuale sembra essere quella privilegiata dagli adolescenti “Emo”, soprattutto per avere scambi con coetanei che condividono la stessa subcultura. Contestualmente, si è scelto di utilizzare l’intervista narrativa poiché tale strumento, così come evidenziato in precedenza, favorisce l’emergere di informazioni utili a comprendere il Sé e il rapporto Sé-Altro (Smorti, 1994, 1997, 2003, 2007).

### 2.3.2. Strumenti

Gli strumenti utilizzati sono diversi per i due gruppi.

Per il gruppo costituito dagli emo frequentati i forum, è stata effettuata un’analisi delle autopresentazioni reperite dalle sezioni “Mi Presento” dei forum dedicati alla subcultura Emo. Attraverso le autopresentazioni su internet gli adolescenti selezionano le informazioni relative a caratteristiche personali, status, appartenenze, ideologie etc. che il soggetto ritiene opportuno condividere nella presentazione di sé agli altri utenti. Gli Emo utilizzano il web soprattutto per “incontrare” coetanei appartenenti alla stessa subcultura e ciò potrebbe portare ad ipotizzare che essi siano meno schermati nelle loro relazioni virtuali poiché si percepiscono maggiormente compresi da chi condivide il loro stesso modo di vivere.

Per il gruppo costituito dagli degli emo nei luoghi di aggregazione si tratta di interviste narrative (Bruner, 1990, 2002; McAdams, 1996) semistrutturate a partire dalla seguente consegna: *“Raccontami la storia della tua vita, ciò che ti sembra utile a raccontarmi chi sei e come sei diventato ciò che sei”*. Tale

strumento ci è parso offrire la possibilità di rintracciare nei racconti autobiografici degli adolescenti elementi caratterizzanti le loro vite e i sottostanti processi psicologici di costruzione del Sé (McAdams, Josselson, Lieblich, 2001) nonché le peculiari influenze derivanti dalle matrici storiche e culturali (Bruner, 1990). In quest'ottica, questo strumento appare il più adatto e vantaggioso in un periodo come quello dell'adolescenza fortemente caratterizzato dal lavoro di costruzione dell'identità. E in particolare, è sembrato uno strumento che rispondesse alle particolari connotazioni della subcultura adolescenziale oggetto di studio. Gli adolescenti "Emo" prediligono una dimensione più intimistica e ciò si traduce in una chiusura con l'esterno, questo anche per la percezione di poter essere compresi solo dai propri simili.

Ai soggetti è stato chiesto di raccontare la propria storia di vita, considerando eventi o capitoli percepiti come significativi. In seguito, l'intervistatore ha limitato il proprio intervento a sostenere il fluire del racconto, in modo da consentire all'intervistato di "narrarsi" il più spontaneamente possibile. Le interviste sono state effettuate e audio registrate, previo consenso dei partecipanti.

### 2.3.3. Analisi dei dati

L'approccio utilizzato è quali-quantitativo (Flick, 1998; Mazzara, 2002) e consiste di due step: analisi lessicale del contenuto ed analisi categoriale del contenuto. Per quanto concerne l'analisi lessicale, essa consta di: 1. analisi dell'associazione di parole per una prima lettura esplorativa dei processi di costruzione dell'identità relazionale (tale strumento rientra nella categoria degli strumenti di osservazione che permettono la costruzione di mappe rappresentative del contenuto del testo) e 2. analisi dei cluster lessicali con l'ausilio del software T-Lab (Lancia, 2004)<sup>3</sup>.

Successivamente, si è proceduto ad un'analisi categoriale del contenuto, con l'utilizzo di una griglia di codifica della relazione Sé-Altro (Aleni Sestito,

---

<sup>3</sup> Per la descrizione della procedura di analisi dei cluster lessicali con il software T-lab si rimanda al paragrafo Analisi dei dati dello studio precedente, pag. 75

Parrello, Nasti, Sica, 2009) (Tab 1). L'intero corpus testuale è stato elaborato selezionando segmenti di testo, corrispondenti ad unità di significato, comprendenti espliciti riferimenti alle esperienze relazionali dei soggetti. Quindi, i segmenti selezionati sono stati codificati (Marshall & Rossman, 1995; Ochs & Sterponi, 2003; Stein & Glenn, 1979), in base alla presenza/assenza di categorie descrittive atte ad indagare le dimensioni relazionali dell'identità.

Tabella 1

*Le categorie di analisi dell'identità relazionale (Aleni Sestito, Parrello, Nasti, Sica, 2009).*

CATEGORIE	SOTTOCATEGORIE
Segmenti della storia di vita	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Infanzia</li> <li>2. Adolescenza</li> <li>3. Tempo presente</li> </ol>
Locus of control	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Locus interno (= <i>io attivo, verbi in prima persona singolare, io protagonista</i>)</li> <li>2. Locus esterno (<i>altro attivo, verbi espressi in terza persona singolare o plurale</i>)</li> <li>3. Noi (<i>verbi espressi in prima persona plurale, noi in quanto relazione</i>)</li> </ol>
Altro	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Adulti (<i>genitori; madre; padre; nonni; familiari/famiglia, insegnanti</i>)</li> <li>2. Coetanei (<i>compagni; amici; amico/a; partner sentimentale; fratello/sorella; classe; gruppo; colleghi</i>)</li> <li>3. Altro generalizzato</li> </ol>
Bisogni	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cura, protezione, sicurezza</li> <li>2. Appartenenza, affiliazione</li> <li>3. Unione, fusione</li> <li>4. Intimità, confidenza</li> <li>5. Controllo, supervisione, guida</li> <li>6. Approvazione, apprezzamento, stima</li> <li>7. Confronto, dialogo, scambio</li> <li>8. Condivisione, collaborazione</li> <li>9. Autonomia, autodeterminazione</li> </ol>
Funzioni	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cura, protezione, sicurezza</li> <li>2. Supporto</li> <li>3. Controllo, supervisione, guida</li> </ol>
Valutazione della relazione	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Positiva (<i>del tutto soddisfacente, adeguata, importante, gratificante</i>)</li> <li>2. Negativa (<i>del tutto insoddisfacente, inadeguata, poco significativa, conflittuale</i>)</li> <li>3. Positiva/negativa (<i>soddisfacente e adeguata solo in parte</i>)</li> <li>4. Articolata e complessa (<i>vista secondo differenti sfaccettature</i>)</li> </ol>

Le analisi sono state condotte separatamente per i due gruppi (a. autopresentazioni degli emo frequentati i forum; b. interviste degli emo nei luoghi di aggregazione).

## 2.4. Risultati 1: L'Analisi lessicale

### 2.4.a. Analisi Autopresentazioni degli emo frequentati i forum

L'analisi dell'associazione tra parole (*Chi quadro*, fig.1) indica che il termine Emo è associato a: chiamare, presentazione, piacere, musica, benvenuto, guardare, stile, ragazzo, adorare, depresso, odio, sperare. Coerentemente con la tipologia di presentazione, i ragazzi esprimono il desiderio di essere accettati (sperare, presentazione, piacere). Emerge la prevalenza di aspetti emotivi negativi (depresso, odio) e di adesione al gruppo (stile, musica).

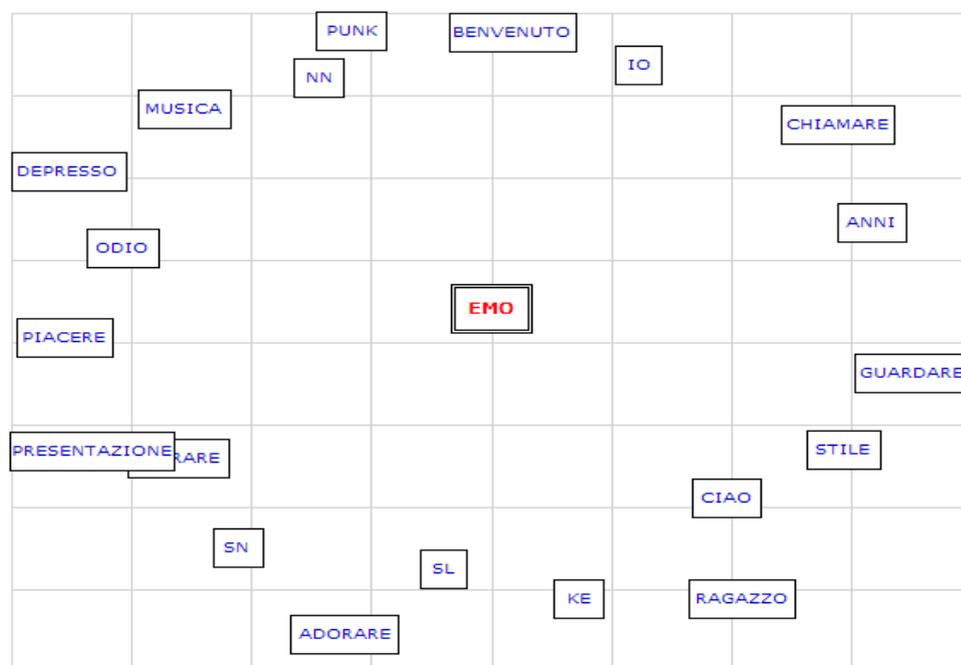


Fig. 1 Analisi delle associazioni tra parole: Le Autopresentazioni

Il *corpus testuale*, costituito da 20 autopresentazioni, è composto da un totale di 98 contesti elementari (*c.e.*), 3315 occorrenze e 936 lemmi utilizzati nell'analisi.

Dall'analisi ascendente gerarchica sono emersi 4 differenti cluster (Fig.1) che corrispondono nella stessa misura ad universi di significato. Le etichette attribuite ai cluster si basano sulle specificità dei lemmi e dei contesti elementari che li qualificano.

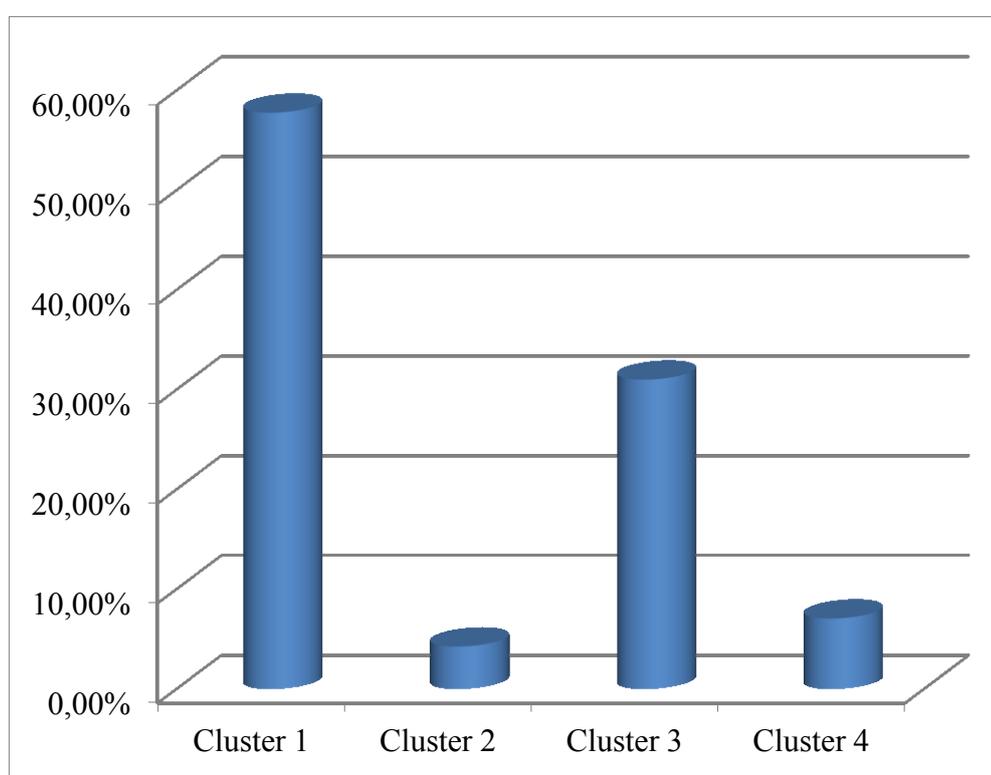


Fig.1. Cluster lessicali delle auto presentazioni degli emo frequentanti i forum

I cluster lessicali o ‘mondi semantici’

*Cluster 1 (57.75% dei segmenti classificati): “La relazione sul web”*

I lemmi specifici del cluster sono: *chiamare, sperare, ascolto, io, trovare, ragazzo, amo, forum, leggere.*

Fanno riferimento alla dimensione relazionale nel mondo virtuale, al dialogo tramite il web che si compone di speranza e di ascolto, quindi di bisogno di accoglienza e condivisione generalmente soddisfatto.

*“cio a tutti sn sara ho 14 anni e sn emo|!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! amo anke i th!!! spero anke voiiiiii.... spero di essere la benvenuta!!!”*

*Cluster 2 (4.23% dei segmenti classificati): “L’identità corporea: sembrare emo”.*

I lemmi specifici del cluster sono: *dark, vesti, look, nero, voi.*

Fanno chiaramente riferimento all’aspetto dell’emo, all’abbigliamento condiviso che sancisce l’appartenenza al gruppo e il riconoscimento dall’esterno.

*“Gli emo hanno delle emozioni estreme e questo lo manifestano attraverso anche attraverso il look, se un giorno sei emotivamente depresso ti vesti in un determinato modo ( borkie, trucco nero peante ecc ) se sei emotivamente allegro ti vesti in modo estremamente acceso ( viola, rosa ecc.)”*

*Cluster 3 (30.99% dei segmenti classificati):”I codici virtuali: il linguaggio sul web”*

I lemmi specifici del cluster sono i grafemi tipici della scrittura sul web: ke, ttt, nn, qst...

*“sciau a ttt mi kiamo Renata ma ttt mi kiamano °°Nene°° adoro i 30STM e mi piacerebbe tnt andare a un loro concerto ( forse è il sogno + grande ) mi piasce ascoltare i silverstein ma anke i green day odio la gente ke adotta sl lo style emo”*

*Cluster 4 (7.04% dei segmenti classificati):”La dimensione emo-tiva dell’identità”*

I lemmi specifici del cluster sono: persone, chiedere, depresso, emotivo, sensibile, xchè, diventare, vestire.

All’interno di questo cluster si fa riferimento a dimensioni interne, soggettive legate alla sfera delle emozioni, con generale tono negativo. Compare anche la dimensione del diventare attraverso l’aspetto fisico, l’adesione al look, l’acquisizione di una identità ‘emo’.

“è un pò complicato ma in sintesi queste persone (gli emo veri ) sono persone profondamente emotive, depresse... che manifestano il loro stati d'animi in modo estremo”

#### 2.4.b. Analisi Interviste degli emo nei luoghi di aggregazione

L'analisi dell'associazione tra parole (*Chi quadro*, fig.2) indica che il termine Emo è associato a: Significare, vedere, sentire, gruppo, amico, moda, stile, società, tendenza, fenomeno. È legato, cioè, a dimensioni sociali e di appartenenza al gruppo (gruppi, amico, società). Con la prevalenza di aspetti emotivi (sentire, significare) e di adesione (stile, moda, tendenza, fenomeno).

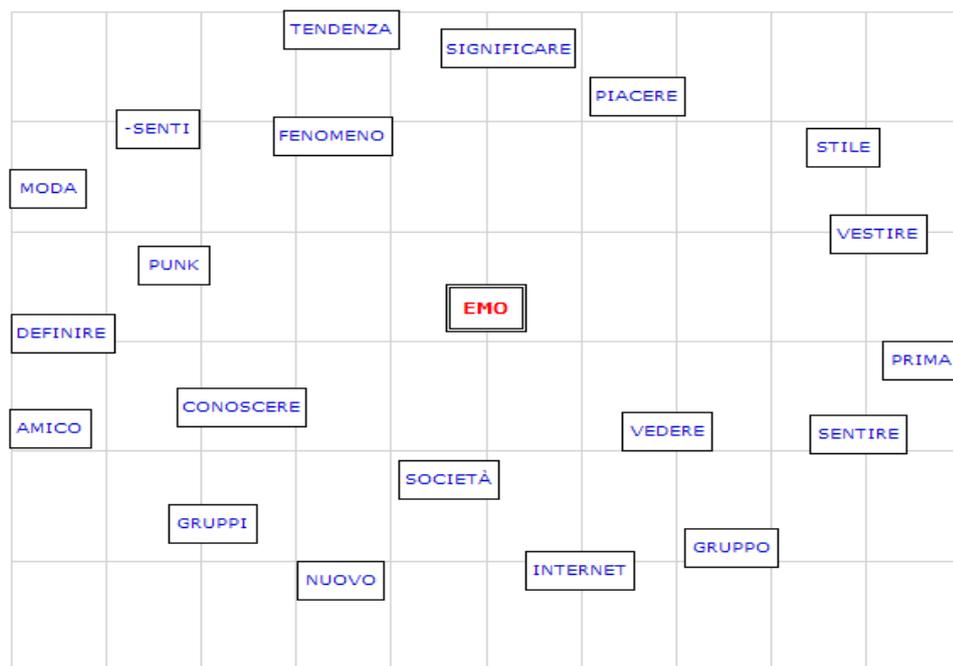


Fig.2 Associazione tra parole: Le interviste

Il *corpus testuale*, costituito da 15 interviste, è composto da un totale di 188 contesti elementari (*c.e.*), 4896 occorrenze e 828 lemmi utilizzati nell'analisi. Dall'analisi ascendente gerarchica emergono 4 cluster lessicali corrispondenti a pari universi lessicali (Fig. 3).

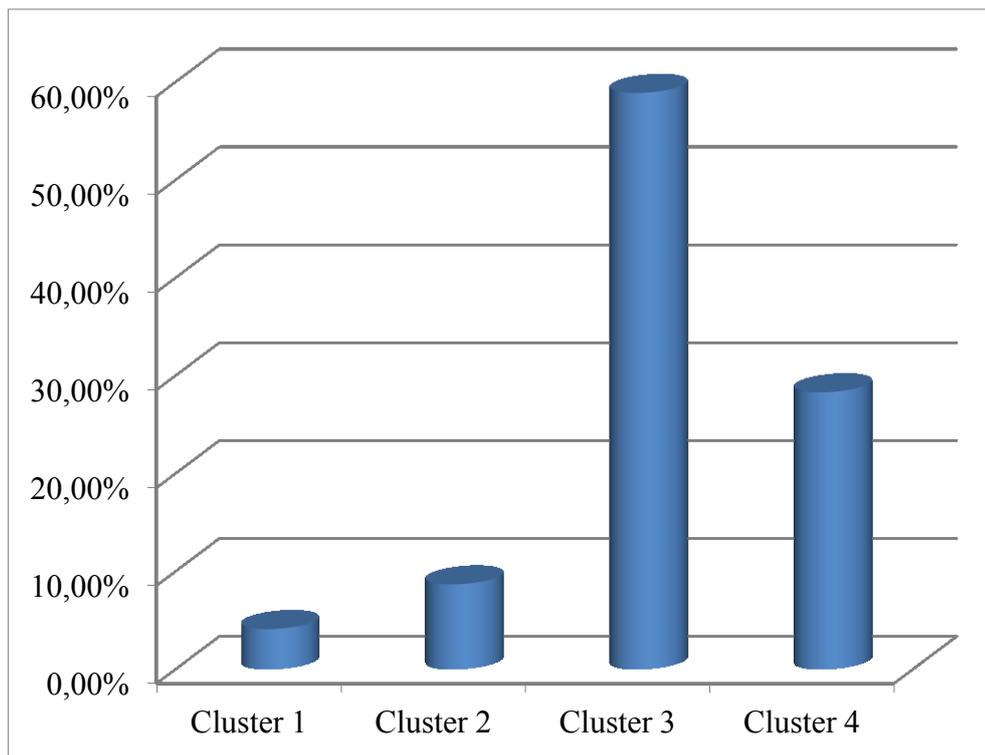


Fig.3. Cluster lessicali delle interviste degli emo nei luoghi di aggregazione

*Cluster 1 (4.11% dei segmenti classificati) : “L’intervista”*

I lemmi specifici del cluster sono: *quelli relativi all’intervistatore ed alla consegna.*

*“Allora: puoi descrivermi la tua vita come se dovessi racchiuderla in alcuni capitoli, quanti vuoi tu, insomma...?”*

*Cluster 2 (8.68% dei segmenti classificati) : “L’identità narrativa: il racconto di sé”*

I lemmi specifici sono: *.raccontare, scrivere, vita...*

Fanno riferimento al processo di costruzione di significato del raccontare. Si riferiscono alla rielaborazione autobiografica del sé in termini meta cognitivi.

*“Ehh..posso dire che la mia vita...vera è iniziata al liceo...”*

*Cluster 3 (58.90% dei segmenti classificati) : “L’identità di gruppo”*

I lemmi specifici sono: emo, società, vestire, conoscere, vedere, gruppo, pensare, persone, futuro, compagno, interessare.

Fanno riferimento al fenomeno emo, come fonte di identità gruppale, di sostegno e riconoscimento in termini di in-group contrapposto alla società esterna, per la quale ci si rende riconoscibili tramite l'aspetto.

*“il mio vero e proprio stile di vita diciamo è l'emo, quindi...cioè credo che fra tanti modi di rappresentarmi questo sia quello che mi rappresenta di più. In verità cioè... anche prima io vestivo in un certo modo, ascoltavo un certo tipo di musica e non sapevo che questo stile avesse un nome per cui poi pian piano ho capito... e quindi anche i miei amici hanno iniziato a distinguermi in un certo modo, i miei compagni, perché non si può dire che siano amici”*

*Cluster 4 (28.31% dei segmenti classificati): “L'altro in famiglia: storia e affetti”*

I lemmi specifici sono: genitori, storia, fidanzato, padre, famiglia, piccolo, lasciare.

Fanno riferimento alla famiglia ed agli affetti, mai agli amici; riferiscono la storia di eventi relazionali significativi che hanno inciso nel percorso di vita e nella formazione del sé.

*“Ehm...no..non è una bella situazione diciamo...i miei si stanno separando...perché...perché mia madre ha tradito mio padre...eh lo so eh...però...alla fine con loro non parlo tanto...il...cioè..più che altro...cioè...cerco di tutelare il mio fratellino però con loro non ho molti rapporti sinceramente non...per quel poco che tornano a casa dopo il lavoro...stanno solo a litigare...”*

## 2.5. Risultati 2: analisi categoriale del contenuto: la dimensione relazionale dell'identità

### 2.5.a. Analisi categoriale del contenuto della autopresentazioni

L'analisi del contenuto categoriale permette un'analisi più dettagliata del sistema sé-altro. Le prime tre macro categorie (*infanzia, adolescenza, tempo presente*) fanno riferimento alle fasi di vita. Data la tipologia di testo, tutti i segmenti selezionati si riferiscono all'adolescenza che, nel caso dei partecipanti allo studio, corrisponde al tempo presente.

I rilievi riguardanti gli *altri significativi* riguardano gli adulti familiari (i genitori), i coetanei, in particolare gli amici e i compagni di classe, e un altro generalizzato. I segmenti selezionati che si riferiscono ai genitori riguardano, in particolare, le dinamiche conflittuali con i genitori (*odio la mia famiglia anche se a volte non è così insopportabile*). I segmenti che si riferiscono agli amici lasciano emergere la presenza di poche relazioni amicali anche se valutate positivamente (*uscire con i miei amici che non sono molti...ma almeno sono sinceri!^^*); per quanto riguarda i coetanei intesi come compagni di classe la valutazione è sia positiva che negativa, in termini cioè di accettazione o rifiuto. Infine, si può identificare l'altro generalizzato sia come un altro percepito giudicante, coetanei ed adulti che giudicano l'appartenenza subculturale o l'estrema sensibilità (*odio la gente che giudica basandosi sulle apparenze;mi prendono tutti per il cu\*o per come mi vesto, perché sono troppo emotiva e sensibile*), sia come l'altro percepito diverso in un'ottica di ingroup/outgroup (*vivo in un piccolo paesino in provincia di Rovigo e pieno di truzzi; odio le bimbeminkia, gli anti-emo e i truzzi*).

Relativamente ai *bisogni* prevalgono i bisogni di condivisione, appartenenza, affiliazione e approvazione. Tutte le autopresentazioni sono caratterizzate dall'affermazione della propria appartenenza alla subcultura emo (*ciao io mi chiamo Alex sn da Ragusa e sn un EMO*), tale appartenenza appare legata al bisogno di condividere i propri interessi con altri appartenenti alla stessa subcultura dall'espressione del bisogno di essere accettati nel forum (*spero di*

*essere la benvenuta; spero che mi accetterete)* e dal bisogno di affiliarsi alla comunità virtuale (*spero di fare tante amicizie .....^^*).

Le *funzioni* della relazione sé-altro sono soprattutto supportive. I bisogni espressi (condivisione, appartenenza, affiliazione e approvazione) implicano l'aspettativo del supporto da parte dei coetanei che vengono percepiti simili proprio per la condivisione delle medesime caratteristiche derivanti dalla subcultura di appartenenza.

Infine, la *valutazione della relazione* può definirsi in termini sia positivi che negativi, quindi sia gratificante con *“gli amici pochi ma sinceri”* sia negativa, poiché conflittuale con i familiari (*spero di trovarmi bene qui con voi e di trovare una seconda famiglia...*) e insufficiente con i coetanei. Dalle autopresentazioni, infatti, emerge l'aspetto della solitudine dovuto alla presenza di pochi coetanei emo nel città di residenza (*Qui a cuneo non ci sono emo seri*). La motivazione all'iscrizione a forum dedicati alla subcultura riguarda soprattutto la necessità di “incontrare” altri coetanei emo con i quali condividere gli interessi legati all'appartenenza alla subcultura (*...e noi emo emmm saremo lo 0,08% o giù di lì. Per questo mi sono iscritto qui, per conoscere altri emuu =>*).

#### 2.5.b. Analisi categoriale del contenuto delle interviste

Le prime tre macro categorie (*infanzia, adolescenza, tempo presente*) fanno riferimento alle fasi di vita. La maggior parte dei segmenti selezionati si riferisce all'adolescenza che, nel caso dei partecipanti allo studio, corrisponde al tempo presente e a ricordi legati alla fase preadolescenziale piuttosto che all'infanzia vera e propria.

I rilievi riguardanti gli *altri significativi*, in riferimento alle categorie precedentemente descritte, evidenziano una valutazione positiva della relazione con gli amici, quindi col gruppo dei pari, e una valutazione negativa con la famiglia. Anche in questo caso, la relazione con i genitori appare caratterizzata da dinamiche conflittuali. In aggiunta, gli intervistati indicano tra gli adulti significativi i nonni e descrivono la relazione in termini positivi. Un aspetto

particolare emerso dall'analisi della relazione sé-altro è quello della solitudine legato alla musica la quale ricopre un ruolo fondamentale e, spesso, generativo delle subculture giovanili.

Relativamente ai *bisogni* risultano prevalere i bisogni di appartenenza (al gruppo sub culturale radicale degli emo), approvazione (da parte degli altri membri), intimità (intesa come vicinanza agli altri) e autonomia che confermerebbero le peculiarità di questa subcultura.

L'adesione al gruppo sub culturale degli emo soddisfa *funzioni* soprattutto supportive e di condivisione. Anche l'analisi categoriale delle interviste, conferma, quindi, quanto emerso dall'analisi categoriale delle autopresentazioni relativamente all'aspettativa del ricevere supporto da parte di coetanei percepiti simili sulla base della medesima appartenenza.

Infine, la *valutazione della relazione* può definirsi in termini sia positivi che negativi, alla luce di una valutazione positiva con i coetanei e negativa con i familiari che si connota in termini conflittuali.

## **2.6. Discussione e conclusioni**

L'analisi delle associazioni di parole ha evidenziato che gli emo frequentanti i forum manifestano il desiderio di essere accettati, in linea con il tipo di presentazione e la soddisfazione dello scopo di essere membro attivo del forum. Inoltre, l'analisi ha evidenziato la prevalenza di aspetti emotivi negativi e di adesione al gruppo emo.

L'identità narrativa sembra incentrarsi intorno a 4 nuclei semantici fondamentali corrispondenti a 4 cluster lessicali: *La relazione sul web*, *l'identità corporea: sembrare emo*, *i codici virtuali: il linguaggio sul web*, *la dimensione emo-tiva dell'identità*. Il primo cluster evidenzia la relazione virtuale che si caratterizza per speranza e ascolto, oltre che per accoglienza. Il secondo cluster relativo all'identità corporea concerne soprattutto i canoni estetici del gruppo di appartenenza. Il terzo cluster fa riferimento al linguaggio tipico del web caratterizzato da abbreviazioni, eliminazioni di vocali etc.

Infine, l'ultimo cluster è risultato incentrato prevalentemente sugli aspetti emotivi soprattutto in termini negativi.

Per concludere quanto concerne gli emo frequentanti i forum, l'analisi categoriale ha evidenziato relazioni positive con i coetanei e negative con la famiglia, vissuta soprattutto in termini conflittuali. Pertanto, la relazione con l'altro viene valutata sia in termini positivi che negativi.

Per quanto concerne gli emo nei luoghi di aggregazione, l'analisi delle associazioni tra parole ha evidenziato la prevalenza di dimensioni sociali e di appartenenza al gruppo, oltre che come per le autopresentazioni, aspetti emotivi e di adesione al gruppo sub culturale emo.

L'identità narrativa degli emo nei luoghi di aggregazione appare incentrata intorno a 4 nuclei semantici fondamentali che corrispondono a 4 cluster lessicali: *L'intervista*, *L'identità narrativa: il racconto di sé*, *L'identità di gruppo*, *L'altro in famiglia: storia e affetti*. Il cluster 1 è apparso caratterizzato da lemmi riguardanti l'intervistatore, quindi le domande che hanno facilitato l'intervista stessa, e la consegna. Il cluster 2 è risultato riferito al processo di costruzione del significato. Il cluster 3 è apparso fare riferimento all'identità di gruppo, in particolare al senso di ingroup. Infine, il cluster 4 è apparso essere riferito alla famiglia e a ricordi significativi.

Infine, l'analisi categoriale delle interviste conferma quanto emerso dall'analisi categoriale delle autopresentazioni, cioè una valutazione positiva della relazione con i pari, negativa con i genitori che si traduce in una valutazione globale sia positiva che negativa.

Alla luce dei dati emersi, la subcultura degli "Emo" si distingue dalle altre subculture per i forti elementi di identità di gruppo dai quali è caratterizzata. Sia i risultati dell'analisi lessicale che quelli dell'analisi categoriale evidenziano che gli individui che si riconoscono come "emo" hanno una valutazione positiva del rapporto con i pari, visti come canale di soddisfazione di bisogni di appartenenza, affiliazione attraverso l'adesione ai loro comportamenti e ai loro canoni estetici, e di funzioni quali la condivisione e il supporto. Gli emo-guys denunciano la difficoltà di rapportarsi con chi ritengono diverso da loro, sentono di non essere capiti dai propri familiari, dato

confermato da una valutazione negativa della relazione con la famiglia, e dagli altri coetanei. Queste difficoltà rafforzano il senso di gruppo, unico contesto in cui gli “emo” si sentono liberi di esprimersi e sentono di essere compresi, accolti e sostenuti; tali difficoltà rendono, inoltre, più evidente la definizione dell’ingroup/outgroup, al quale corrisponde l’isolamento di questi adolescenti, risultato sia di una scelta interna al gruppo che di una ghettizzazione esterna. L’analisi lessicale ha messo, infine, in evidenza l’utilizzo di un lessico psicologico ed emotivo molto ricco caratterizzato per lo più da tono negativo. In termini di risorse e rischi, se da un lato questa relazione positiva con il gruppo, inteso come fonte di supporto e sostegno, facilita una rivalutazione dei sentimenti e del prendersi cura dell’altro, all’opposto può portare ad una mancata integrazione sociale, ad una volontaria marginalizzazione e allo sviluppo di comportamenti auto lesivi.

## **STUDIO III**

**UNO STRUMENTO PER LA VALUTAZIONE DELLA  
PERCEZIONE DI UNICITÀ NEGLI ADOLESCENTI:  
ADATTAMENTO ALLA POPOLAZIONE ITALIANA  
DELLA *ADOLESCENT PERSONAL UNIQUENESS SCALE***

### **3. Uno strumento per lo studio della Percezione di Unicità negli adolescenti: adattamento alla popolazione italiana della *Adolescent Personal Uniqueness Scale***

*Il presente lavoro si propone come obiettivo l'adattamento della Adolescent Personal Uniqueness Scale alla popolazione italiana. La scala valuta la percezione dell'unicità personale, che rappresenta una delle dimensioni considerate importanti nell'ambito della nuove prospettive inerenti la teoria della "favola personale" (Lapsley, 1993). La scala, tradotta e adattata alla popolazione italiana, è stata somministrata ad un campione di 211 adolescenti dai 16 ai 19 anni. Le analisi statistiche hanno permesso di verificare la consistenza interna e la struttura fattoriale della scala. Risultati: Dalle analisi emergono dati che confermano la validità e l'attendibilità dell'adattamento italiano rispetto alla scala originaria. Conclusioni: Anche nella versione italiana lo strumento appare utile nell'indagare la dimensione relativa alla percezione di unicità da parte degli adolescenti.*

#### **3.1. Introduzione**

La scala dell'Unicità Personale è uno degli strumenti utilizzati nell'ultimo studio; si è scelto, pertanto, per chiarezza metodologica di introdurre l'adattamento e la validazione della scala prima della sua presentazione.

Tra le importanti conquiste dell'adolescenza lo sviluppo del pensiero formale ipotetico-deduttivo e, con esso, l'acquisizione della capacità di formulare ipotesi, di proiettarsi nel futuro e di costruire "teorie" su di sé e sulla propria realtà, rendono l'adolescente in grado di riflettere sulle ideologie della società in cui è inserito e della quale tenta di diventare protagonista attivo. Secondo Inhelder e Piaget (1955) tale acquisizione socio-cognitiva è, inoltre, strettamente collegata all'inserimento progressivo nella società degli adulti, i quali cominciano ad essere percepiti su un piano di uguaglianza e reciprocità.

Mediante la capacità di andare oltre il dato concreto e attuale e di ragionare sull'astratto ed il possibile, l'adolescente si percepisce in grado di riformare in toto o in parte la sua società. Quanto più complesse appaiono le sue teorie e ambiziosi i suoi programmi di vita, tanto più sarà forte la volontà egocentrica dell'adolescente che questi si avverino esattamente come li ha immaginati (Vianello, 1999). Le nuove conquiste cognitive, ed in particolare la capacità di "pensare e riflettere sul proprio stesso pensiero" possono indurre nell'adolescente una nuova forma di egocentrismo, definita egocentrismo intellettuale, che deriva dalla nuova centrazione su di sé, in virtù della quale l'adolescente tende a credere che i pensieri e gli interessi sui quali si focalizza siano anche quelli sui quali si focalizzano gli altri (Inhelder e Piaget, 1955). Ed è proprio da questa peculiare centrazione su di sé che Elkind (1967) riprende ed amplia la teoria piagetiana dell'egocentrismo adolescenziale, sottolineando il valore di esclusività che gli adolescenti attribuiscono a esperienze, ragionamenti e sentimenti propri. Per Elkind (1967) esistono due ideazioni, la "favola personale" (*personal fable*) e il "pubblico immaginario" (*imaginary audience*) che, configurandosi come una diretta conseguenza dell'egocentrismo adolescenziale, rappresentano delle distorsioni del ragionamento sociale, che tendono ad essere superate quando le operazioni formali si consolidano, nel passaggio dalla prima alla media e tarda adolescenza.

La *favola personale* riguarda, in particolare i miti personali che gli adolescenti elaborano circa la propria "unicità personale" (*personal uniqueness*), "onnipotenza" (*omnipotence*) ed "invulnerabilità" (*invulnerability*). In particolare, l'unicità personale può essere definita come la percezione dell'essenza speciale da parte degli adolescenti della loro vita la quale, a causa di questa forte connotazione di unicità, non può essere compresa e condivisa dagli altri.

Il *pubblico immaginario* è descritto dall'Autore come la tendenza degli adolescenti a ritenere che gli altri prestino costantemente attenzione alla loro persona, li osservino, li giudichino e li criticino. Percependosi come continuamente "sotto le luci della ribalta", oggetto dell'attenzione degli altri,

essi tendono, inoltre, ad anticipare le reazioni altrui, proiettandole in situazioni reali o immaginarie.

In seguito, Lapsley (1985) ha ulteriormente approfondito i costrutti di *pubblico immaginario* e *favola personale*, proponendone una nuova interpretazione definita New Look (Lapsley & Murphy, 1985; Lapsley e Rice, 1988), ispirata tanto ai contributi della prospettiva socio-cognitiva di Selman (1980), tanto a quelli della teoria del processo di separazione-individuazione in adolescenza (Blos, 1962). Punto di forza del New Look è l'integrazione di modelli apparentemente molto distanti tra loro all'interno di un modello generale dello sviluppo dell'Io in adolescenza, che permetterebbe di leggere in una nuova chiave alcuni comportamenti normativi e non, osservati in adolescenza, quali ad esempio i comportamenti a rischio per la propria salute (Lapsley, 1985; Lapsley & Murphy, 1985; Lapsley & Rice, 1988; Lapsley 1991, 1993). In particolare, Lapsley e Murphy (1985) sottolineano come l'emergere della *favola personale* e del *pubblico immaginario* sarebbe congruente con le capacità di social understanding acquisite nel livello 3 di Selman (1980), durante il quale l'adolescente diventa capace di utilizzare un punto di vista terzo rispetto alla relazione sé-altro, e si va costruendo un "io osservante" (Selman, 1980). Le capacità socio-cognitive acquisite nel livello 3 favorirebbero l'emergere dei due costrutti grazie alla percezione dell'adolescente di potere controllare le situazioni e anticipare le reazioni altrui, in situazioni reali o immaginarie. Il declino della *favola personale* e del *pubblico immaginario* avverrebbe in tarda adolescenza, quando i soggetti avendo conseguito il livello 4 della perspective taking sono in grado di coordinare le diverse prospettive possibili e di immaginare le possibili reazioni altrui nelle varie situazioni sociali (Lapsley e Murphy, 1985). Inoltre, secondo il New Look la *favola personale* e il *pubblico immaginario* sarebbero modalità attraverso le quali gli adolescenti tentano di fronteggiare il secondo processo di separazione-individuazione (Blos, 1962) che caratterizza l'adolescenza, ed in particolare i bisogni degli adolescenti, apparentemente in contrasto tra loro, di rimanere connessi ai propri genitori e, al contempo, di separarsene per diventare indipendenti. In questa prospettiva, il *pubblico immaginario*

corrisponderebbe a ciò che Blos (1962) definisce fantasia oggettuale relazionale, ideazione che permetterebbe agli adolescenti di allontanarsi dai propri genitori senza l'angoscia di perdere l'oggetto primario d'amore mantenendo, quindi, il legame con questo (Goossens et al., 2002; Lapsley, 1991). Mentre la *favola personale* coinciderebbe, secondo Lapsley e Rice (1988), con ciò che Blos (1962) definisce "le intense percezioni interne del Sè", e aiuterebbe gli adolescenti a sviluppare l'asserzione e l'individuazione, attraverso un focus attivo su di sé. Più in particolare, le tre dimensioni della *favola personale*, unicità personale, invulnerabilità ed onnipotenza, faciliterebbero gli adolescenti impegnati nel compito di ristabilire i confini dell'Io indeboliti dal processo di separazione e individuazione (Goossens et al., 2002; Lapsley & Rice, 1988). Reinterpretate in questa prospettiva, la *favola personale e il pubblico immaginario* possono essere intese come costrutti aventi funzioni difensive e restitutive, che faciliterebbero l'adolescente nel gestire le esperienze sociali e affettive anche con altre figure di riferimento e con i coetanei (Lapsley & Rice, 1988). Riassumendo, per il New Look intendere la *favola personale* e il *pubblico immaginario* solo come distorsioni cognitive, conseguenti l'egocentrismo (Elkind, 1967), appare limitativo e induce a leggere questi costrutti per lo più in termini di fattori che possono facilitare l'assunzione di comportamenti a rischio. Viceversa, la possibilità di reinterpretare la favola personale e il pubblico immaginario come capacità socio cognitive (Selman, 1980) dalle quali l'adolescente è supportato nel superare positivamente il processo di separazione ed individuazione (Blos, 1962) apporta nuove chiavi di lettura allo sviluppo dell'Io in adolescenza.

### **3.2. La percezione dell'Unicità personale in adolescenza**

Le nuove interpretazioni dei costrutti della *favola personale* e del *pubblico immaginario* hanno messo dunque in evidenza il significato e la funzione che questi assolvono nello sviluppo dell'Io in adolescenza. In particolare la favola personale sembra fornire all'adolescente la forza necessaria per andare per la propria strada; essa sosterrrebbe cioè l'adolescente nello sforzo di ristabilire i

confini dell'Io indeboliti in conseguenza del processo di separazione dalle figure genitoriali Lapsley e Rice (1988). Studi successivi (Lapsley et al., 1989; Lapsley 1991, 1993; Goossens et al., 2002) hanno sottolineato l'opportunità di approfondire oltre che la favola personale come costrutto unitario, anche le tre differenti dimensioni in cui si articola, unicità personale, invulnerabilità ed onnipotenza, nella convinzione che, pur esistendo tra le une e le altre ampie convergenze e correlazioni, esse siano concettualmente ed empiricamente distinte. La nuova prospettiva fa emergere, di conseguenza, l'esigenza di approfondire le singole dimensioni intese, oltre che come istanze difensive e restitutive, anche come importanti meccanismi di coping che contribuiscono alla resilienza degli adolescenti. Va di pari passo, quindi, l'esigenza di ideare strumenti che valutino le singole dimensioni che compongono il costrutto della favola personale.

Lo strumento oggetto di validazione e adattamento valuta, appunto, una delle dimensioni, l'*unicità personale*. Essa riguarda la convinzione degli adolescenti che le emozioni e le esperienze da loro vissute siano uniche. Alla luce di ciò, essi non si sentono compresi da un altro generalizzato che non è in grado di immedesimarsi in loro poichè non ne ha condiviso i vissuti.

### **3.3. La personal Uniqueness Scale di Lapsley: descrizione della scala originaria**

La scala della personal uniqueness nasce dallo sviluppo della sottoscala che originariamente apparteneva alla New Personal Fable Scale (NPFS di Lapsley et al., 1989).

Il primo studio di sviluppo e validazione di uno strumento direttamente finalizzato alla rilevazione della percezione della unicità personale in adolescenza risale al 2000 (Personal Uniqueness Scale Duggan, Lapsley & Norman). Nel medesimo studio è stata validata anche la scala dell'invulnerabilità adolescenziale (Adolescent invulnerability scale). Per la validazione di entrambe le dimensioni sono state seguite procedure standard, in

tre fasi consecutive, ma in questa sede verranno illustrate solo quelle relative alla scala oggetto di studio. In una prima fase dello sviluppo della Personal Uniqueness Scale sono stati definiti 26 item. In una seconda fase la lista degli item è stata sottoposta a revisione, sono stati eliminati 2 item e riveduti 3, per cui la scala finale risulta, quindi, costituita da 24 item. Quest'ultima versione è oggetto della validazione italiana presentata in questo studio. In una terza e ultima fase, la scala a 24 item è stata somministrata ad un campione di 228 soggetti, bilanciati per genere, di età media 21.85, al fine di determinarne la struttura fattoriale. L'analisi fattoriale, condotta mediante l'Analisi delle Componenti Principali con rotazione varimax, ha evidenziato la presenza di due fattori, dei quali uno sembra focalizzare la percezione di incomprendimento da parte degli altri (being understood) mentre l'altro riguarda la percezione del grado di somiglianza percepita rispetto agli altri (being the same). Sulla base dei risultati inerenti i pesi fattoriali, inoltre, sono stati ulteriormente eliminati 3 item con pesi fattoriali poveri.

Per quanto riguarda l'attendibilità dell'intera scala, nella versione così ridotta a 21 item, misurata mediante l'alpha di Cronbach, essa risulta essere .85; nello specifico, per il fattore 1: being understood (13 item) risulta un  $\alpha=.85$  e per il fattore 2: being the same(8 item) risulta un  $\alpha=.69$ .

Lo studio originario degli Autori (2000) ha inoltre evidenziato la correlazione della Personal Uniqness con sintomi depressivi, misurati mediante la Center for Epidemiological Studies-Depression Scale (CED-S; Radloff, 1977).

### **3.4. Obiettivo**

L'obiettivo principale del presente lavoro è l'adattamento e la validazione della Personal Uniqueness Scale (Duggan et al., 2000) per adolescenti nella versione a 24 item per la popolazione italiana, attraverso la verifica dell'attendibilità e della struttura fattoriale della versione elaborata per il campione italiano.

### **3.5. Metodo**

#### 3.5.1. Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 211 adolescenti tra i 16 e i 19 anni (età media: 17,66; d.s.: 0,97), bilanciati per sesso (M=46,92% e F=53,08%) e residenti in Campania. Il questionario è stato somministrato previo consenso (di studenti, scuole e famiglie) e nella piena tutela dell'anonimato e della privacy, in orario scolastico. La sua compilazione ha richiesto dai 15 ai 30 minuti.

#### 3.5.2. Strumento

La scala della Personal Uniqueness (Dugan et al., 2000-24 item) misura un tipo di mito personale riguardante la percezione di unicità che gli adolescenti attribuiscono a se stessi, alle proprie esperienze e ai propri sentimenti. esso insieme ad onnipotenza e invulnerabilità rappresenta una delle dimensioni distinte in cui si articola la Favola personale così come teorizzata dal New Look (Lapsley, 1989). Ciò che gli adolescenti vivono è così speciale che nessuno è in grado di comprendere davvero il loro modo di sentire o vedere il mondo. La scala si articola in due fattori definiti (being the same) “essere simile agli altri” (Es item: “Ho molto in comune con i miei coetanei”) e (being undestood) “essere capito” (Es item: “Nessuno mi capisce davvero”).

Per l'adattamento e la validazione della scala per la popolazione italiana è stata utilizzata la versione completa a 24 item su scala likert a 5 punti da 1 fortemente in disaccordo a 5 fortemente d'accordo. Gli item reverse in questa versione sono 6 (vedi Appendice).

#### 3.5.3. Procedura e Analisi dei dati

Il questionario originale è stato tradotto mediante back version procedure e somministrato, in fase di pre-test, a 50 soggetti. I rilievi emersi hanno condotto ad una serie di adattamenti in considerazione delle peculiarità culturali della

popolazione italiana. La versione così ottenuta è stata somministrata al campione totale.

In un primo tempo, l'analisi dei dati ha previsto un procedimento di item analysis mediante analisi esplorativa delle distribuzioni di frequenza dei punteggi e osservazione dei valori di tendenza centrale e di dispersione. Al fine di verificare la capacità discriminativa dei singoli item sono stati calcolati gli indici relativi alla forma della distribuzione (asimmetria e curtosi). Per nessuno degli item è stata rilevata la contemporanea presenza di accentuate caratteristiche di asimmetria e curtosi: non sono stati perciò individuati item poco discriminanti.

In un secondo tempo, è stata eseguita un'analisi fattoriale esplorativa a due fattori (come indicato nella scala originaria di Duggan et al., 2000) mediante la tecnica del principal axis factors, scegliendo una rotazione di tipo promax per fattori correlati.<sup>4</sup>

Successivamente, sono stati utilizzati modelli di analisi fattoriale confermativa, che consentono di pervenire a stime più precise della configurazione fattoriale e delle relazioni interne al costrutto indagato. A tal fine, mediante il software Lisrel (Joresborg e Sorbom, 1985) si è testato il modello di riferimento teorico attraverso una analisi fattoriale confermativa a due fattori.

Per verificare la bontà di adattamento del modello, sono stati considerati il Normed Fit Index (NFI), il Non-Normed Fit Index (NNFI; Tucker & Lewis, 1973; Bentler *et al.*, 1980), il Comparative Fit Index (CFI) (Bentler, 1990), l'SRMR (Hu e Bentler, 1998) e l'IFI (Hu & Bentler, 1999). Oltre a questi sono stati considerati, per completezza d'informazione, in quanto più utilizzati comunemente nella prassi, anche il Root-Mean-Square Error of Approximation (RMSEA; Steiger & Lind, 1980, Steiger, 1989) e il Goodness of Fit Index (GFI; Jöreskog & Sörbom, 1985).

---

<sup>4</sup> Il metodo di estrazione dei fattori noto come principal axis factor è una procedura utilizzata in alternativa al metodo della massima verosimiglianza nel caso di non-normalità della distribuzione dei dati, come nel nostro caso (Fabrigar et al. 1999; Costelo e Osborne, 2005).

È stata, infine, effettuata l'analisi della coerenza interna delle due sottoscale considerate, attraverso il calcolo dell'alpha di Cronbach.

### **3.6. Risultati**

Dalla prima analisi fattoriale esplorativa senza vincolo del numero di fattori sono emersi 6 fattori che, utilizzando la regola degli auto valori maggiori di 1, sembrerebbe necessario considerare, ma dall'analisi delle saturazioni fattoriali dei singoli item, essi risultano complessivamente soddisfacenti nel riproporre la configurazione originaria a due fattori proposta dagli autori. In particolare sui primi due fattori saturano 20 item, mentre sui restanti si evidenziano alcune problematicità relative agli item 3, 7, 13 e 20. L'item 7 mostra una saturazione negativa sul primo fattore ed una positiva di pari entità sul terzo fattore: questo rilievo potrebbe essere collegato ad una errata interpretazione da parte dei rispondenti del significato dell'item a causa della presenza di una doppia negazione; il 20 invece non satura su nessun fattore. Pertanto, si è deciso di eliminare dalla versione italiana gli item 7 e 20. Per gli item 3 e 13, invece, la loro problematica saturazione fattoriale, sembra possa dipendere dal fatto che entrambi questi item si riferiscono a partner relazionali differenti da quelli considerati negli altri item. Essi infatti si riferiscono specificamente alle figure genitoriali mentre gli altri item si riferiscono piuttosto ad un "altro" a volte generalizzato, a volte collettivo, ma con connotazioni meno concrete e personalizzate. Anche gli item 3 e 13, pertanto, sono stati eliminati dalla versione definitiva della scala italiana. E' stata, dunque, eseguita una nuova analisi considerando solo i 20 item e vincolando la soluzione a 2 fattori. Le saturazioni di questa nuova analisi fattoriale sono riportate in Tabella 1. Essa spiega complessivamente il 43.17% della varianza totale. La struttura fattoriale riproduce il modello originario a due fattori "being understood" e "being the same", coincidenti dunque con quelli ipotizzati dagli Autori; inoltre i due fattori risultano correlati tra loro come nella scala originaria.

Al fine di verificare il modello a due fattori, utilizzando la versione a 20 item emersa, si è proceduto all'analisi fattoriale confermativa. Dalla tabella 2 si

rileva come gli indici di bontà di adattamento del modello risultano soddisfacenti. Dall'analisi dei t-value (Figura 1) risulta che tutti i factor loading sono significativi e che gli item contribuiscono in maniera sostanzialmente simile e ben equilibrata alla determinazione di ciascuno dei due fattori. Si noti che il factor loading relativo al primo item di ciascuna scala è posto pari a uno come vincolo di stima per fornire verso e scala al fattore latente. L'esistenza di varianze e covarianze tra fattori latenti  $\Phi$  (cfr. Tabella 3) mostra come i due fattori ipotizzati dagli autori ("being understood" e "being the same") siano concettualmente distinti ma correlati tra loro. Tali risultati sono in linea con quanto emerso anche dall'analisi fattoriale esplorativa e dalla rotazione promax, che testimoniano l'unitarietà del costrutto, pur nella differenziazione dei fattori. I coefficienti di attendibilità (valutati tramite alpha di Cronbach) delle due scale risultano buoni (Tabella 4). Analizzando i valori dell'alpha per ciascuna sottoscala, eliminando un item alla volta, si può constatare che la consistenza interna di ciascuna sottoscala è tale da non richiedere la modifica o l'eliminazione di alcun item.

Tabella 1

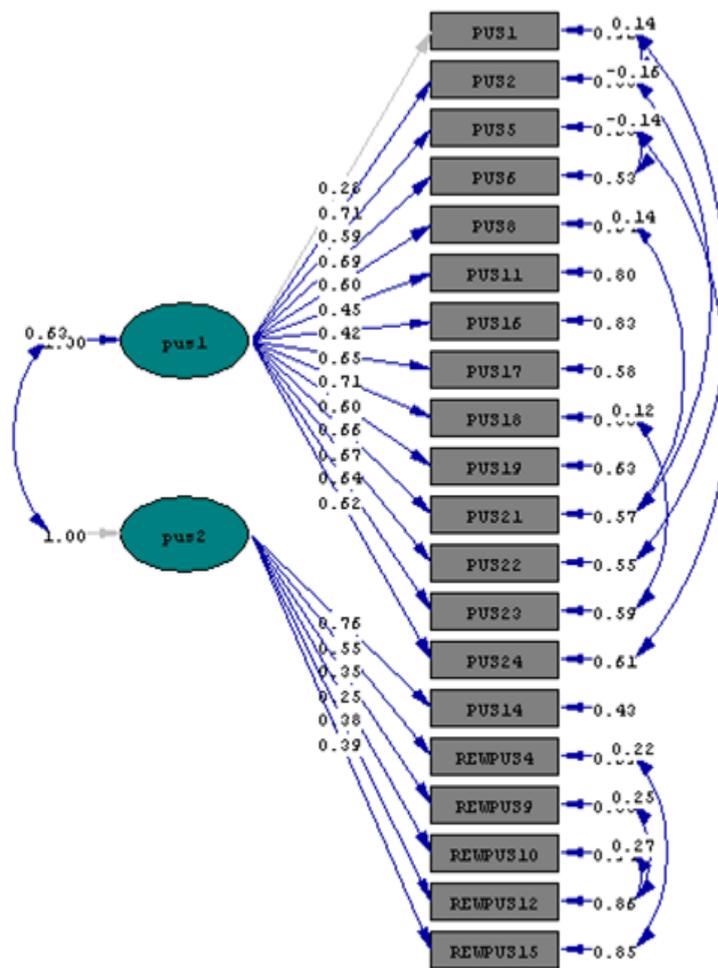
*Saturazioni fattoriali della versione finale a 20 item*

	Being Understood	Being the Same
Item 1	.53	-.23
Item 2	.74	-.02
Item 5	.57	.14
Item 6	.72	.06
Item 8	.48	.34
Item 11	.66	-.26
Item 14	.31	.50
Item 16	.32	.28
Item 17	.68	.04
Item 18	.76	-.02
Item 19	.60	.10
Item 21	.54	.24
Item 22	.76	-.08
Item 23	.69	-.00
Item 24	.73	-.16
Item 4r	-.02	.66
Item 9r	-.17	.71
Item 10r	-.02	.47
Item 12r	-.07	.65
Item 15r	-.14	.74

Tabella 2

*Indici di bontà di adattamento*

CFI	GFI	NNFI	RMSEA	SRMR	IFI
0,97	0,89	0,97	0,052	0,062	0,97



Chi-Square=247.62, df=159, P-value=0.00001, RMSEA=0.052

Figura 3

*Analisi dei t-value standardized; factor loadings estimates.*

Tabella 3

*Varianza e Covarianza*

Lambda-x	Being Understood	Being the Same	Exstimates
Item 1	1.00	--	
Item 2	2.05	--	4.48
Item 5	1.79	--	4.31
Item 6	2.17	--	4.49
Item 8	1.92	--	4.35
Item 11	1.45	--	3.97
Item 16	1.19	--	3.80
Item 17	1.89	--	4.41
Item 18	2.25	--	4.52
Item 19	1.78	--	4.33
Item 21	1.97	--	4.37
Item 22	2.07	--	4.44
Item 23	2.09	--	4.44
Item 24	1.95	--	4.32
Item 14	--	0.68	8.51
Item 4r	--	0.56	7.93
Item 9r	--	0.64	6.31
Item 10r	--	0.37	4.41
Item 12r	--	0.56	6.51
Item 15r	--	0.54	6.95
PHI	0.14	--	2.32
PHI	0.20	1.00	3.94

Tabella 4

*Affidabilità delle scale, valutata tramite l'alfa di Cronbach*

Fattori	Alfa di Cronbach
Being Understood	0.89
Being the Same	0.64
Scala Totale	0.88

### **3.7. Discussione e conclusioni**

Le analisi statistiche confermano la struttura a due fattori della versione originaria. La struttura fattoriale risulta sovrapponibile a quella originaria individuando i due fattori denominati dagli Autori “being understood” e “being the same”. Le due scale risultano entrambe a 20 item nella versione finale seppur in seguito all’eliminazione di item diversi tranne che per l’item 20 eliminato sia dalla versione originaria che dal nostro adattamento.

Rispetto all’obiettivo di adattamento e validazione della Personal Uniqueness su popolazione italiana, i valori ottenuti evidenziano la possibilità di un impiego efficace dello strumento anche nel nostro contesto culturale. La varianza spiegata risulta essere superiore nel nostro adattamento rispetto alla versione degli Autori. Si può concludere, quindi, che le analisi confermano la validità e l’attendibilità dell’adattamento italiano dello strumento.

Si sottolinea, inoltre, che la versione originaria della scala, pur riferendosi concettualmente, alla popolazione adolescenziale era stata somministrata a tardo-adolescenti. Nella versione italiana, qui validata, tale restrizione nel campione è stata superata, ampliando il range di età all’intera fascia adolescenziale.

Si può, pertanto, affermare che anche nella versione italiana lo strumento appare utile nell’indagare la dimensione relativa alla percezione di unicità da parte degli adolescenti.

In accordo con gli Autori, la possibilità di integrare diversi contributi teorici nell’interpretazione dei costrutti della favola personale e del pubblico immaginario permetterebbe una visione più ampia di molti comportamenti spesso interpretati come non normativi. Alla luce di ciò, un approfondimento di questa dimensione potrebbe apportare nuovi spunti nello studio della formazione dell’identità e in generale nuove chiavi di lettura di molti comportamenti adolescenziali.

Inoltre, in linea con quanto suggerito da Goossens e colleghi (2002) riteniamo di particolare interesse l’approfondimento delle singole dimensioni in cui si

articola la Favola personale in termini di fattori protettivi o di rischio nella costruzione dell'Io.

Infine, sarebbe interessante chiarire e approfondire i livelli sociocognitivi di Selman (1980) nell'interpretazione delle dimensioni della favola personale, come la personal uniqueness. La mancanza di approfondimenti in tal senso è, infatti, tra le critiche mosse alla teoria del New Look.

## **STUDIO IV**

**FORMAZIONE DELL'IDENTITÀ E APPARTENENZA A GRUPPI SUBCULTURALI RADICALI E A GRUPPI INFORMALI: AUTOSTIMA INDIVIDUALE, AUTOSTIMA COLLETTIVA, SENSO DI UNICITÀ, SOLITUDINE E ANSIA SOCIALE.**

#### **4. Formazione dell'identità e appartenenza a gruppi subculturali radicali e a gruppi informali: autostima individuale, autostima collettiva, senso di unicità, solitudine e ansia sociale.**

*La scelta di appartenere ad un gruppo avviene sulla base di interessi, attitudini, regole, abilità e caratteristiche comuni (Brown et al., 1994; Delsing, ter Bogt, Engels, Meeus, 2007), l'apprezzamento e l'accettazione da parte degli altri membri del gruppo permette all'adolescente di creare un senso positivo di sé (Confalonieri, Lanz, Pace, 2008). Gli aspetti stessi elicitano e definiscono l'identità collettiva e l'autostima collettiva di ogni del sé connessi all'appartenenza a una categoria o gruppo sociale e i sentimenti che l'appartenenza membro del gruppo (Cheek, 1989).*

*La ricerca prende le mosse dall'ipotesi di fondo secondo la quale le esperienze relazionali che l'adolescente realizza nel contesto del confronto con i propri coetanei svolgono un ruolo importante nei processi di costruzione dell'identità personale e focalizza, in particolare, l'influenza esercitata su tali processi dalla appartenenza a gruppi subculturali radicali e a gruppi informali.*

*Pertanto, il presente studio intende, in primo luogo, delineare il contesto socio-culturale e relazionale degli adolescenti partecipanti alla ricerca, con specifico riferimento ai peculiari gruppi subculturali (crowds) presenti a Napoli e provincia.*

*In un'ottica di confronto, lo studio è volto, quindi, ad analizzare in funzione della specifica appartenenza a gruppi subculturali radicali e a gruppi informali: a) alcune dimensioni identitarie ed in particolare gli stili personali di identità, l'assunzione di impegno e le dimensioni individuali e collettive dell'autostima; b) alcune dimensioni relazionali del sé, che si ritengono significativi nella formazione dell'identità, ed in particolare il senso di unicità personale (Lapsley, 1991), la solitudine nelle relazioni con i coetanei (Goossens, 2009) e l'ansia sociale (Ollendick, King & Muris, 2002).*

*Hanno partecipato alla ricerca 200 adolescenti di età compresa tra i 16 e i 19 anni (età media=17,47; d.s.=1,26) sia appartenenti a gruppi sub-culturali "radicali" (N. 100, M=51% e F=49%) sia appartenenti a gruppi informali (N. 100, M=51% e F=49%).*

*Gli strumenti utilizzati sono diversi per rispondere ai tre obiettivi principali che si traslatano in ipotesi più specifiche. I dettagli delle analisi e dei risultati sono esposti negli ultimi paragrafi del presente capitolo.*

#### 4.1. Introduzione

Secondo Grotevant (1987) lo sviluppo dell'identità si può intendere come il frutto dell'interazione tra caratteristiche individuali, fattori contestuali e processi stessi di formazione dell'identità. Nel tempo, gli studiosi hanno focalizzato gli aspetti e le funzioni del Sè sottolineando il suo ruolo nell'integrazione delle esperienze al fine di definire se stesso e il mondo in cui è inserito (Aleni Sestito, 2004). Gli aspetti del Sè maggiormente approfonditi riguardano il concetto di sè, l'autostima e l'identità. Sinteticamente, possiamo affermare che il concetto di sè concerne le attitudini, le credenze e i sentimenti del Sè e sul Sè; l'autostima riguarda la valutazione degli attributi e delle competenze personali; e infine, l'identità fa riferimento al modo in cui l'individuo utilizza le informazioni che possiede su di sè e sul mondo che lo circonda per cercare il suo ruolo ideologico, vocazionale e sessuale in società (Alsaker e Kroger, 2006). Approfondendo i diversi aspetti citati, si devono ad Erik Erikson (1968) i primi studi sull'identità il quale individua nella costruzione dell'identità il compito di sviluppo primario che l'individuo fronteggia per tutto il corso della vita, considerando l'adolescenza come il periodo di maggiore impegno in tale compito. L'adolescenza è, infatti, secondo l'Autore, caratterizzata dalla crisi psicosociale che vede ai due poli il raggiungimento dell'identità e la diffusione dell'identità. L'adolescente può raggiungere l'uno o l'altro polo in base all'esito del superamento della crisi. A partire dalle teorizzazioni eriksoniane, sono stati molti gli autori che hanno tentato di operationalizzare gli aspetti concernenti i meccanismi sottostanti la formazione dell'identità. Berzonsky (1990) suggerisce che l'identità può essere concettualizzata in termini di stili, cioè il modo in cui gli individui differiscono nei processi che sottendono la raccolta e l'utilizzo delle informazioni nel costruire e mantenere il loro senso di identità. Gli adolescenti con uno stile d'identità definibile orientato all'informazione esplorano e valutano diverse fonti informative prima di impegnarsi; coloro che adottano uno stile orientato alla norma, accettano acriticamente le norme e i valori degli altri significativi e rispondono alle loro aspettative; infine, gli adolescenti che mostrano uno stile

diffuso evitante rimandano il più possibile il fronteggiamento dei problemi e l'assunzione di impegni. Lo studio di validazione italiana (Crocetti et al., 2009) dello strumento messo a punto da Berzonsky per valutare gli stili di identità ha indagato, per ognuno degli stili e l'impegno, le associazioni con altre dimensioni identitarie (U-MICS), l'autostima individuale e collettiva e i bisogni di chiusura. In particolare, risulta che lo stile informativo è associato positivamente all'impegno, all'esplorazione in profondità, e alla riconsiderazione dell'impegno, all'autostima e negativamente con i bisogni di chiusura; Lo stile normativo risulta associato positivamente con l'impegno, l'esplorazione in profondità, l'autostima collettiva e i bisogni di chiusura; lo stile evitante, invece, risulta associato negativamente con l'impegno e l'esplorazione in profondità, con l'autostima individuale e collettiva, mentre l'associazione è positiva con la riconsiderazione dell'impegno; infine, l'impegno risulta associato positivamente con tutte le dimensioni tranne che per la riconsiderazione dell'impegno, con la quale è associato negativamente. Considerare solo l'identità individuale tra gli aspetti del sé, può risultare limitativo secondo Luthanen e Crocker (1992), gli autori suggeriscono di considerare il ruolo dell'identità collettiva come un aspetto altrettanto importante del Sé utile nello spiegare molti comportamenti sociali. L'identità collettiva si riferisce a quegli aspetti del sé che sono connessi all'appartenenza a gruppi sociali (Cheek, 1989). Il fulcro del concetto di identità collettiva risiede nel senso del "noi" che l'identità stessa favorisce. I membri di quel dato gruppo sociale in virtù di reali o immaginari tratti distintivi comuni si sentono parte di una collettività che può essere in relazione o in contrasto con altre collettività (Snow, 2001).

#### *Un altro aspetto di sé: L'autostima*

L'altro aspetto del sé citato è l'autostima. Secondo Rosenberg (1979) per l'essere umano è impossibile percepirsi senza valutarsi e ciò concerne una componente emotiva nel concetto di sé. Diversi autori propongono (Harter, 1983; Shavelson et al., 1976) di intendere il concetto di sé come

multidimensionale tenendo conto dei differenti aspetti che riguardano il comportamento e le esperienze dell'individuo che possono fungere da standards per le auto valutazioni. Ciò però, almeno per Rosenberg (1979) non si traduce in una valutazione dell'autostima in diversi ambiti, come la competenza scolastica o sociale, l'aspetto estetico o le capacità atletiche bensì in una valutazione globale dell'autostima, interpretando quest'ultima come una complessa sintesi dei vari domini. L'autore parla di un'autostima di base (*baseline self-esteem*) che è una dimensione stabile della persona che attiene una valutazione di sé generale non influenzata dalle esperienze quotidiane; e un'autostima barometrica (*barometric self-esteem*) che rappresenta invece un tratto variabile del senso delle proprie capacità e del proprio valore, conseguente all'esito di interazioni quotidiane o di esperienze transitorie e risulta particolarmente variabile in adolescenza (Harter, 2007).

Lo sviluppo dell'autostima non è, infatti, sempre incrementale per tutto l'arco di vita, sono state riscontrate significative differenze nella valutazioni di sé nel passaggio dall'adolescenza alla tardo adolescenza e da quest'ultima all'età adulta, ciò sarebbe da ricollegarsi al valore decrescente delle valutazioni dei pari durante lo sviluppo (Berndt, 1986; Harter, 2007). È stato scientificamente dimostrato da numerosi studi e con l'utilizzo di diverse metodologie l'importanza del ruolo dei pari in adolescenza. In questa fase di vita gli individui appaiono maggiormente orientati ai coetanei attraverso i quali sperimentano nuove interazioni sociali trovando negli altri adolescenti non soltanto una fonte di confronto ma anche una fonte di sostegno nel fronteggiamento dei compiti di sviluppo. Al contempo, i ragazzi diventano anche consapevoli del possibile giudizio altrui e si sentono costantemente oggetto di attenzione da parte degli altri (pubblico immaginario, Elkind, 1967) temendo in particolare i giudizi negativi. Alla luce di ciò la valutazione di sé sembra non prescindere dalla valutazione altrui. Per questo diversi autori hanno evidenziato come sia parziale una visione che considera solo l'aspetto individuale dell'autostima e non il prodotto dell'appartenenza a gruppi sociali (Luthanen & Crocker, 1992)., come i cliques o i crowds in adolescenza

La teoria sociale dell'identità di Tajfel (1981) riconosce il ruolo dei gruppi sociali nel raggiungere e mantenere un'immagine di sé positiva ma approfondendo comunque concetti individualistici. Luthanen e Crocker (1992) propongono, invece, di considerare non solo l'esistenza di tratti stabili dell'autostima individuale globale (Rosenberg, 1979) ma anche differenze relativamente stabili tra individui per quanto riguarda l'autostima collettiva derivante, appunto, dalla valutazione propria o altrui del proprio gruppo di appartenenza (Luthanen & Crocker, 1992). La valutazione si riferisce sia ad aspetti più individuali relativi ai propri giudizi come membri o sull'importanza del gruppo di appartenenza per il concetto di sé, sia ad aspetti più collettivi concernenti il giudizio sul proprio gruppo sia degli altri che quello personale. In tal senso, secondo gli autori, l'autostima collettiva fornisce una serie di informazioni importanti rispetto alle dinamiche di ingroup/outgroup.

*Alcune dimensioni relazionali del sé: la solitudine, l'ansia sociale e l'unicità personale*

Nonostante l'aspetto sociale sia molto importante in adolescenza e risulti essere un fondamentale fattore nella costruzione dell'identità (Erikson, 1968), gli adolescenti trascorrono molto del loro tempo da soli, chiusi nelle loro stanze e persi nei loro mondi immaginari (Arnett, 2007). Essi userebbero questo tempo in solitudine per riflettere su loro stessi. Sui loro stati d'animo e sui loro sentimenti; ascoltano musica, leggono, curano i loro blog, scrivono diari, osservano il loro corpo che cambia allo specchio e costruiscono un mondo immaginario che spesso è un'alternativa alla vita quotidiana (Larson & Richards, 1994). Alcune ricerche riportate da Arnett (2007) hanno dimostrato l'impatto sulla salute in adolescenza della solitudine. Sembra che trascorrere del tempo da soli sia salutare a patto che questo tempo non diventi significativamente lungo, poichè sembra che sia stare troppo poco da soli che esserlo troppo abbia effetti negativi sulla scuola, favorisca stati depressivi e altri problemi psicologici. Inoltre, sembra che uno stato di solitudine favorisca l'esplorazione delle possibili identità (Melotti et al., 2006).

La percezione di avere un numero insufficiente di contatti e relazioni sociali (*social loneliness*) potrebbe essere una conseguenza della paura riguardante le situazioni sociali, una esposizione alle quali può provocare una risposta ansiosa. Gli adolescenti che temono le situazioni sociali hanno paura del giudizio degli altri e tendono ad evitare situazioni in cui potrebbero diventare oggetto di esso. Un adolescente con ansia sociale frequentemente evita le situazioni che provocano ansia, o se non può, le vive accompagnato da uno stato d'ansia che può avere manifestazioni anche fisiche (DSM-IV-TR). Pur non essendo molti gli studi di natura non clinica sull'ansia sociale in adolescenza, c'è concordanza nel ritenere che essa incida sullo sviluppo delle relazioni sociali e personali, che si traduca in un evitamento delle situazioni scolastiche e in problemi psicologici quali depressione, ideazioni suicidarie e l'assunzione di comportamenti a rischio (Inderbitzen-Nolan & Walters, 2000). Il giudizio degli altri, reale o percepito, ricopre un ruolo importante in adolescenza, i ragazzi hanno, infatti come detto, la credenza di essere continuamente oggetto dell'attenzione altrui e che le loro azioni vengano sottoposte a valutazione. Elkind (1967), per meglio spiegare questo aspetto dell'egocentrismo adolescenziale, introduce i concetti di Pubblico immaginario e favola personale. Per "pubblico immaginario" l'autore intende la percezione, da parte degli adolescenti, di essere costantemente su un palcoscenico illuminati da un occhio di bue, oggetto di un pubblico teatrale molto critico; mentre, per favola personale ci si riferisce ai miti personali degli adolescenti relativamente ad "unicità personale", "onnipotenza" e "invulnerabilità". Tra questi l'unicità personale, in particolare, si riferisce al senso di unicità percepito dagli adolescenti. In nome di questa unicità essi sentono di non poter condividere sentimenti e pensieri poichè non verrebbero compresi dai più. Secondo Alasma, Lapsley e Flannery (2006), significativi punteggi alla valutazione dell'unicità personale sarebbero associati a problemi di internalizing come quelli poc'anzi descritti.

## 4.2. Obiettivi ed ipotesi

La ricerca prende le mosse dall'ipotesi di fondo secondo la quale le esperienze relazionali, che l'adolescente realizza nel contesto del confronto con i propri coetanei, svolgono un ruolo importante nei processi di costruzione dell'identità personale. Essa focalizza, in particolare, l'influenza esercitata su tali processi dall'appartenenza a gruppi subculturali radicali e a gruppi informali.

Pertanto, il presente studio intende:

1. in primo luogo, descrivere il contesto socio-culturale e relazionale degli adolescenti partecipanti alla ricerca, con specifico riferimento ai peculiari gruppi subculturali (crowds) presenti a Napoli e provincia.
2. In secondo luogo analizzare, in un'ottica di confronto, in funzione della specifica appartenenza a gruppi subculturali radicali e a gruppi informali:
  - a) alcune dimensioni identitarie ed in particolare gli stili personali di identità (Berzonsky, 1990), l'assunzione di impegno (Berzonsky, 1990) e le dimensioni individuali (Rosenberg, 1979) e collettive (Luthanen e Crocker, 1992) dell'autostima.
  - b) alcune dimensioni relazionali del sé, che si ritengono significative nella formazione dell'identità, ed in particolare il senso di unicità personale (Lapsley, 1991), la solitudine nelle relazioni con i coetanei (Goossens, 2009) e l'ansia sociale (Ollendick, King & Muris, 2002).
- Per quanto concerne il punto a), dal confronto tra adolescenti appartenenti a gruppi subculturali radicali e adolescenti appartenenti a gruppi informali, ci aspettiamo differenze significative in tutte le dimensioni inerenti lo stile identitario ed, in particolare, ci aspettiamo che i radicali abbiano punteggi più elevati in stile normativo essendo indotti da un orientamento personale

ad adeguarsi alle prescrizioni del proprio gruppo di appartenenza, mentre gli informali abbiano punteggi più elevati nello stile informativo.

Tale ipotesi si fonda sui rilievi evidenziati da Berzonsky (1990), secondo i quali lo stile informativo è caratterizzato dalla ricerca attiva di informazioni rilevanti per il sé e da un approccio proattivo, mentre allo stile identitario normativo corrisponde conformità alle aspettative e alle prescrizioni dei gruppi di appartenenza e di altri ritenuti significativi (Berzonsky, 1990).

A tal proposito, diversi autori (Brown, 1990; Brown et al. 1994; La Greca et al., 2008; Cross & Fletcher, 2009), descrivono la tendenza dei membri dei gruppi radicali a basarsi soprattutto sulla reputazione del gruppo, condividendone interessi e valori in maniera a volte stereotipata. Tale tendenza sembra in linea con emerso dagli studi qualitativi precedentemente descritti (cap 1, 2 seconda parte) che evidenziano come gli adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali, siano propensi a conformarsi soprattutto ai canoni estetici e comportamentali del gruppo di riferimento.

Per quanto concerne le dimensioni individuali e collettive dell'autostima, ci aspettiamo non tanto differenze significative nei punteggi delle singole dimensioni quanto piuttosto nelle associazioni tra queste (come dettagliato in seguito).

- Per quanto concerne il punto b), relativo alle dimensioni relazionali del sé, ci aspettiamo che gli adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali presentino punteggi inferiori relativamente alla percezione di unicità personale. Ciò in accordo con la letteratura, che sottolinea la tendenza degli adolescenti “radicali” ad intrecciare relazioni con quelli che percepiscono come simili in quanto appartenenti al propriogruppo sub-culturale, e ad accentuare le somiglianze nell'in-group e le differenze rispetto agli out-group (Brown 1990; La Greca et al. 2001; Urberg et al. 2000). Tale ipotesi sembra inoltre confermata dai dati emersi dagli studi

qualitativi (cap. 1, 2 seconda parte) che mettono in luce la percezione di somiglianza con l'in-group e di diversità rispetto all'out-group.

Ci aspettiamo, inoltre, che gli adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali presentino punteggi maggiori nelle dimensioni di ansia sociale e solitudine, in linea con alcune ricerche sui crowds (La Greca & Lopez, 1998; Panak & Garber, 1992; Preinstein & La Greca, 2002) che hanno evidenziato l'associazione tra appartenenza a gruppi sub culturali radicali e disturbi internalizzanti, tra i quali viene fatta rientrare anche la *solitudine*.

3. In terzo luogo, analizzare le associazioni tra le diverse dimensioni esaminate. E nello specifico:
  - Per quanto concerne gli stili personali di identità, ci aspettiamo che questi si associno alle dimensioni individuali e collettive dell'autostima, nel senso che allo stile informativo ci aspettiamo che corrispondano in prevalenza le dimensioni individuali dell'autostima mentre allo stile normativo quelle collettive (Berzonsky, 1994; Berzonsky, Macek, Nurmi, 2003). Sulla base di precedenti studi condotti su popolazione italiana, ci aspettiamo inoltre che l'assunzione di impegni identitari (Berzonsky, 1990) si associ ad entrambe le dimensioni di autostima (individuale e collettiva) (Crocetti, Rubini, Berzonsky & Meeus, 2009).
  - Per quanto riguarda le dimensioni valutative del sé, in accordo con la letteratura che suggerisce di considerare l'autostima individuale e l'autostima collettiva come due aspetti dello stesso nucleo (Luthanen & Crocker, 1992) ci aspettiamo che tali dimensioni siano associate per gli adolescenti appartenenti ad entrambi i gruppi.
  - Per quanto riguarda le associazioni relative alle dimensioni relazionali, si intende esplorarne eventuali correlazioni con le dimensioni dell'identità e le dimensioni valutative.

4. Infine, approfondire il tipo di relazione tra le dimensioni prese in esame al fine di verificare, per i soggetti appartenenti ad entrambi i gruppi, considerati separatamente, se:

- Per quanto riguarda le dimensioni identitarie, lo stile normativo possa essere considerato predittore dell'autostima collettiva. In altre parole, se l'orientamento a conformarsi alle norme e alle aspettative del gruppo di appartenenza si riveli un predittore di quegli aspetti della stima di sé che derivano dall'appartenenza al gruppo e dal valore ad esso attribuito (Luthanen & Crocker, 1992).
- In relazione alle dimensioni valutative, le dimensioni dell'*autostima collettiva* quali l'*appartenenza* e l'*identità* (Luthanen & Crocker, 1992) possano essere considerate predittori dell'autostima individuale (Rosenberg, 1979), in accordo con la letteratura (Brown, 1990; Brown et al. 1994, Preinstein & La Greca, 2002);
- Infine, relativamente alle dimensioni relazionali del sé, l'*unicità personale* possa essere considerata predittore dell'ansia sociale e della solitudine, in accordo con Alasma, Lapsley e Flannery (2006) che evidenziano come ad alti livelli di unicità personale corrisponda un più elevato rischio di disturbi internalizzati.

### 4.3. Metodo

#### 4.3.1. Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 200 adolescenti di età compresa tra i 16 e i 19 anni (età media=17,47; d.s.=1,26) sia appartenenti a gruppi sub-culturali "radicali" (N. 100, M=51% e F=49%) sia appartenenti a gruppi informali (N. 100, M=51% e F=49%)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Per gruppi informali intendiamo i "gruppi di coetanei che si aggregano in modo spontaneo o naturale e che non perseguono attività specifiche" (Palmonari, 2000). Per gruppi sub culturali radicali intendiamo i gruppi di coetanei caratterizzati da connotazioni sub culturali giovanili, che si distinguono per canoni estetici estremi, genere musicale, interessi etc (Bešić and Kerr 2009; Delsing et al. 2007).

Per entrambi i gruppi il tipo di campionamento effettuato è di tipo non probabilistico poiché per il presente studio non è stato possibile estrarre i soggetti con probabilità nota diversa da 0.

Nel dettaglio, il campionamento utilizzato per la definizione del gruppo degli adolescenti radicali è definito ‘a valanga’, tale procedura si sceglie quando i soggetti che costituiscono il campione sono “elementi rari” e definiti così perché appartenenti a gruppi non numerosi e con i quali è difficile venire in contatto (Corbetta, 2003).

I partecipanti sono stati reperiti in scuole medie superiori di diversa tipologia tra Napoli e provincia e nei loro luoghi di incontro.

### 3.3.2. Strumenti

Gli strumenti utilizzati sono stati somministrati previo consenso e nella piena tutela dell’anonimato e della privacy. Tutti gli strumenti utilizzati sono in lingua italiana e compongono un pacchetto di questionari che indagano diverse dimensioni.

*Gruppi e comitive di giovani.* Per indagare il contesto socio-culturale e relazionale degli adolescenti che hanno partecipato alla ricerca è stato creato un questionario ad hoc. Il questionario è costituito da domande riguardanti la presenza dei crowds oggetto di ricerca sul territorio campano nei loro abituali luoghi di incontro (la scuola, il quartiere in cui vivono e i loro luoghi di incontro). Un esempio di item è: “ci sono ragazzi considerati *Alternativi*, cioè ragazzi che solitamente si ribellano alle regole (per esempio nel vestire) e tendono a non conformarsi agli ideali condivisi dai più. Ce ne sono anche nella tua Scuola (sì/no) nel tuo quartiere (sì/no), nei tuoi luoghi di incontro (sì/no)”. una domanda aperta sull’esistenza di altri crowds oltre a quelli citati chiedendone una descrizione; infine, le ultime domande riguardano l’identificazione con i crowd.

*Come mi percepisco.* Per indagare gli stili di identità è stato utilizzato l'Isi3, *Identity Style Inventory* di Berzonsky nella versione italiana a cura di Crocetti, Rubini, Berzonsky, Meeus (2009). Lo strumento consiste di 40 item su scala likert a 5 punti da 1 completamente falso a 5 completamente vero. Un esempio di item è: "Ho passato molto tempo a pensare seriamente a ciò che dovrei fare nella mia vita".

*Il gruppo di cui faccio parte e come mi valuto.* Per indagare l'identità collettiva e l'autostima collettiva è stata utilizzata la *Collective Self Esteem Scale* di Luhtanen e Crocker (1992) nella versione italiana a cura di Manganelli Rattazzi (1999). La scala è composta di 4 subscale per un totale di 16 item su scala likert a 7 punti da 1 assolutamente in disaccordo a 7 assolutamente d'accordo. Esse sono: *Appartenenza*, che rileva la percezione del proprio valore come membro di un gruppo sociale; *Autostima collettiva pubblica*, rileva i giudizi degli altri sul valore del proprio gruppo sociale; *Autostima collettiva privata*, rileva il proprio giudizio sui gruppi sociali; e, infine, la subscale *Identità*, rileva l'importanza di appartenere ad un dato gruppo sociale per il concetto di sé.

Esempi di item sono: "Sono un membro apprezzato dei gruppi sociali a cui appartengo" (appartenenza), "I gruppi sociali a cui appartengo riflettono notevolmente ciò che io sono" (identità), "Spesso mi rammarico di appartenere ad alcuni gruppi sociali di cui faccio parte" (autostima collettiva privata), "Complessivamente, i gruppi di cui sono membro sono giudicati positivamente dagli altri" (autostima collettiva pubblica).

*Self Esteem* di Rosenberg (1965) nella validazione e adattamento italiano di Prezza et al. (1997) che offre una misura dell'autostima globale. Questa scala è composta da 10 item su scala likert a 4 punti da 1 fortemente d'accordo a 4 fortemente in disaccordo. Un esempio di item è: "Penso di valere almeno quanto gli altri".

*La solitudine.* La scala utilizzata è la LLCA- *Louvain Loneliness Scale for Children and Adolescents* (Marcoen, Goossens & Caes, 1987) nella versione italiana di Melotti, Corsano, Majorano e Scarpuzzi (2006) che indaga la solitudine in relazione ai genitori e ai coetanei e in termini di avversione e affinità. Il questionario è costituito da 4 subscale con risposte su scala likert a 4 punti da 1 Mai a 4 Spesso. In particolare, è stato scelto di utilizzare solo la subscale *La solitudine nelle relazioni con i pari*, che indaga sentimenti di rifiuto, abbandono e defezione che si verificano entro la relazione con i pari. Un esempio di item è: “Penso di avere meno amici/amiche di altri”.

*Il senso di unicità.* È stata utilizzata *L'Adolescent Personal Uniqueness Scale-PUS* (Duggan et al., 2000) nella versione a 24 item che indaga la “favola personale” degli adolescenti, in virtù della quale, gli adolescenti si percepiscono come unici e in quanto tali impossibili da capire, con vite ed esperienze interiori così singolari da non poter essere condivise se non con chi prova e sperimenta le stesse cose. La scala è costituita da 24 item su scala likert a 5 punti da 1 fortemente in disaccordo a 5 fortemente d'accordo. La scala è in corso di validazione in italiano. Un esempio di item è: “Nessuno ha affrontato le cose che ho affrontato io”.

*Ansia sociale.* La scala utilizzata è la *Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders-SCARED* (Birmaher et al., 1997) nella versione italiana di Crocetti, Hale III, Fermani, Raaijmaers e Meeus (2009). La scala nella sua interezza consta di 38 item ed è suddivisa in 4 subscale che misurano i sintomi dei disturbi d'ansia in riferimento ai criteri diagnostici del DSM-IV-TR e una quinta subscale che valuta l'ansia scolastica. Nello specifico, è stata usata la subscale relativa all'ansia sociale, essa è costituita da 4 item su scala likert a 3 punti da 1 quasi mai a 3 spesso. Un esempio di item è: “Non mi piace stare con le persone che non conosco”.

### 4.3.3. Analisi dei dati

1. Per rispondere al primo obiettivo (tracciare il contesto socio-culturale e relazionale degli adolescenti partecipanti alla ricerca, con specifico riferimento ai peculiari gruppi subculturali (crowds) presenti a Napoli e provincia) sono state analizzate le risposte al questionario sui gruppi e comitive, attraverso il calcolo delle frequenze e la codifica della risposta aperta.
2. Per rispondere al secondo obiettivo di ricerca (analizzare, in un'ottica di confronto, alcune dimensioni identitarie e alcune dimensioni relazionali del sè in funzione della specifica appartenenza a gruppi subculturali radicali e a gruppi informali) sono state utilizzate analisi statistiche descrittive. Nel dettaglio, sono stati calcolati i punteggi medi e le deviazioni standard di tutte le dimensioni prese in esame su tutti i soggetti, quindi è stato effettuato un confronto tra soggetti prendendo in considerazione la variabile genere (attraverso *t* Student). In seguito, è stato compiuto un confronto tra soggetti (*t*-Student) prendendo in considerazione la variabile che si riferisce alla appartenenza a gruppi sub culturali “radicali” o “informali”.
3. Successivamente, per ciascun gruppo di soggetti sono state analizzate, mediante correlazioni bivariate (r-Pearson), le interazioni tra tutte le dimensioni identitarie e tutte le dimensioni psicosociali prese in esame, allo scopo di verificare eventuali associazioni tra queste.
4. Per testare le ipotesi sui due gruppi, sono state effettuate analisi di Regressione lineare.

## 4.4. Risultati

### 4.4.1. Risultati 1: le tipologie di gruppi sub culturali radicali presenti nel contesto campano

L'analisi delle risposte al questionario ha consentito di tracciare il contesto socio-culturale e relazionale degli adolescenti appartenenti a gruppi radicali partecipanti alla ricerca (fig. 1).

## Gruppi

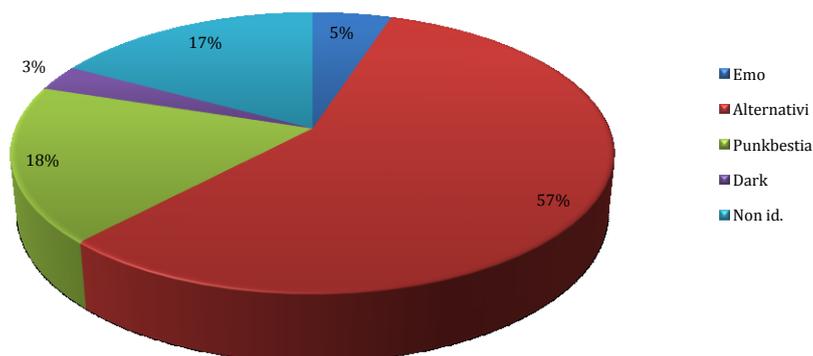


Fig.1 Tipologie di gruppi sub culturali radicali presenti nel contesto campano

A Napoli e provincia, oltre ai quattro gruppi indicati nel questionario (Emo, Punk, Dark e Alternativi) e risultati come significativamente più numerosi degli altri, risultano presenti ed attivi altri gruppi minoritari: “Truzzi”, “Bimbiminkia” e “Normali”.

I “Truzzi” sono descritti in termini per lo più dispregiativi, ragazzi che seguono la moda ma spesso mancano di buon gusto, amano la musica da discoteca di tipo commerciale e sono dai coetanei ritenuti cafoni e con un basso livello intellettuale .

*“Superficiali, materialisti, atteggiati, vagamente ignoranti, violenti. Si è capito che li odio?”*

I “Bimbiminkia” sono descritti dai partecipanti come adolescenti che seguono la moda del momento, attraverso abbigliamento contraffatto, e anche in questo caso il termine utilizzato per definirli è dispregiativo.

*“Ci sono delle categorie di ragazzi che credono di essere superiori, anche avendo un’età compresa tra i 10-15 anni, noi li chiamiamo BimbiMinkia”*

Inoltre, vengono indicati come altri gruppi anche i “Normali”, presentati come ragazzi che appartengono a gruppi di tipo non sub-culturale.

*“Ci sono ragazzi normali che ascoltano musica di tipo commerciale”*

È sembrato interessante riportare una descrizione fatta da una ragazza alternativa di ciò che contraddistingue i gruppi sub culturali radicali dal suo punto di vista:

*“I punkbestia e gli emo sono le due definizioni che si danno ai ragazzi alternativi ma in realtà ne esistono molti altri e tutti diversi. Rapper, scene queen, scene king, metallari, dark, pervert. Essere alternativi non significa però essere drogati, alcolisti o quant'altro, è soltanto un modo dei ragazzi o per la maggior parte di distinguersi dal resto del mondo creandosi un look che urla al mondo la propria personalità”*  
*(alternative girl, 18anni) .*

Il questionario conteneva, inoltre, una domanda relativa all'identificazione, è stato, cioè, chiesto con quale gruppo ci si identifica di più, i partecipanti potevano indicare anche altro rispetto ai quattro gruppi indicati. Ciò ci ha fornito ulteriori indicazioni sulle ramificazioni delle subculture indicate. Gli Emo attualmente si suddividono anche in Scene Queen e Scene King (che prediligono colori più accesi). Ma le ramificazioni maggiormente indicate sono quelle del gruppo degli alternativi, gruppo con maggiore presenza sul territorio campano, legate soprattutto al genere musicale ascoltato prevalentemente. Ricordiamo gli Indie, gli alternative rocker o casual, i brutal o semi brutal, i revock, i jars. Le gothic lolita, invece, sono una ramificazione della subcultura gotica. Le adolescenti che scelgono questo look ricordano damine dell'ottocento in chiave gotica. Infine, esistono gli hip hopper, in particolare, gli HC e si usano le parole di uno di loro per descriverli:

*“ci sono i rapper, ragazzi che vestono con abbigliamento molto largo, ascoltano esclusivamente musica rap e ammirano lo stile di vita “gangster”; si ispirano molto ai rapper americani”.*

#### 4.4.2. Risultati 2: analisi descrittive, differenze di genere e differenze tra i gruppi

I risultati relativi ai punteggi medi delle singole dimensioni prese in esame mostrano, per tutti i partecipanti alla ricerca, che: i punteggi relativi a *stile informativo* ( $M = 2,91$ ) risultano essere leggermente al di sotto della media così come *l'impegno ISI* ( $M = 2,87$ ), mentre i punteggi dello *stile normativo* ( $M = 3,03$ ) e dello *stile evitante* ( $M = 3,24$ ) risultano essere nella media. Per quanto concerne le dimensioni valutative, l'indice d'*autostima collettiva globale* ( $M = 4,05$ ) risulta essere nella media, per quanto concerne le singole dimensioni dell'*autostima collettiva globale* il punteggio della dimensione *appartenenza* ( $M = 1,74$ ) risulta essere significativamente inferiore alla media, il punteggio dell'*autostima collettiva privata* ( $M = 4,12$ ) e dell'*identità* ( $M = 4,16$ ) risultano essere, invece, nella media, mentre, i punteggi dell'*autostima collettiva pubblica* ( $M = 3,92$ ) risultano essere leggermente sotto la media. Infine, relativamente all'*autostima individuale* ( $M = 2,58$ ), i punteggi ottenuti sono nella media. Per quanto concerne le dimensioni relazionali del sé, i punteggi ottenuti per la dimensione *unicità personale* ( $M = 2,86$ ) i punteggi risultano essere leggermente sotto la media; i punteggi ottenuti alla dimensione *ansia sociale* ( $M = 1,74$ ) sono leggermente inferiori alla media; infine, i punteggi ottenuti nella dimensione *solitudine* ( $M = 1,74$ ) risultano essere inferiori alla media.

Per quanto concerne le differenze di genere in tutte le dimensioni considerate, ragazzi e ragazze differiscono solo per quanto riguarda la *solitudine nelle relazioni con i coetanei*, ( $F = 2.83$ ; Sig. = .09); in particolare, i punteggi ottenuti dalle ragazze sono significativamente maggiori di quelli dei ragazzi (Tab.1).

Tabella 1

*Differenze di genere su tutte le dimensioni considerate*

	<b>Sesso</b>	<b>Media</b>	<b>Deviazione St.</b>
Stile informativo	Maschi	2,94	0,41
	Femmine	2,88	0,40
	Totale	2,91	0,39
Stile normativo	Maschi	3,05	0,43
	Femmine	3,00	0,45
	Totale	3,03	0,44
Stile evitante	Maschi	3,25	0,44
	Femmine	3,23	0,43
	Totale	3,24	0,44
Impegno-ISI	Maschi	2,89	0,38
	Femmine	2,86	0,37
	Totale	2,87	0,38
Unicità	Maschi	2,83	0,64
	Femmine	2,88	0,53
	Totale	2,86	0,59
Ansia Sociale	Maschi	1,70	0,54
	Femmine	1,79	0,56
	Totale	1,74	0,55
Appartenenza	Maschi	4,06	0,86
	Femmine	3,99	0,77
	Totale	4,02	0,82
Autostima collettiva privata	Maschi	4,09	0,72
	Femmine	4,15	0,70
	Totale	4,12	0,71
Autostima collettiva pubblica	Maschi	4,01	0,87
	Femmine	3,82	1,02
	Totale	3,92	0,95
Identità	Maschi	4,25	0,99
	Femmine	4,06	0,82
	Totale	4,16	0,91
Autostima	Maschi	2,58	2,59
	Femmine	2,58	0,32
	Totale	2,58	0,29
Solitudine	Maschi	1,64	0,60
	Femmine	1,84	0,64
	Totale	1,74	0,63

Alla luce di questo risultato si è deciso di non utilizzare la variabile genere nelle analisi successive.

Per quanto concerne le differenze tra gli adolescenti appartenenti a gruppi informali e adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali, emerge che (Tab.2): i partecipanti a gruppi informali, relativamente alle dimensioni identitarie, hanno ottenuti punteggi inferiori alla media nelle dimensioni *stile informativo* ( $M = 2,95$ ) e *impegno ISI* ( $M = 2,88$ ), mentre i punteggi alle

dimensioni *stile normativo* (M = 3,10) e *stile evitante* (M = 3,10) risultano essere nella media.

Per quanto concerne le dimensioni valutative, i punteggi ottenuti nelle dimensioni dell'*autostima collettiva*, quali *appartenenza*, *autostima collettiva pubblica e privata* (M = 4,20), *identità* (M = 4,29) i punteggi ottenuti risultano essere nella media. I punteggi ottenuti nella dimensione *autostima* (M = 2,57) risultano essere nella media.

Per quanto riguarda le dimensioni relazionali del sé, i punteggi ottenuti nelle dimensioni di *unicità personale* (M = 2,79) risultano essere leggermente inferiori alla media. Relativamente alla dimensione *solitudine* (M = 1,66) i punteggi risultano essere inferiori alla media. Infine, relativamente alla dimensione *ansia sociale* (M = 1,77) risulta essere leggermente inferiore alla media.

I partecipanti a gruppi sub culturali radicali, relativamente alle dimensioni identitarie, hanno ottenuti punteggi inferiori alla media nelle dimensioni *stile informativo* (M = 2,87), *stile normativo* (M = 2,96) e *impegno ISI* (M = 2,86), mentre i punteggi alla dimensione *stile evitante* (M = 3,17) risulta essere nella media.

Per quanto concerne le dimensioni valutative, i punteggi ottenuti nelle dimensioni dell'*autostima collettiva*, quali *appartenenza* (M = 4,04), *autostima collettiva privata* (M = 4,04), *identità* (M = 4,03) i punteggi ottenuti risultano essere nella media, mentre *l' autostima collettiva pubblica* (M = 3,82) risulta essere leggermente inferiore alla media. I punteggi ottenuti nella dimensione *autostima* (M = 2,58) risultano essere nella media.

Per quanto riguarda le dimensioni relazionali del sé, i punteggi ottenuti nelle dimensioni di *unicità personale* (M = 2,92) risultano essere leggermente inferiori alla media. Relativamente alla dimensione *solitudine* (M = 1,82) i punteggi risultano essere inferiori alla media. Infine, relativamente alla dimensione *ansia sociale* (M = 1,71) risulta essere leggermente inferiore alla media.

Tabella 2

*Differenza tra le medie di tutti i partecipanti su tutte le dimensioni*

	Gruppo	Media	Deviazion e St.	T-Student	Sig.
Stile informativo	Informali	2,95	0,39	1,43	,155
	Radicali	2,87	0,41	1,43	,155
Stile normativo	Informali	3,10	0,40	2,22	,027
	Radicali	2,96	0,47	2,22	,027
Stile evitante	Informali	3,30	0,37	2,10	,037
	Radicali	3,17	0,49	2,10	,037
Impegno-ISI	Informali	2,88	0,33	0,28	,780
	Radicali	2,87	0,42	0,28	,780
Unicità	Informali	2,79	0,51	-1,53	,128
	Radicali	2,92	0,65	-1,52	,129
Ansia Sociale	Informali	1,77	0,53	0,71	,477
	Radicali	1,71	0,57	0,71	,478
Appartenenza	Informali	4,01	0,76	-0,25	,800
	Radicali	4,04	0,87	-0,25	,801
Autostima collettiva privata	Informali	4,20	0,54	1,60	,112
	Radicali	4,04	0,84	1,60	,112
Autostima collettiva pubblica	Informali	4,01	0,85	1,41	,160
	Radicali	3,82	1,03	1,41	,161
Identità	Informali	4,29	0,92	2,01	,046
	Radicali	4,02	0,89	2,01	,046
Autostima	Informali	2,57	0,25	-0,27	,788
	Radicali	2,58	0,32	-0,27	,788
Solitudine	Informali	1,66	0,57	-1,72	,087
	Radicali	1,82	0,68	-1,72	,088

I risultati mostrano che sono emerse differenze significative soltanto per quanto concerne le dimensioni identitarie, quali lo *stile normativo*, lo *stile evitante* (Berzonsky, 1990) e relativamente alla dimensione dell'autostima collettiva *identità* (Luthanen e Crocker, 1992). Non emergono differenze significative nelle altre dimensioni esaminate. In particolare, contrariamente a quanto ipotizzato, cioè che ci fossero differenze significative tra i punteggi di tutte le dimensioni identitarie, e, in particolare, che gli adolescenti appartenenti a gruppi informali presentassero punteggi maggiori nello *stile informativo* e gli

adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali avessero punteggi maggiori nello *stile normativo*, gli adolescenti appartenenti a gruppi informali presentano punteggi significativamente superiori nello *stile normativo* e *nello stile evitante* anziché nello *nello stile informativo*. Anche per quanto concerne le dimensioni relazionali, le ipotesi non sono confermate. Infatti, gli adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali non presentano punteggi significativamente inferiori relativamente all'*unicità personale*, e non presentano punteggi maggiori nelle dimensioni di *ansia sociale e solitudine*.

#### 4.4.3. Risultati 3: correlazioni

Dalle analisi di correlazione, tra tutte le dimensioni prese in esame, emergono configurazioni differenti per gli adolescenti appartenenti a gruppi informali e per gli adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali. Tutte le correlazioni emerse sono, inoltre, positive.

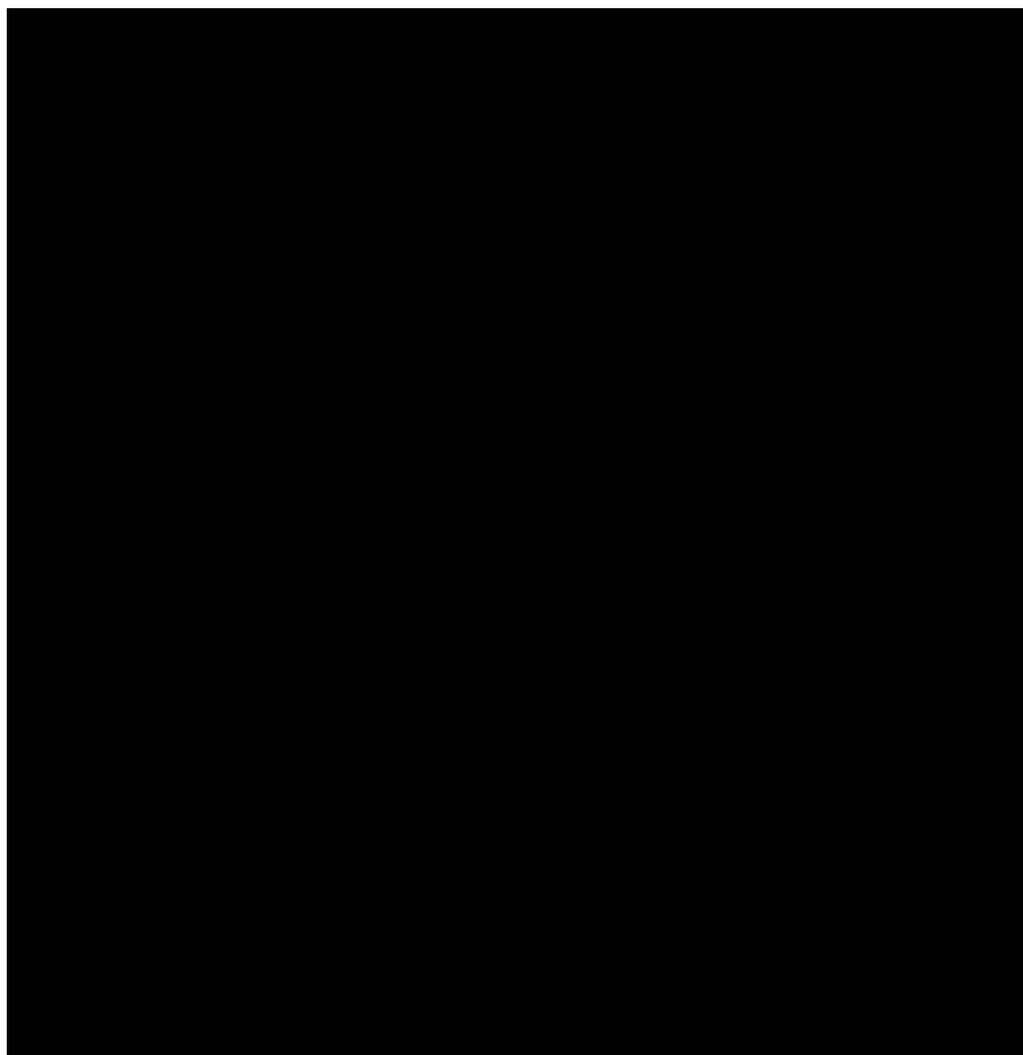
Nel primo gruppo (adolescenti appartenenti a gruppi informali) emerge che (Tab.3): lo *stile informativo* è correlato con gli altri stili (*normativo* ed *evitante*) e *l'impegno ISI*, con *l'autostima collettiva privata* e con *l'identità*, entrambe sub scale della *autostima collettiva*. Lo *stile normativo* è correlato con gli altri stili (*informativo* ed *evitante*) e *l'impegno ISI*, con *l'autostima collettiva privata* e con *l'autostima*. Lo *stile evitante* risulta correlato con gli altri stili di identità (*informativo* e *normativo*) ma non con *l'impegno ISI*, coerentemente con la letteratura di riferimento (Berzonsky, 1990) e con *l'autostima*.

Per quanto riguarda le dimensioni valutative del sé, risulta che *l'appartenenza* è correlata con *l'autostima collettiva privata* e con *l'autostima*. *L'autostima collettiva privata* risulta correlata allo *stile informativo*, allo *stile normativo* e *all'impegno ISI*, oltre che all'*appartenenza*, anche all'*autostima* e alla *solitudine*. Per quanto riguarda *l'appartenenza pubblica* non risultano correlazioni. *L'identità* risulta correlata allo *stile informativo* e all'*ansia sociale*. *L'autostima*, infine, risulta correlata con lo *stile normativo*, con lo *stile evitante*, con *l'appartenenza* e con *l'autostima collettiva privata*.

Infine, per quanto concerne le dimensioni relazionali del sé, *l'unicità personale* presenta correlazioni solo con la *solitudine*. *L'ansia sociale* risulta correlata con la sub scala *identità* e con la *solitudine*. Infine, la *solitudine* presenta correlazioni con *l'unicità personale*, *l'ansia sociale* e *l'autostima collettiva privata*.

### Tabella 3

#### *Correlazioni partecipanti a gruppi informali*



Note \*\* $p < .01$  \* $p < .05$

Nel secondo gruppo (adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali) emerge che (Tab.4): *lo stile informativo* si presenta correlato con *lo stile evitante*, *l'autostima collettiva pubblica* e con *l'autostima*, oltre che con tutte e

tre le dimensioni relazionali del sé prese in esame, l'*unicità personale*, l'*ansia sociale* e la *solitudine*. Lo *stile normativo*, invece, risulta correlato con lo *stile evitante* e l'*impegno ISI*, per quanto concerne le dimensioni valutative del sé presenta correlazioni con l'*autostima collettiva pubblica* e l'*identità*, mentre per quanto riguarda le dimensioni relazionali del sé correla solo con l'*unicità personale*. Lo stile evitante risulta correlato con gli altri stili di identità (*informativo* e *normativo*) e l'*impegno ISI*. Non risultano, invece, correlazioni con le dimensioni valutative del sé, mentre correla solo con l'*unicità personale* per quanto concerne le dimensioni relazionali del sé.

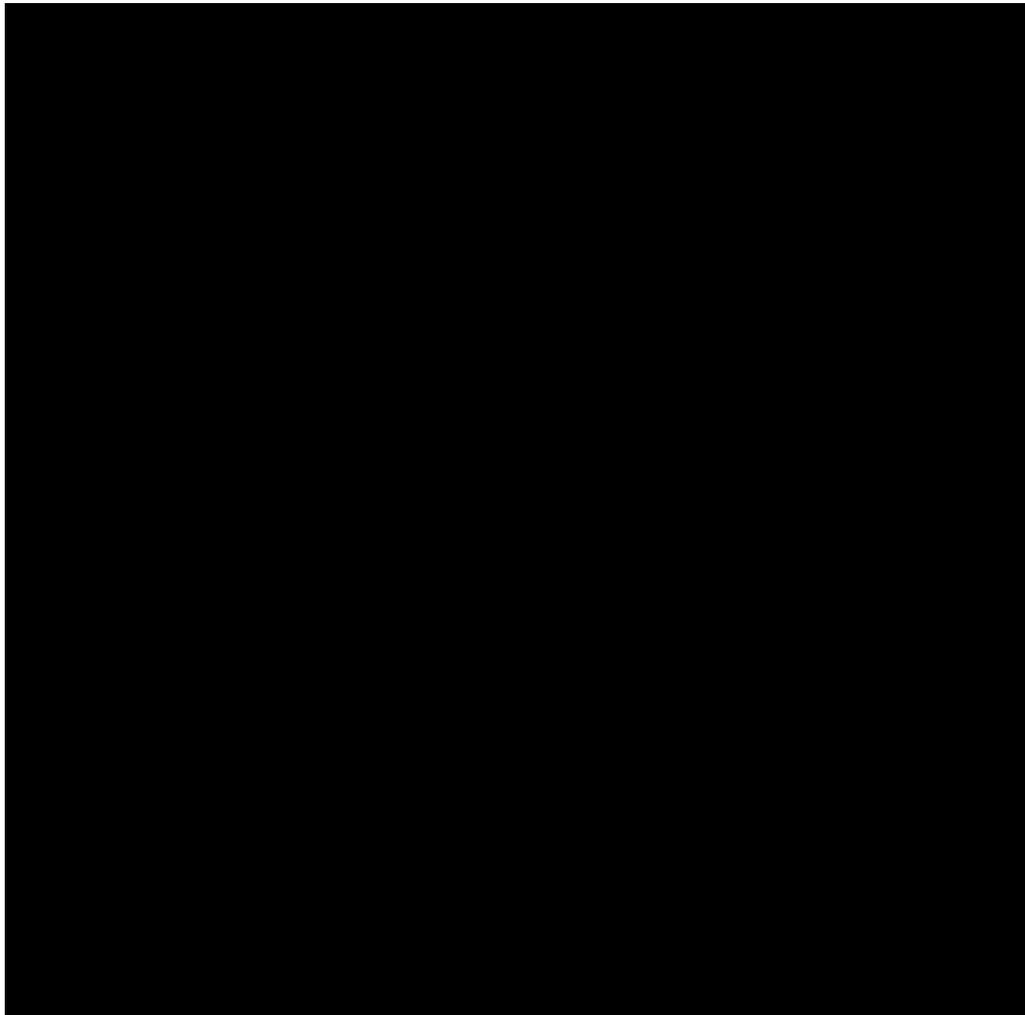
Infine, l'*impegno ISI* non presenta correlazioni con nessuna dimensione.

Per quanto concerne le dimensioni valutative del sé, l'*appartenenza* correla solo con altre dimensioni valutative quali l'*autostima collettiva pubblica* e l'*autostima*. L'*autostima collettiva privata* non presenta correlazioni. L'*autostima collettiva pubblica* correla con lo *stile informativo* e lo *stile normativo*, oltre che con l'*appartenenza* e l'*identità*, ma con nessuna dimensione relazionale del sé. L'*identità* risulta correlata solo con lo *stile normativo* e l'*autostima collettiva pubblica* e anch'essa con nessuna dimensione relazionale del sé. In ultimo, l'*autostima* risulta correlata con lo *stile informativo* e con l'*appartenenza*, nessuna correlazione con le dimensioni relazionali.

Infine, per quanto concerne le dimensioni relazionali del sé risulta che: l'*unicità personale* è correlata con tutti e tre gli stili di identità (*informativo*, *normativo* ed *evitante*) e con l'*impegno ISI*, con nessuna dimensione valutativa del sé ma con entrambe le altre dimensioni relazionali (*ansia sociale* e *solitudine*). L'*ansia sociale* presenta correlazioni con lo *stile informativo*, con nessuna dimensione valutativa del sé e con le altre dimensioni relazionali (*unicità personale* e *solitudine*). Infine, la *solitudine* risulta correlata con lo *stile informativo*, anch'esso con nessuna dimensione valutativa e, ovviamente, con le altre dimensioni relazionali del sé (*unicità personale* e *ansia sociale*).

Tabella 4

*Correlazioni partecipanti a gruppi sub culturali radicali*



Note \*\* $p < .01$  \* $p < .05$

Nello specifico, riguardo a quanto ipotizzato, cioè che risultino associazioni tra le dimensioni identitarie e le dimensioni individuali e collettive dell'autostima, ed in particolare, che allo *stile informativo* corrispondano in prevalenza le *dimensioni individuali dell'autostima* mentre allo *stile normativo* quelle *collettive*, i risultati mostrano che, per gli adolescenti appartenenti a gruppi informali, lo *stile informativo* non risulta correlato a dimensioni individuali dell'autostima bensì alle dimensioni collettive, quali *l'autostima collettiva privata* ( $r=.24$ ;  $p<0.05$ ) e *l'identità* ( $r=.27$ ;  $p<0.01$ ); lo *stile normativo* risulta correlato ad una delle dimensioni collettive, *l'autostima collettiva privata* ( $r=.20$ ;  $p<0.05$ ) e all'*autostima individuale* ( $r=.22$ ;  $p<0.05$ ); per gli adolescenti

appartenenti a gruppi sub culturali radicali\_lo *stile informativo* risulta correlato ad una delle dimensioni collettive, *l'autostima collettiva pubblica* ( $r=.25$ ;  $p<0.05$ ) e all'*autostima individuale* ( $r=.34$ ;  $p<0.01$ ), mentre lo *stile normativo* risulta correlato con *l'autostima collettiva pubblica* ( $r=.24$ ;  $p<0.01$ ) e *l'identità* ( $r=.37$ ;  $p<0.05$ ). Infine, per quanto concerne l'ipotesi relativa all'assunzione di impegni identitari associata ad entrambe le dimensioni di autostima (individuale e collettiva) per gli adolescenti appartenenti a gruppi informali, risulta una correlazione solo con una delle dimensioni collettive, *l'autostima collettiva privata* ( $r=.23$ ;  $p<0.05$ ), mentre per gli adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali\_non risultano correlazioni con alcuna dimensione valutativa.

Riguardo a quanto ipotizzato relativamente all'associazione tra *l'autostima collettiva* e *l'autostima individuale* questa risulta per gli adolescenti appartenenti a gruppi informali ma non per gli adolescenti a gruppi sub culturali radicali.

Infine, per quanto concerne l'esplorazione delle associazioni tra le dimensioni relazionali del sé (*unicità personale, solitudine ed ansia sociale*) e tutte le altre dimensioni prese in esame, riassumendo quanto precedentemente evidenziato, risulta che: per gli adolescenti appartenenti a gruppi informali *l'unicità personale* risulta correlata solo con la *solitudine* ( $r=.48$ ;  $p<0.01$ ); la *solitudine* risulta correlata con *l'unicità personale*, come già evidenziato, con *l'ansia sociale* ( $r=.55$ ;  $p<0.01$ ) e con *l'autostima collettiva privata* ( $r=.24$ ;  $p<0.05$ ). Per gli adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali *l'unicità personale* risulta correlata con lo *stile informativo* ( $r=.23$ ;  $p<0.05$ ), lo *stile normativo* ( $r=.34$ ;  $p<0.01$ ), lo *stile evitante* ( $r=.33$ ;  $p<0.01$ ) e *l'impegno ISI* ( $r=.34$ ;  $p<0.01$ ), con *l'ansia sociale* ( $r=.23$ ;  $p<0.05$ ) e la *solitudine* ( $r=.40$ ;  $p<0.01$ ). La *solitudine* risulta correlata con lo *stile informativo* ( $r=.26$ ;  $p<0.05$ ), con *l'unicità personale* ( $r=.40$ ;  $p<0.01$ ) e con *l'ansia sociale* ( $r=.42$ ;  $p<0.01$ ). Infine, *l'ansia sociale* risulta essere correlata con lo *stile informativo* ( $r=.23$ ;  $p<0.05$ ), con *l'unicità personale* ( $r=.23$ ;  $p<0.05$ ) e con la *solitudine* ( $r=.42$ ;  $p<0.01$ ).

#### 4.4.4. Risultati 4: le regressioni

Riguardo alle dimensioni identitarie, i risultati mostrano in congruenza con quanto ipotizzato che, sia per gli adolescenti che appartengono a gruppi informali ( $\beta=.20$ ;  $p<0.05$ ) che per quelli appartenenti a gruppi sub culturali radicali ( $\beta=.30$ ;  $p<0.002$ ), lo *stile normativo* può essere ritenuto un predittore dell'*autostima collettiva*.

Per quanto concerne le dimensioni valutative del sé, le ipotesi sono confermate solo in parte. Per quanto riguarda l'ipotesi che l'*appartenenza* possa essere un predittore dell'*autostima individuale* essa risulta confermata sia per gli adolescenti appartenenti a gruppi informali ( $\beta=.34$ ;  $p<0.00$ ) sia per gli adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali ( $\beta=.37$ ;  $p<0.00$ ). Mentre l'ipotesi per la quale l'*identità* possa essere un predittore dell'*autostima individuale* non risulta confermata né per gli adolescenti appartenenti a gruppi informali ( $\beta=.09$ ;  $p<0.34$ ) né per quelli appartenenti a gruppi sub culturali radicali ( $\beta=.02$ ;  $p<0.80$ ).

Infine, per quanto attiene le dimensioni relazionali del sé, l'ipotesi secondo la quale l'*unicità personale* possa essere un predittore dell'*ansia sociale* viene confermata per gli adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali ( $\beta=.23$ ;  $p<0.03$ ) mentre non è confermata per gli adolescenti appartenenti a gruppi informali ( $\beta=.15$ ;  $p<0.12$ ), invece, l'ipotesi per la quale l'*unicità personale* possa essere un predittore della *solitudine* è confermata sia per gli adolescenti appartenenti a gruppi informali ( $\beta=.48$ ;  $p<0.00$ ) sia per quelli appartenenti a gruppi sub culturali radicali ( $\beta=.40$ ;  $p<0.00$ ).

#### 4.5. Discussione e conclusioni

Il contesto socio-culturale degli adolescenti partecipanti allo studio comprende numerosi gruppi di tipo subcultural. I gruppi con maggior presenza territoriale sono Emo, Punk, Dark e gli Alternativi, ci sono poi gruppi minoritari, che non hanno vere e proprie connotazioni sub culturali ma che vengono riconosciuti

come gruppi dall'esterno. Le descrizioni sono soprattutto denigratorie e riguardano i cosiddetti Truzzi e Bimbiminkia. Il questionario ha, inoltre, fornito dati utili ad approfondire le ramificazioni dei gruppi maggioritari. L'appartenenza a tali gruppi sembra influenzare tanto alcune dimensioni identitarie quanto alcune dimensioni relazionali del sé. In particolare, gli adolescenti appartenenti a gruppi subculturali radicali mostrano punteggi inferiori agli adolescenti appartenenti a gruppi informali relativamente a tre dimensioni identitarie, lo *stile normativo*, lo *stile evitante* (Berzonsky, 1990) e l'*identità* relativa "all'importanza dei gruppi sociali di appartenenza per il concetto di sé". (Luthanen e Crocker, 1992). Pertanto l'ipotesi iniziale di una differenza tra gli adolescenti in funzione della loro peculiare appartenenza risulta confermata parzialmente in quanto le differenze emerse non vanno nella direzione attesa. Contrariamente a quanto rilevato, ci si aspettava, infatti, che gli adolescenti appartenenti a gruppi subculturali radicali presentassero punteggi maggiori nello *stile normativo* e gli adolescenti appartenenti a gruppi informali punteggi maggiori nello *stile informativo*.

Una ipotesi interpretativa dei risultati emersi a tal proposito potrebbe essere che gli adolescenti appartenenti ai gruppi subculturali radicali, seppur aderendo in modo per lo più conformista a tali gruppi, (Brown, 1990; Brown et al. 1994; La Greca et al., 2008; Cross & Fletcher, 2009), in effetti si ispirino prevalentemente ai canoni di tipo estetico, musicale e comportamentale di questi ultimi ma non utilizzino il gruppo di appartenenza come fonte esclusiva di informazioni per il sé. I nostri rilievi mettono in evidenza come la loro appartenenza non comporti una adesione acritica alle aspettative e alle prescrizioni del gruppo subculturale di appartenenza per quanto concerne i processi di definizione identitaria. Ciò troverebbe conferma anche nel fatto che essi paiono meno evitanti e che, nella loro percezione, il gruppo di appartenenza si caratterizzi, in misura inferiore rispetto agli adolescenti appartenenti a gruppi informali, come elemento fondante la stima di sé.

Il dato poi che gli adolescenti "radicali" risultino meno normativi potrebbe ancora essere letto in relazione alla peculiare natura dei gruppi di appartenenza, descritti in letteratura (Cross & Fletcher, 2009) come gruppi cui gli adolescenti

aderiscono non già per esperienza scolastica comune o per vicinanza territoriale che facilita la frequentazione (Amerio et al., 1990) ma piuttosto per una attiva scelta e selezione (Brown et al., 1994).

In linea con questi rilievi, gli adolescenti “radicali “ partecipanti alla ricerca non sembrano far dipendere la proprio autostima dalla reputazione del proprio gruppo.

Anche rispetto alle dimensioni relazionali del sé, gli adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali non presentano punteggi inferiori nella dimensione *unicità personale*, né punteggi superiori nelle dimensioni *ansia sociale e solitudine*.

I punteggi ottenuti nella dimensione unicità personale da tutti partecipanti allo studio fanno propendere per una interpretazione in termini adattivi di questa dimensione per i partecipanti allo studio, in linea con la teoria del New Look (Lapsley, 1993).

I dati emersi, inoltre, evidenziano che per gli adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali, la reputazione del proprio gruppo non ha ricadute sulla percezione dei loro rapporti con gli altri. In altre parole, anche se i gruppi sub culturali ai quali appartengono sono oggetto di valutazione e giudizi, anche negativi, da parte degli altri adolescenti e degli adulti, questo non influenza lo sviluppo di ansia sociale o di solitudine intesa come conseguenza del rifiuto dai parte dei coetanei, non conformemente a quanto emerso da varie ricerche (La Greca & Lopez, 1998; Panak & Garber, 1992; Preinstein & La Greca, 2002; Van Zalk et al., 2011), relativamente all’associazione tra le percezioni relative al proprio gruppo sub culturale radicale e alla sua reputazione con disturbi di internalizzazione. Questo dato sembra confermare che l’appartenenza al gruppo non giochi un ruolo decisivo nella costruzione dell’autostima individuale.

Le analisi di correlazione confermano configurazioni differenti per gli adolescenti con appartenenza diversa. In particolare, ci si aspettava che allo *stile informativo* corrispondessero in prevalenza le *dimensioni individuali dell’autostima* mentre allo *stile normativo* quelle *collettive*. Gli adolescenti appartenenti a gruppi informali presentavano correlazioni tra *stile informativo* e dimensioni *collettive dell’autostima*, mentre lo *stile normativo* è risultato

correlato sia a dimensioni *collettive* che *individuali* dell'*autostima*. Per gli adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali sono risultate correlazioni tra *stile informativo* e dimensioni sia *individuali* che *collettive* dell'*autostima*. Mentre, lo *stile normativo* è risultato correlato solo con le dimensioni *collettive* dell'*autostima*. Inoltre, per quanto concerne l'ipotesi relativa all'assunzione di impegni identitari associata ad entrambe le dimensioni di autostima (individuale e collettiva), gli adolescenti appartenenti a gruppi informali hanno presentato una correlazione solo con una dimensione collettiva dell'autostima, *l'autostima collettiva privata*, mentre non sono risultate correlazioni per gli adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali.

Il risultato emerso potrebbe indicare che, per gli adolescenti appartenenti a gruppi informali, che usano prevalentemente lo stile informativo, la raccolta di informazioni è basata sui giudizi degli altri concernenti le proprie relazioni e il proprio gruppo di appartenenza (*autostima collettiva pubblica*) e sull'importanza del gruppo di appartenenza nella formazione del concetto di sé (*identità*), pertanto sarebbero queste le dimensioni significative dell'autostima di questi adolescenti. La ricerca di informazioni tipica dello stile normativo risulta basata, in questo caso, sulle proprie valutazioni rispetto ai gruppi sociali (*autostima collettiva privata*) e sulle valutazioni personali (*autostima individuale*). Pertanto, anche se vi è un'adesione alle norme e alle aspettative del gruppo coerentemente con lo stile prevalentemente utilizzato, le dimensioni dell'autostima significative risultano essere più individualistiche.

Per gli adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali, le ipotesi vengono confermate. Lo *stile informativo*, infatti, è risultato correlato a dimensioni *individuali* dell'autostima, oltre che a dimensioni *collettive*, e in particolare all'*autostima collettiva pubblica*. Pertanto, i contenuti su cui si basa l'identità di questi adolescenti concernono le valutazioni personali e le valutazioni degli altri sul proprio gruppo di appartenenza. Per quanto riguarda lo *stile normativo* i risultati confermano l'ipotesi. Perciò, per gli adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali, che usano prevalentemente questo stile, appaiono significative le dimensioni collettive dell'autostima.

In riferimento all'ipotesi secondo la quale ci si aspettava correlazioni tra *autostima individuale* e *autostima collettiva* questa risulta confermata solo per gli adolescenti appartenenti a gruppi informali. Il dato risulta interessante sia alla luce degli studi di Cheek (1989), il quale sottolineò che l'identità collettiva andrebbe considerata come un aspetto dell'identità e, quindi, non da considerarsi come a sé stante rispetto all'identità individuale, sia degli studi di Luthanen e Crocker (1992) che sottolineano le interazioni tra le dimensioni individuali e quelle collettive nella valutazione del sé. Per gli adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali sembra che queste interazioni non siano così significative. Probabilmente le funzioni che svolge il gruppo per questi adolescenti potrebbero essere diverse per quanto concerne le dimensioni valutative del sé.

Congruentemente con quanto ipotizzato per entrambi i gruppi di adolescenti con diversa appartenenza, lo *stile normativo* può essere inteso come un predittore dell'*autostima collettiva*. Tali risultati confermano quanto presente in letteratura. Un'adesione alle norme e alle aspettative del gruppo ritenuto significativo sottende l'importanza di queste norme nel processo di formazione dell'identità (Berzonsky, 1990); in tal senso, il valore attribuito al gruppo risulta essere significativo (Luthanen & Crocker, 1992) rispetto, ad esempio, ad adolescenti la cui identità è caratterizzata da altri "attributi".

Per quanto concerne le ipotesi secondo le quali le dimensioni più individualistiche dell'autostima collettiva, quali l'*appartenenza* e l'*identità*, potessero essere predittori dell'*autostima individuale*, esse sono risultate confermate solo in parte. Sia per gli adolescenti appartenenti a gruppi informali sia per quelli appartenenti a gruppi sub culturali radicali, l'*appartenenza* può essere ritenuta un predittore dell'*autostima individuale* mentre l'*identità* non è risultata esserlo. Diverse ricerche sui crowd (Brown, 1990; Brown et al., 1994; Preinstein & La Greca, 2002) hanno dimostrato che l'appartenenza ad un gruppo sub culturale radicale è associata all'autostima individuale. Il risultato approfondisce tale associazione evidenziando che tra le due dimensioni più individualistiche dell'autostima collettiva, l'*appartenenza*, che Luthanen e Corcker (1992) definiscono come concernente le valutazioni personali sul

proprio essere membro del gruppo di appartenenza, sia da ritenersi fattore predittivo rispetto alle altre dimensioni legate ad aspetti più pubblici e al concetto di sé.

Infine, per quanto attiene l'ipotesi che vedeva l'*unicità personale* come possibile predittore dell'*ansia sociale* e della *solitudine*, i risultati sono stati diversi per i due gruppi di adolescenti con differente appartenenza. Per gli adolescenti appartenenti a gruppi informali l'*unicità personale* è risultata essere predittore solo della *solitudine*, mentre per gli altri essa è risultata essere predittore anche dell'*ansia sociale*.

I dati del presente studio confermano quanto già indagato da diversi autori (Goossens et al., 2002; Alasma, Lapsley e Flannery, 2006), i quali hanno dimostrato che l'unicità personale è da considerarsi come un fattore di rischio di problemi di internalizzazione. Percepirsi unici e in quanto tali distanti ed impossibilitati ad essere compresi dagli altri si traduce nell'allontanamento dai pari. In aggiunta, i risultati hanno indicato che, allo stesso tempo, per gli adolescenti appartenenti a gruppi informali, la percezione di unicità personale non influisce nelle relazioni con gli altri, in termini di evitamento del contatto sociale, come avviene invece per gli adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali.

#### **4.6. Limiti del presente studio e suggerimenti per il futuro**

I limiti del presente studio riguardano la ridotta numerosità dei partecipanti e la natura cross-sezionale dello studio che, di fatto, ci permette l'osservazione di un fenomeno in un dato tempo fornendoci informazioni sulla prevalenza del fenomeno o delle dimensioni in oggetto.

Nel futuro si auspica un ampliamento del campione, poiché una maggiore numerosità dei partecipanti permetterebbe di studiare le interrelazioni esistenti tra variabili anche non direttamente misurabili.

Infine, una direzione futura della ricerca potrebbe concernere l'indagine delle funzioni che assolve l'appartenenza ad un gruppo sub culturale radicale nel soddisfacimento dei bisogni.

**V**  
**DISCUSSIONE GENERALE SUGLI STUDI E**  
**CONCLUSIONI**

## 5. Discussione generale sugli studi

*Anche se non hai le risposte ai problemi,  
se cominci a porti delle domande e a ragionare,  
ti avvicini un po' più alle soluzioni.*  
(T. Chapman)

Il presente lavoro di ricerca ha avuto come obiettivo l'approfondimento del tema della formazione dell'identità in una prospettiva evolutiva. Esso si inserisce in quel filone di studi che evidenziano l'importanza delle dimensioni relazionali nei processi di formazione dell'identità. L'obiettivo di questa ricerca è stato quello di approfondire i processi di formazione dell'identità focalizzando alcune dimensioni relazionali considerando come variabile l'appartenenza degli adolescenti a gruppi di coetanei informali o sub culturali radicali (per una sintesi dei partecipanti ai vari studi si veda Tab.1). A tale scopo, la ricerca è stata articolata in più studi che affrontano il tema da diverse prospettive metodologiche, con l'ausilio di diversi strumenti (Tab. 2).

Tabella 1

*I partecipanti ai vari studi*

Partecipanti	Capitoli			
	1	2	3	4
22 adolescenti e tardo adolescenti	X			
15 adolescenti		X		
20 adolescenti frequentanti forum		X		
211 adolescenti			X	
100 adolescenti di gruppi informali				X
100 adolescenti di gruppi "radicali"				X

Tabella 2

*Strumenti utilizzati negli studi*

Concetti	Strumenti	Capitoli			
		1	2	3	4
<i>Identità</i>					
Identità Narrativa	Intervista Narrativa Autobiografica (Bruner, 1990, 2002; McAdams, 1995)	X	X		
	Autopresentazioni		X		
Stili di identità	Identity Style Inventory (ISI; Berzonsky, 1992; Crocetti, Rubini, Berzonsky, Meeus, 2009)				X
<i>Autostima</i>					
Autostima individuale	Rosenberg SelfEsteem Scale (RSES; Rosenberg, 1965; Prezza et al., 1997)				X
Autostima collettiva	Collective SelfEsteem Scale (CSES; Luthanen & Crocker, 1992; Manganelli Rattazzi, 1999)				X
<i>Indagine del contesto socio-culturale</i>					
Gruppi e comitive	Questionario ad hoc				X
<i>Dimensioni relazionali del Sè</i>					
Unicità Personale	Adolescent Personal Uniqueness Scale (PUS; Dugan et al., 2000; validazione italiana capitolo 3)			X	X
Solitudine con i pari	Louvain Loneliness Scale for Children and Adolescents (LLCA; Marcoen, Goossens & Caes, 1987; Melotti, Corsano, Majorano e Scarpuzzi, 2006)				X
Ansia Sociale	Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED; Birmaher et al. 1997; Crocetti, Hale III, Fermani, Raaijmaers e Meeus, 2009)				X

Di seguito si riporta una sintesi dei principali risultati dei quattro studi:

*L'identità narrativa dei giovani appartenenti a gruppi subculturali "radicali".*

L'obiettivo di questo studio era di indagare alcune dimensioni della costruzione narrativa del sé di adolescenti e tardo adolescenti appartenenti a gruppi subculturali radicali (Alternativi, Punk, Dark/Gotici ed Emo). I risultati dello studio hanno evidenziato che esistono differenze relativamente alle dimensioni dell'identità narrativa tra i gruppi subculturali radicali presi in esame. Anche se l'appartenenza a un dato gruppo subculturale viene manifestata attraverso l'adesione ai canoni estetici, comportamentali, attraverso la condivisione del genere musicale ascoltato, l'immagine di sé viene costruita in maniera diversa. Gli Alternativi e gli Emo danno molta importanza al look, allo stile mentre i Dark/Gotici e i Punk sembrano costruire l'immagine di sé attraverso la condivisione degli stessi interessi, valori e idee del gruppo subculturale radicale di appartenenza. Tali differenze sono state sottolineate dall'analisi delle specificità delle interviste narrative. Gli Alternativi usano un lessico molto incentrato sul look, sul loro stile e al contempo sono anche quelli tra i "radicali" che sentono di più il giudizio dell'altro, riguardo il loro stile. Per questo, a differenza degli altri gruppi, adattano il loro look all'ambiente con cui si troveranno a entrare in contatto. Anche il lessico degli Emo è caratterizzato dalla focalizzazione sul look ma presenta anche connotazioni emotive di tipo negativo. Gli Emo sono risultati, inoltre, dare molta importanza all'appartenenza al gruppo. Le specificità del lessico dei Dark/Gotici focalizza gli interessi e i valori comuni al gruppo subculturale radicale di appartenenza. Gli altri temi intorno ai quali sembrano essersi sviluppate le interviste narrative riguardano le relazioni con gli amici e le relazioni familiari, queste ultime raccontate soprattutto in termini negativi. Tra i gruppi, i Punk raccontano maggiormente le conflittualità familiari che si traducono, spesso, in allontanamenti da casa. In tal senso, i Punk presentano una maggiore agentività dei membri degli altri gruppi.

*La percezione di sé degli “Emo”: un approccio narrativo.*

Questo studio si proponeva di indagare la rappresentazione di sé di adolescenti appartenenti al gruppo sub culturale radicale “Emo”. I risultati di questo studio, congruemente con quanto emerso dallo studio precedente, hanno messo in luce che gli adolescenti appartenenti alla subcultura “Emo” esprimono la loro appartenenza al gruppo attraverso l’adesione ai canoni estetici e comportamentali di questa subcultura. Essi danno molta importanza al look, allo stile di vita emo che non significa vestirsi solo seguendo certi canoni ma aderire al *modus vivendi* di questo gruppo sub culturale. Anche i risultati di questo studio confermano che gli aspetti emotivi della vita sono molto importanti per gli emoguys, infatti, anche in queste interviste e nelle autopresentazioni il lessico appare caratterizzato in tal senso. La subcultura “Emo” appare differenziarsi dalle altre soprattutto per il forte senso di identità di gruppo che la contraddistingue. Il senso del “noi” traspare sia in maniera implicita sia esplicitamente dalle autopresentazioni e dalle interviste narrative. La denuncia di non sentirsi capiti dagli altri coetanei (outgroup) e dai propri familiari ma solo dagli altri membri della loro subcultura rafforza il senso del noi. Questo forte senso di appartenenza se da un lato soddisfa bisogni di affiliazione e funzioni condivisione e di supporto, dall’altro comporta il rischio di un isolamento, a volte ricercato e a volte subito, che può tradursi in una mancata integrazione sociale, una volontaria marginalizzazione e allo sviluppo di comportamenti auto lesivi. Anche questi risultati confermano l’utilizzo di un lessico emotivo soprattutto in termini negativi.

*Uno strumento per la valutazione della Percezione di Unicità negli Adolescenti: adattamento alla popolazione italiana della Adolescent Personal Uniqueness Scale*

Lo scopo di questo studio era l’adattamento e la validazione della Personal Uniqueness Scale che indaga la percezione di unicità personale degli adolescenti. I risultati hanno evidenziato che la struttura fattoriale del nostro

adattamento può ritenersi sovrapponibile a quella originaria individuando i due fattori denominati da Duggan e colleghi (2000) “Being Understood” e “Being the Same”. La scala risultante consta di 20 item e i valori ottenuti suggeriscono un suo efficace impiego anche nel contesto culturale italiano. Infatti, i risultati ottenuti confermano la validità e l’attendibilità dell’adattamento italiano dello strumento. La varianza spiegata dell’adattamento italiano risulta essere superiore alla versione degli Autori. In sintesi, si può affermare che la versione italiana della Adolescent Personal Uniqueness Scale è altrettanto utile nell’indagare la percezione di unicità personale degli adolescenti.

*Formazione dell’identità e appartenenza a gruppi sub culturali radicali e a gruppi informali: autostima individuale, autostima collettiva, senso di unicità, solitudine e ansia sociale.*

Il presente studio si proponeva diversi obiettivi in un’ottica di confronto. Il primo obiettivo si prefiggeva di descrivere il contesto socio-relazionale degli adolescenti partecipanti alla ricerca. Dall’analisi delle risposte fornite al questionario costruito ad hoc per questo studio è emerso che i quattro gruppi descritti nel questionario corrispondono a quelli con maggiore presenza sui territori. In particolare, gli alternativi sembrano essere molto presenti tra Napoli e provincia. Il questionario ha poi fornito ulteriori indicazioni relativamente ai gruppi minoritari e alle ramificazioni delle diverse subculture.

Il secondo obiettivo, articolato in più punti, si proponeva di a) analizzare alcune dimensioni identitarie, quali gli stili di identità, l’assunzione di impegno e le dimensioni sia individuali che collettive dell’autostima, in un’ottica di confronto tra adolescenti considerando la variabile appartenenza ad un gruppo informale o ad un gruppo sub culturale radicale; e b) analizzare alcune dimensioni relazionali del sé, quali l’unicità personale, la solitudine con i pari e l’ansia sociale, sempre in un’ottica di confronto.

Entrambi gli obiettivi erano articolati in ipotesi. Nel dettaglio, ci si aspettava differenze significative tra gli adolescenti con diversa appartenenza per tutti gli stili identitari e, in particolare, che gli adolescenti appartenenti a gruppi sub

culturali radicali usassero in prevalenza lo *stile normativo* mentre quelli appartenenti a gruppi informali lo *stile informativo*. Infine, ci si aspettava, per gli adolescenti con appartenenza diversa, configurazioni differenti delle associazioni tra le dimensioni dell'autostima considerate nello studio.

I risultati non confermano queste prime ipotesi, poiché pur esprimendo un forte senso di appartenenza e di adesione ai canoni del proprio gruppo sub culture radicale non è risultata una prevalenza dello stile normativo, così come per gli adolescenti appartenenti a gruppi informali lo stile informativo non sembra essere quello prevalente.

Per quanto concerne il punto b) le ipotesi riguardavano punteggi significativamente inferiori nella dimensione unicità personale per gli adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali; e punteggi significativamente maggiori nelle dimensioni solitudine e ansia sociale.

I risultati sono apparsi essere non congruenti con quanto ipotizzato. Infatti, non sono risultate differenze significative in queste dimensioni tra gli adolescenti con diversa appartenenza.

In seguito, ci si è proposti di indagare le associazioni tra le dimensioni considerate. Nel dettaglio le ipotesi hanno riguardato un'associazione tra stile informativo e dimensioni individuali dell'autostima e tra stile normativo e dimensioni collettive dell'autostima, e che l'impegno fosse correlato a tutte le dimensioni dell'autostima. Ci si aspettava, inoltre, un'associazione tra autostima individuale e autostima collettiva.

Le configurazioni di associazioni tra le dimensioni in esame sono apparse diverse per gli adolescenti con diversa appartenenza. Lo stile informativo era correlato con dimensioni collettive dell'autostima per gli adolescenti appartenenti a gruppi informali e sia dimensioni individuali che collettive per gli adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali radicali. Lo stile normativo era correlato con dimensioni sia individuali sia collettive per gli "informali" e solo alle dimensioni collettive per i "radicali". Per quanto riguarda gli impegni identitari, gli adolescenti appartenenti a gruppi informali hanno presentato correlazioni con le dimensioni collettive mentre per i "radicali" non sono risultate correlazioni.

Per quanto riguarda le dimensioni valutative del sé, è risultata una correlazione tra autostima individuale e autostima collettiva solo per gli adolescenti appartenenti a gruppi informali.

Infine, ci si è proposti di approfondire il tipo di relazione tra le dimensioni prese in esame, avendo ipotizzato che: lo stile normativo potesse essere considerato un predittore dell'autostima collettiva; l'appartenenza e l'identità, quali dimensioni più individualistiche dell'autostima collettiva, potessero essere considerate predittori dell'autostima individuale; e, infine, che l'unicità personale potesse essere un predittore della solitudine e dell'ansia sociale.

Sintetizzando i risultati, essi hanno mostrato che lo stile normativo può essere ritenuto un predittore dell'autostima collettiva per tutti gli adolescenti partecipanti allo studio. L'appartenenza, come dimensioni dell'autostima collettiva, può essere intesa come un predittore dell'autostima individuale. Infine, l'unicità personale può essere intesa come predittore della solitudine sia per gli adolescenti "informali" che per i "radicali", in aggiunta per questi ultimi risulta essere un predittore anche dell'ansia sociale.

### 5.1. Considerazioni generali

Brown e colleghi (1994) definiscono i crowd come gruppi basati sulla reputazione, i cui componenti sono identificati dagli stessi interessi, attitudini e valori, a volte in maniera stereotipata. Ciò che contraddistingue questi gruppi è che il senso di appartenenza a uno specifico crowd può svilupparsi anche in assenza di una reale frequentazione. Secondo gli Autori le due maggiori funzioni di un crowd riguardano la formazione dell'identità e la possibilità di interazioni sociali che soddisfano una serie di bisogni. Una lettura globale dei risultati di tutti gli studi conferma che anche i gruppi sub culturali radicali assolvono queste funzioni e che, seppure molte di queste appaiano essere comuni anche a gruppi di pari non così connotati, le modalità sono sembrate essere differenti. Un dato che ci è sembrato essere interessante è che seppur in presenza di un forte senso di appartenenza che si traduce in un'adesione ai canoni del gruppo, attraverso la quale gli adolescenti dichiarano al mondo qual

è la loro identità collettiva, la formazione dell'identità individuale, dell'autostima individuale, sembrano seguire percorsi relativamente indipendenti da quelli dell'identità e dell'autostima collettiva. Non appare esistere cioè, una influenza tale da “guidare” e orientare significativamente la formazione dell'identità individuale. I dati, infatti, hanno evidenziato che, nonostante la caratterizzazione a volte stereotipata di questi gruppi, al contrario sono gli adolescenti appartenenti a gruppi informali a utilizzare in prevalenza lo stile identitario normativo, contraddistinto proprio dall'adesione alle prescrizioni e alle norme dei gruppi sociali di riferimento. Sempre in linea con questa apparente contraddizione tra appartenenza e stili identitari, appare interessante sottolineare la mancata associazione tra l'autostima collettiva e l'autostima individuale per gli adolescenti appartenenti a gruppi sub culturali. In particolare, analizzando le dimensioni dell'autostima collettiva, il giudizio dell'altro sul proprio gruppo (l'autostima collettiva pubblica) sembra avere maggiore peso per gli adolescenti appartenenti a gruppi informali. Ciò ci fa propendere a credere che la reputazione del gruppo, il modo cioè in cui questo viene giudicato dall'esterno, non influisca sullo sviluppo dell'autostima individuale dei “radicali” partecipanti alla nostra ricerca, anche se in letteratura è stato evidenziato il contrario, e cioè che una bassa reputazione del proprio gruppo corrisponde ad una bassa autostima personale e a disturbi di internalizzazione (Preinstein & La Greca, 2002).

Dall'analisi delle interviste ci è parso che l'appartenenza a un dato gruppo sub culturale sia stata consapevole, personale, da parte dei partecipanti agli studi. Tale appartenenza così configurata potrebbe subire meno l'influenza del giudizio esterno, nonostante le caratteristiche “radicali” (il look, il comportamento, il genere musicale) dei gruppi sub culturali si prestino più facilmente di altre caratteristiche al giudizio dell'altro.

Alla luce dei dati, è possibile affermare che vi sia un diverso impatto dell'appartenenza nei due contesti relazionali.

La citazione di Chapman in apertura, credo che dia il senso del lavoro di ricerca. Il porsi delle domande, ragionare, ragionare ancora e ancora, per

avvicinarsi un po' di più ad ottenere delle risposte; risposte che danno vita a nuove domande. C'è sicuramente ancora tanto da approfondire su questo tema, e tante le domande alle quali tentare di rispondere partendo dalle risposte presentate in questo lavoro di ricerca, continuando, in linea con quanto suggeriscono diversi Autori (La Greca, Prinstein, & Fetter, 2001; Prinstein & La Greca, 2002; Sussman et al., 2007) a investigare i processi di identificazione con gruppi di coetanei così particolari nella formazione dell'identità.

## **APPENDICI**

### GRUPPI E COMITIVE DI GIOVANI

I ragazzi spesso formano gruppi o comitive a scuola, nel loro quartiere o nei loro luoghi di incontro giovanili. Ci piacerebbe chiederti quali tipi di gruppi ci sono nella tua scuola, nel tuo quartiere e nei tuoi luoghi di incontro.

Ci sono ragazzi che sono considerati *Alternativi*, cioè ragazzi che solitamente si ribellano alle regole (per esempio nel vestire), e tendono a non conformarsi agli ideali condivisi dai più.

Ce ne sono anche :    nella tua Scuola             Sì  No  
                                 nel tuo quartiere             Sì  No  
                                 nei tuoi luoghi di incontro     Sì  No

Ci sono ragazzi definiti *Dark e Gotici*, cioè ragazzi che nutrono interesse per la magia, il soprannaturale, i libri e i film riguardanti questi argomenti (ad es.: il corvo, la sposa cadavere, etc.) la musica gothic rock, dark ambient, etc. e seguono la moda gotica o dark.

Ce ne sono anche : nella tua Scuola             Sì  No  
                                 nel tuo quartiere             Sì  No  
                                 nei tuoi luoghi di incontro     Sì  No

Ci sono ragazzi *Punkbestia*, cioè che seguono la musica rock, si vestono con jeans logori o jeans molto larghi, magliette di band o felponi con cappuccio, scarpe converse o scarpe molto larghe, e spesso indossano la Kefiah e hanno forti ideologie politiche.

Ce ne sono anche : nella tua Scuola             Sì  No  
                                 nel tuo quartiere             Sì  No  
                                 nei tuoi luoghi di incontro     Sì  No

Ci sono ragazzi *Emo*, cioè ragazzi che seguono musica definita emo (tipo 30 Seconds to Mars, My Chemical Romance), hanno un abbigliamento costituito da jeans molto stretti, sneakers, capelli con frangettoni che coprono gli occhi, truccati spesso di nero, e che danno molta importanza agli aspetti emotivi della vita.

Ce ne sono anche :    nella tua Scuola             Sì  No  
                                 nel tuo quartiere             Sì  No  
                                 nei tuoi luoghi di incontro     Sì  No

Ci sono ragazzi che appartengono a gruppi diversi da quelli descritti.

Se ci sono come li definiresti e come li descriveresti?

---

---

---

Dove sono:    nella tua Scuola             Sì  No  
                                 nel quartiere             Sì  No  
                                 nei tuoi luoghi di incontro     Sì  No

A quale dei gruppi descritti appartieni o con quale ti identifichi di più?

Alternativi     Punkbestia     Emo     Gotici/Dark     Altro \_\_\_\_\_ (indicare)     Nessuno

Di quale di questi gruppi ti piacerebbe di più fare parte?

Alternativi     Punkbestia     Emo     Gotici/Dark     Altro \_\_\_\_\_ (indicare)     Nessuno

A quale di questi gruppi appartiene il tuo migliore amico?

Alternativi     Punkbestia     Emo     Gotici/Dark     Altro \_\_\_\_\_ (indicare)     Nessuno

### COME MI PERCEPISCO

Esprimi il tuo grado di accordo con le seguenti affermazioni, considerando questa scala di risposta a 5 punti:

Completamente falso	Falso	A volte vero a volte No	Vero	Completamente vero	
1	2	3	4	5	
	1	2	3	4	5
1. Fondamentalmente, per quanto riguarda le mie convinzioni religiose, so ciò in cui credo e ciò in cui non credo	<input type="checkbox"/>				
2. Ho passato molto tempo a pensare seriamente a ciò che dovrei fare nella mia vita	<input type="checkbox"/>				
3. Non sono per niente sicuro/a di quello che sto facendo a scuola; penso che le cose si risolveranno da sole	<input type="checkbox"/>				
4. Più o meno ho sempre agito sulla base dei valori con cui sono stato/a cresciuto/a	<input type="checkbox"/>				
5. Ho trascorso del tempo a leggere e a parlare con gli altri delle mie idee religiose	<input type="checkbox"/>				
6. Quando discuto di una questione con qualcuno cerco di assumere il suo punto di vista e di considerare il problema dalla sua prospettiva	<input type="checkbox"/>				
7. Non vale la pena preoccuparsi dei problemi in anticipo; io decido le cose quando accadono	<input type="checkbox"/>				
8. Non sono per niente sicuro/a delle mie idee religiose	<input type="checkbox"/>				
9. Ho sempre avuto degli obiettivi nella mia vita; sono stato/a educato/a a riconoscere quelli per cui lottare	<input type="checkbox"/>				
10. Non sono certo/a di quali siano i miei valori	<input type="checkbox"/>				
11. Ho delle opinioni politiche coerenti; so esattamente il modo in cui il paese e il governo dovrebbero essere guidati	<input type="checkbox"/>				
12. Molte volte non mi preoccupo dei miei problemi personali, si risolvono da soli	<input type="checkbox"/>				
13. Non sono sicuro/a di ciò che voglio fare in futuro	<input type="checkbox"/>				
14. Sono veramente preso/a da ciò che studio; sono degli argomenti adatti a me	<input type="checkbox"/>				
15. Ho passato molto tempo a leggere e a cercare di dare un senso alle questioni politiche	<input type="checkbox"/>				
16. Adesso non penso per niente al mio futuro; lo vedo ancora molto lontano	<input type="checkbox"/>				
17. Ho passato molto tempo ed ho parlato con molte persone per cercare di sviluppare un insieme di principi che siano per me significativi	<input type="checkbox"/>				

	1	2	3	4	5
18. Per quanto riguarda la religione ho sempre saputo che cosa credere e cosa non credere; non ho mai avuto dei seri dubbi	<input type="checkbox"/>				
19. Non sono certo di quali studi dovrei fare	<input type="checkbox"/>				
20. Ho sempre saputo fin dalle scuole medie quali studi avrei voluto fare	<input type="checkbox"/>				
21. Possiedo un insieme ben definito di valori che utilizzo per prendere le mie decisioni	<input type="checkbox"/>				
22. Penso che sia meglio avere dei valori solidi piuttosto che essere aperti di mente	<input type="checkbox"/>				
23. Quando devo prendere una decisione, cerco di aspettare il più possibile per vedere quello che succede	<input type="checkbox"/>				
24. Quando ho un problema personale cerco di analizzare la situazione per comprenderlo meglio	<input type="checkbox"/>				
25. Quando ho dei problemi penso che la cosa migliore sia chiedere consiglio a dei professionisti(ad esempio sacerdoti, dottori, avvocati)	<input type="checkbox"/>				
26. Secondo me è meglio non prendere la vita troppo seriamente, cerco solo di divertirmi	<input type="checkbox"/>				
27. Penso che sia meglio avere dei fermi principi, piuttosto che considerare valori alternativi	<input type="checkbox"/>				
28. Finché posso cerco di non pensare ai problemi ed evito di affrontarli	<input type="checkbox"/>				
29. Credo che spesso i problemi personali siano delle sfide interessanti	<input type="checkbox"/>				
30. Cerco di evitare le situazioni personali che mi richiederebbero di pensare molto e di affrontarle da solo/a	<input type="checkbox"/>				
31. Una volta che conosco il modo corretto di gestire un problema, preferisco attenermi ad esso	<input type="checkbox"/>				
32. Quando devo prendere una decisione, mi piace passare molto tempo a pensare alla varie opzioni	<input type="checkbox"/>				
33. Preferisco avere a che fare con situazioni in cui posso fare affidamento su standard e regole sociali	<input type="checkbox"/>				
34. Mi piace avere la responsabilità di gestire dei problemi in cui è necessario che rifletta da solo/a	<input type="checkbox"/>				
35. A volte mi rifiuto di credere che si verificherà un problema e le cose riescono a risolversi da sole	<input type="checkbox"/>				
36. Quando devo prender importanti decisioni mi piace avere più informazioni possibili	<input type="checkbox"/>				
37. Quando so che una situazione mi provocherà dello stress cerco di evitarla	<input type="checkbox"/>				
38. Per vivere una vita piena penso che le persone abbiano bisogno di coinvolgersi emotivamente e di impegnarsi con valori ed ideali specifici	<input type="checkbox"/>				
39. Penso che per me sia meglio, quando ho un problema, affidarmi al consiglio degli amici intimi o dei parenti	<input type="checkbox"/>				

## II GRUPPO DI CUI FACCIO PARTE

Facendo riferimento ad uno dei gruppi prima descritti, al quale senti di appartenere, rispondi alle seguenti affermazioni considerando questa scala di risposta a 7 punti:

Assolutamente in disaccordo	In disaccordo	Un pò in di- saccordo	Nè in accordo nè in disaccordo	Un pò in accordo	D'accordo	Assolutamente d'accordo						
1	2	3	4	5	6							
						1	2	3	4	5	6	7
1. Sono un membro apprezzato del gruppo a cui appartengo						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Spesso mi rammarico di appartenere al gruppo di cui faccio parte						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Complessivamente, il gruppo di cui sono membro è giudicato positivamente dagli altri						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. In generale, l'appartenenza al gruppo ha poco a che fare con ciò che penso di me						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Penso di non avere molto da offrire al gruppo a cui appartengo						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. In generale sono contento di appartenere al gruppo di cui faccio parte						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. La maggior parte delle persone ritiene che il gruppo di cui sono membro sia meno importante di altri gruppi						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Il gruppo a cui appartengo riflette notevolmente ciò che io sono						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Sono un membro che partecipa attivamente al gruppo di cui faccio parte						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Mi capita di pensare che non valga la pena di appartenere al gruppo di cui sono membro						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. In generale, il gruppo a cui appartengo gode del rispetto degli altri						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. il gruppo di cui faccio parte non è importante per l'idea che ho di me						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Spesso penso di essere un membro inutile del gruppo a cui appartengo						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ho una buona opinione del gruppo a cui appartengo						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. In generale, gli altri pensano che il gruppo a cui appartengo non valga nulla						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Complessivamente, l'appartenenza al gruppo è una parte importante dell'immagine che ho di me stesso/a						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### COME MI VALUTO

Di seguito troverai alcune affermazioni su come ti vedi: dopo averle lette attentamente, ti chiediamo di esprimere il tuo grado di accordo, considerando questa scala di risposta a 4 punti:

Fortemente in disaccordo	In disaccordo	D'accordo	Fortemente d'accordo			
1	2	3				
			1	2	3	4
1. Penso di valere almeno quanto gli altri			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Penso di avere un certo numero di qualità			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Sono portato/a a pensare di essere un vero fallimento			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sono in grado di fare le cose bene almeno come la maggior parte delle persone			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Penso di non avere molto di cui essere fiero/a			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ho un atteggiamento positivo verso me stesso/a			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Complessivamente sono soddisfatto di me stesso/a			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Desidererei aver maggior rispetto di me stesso/a			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Senza dubbio a volte mi sento inutile			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. A volte penso di essere un buono a nulla			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### LE MIE RELAZIONI

Qui di seguito troverai elencate delle affermazioni. Per ognuna di queste affermazioni devi indicare quanto spesso si applica a te, considerando questa scala di risposta a 4 punti:

Mai	Raramente	Qualche volta	Spesso		
1	2	3			
		1	2	3	4
1. Sento di avere legami forti con i miei genitori		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mi isolo dagli altri per fare cose che si fa fatica a fare in tanti		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. I miei genitori dedicano del tempo per prestarmi attenzione		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Penso di avere meno amici/amiche di altri		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Mi sento isolato/a dalle altre persone		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Voglio essere solo/a		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Mi sento escluso/a dai miei compagni di classe		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Quando sono solo/a mi annoio		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Quando sono solo/a mi sento male		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Mi sento tagliato fuori dai miei genitori		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Quando mi sento solo/a devo vedere alcuni amici		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Cerco momenti per stare per conto mio		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Quando mi annoio sono infelice		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Per me è difficile fare amicizia		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Trovo consolazione nei miei genitori		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Ho paura che gli altri non mi accolgano nel gruppo		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Trovo difficile parlare con i miei genitori		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Quando sono solo/a, voglio esserlo per rifletterci su		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Quando sono solo/a non so cosa fare		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Quando discuto con qualcuno voglio rimanere solo/a per riflettere		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
21. Per divertirmi davvero devo essere con i miei amici/amiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Mi sento solo/a a scuola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Quando sono solo/a il tempo non passa mai, e nessuna attività sembra interessarmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Riesco ad andare molto d'accordo con i miei genitori	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Quando sono solo/a mi tranquillizzo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Per pensare a qualcosa senza essere disturbato/a voglio essere solo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Quando sono solo/a vorrei avere altre persone intorno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. I miei genitori sono pronti ad ascoltarmi ed aiutarmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Sono felice quando mi capita di rimanere solo/a in casa perché così posso riflettere tranquillamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Quando mi annoio vado a trovare un amico/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Mi sento abbandonato/a dai miei amici/che	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Sono infelice quando devo fare cose da solo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Mi sento lasciato in disparte dai miei amici/amiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Per fare alcune cose voglio essere solo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Sento che io e i miei genitori ci apparteniamo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. I miei genitori condividono i miei interessi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Quando sono solo/a vado a trovare altre persone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Mi tengo lontano/a dagli altri perché mi disturbano col loro rumore	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Mi sento triste perché nessuno vuole stare con me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Quando mi annoio mi sento solo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. I miei genitori dimostrano un vero interesse per me	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. L'essere solo/a mi fa ritrovare il mio coraggio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. A casa cerco momenti per stare solo/a e fare cose da solo/a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Mi sento triste perché non ho amici/amiche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. A casa mi sento a mio agio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**COSA PENSO E COSA SENTO**

Quanto ti descrivono bene le seguenti affermazioni? Per ogni affermazione contrassegna con una **X** la risposta considerando questa scala di risposta a 5 punti:

<b>Fortemente in disaccordo</b>	<b>In disaccordo</b>	<b>Né in accordo né in disaccordo</b>	<b>D'accordo</b>			<b>Fortemente d'accordo</b>	
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>			<b>5</b>	
			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1. Nessuno ha affrontato le cose che ho affrontato io			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Non riesco a condividere ciò che provo, perché nessuno prova ciò che provo io			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. I miei genitori non riescono a capire quello che sto passando			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ho molto in comune con i miei coetanei			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Nessuno mi capisce davvero			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Nessuno vede il mondo come me			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Non c'è niente di molto speciale in me			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Sono molto diverso dai miei amici			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Credo che nel profondo tutti siano uguali			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ognuno ha affrontato le cose che ho affrontato io			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Sono l'unico che può capire cosa penso e come mi sento			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sono proprio come tutti gli altri			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. I miei genitori non mi capiscono			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Sono molto diverso rispetto ai miei coetanei			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. La maggior parte delle persone mi capisce molto bene			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Il mio modo di vedere il mondo è molto diverso da quello degli altri			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Il mio modo di sentire le cose è così speciale che è difficile per me dividerlo con gli altri			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Vorrei che altri capissero veramente chi sono io, ma non possono			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Non voglio parlare dei miei sentimenti, perché nessuno li capirebbe			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Le mie relazioni mi sembrano speciali rispetto a quelle che hanno gli altri			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. I miei amici non sapranno mai cosa vuol dire essere come me			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Nessuno si è mai sentito come mi sento io			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. A volte mi domando se qualcuno può capire che tipo di persona sono			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Il mio modo di vedere le cose è così unico che gli altri non lo capiranno mai			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**IO E L'ALTRO**

Le seguenti affermazioni indicano in che modo si sentono alcune volte le persone. Indica in che misura ciascuna affermazione descrive la tua situazione considerando la seguente scala di risposta a 3 punti:

<b>Quasi mai</b>	<b>A volte</b>	<b>Spesso</b>		
<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>		
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
1. Non mi piace stare con le persone che non conosco		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Sono nervoso quando mi trovo insieme a delle persone che non conosco bene		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Faccio fatica a parlare con le persone che non conosco		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sono timido/a con le persone che non conosco bene		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**RIFERIMENTI  
BIBLIOGRAFICI**

Adams, G. R., Marshall, S. K. (1996). A developmental social psychology of identity: understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19: 429-442.

Aalsma, M. C., Lapsley, D. K. & Flannery, D. J. (2006). Personal fables, narcissism, and adolescent adjustment. *Psychology in the Schools*, Vol. 43(4), 481-491

Aleni Sestito, L. (ed.), (2004). *Processi di Formazione dell'Identità in Adolescenza*. Liguori, Napoli.

Aleni Sestito L., (2007).La dimensione relazionale del sé in adolescenza: rappresentazione del sé e confronto con i coetanei, *Età Evolutiva*, 2007, 87, pp. 61-69,

Aleni Sestito, L., & Parrello, S. (2000). Narrazione di sé e cambiamento evolutivo: un confronto tra gruppi d'età. In E. Confalonieri & G. Scaratti (Eds), *Storie di crescita*, Unicopli, Milano;

Aleni Sestito, L., Menna, P., Parrello, S. (2003). To choose or not to choose: coping strategies and università choise, *XIth European Conference on Developmental Psychology*, Milano.

Aleni Sestito, L., Parrello, S. (2004). Come penso che sarò da grande. Autorealizzazione, aspettative di efficacia e identità di genere. *Psicologia dell'educazione e della Formazione*. Trento: Erickson, 2, 153-170.

Aleni Sestito,L. Nasti, M., Parrello, S., Sica, L. S. (2009), Il posto degli altri nel racconto di sé. L'identità relazionale nel passaggio dalla scuola al mondo universitario/lavorativo, *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, Vol. 10/2, 19-35

Alsaker, F. D. & Kroger, J. (2006). Self-concept, self-esteem, and identity In S. Jackson & L. Goossens (Eds) *Handbook of adolescence development*. Psychology: New York

Amerio, P., Boggi Cavallo, P., Palmonari, A., Pombeni, M. L., (1990). Gruppi di adolescenti e processi di socializzazione. Bologna: Il Mulino

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: (4th revised edition)*. Washington, DC.

Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *Am Psychol* 55, 469–480

- Arnett, J. J. (2003). Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups. *New Dir Child Adolesc Dev* 100, 63–75
- Arnett, J. J. (2004) *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press, New York
- Arnett, J. J. (2007) *Adolescence and emerging adulthood (3th ed)*. Pearson Prentice Hall
- Atkinson R. (2002), *L' intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Cortina Raffaello, Milano.
- Bakagiannis, S. & Tarrant, M. (2006). Can music bring people together? Effects of shared musical preference on intergroup bias in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47, 129–136
- Bauman, K. E., & Fisher, L. A. (1986). On the measurement of friend behavior in research on friend influence and selection: Findings from longitudinal studies of adolescent smoking and drinking. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 345-353.
- Baumeister, R.F. (1986). *Identity: cultural change and the struggle for self*. New York: Oxford University
- Becker, G. S. (1975). *Human Capital: A theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, (2<sup>nd</sup> Ed). New York: Columbia University
- Bennett, A. (2001). *Culture of popular music*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Bentler, P.M., Bonett, D. e Douglas, G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M. (2006). EQS 6 Structural Equations Program Manual. Multivariate Software. Encino, CA.
- Berndt, T. J. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development In W. M. Bukowski, A. N. Newcomb & W. W. Hartup (Eds) *the company they keep: friendship in childhood and adolescence* (pp.346-365). New York: Cambridge University
- Berzonsky, M. D. (1990). Self-costruction over the life span: a process perspective on identity formation In G. J. Neimeyer & R. A. (eds.), *Advances*

in Personal Construct Psychology (vol.1, pp. 155-186). Greenwich, CT: JAI Press.

Berzonsky, M. D. (1992). Identity Style and Coping Style. *Journal of Personality*, 60: 771-788.

Berzonsky, M. D. (1994). Self-identity: the relationship between process and content. *Journal of research in Personality*, 28: 453-460.

Berzonsky, M. D. (2004). Identity processing style, self-costruction, and personal epistemic assumptions: a social-cognitive perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, 1.

Berzonsky, M. D., Macek, P., & Nurmi, J. E. (2003). Interrelationships among identity process, content, and structure. *Journal of Adolescent Research*, 18, 112-130.

Besic, N., & Kerr, M. (2009). Punks, Goths and Other Eye-Catching Peer Crowds: Do they fulfill a function for shy youths? *Journal of Research on Adolescence*, 19(1), 113-121.

Birmaher, B., Brent, D. A., Chiappetta, L., Bridge, J., Monga, S., & Baugher, M. (1999). Psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): A replication study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 1230-1236.

Birmaher, B., Khetarpal, S., Brent, D., Cully, M., Balach, L., Kaufman, J., et al. (1997). The Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): Scale construction and psychometric characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 545-553.

Blos, P. (1962). *On Adolescence*. New York: Free Press

Bosma, H. A. (1994). *Identity and development: An interdisciplinary approach*. Newbury Park: Sage.

Bosma, H. A., Graafsma, T.L.G., Grotevant, H.D., & De Levita, D.J. (1994). *Identity and development: an interdisciplinary approach*. Newbury Park, CA: Sage

Bosma, H. A. & Kunnen, E. S. (2001). Determinants and mechanisms in ego identity development: a review and synthesis. *Developmental Review*, 21, 39-66

Bourdier, P. & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills, California: Sage

Brake, M. (1985). *Comparative youth culture: the sociology of youth cultures and youth subcultures in America, Britain, and Canada*. London: Routledge and Kegan Paul.

Brockmeier, J. (1997). Il significato di sviluppo della narrazione autobiografica. In a. Smorti (ed.) *il sé come testo*. Firenze: Giunti.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press. [Trad. ital. *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: Il Mulino. 1986]

Brown, B. B., Eicher, S. A., & Petrie, S. (1986). The importance of peer group ("crowd") affiliation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 9, 73-96.

Brown, B. B., Mory, M., & Kinney, D. (1994). Casting adolescent crowds in a relational perspective: Caricature, canne, and context. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gulotta (Eds.), *Advances in adolescent development: Vol. 6. Personal relationship during adolescence*. Newbury Park, CA: Sage

Brown, B. B., & Klute, C. (2003). Cliques, crowds, and friendships. In G. R. Adams & M. Berzonsky (Eds.), *Handbook of Adolescent Development* (pp. 330-348). London: Blackwell.

Brown, B. B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In R. M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, 2nd edition (pp. 363-394). New York: Wiley.

Bruner J., (1998), A narrative model of self construction. In J.G. Snodgrass e R. Thompson (eds.), *The self across psychology: self recognition, self awareness and self concept*, New York Academy of Sciences, New York

Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: MA, Harvard University Press. [Trad. Ital. *La ricerca del significato*, Torino: Bollati Boringhieri. 1992].

Bruner, J. (1991). La costruzione narrativa della realtà, in M. Ammanniti & D. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Bari: Laterza.

Bruner, J. (1995). Self reconsidered: five conjectures, paper presented to the Congress of Society for philosophy and psychology, State University New York: Stony Brook, June 8.

Bruner, J. (2002). *La fabbrica delle storie*. Diritto, letteratura, vita. Roma-Bari: Laterza

- Bruner, J. & Weisser, S. (1991). L'invenzione dell'io: l'autobiografia e le sue forme tr. It. In D. R. Olson & Torrance, N. *Alfabetizzazione e oralità*. Milano: Cortina
- Burke, K. (1945). *The grammar of motives*. New York: Prentice-Hall.
- Caldwell, M. A., & Peplau, L. A. (1982). Sex differences in same-sex friendship. *Sex Roles*, 8(7), 721-732.
- Calhoun, C. (1991). The Problem of Identity in Collective Action. In: Huber J. (ed.) *Macro-Micro*
- Canevacci, M. (1996). La "Nona" in curva sud. Egeonia ed entropia delle subculture In M. Canevacci, A. Castellani, & Colombo *ragazzi senza tempo: immagini, musica, conflitti delle cuture giovanili*. Costa & Nolan.
- Castellani, A. (1996). Ritratto di giovane inquieto. Immagini e stereotipi della condizione giovanile in Italia In M. Canevacci, A. Castellani, & Colombo *ragazzi senza tempo: immagini, musica, conflitti delle cuture giovanili*. Costa & Nolan.
- Castells, M. (1997). *The Power of Identity*. Blackwell Publishers, Oxford, England
- Cerulo, K.A. (1997). Identity Construction: New Issues, New Directions. *Annual Review of Sociology* 23, 385-409
- Cheek, J. M. (1989). Identity orientations and self-interpretation. In D. M. Buss & N. Cantor (Eds.), *Personality psychology: recent trends and emerging directions*, pp.275-285. New York: Springer-Verlag.
- Clasen, D. R., & Brown, B. B., The multidimensionality of peer pressure in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 14(6), 1985, pp.451-468.
- Coleman, J. M. (1961). *The adolescent society*. New York: free press
- Coleman, J. M. (1974). *Relationships in adolescence*. London: Routledge
- Coleman, J.C. & Hendry, L. (1992). *La Natura dell'Adolescenza*. Bologna: il Mulino.
- Confalonieri, E., & Scaratti, G. (2000). *Storie di crescita. Approccio narrativo e costruzione del Sé in adolescenza*, Unicopli, Milano;
- Confalonieri, E. (2008). Crescere narrandosi. Marcatori del sé in preadolescenti e adolescenti: quali dimensioni significative? In E. Confalonieri & U. Pace.

*Sfaccettature identitarie. Come adolescenti e identità dialogano fra loro.* Milano: edizioni unicopli

Cooley, J. H. (1902). *Human nature and the social order.* New York: Charles Scribner's Sons.

Corbetta, P. (2003). *Social research, theory, methods and techniques.* London: Sage.

Cornell, S., & Hartmann, D. (1998). *Ethnicity and Race: Making Identities in a Changing World.* Pine Forge Press, Thousand Oaks, CA

Costelo, A. B., Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation, 10* (7), 1-9.

Cotè, J. E., Levine, C. (1987). Marcia and Erikson: the relationship among ego identity status, neuroticism, dogmatism and purpose in life. *Journal of Youth and Adolescence, 12,* 43-53

Cotè, J. E., Levine, C. (1987). A formulation of Erikson's theory of ego identity formation. *Developmental review, 7:* 273-325.

Cotè, J. E. (1996). Sociological perspectives on identity formation: the culture-identity link and identity capital. *Journal of adolescence, 19,* 417-428

Crocetti, E., Hale, W., Fermani, A., Raaijmakers, Q., & Meeus, W. (2009). Psychometric properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED) in the general Italian adolescent population: A validation and a comparison between Italy and the Netherlands. *Journal of Anxiety Disorders, 23,* 824-829.

Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence, 31* (2), 207-222

Crocetti, E., Rubini, M., Berzonsky, M. D., Meeus, W. (2009). Brief report: The identity Style Inventory-Validation in Italian adolescents and college students. *Journal of Adolescence 32,* 425-433

Cross, J. R. & Fletcher, K. L (2009). The Challenge of Adolescent Crowd Research: Defining the Crowd. *Journal Youth Adolescence 38:*747-764

Cross . S.,& Markus. H. (1991). Possible selves across the life span, *Human Development, 34:* pp. 230-255

- Damon, W. & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University
- Davidson, J. R. T., Hughes, D. L., George, L. K., & Blazer, D. G. (1993). The epidemiology of social phobia: Findings from the Duke Epidemiological Catchment Area Study. *Psychological Medicine*, 23, 709–718.
- De Grada, E. (1999). *Fondamenti di psicologia dei gruppi*. Roma: Carocci
- Delsing, M. J. H., ter Bogt, T. F. M., Engels, R. C. M. E., & Meeus, W. H. J. (2007). Adolescent's Peer Crowd Identification in the Netherlands: Structure and Associations with Problem Behaviors. *Journal of Research on Adolescence*, 17(2), 467-480.
- Dolcini, M. M., & Adler, N. E. (1994). Perceived competencies, peer group affiliation, and risk behavior among early adolescents. *Health Psychology*, 13(6), 496–506.
- Duggan, P. M., Lapsley, D. K., & Norman, K. (2000, April). *Adolescent invulnerability and personal uniqueness: Scale development and initial construct validation*. Poster presented at the eight biennial meeting of the Society for Research on Adolescence, Chicago, IL.
- Dunphy, D.C. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry*, 26, 230-246.
- Eisenstadt, S.N., & Giesen, B. (1995). The Construction of Collective Identity. *Archives Europeanes de Sociologie* 36: 72-102
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child development*, 38, 218-226
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton, tr. *Infanzia e Società*. Roma: Armando, 1974.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton, tr. *Gioventù e crisi di identità*. Roma: Armando, 1974.
- Fabrigar, L.R., Wegener, D.T., Maccallum, R.C. e Strahan, E.J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor in psychological research. *Psychological Methods*, 4, 272- 299.
- Flick, U. (1998), *An Introduction to Qualitative Research*, London: Sage.

- Fonzi, A., Tani, F. (2000), Amici per la pelle. Le caratteristiche dei legami amicali nell'adolescenza. In G.V.Caprara e A.Fonzi (Eds.), *L'età sospesa*, Giunti, Firenze, pp.90-120.
- Ford, D.H., & Lerner, R.M. (1992). *Developmental System Theory*, Sage Publication, [Trad. ital. Teoria dei sistemi evolutivi. Milano: Raffaello Cortina 1995]
- Freeman, D. (1984). *Margaret Mead and Samoa: the making and unmaking of an anthropological myth*. Cambridge, MA: Harvard University
- Freud, S. (1905). *Tre saggi sulla teoria sessuale*, OSF, 4. Torino: Boringhieri.
- Freud, A. (1936). *The Ego and the Mechanism of Defence*, London: Hogart Press; trad. It. *L'io e i meccanismi di difesa*, Firenze, Martinelli.
- Friedman, D., & McAdam, D. (1992). Collective Identity and Activism: Networks, Choices, and the Life of a Social Movement. In: Morris A. D., Mueller C. M. (eds.) *Frontiers in Social Movement Theory*. Yale University Press, New Haven, CT
- Furman, W. & Buhmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationship. *Child Development*, 63, 103-115.
- Gamson, W. A. (1991). Commitment and agency in social movements. *Sociological Forum* 6: 27-50
- Goossens (2006) Theories of adolescence In S. Jackson & L. Goossens (Eds) *Handbook of adolescence development*. Psychology: New York
- Goossens, L., Beyers, W., Emmen, M. & van Aken, M. A. G. (2002). The imaginary audience and personal fable: factor analyses and concurrent validity of the “New Look” measures. *Journal of research on adolescence*, 12 (2), 193-215
- Goossens, L., Lasgaard, M., Luyckx, K., Vanhalst, J., Mathias, S. & Masy, E. (2009). Loneliness and solitude in adolescence: A confirmatory factor analysis of alternative models. *Personality and Individual Differences* 47 890–894
- Graham, J. W., Marks, G., & Hansen, W. B. (1991). Social Influence processes affecting adolescent substance abuse. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 76, 291-298.
- Graziani, A.R., Rubini M., & Palmonari, A. (2006). Le funzioni psico-sociali dei gruppi adolescenziali. *Psicologia Sociale*, 1, 157-174.

- Grotevant, H. D. (1987). Towards a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2: 203-222.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relation to physiology, antropology, sociology, sex crime, religion, and education* (2 vols). New York: Appleton
- Hall, S. and Jefferson, T. (eds) (1976) *Resistance through Rituals*. London: Hutchinson.
- Haeckel E. (1892). *Storia della creazione natural*. Torino: UTET
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.) *Psychological perspectives on the self* (vol.3, pp. 137-181). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harter, S. (1990). Developmental differences in the nature of self-representation: implication for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior linkages in Sociology. Sage Publications, Newbury Park, CA
- Harter, S. (1997). The development of self-representations In N. Eisenberg (Ed.) *Handbook of child psychology* (5<sup>th</sup> ed., Vol. 3). New York: Wiley.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.) *Handbook of child psychology: Vol 3, Social Emotional, and personality development* (5<sup>th</sup> ed., pp. 553-617). New York: John Wiley & Sons
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: a developmental perspectives*. New York: Guilford
- Hartup, W. W. (1985). Peer relations. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol Ed.). *Handbook of Child Psychology* (Vol 4, pp. 103–196). New York, N.Y.: Wiley.
- Havinghurst, R. J. (1952). *Developmental tasks and education*. New York: Davis Mc Kay
- Havinghurst, R. J. (1953). *Human development and education*. New York: Longman
- Heaven, P. C. L., Ciarrochi, J., & Vialle, W. (2008). Self-nominated peer crowds, school achievement, and psychological adjustment in adolescents: A longitudinal analysis. *Personality and Individual Differences*, 44, 977–988.

Hebdige, Dick (1979). *Subculture: The Meaning of Style* Wesleyan University Press

Hogue, A. & Steinberg, L.(1995). Homofily of internalized distress in adolescent peer groups. *Developmental Psychology*, 31, 897-906.

House, J. (1977). The three faces of social psychology. *Sociometry*. 40, 161-177

<http://iltempo.ilsole24ore.com/spettacoli/2008/12/01/958928-generazione.shtml>

<http://it.wikipedia.org/wiki/>

Hu, L. e Bentler, P.M. (1998). Fit indices in covariance structural equation modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424-453

Hu, L. e Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

Iannotti, R. J., & Bush, P. J. (1992). Perceived vs. actual friends' use of alcohol, cigarettes, marijuana, and cocaine: which has the most influence? *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 375-389.

Inderbitzen, H. M., Walters, K. S., & Bukowski, A. L. (1997). The role of social anxiety in adolescent peer relations: differences among sociometric status groups and rejected subgroups. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, 338-348.

Inderbitzen, H. M., & Walters, K. S. (2000). Social Anxiety Scale for Adolescents: Normative data and further evidence for construct validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 360-371.

Inhelder, B., & Piaget, J. (1955). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: P.U.F. (Trad. 1969, Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente. Firenze: Giunti).

Johnson, FL, & Aries, EJ (1983). Conversational patterns among same-sex pairs of late-adolescent close friends. *The Journal of Genetic Psychology* 142, 225-238

- Joreskog, K.G. & Sorbom, D. (1985). *Lisrel VI: An analysis of linear structural relationships by the method of maximum likelihood*. Mooresville, IN: Scientific Software.
- Kao, G., & Joyner, K. (2004). Do race and ethnicity matter among friends? Activities among interracial, interethnic, and intraethnic, adolescent friends. *Sociological Quarterly*, 45, 557-573.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and Process in Human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). The loss of Petèr dragon: developments of the self in the years five to seven In R. L. Leahy (ed.) *The development of the self*. New York: Academic Press.
- Kinney, D. A. (1993). From nerds to normals: The recovery of identity among adolescents from middle school to high school. *Sociology of Education*, 66, 21-40.
- Kinney, D. A. (1999). From “headbangers” to “hippies”: Delineating adolescents’ active attempts to form an alternative peer culture. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 84, 21-35.
- Kohlberg, L. (1964). *Stages in the development of moral thought and action*, New York: Holt Rinehart & Winston
- Kroeger, J. (1993). On the nature of structural transition in the identity formation process In discussion on ego identity, J. Kroeger (ed.) Hillsdale: Erlbaum. 205-234.
- Kroeger, J. (1996). *Identity in Adolescence*. Routledge: London.
- Kroger, J., & Green, K.E. (1996). Events associated with identity status change. *Journal of Adolescence*, 19, 477-490.
- Kroger, J., & Haslett, S. J. (1987). An analysis of ego identity status changes from adolescence through middle adulthood.
- Kunnen, S., Bosma, H. (2004). L’identità e lo sviluppo dell’identità nella prospettiva dei sistemi dinamici In Aleni Sestito L. (ed. ), (2004). *Processi di Formazione dell’Identità in Adolescenza*. Liguori, Napoli.

La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social Anxiety among dolescents: linkages with peer relations and frienships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 26, No. 2, 83-94.

La Greca, A. M., Prinstein, M. J., & Fetter, M. D. (2001). Adolescent peer crowd affiliation: Linkages with health-risk behaviors and close friendships. *Journal of Pediatric Psychology*, 26(3), 131–143.

Labov, W. (1972). *Language on the inner city*. Philadelphia: università of Pennsylvania Press.

Lancia F. (2004), Strumenti per l'analisi dei testi. Introduzione all'uso di T-LAB, Franco Angeli, Milano

Lapsley, D. K. (1985). Elkind on egocentrism. *Developmental Reiew*, 5, 227-236.

Lapsley, D. K. (1991).Egocentrism theory and the “New Look” at the imaginary audience and personal fable in adolescence. In R.M. Lerner, A.C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Eds.), *Encyclopedia of adolescence* (pp.281-286). New York: Garland.

Lapsley, D. K. (1993). Toward and integrated theory of adolescent ego development: The “new look” at Adolescent Egocentrism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 63 (4), 562-571.

Lapsley, D. K. & Murphy, M. (1985). Another look at the theoretical assumptionsof adolescent egocentrism. *Developmental Review*, 5, 201-217.

Lapsley, D. K. & Rice, K. (1988). The “new look” at imaginary audience and personal fable. Towards an integrative model of adolescent ego development in D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds), *Self, ego, identity. Integrated approaches* (pp.109-129). New York: Springer

Larson, R. W. & Richards, M. (1994) *Divergent Realities. The Emotional Lives of Mothers, Fathers, and Adolescents*. New York: Basic Books

Lerner, R. M. (2002). *Concepts and theories of human development* (3<sup>rd</sup> ed). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Lerner, R. M. (1987). Psychodynamic models In V.B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds). *Handbook of adolescent psychology*. New York: Pergamon

- Lerner, R. M., Freund, A. M., De Stefanis, I., & Habermas, T. (2001). Understanding developmental regulation in adolescence: The use of the selection, optimization and compensation model. *Human Development*, 44, 29-50.
- Lonsdale, A. J. & North, A. C. (2009). Musical Taste and Ingroup Favouritism. *Group Processes & Intergroup Relations* Vol 12(3) 319–327
- Luthanen, R., & Crocker, J. (1992). A collective Self-esteem Scale: self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3, 302-318.
- Luyckx, K. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal Of Adolescence* 29, 361-378
- Luyckx, K., Goossens, L., & Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental Psychology*, 42, 366–380.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W., & Vansteenkiste, M. (2005). Identity statuses based upon four rather than two identity dimensions: Extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 605–618.
- Mahler M. e al. (1975): *La nascita psicologica del bambino*, Boringhieri, Torino, 1978.
- Manganelli Rattazzi, A. M. (1999). Autostima collettiva. Contributo alla validazione della versione italiana della scala di Luthanen e Crocker. *TPM*, vol. 6, No. 3, 147- 162.
- Mantovani, G., Spagnolli. (2003). *Metodi qualitativi in Psicologia*. Bologna: Il Mulino
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence In J. Adelson (Ed.) *Handbook of adolescent psychology*, New York: Wiley. 159-187.
- Marcoen, A., Goossens, L., & Caes, P. (1987). Loneliness in pre-through late adolescence: Exploring the contributions of a multidimensional approach. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 561–576.

- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (1995). *Designing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Mazzara, B. M. (2002). *Metodi qualitativi in psicologia sociale*. Roma: Carocci
- McAdams D.P., (1996 a), Alternative Futures for the study of Human Individuality, *Journal of research in personality*, 30
- McAdams D.P., (1996 b), Personality, modernity, and storied self: a contemporary framework for studying persons, *Psychological Inquiry*, 7
- McAdams, D.P. (1997), *The Stories We Live*, Guilford, New York
- McAdams, D. P., Josselson, R., Lieblich, A. (2001). *Turns in the road: Narratives Studies of Lives in transition*. Java Books.
- McAdams, D. P., Reynolds, J., Lewis, M., Patten, A., & Bowman, P. J. (2001). When bad things turn good and good things turn bad: Sequences of redemption and contamination in life narrative, and their relation to psychosocial adaptation in midlife and in students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 208–230.
- McKeough, A. (1997). Changes in narrative knowledge across the school years: Evidence from typical and atypical populations. In A. Smorti (Ed.), *Il sé come testo*. Firenze: Giunti
- McNeil, L., & McCain, G. (1996). *Please kill me: the uncensored oral history of punk*. Paperback
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for Western civilization*. New York: Norton
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press
- Mead, M. (1970). *Culture and Commitment*. Gardin City: Doubleday.
- Meeus, W., (1996), Studies on identity development in adolescence: an overview of research and some new data, *Journal of youth and adolescence*, 25 (5), 569-598.
- Meeus, W., Iedema, J. & Maassen, G.H. (2002). Commitment and exploration as mechanisms of identity formation. *Psychological reports*, 90 (3), 569-598

- Melotti, G., Corsano, P., Majorano, M., & Scarpuzzi, P. (2006). An Italian application of the Louvein Loneliness Scale for Children and Adolescents (LLCA). *TPM*, vol.13, No. 3, 1-18.
- Melucci, A. (1995). The Process of Collective Identity. In: Johnston H., Klandermans B. (eds.) *Social Movements and Culture*. University of Minnesota Press, Minneapolis, MN
- O'Brien, S. F., & Bierman, K. L. (1988). Conceptions and perceived influence of peer groups: Interviews with preadolescents and adolescents. *Child Development*, 59(5), 1360–1365. doi:10.2307/1130498.
- Ochs, E., & Sterponi, L. (2003). Analisi delle narrazioni In G. Mantovani, A. Spagnolli (Eds.), *metodi qualitativi in psicologia*. Bologna: Il mulino.
- Ollendick, T. H., King, N. J., & Muris, P. (2002). Fears and phobias in children: Phenomenology, epidemiology, and etiology. *Child Adolescent Mental Health*, 7, 98-106.
- Oyserman, D., & Markus, H. (1990). Possible Selves and Delinquency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(1), 112-125.
- Pace, U. (2008). Crisi d'identità, stati d'identità, stili d'identità: dal modello teorico di Erikson agli studi empirici di Marcia e Berzonsky In E. Confalonieri & U. Pace. *Sfaccettature identitarie. Come adolescenti e identità dialogano fra loro*. Milano: Unicopli
- Palmonari, A., Pombeni, M. L., and Kirchler, E. (1989). Peer group and evolution of the self-system in adolescence. *Eur. J. Psychol. Educat.* 4: 3-15.
- Palmonari, A., Pombeni, M. L., and Kirchler, E. (1990). Adolescents and their peer-groups: A study on the significance of peers, social categorization processes, and coping with developmental tasks. *Social Behav.* 5: 33-48.
- Palmonari, A. (1993). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino
- Palmonari, A. (2001). *Gli Adolescenti. Né adulti, né bambini alla ricerca della propria identità*. Bologna: Il Mulino
- Palmonari, A. (2007). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino
- Panak, W. F., & Garber, J. (1992). Role of aggression, rejection, and attributions in the prediction of depression in children. *Development and Psychopathology*, 4, 145-165.
- Paolicchi, P. (2002), L'intervista biografica in psicologia sociale In Mazara B., (Ed.), *I metodi qualitativi in Psicologia Sociale*, Carocci, Roma.

- Parsons, T. (1964). *Essays in sociological theory*. Chicago: Free Press.
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. In R. Gilmour & S. Duck (Eds.), *Personal relationships: 3. Relationships in disorder* (pp. 31–56). London: Academic Press.
- Petter, G. (1990). *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*. Firenze: la Nuova Italia.
- Petter, G. (2007). *Amicizia e innamoramento nell'adolescenza*. Firenze: Giunti
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris: Alcan; trad. it. *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: Suny.
- Prezza, M., Trombaccia, F. R., & Armento, L. (1997). La scala dell'autostima di Rosenberg: traduzione e validazione italiana. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 223, 35-44.
- Prinstein, M. J., & La Greca, A. M. (2002). Peer Crowd affiliation and internalizing distress in adolescence: A longitudinal follow-back study. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 325-351.
- Prinstein, M. J., & Wang, S. S. (2005). False consensus and adolescent peer contagion: Examining discrepancies between perceptions and actual reported levels of friends' deviant and health risk behaviors. *Journal of Abnormal Psychology*, 33, 293-306.
- Radloff, E.S. (1977) The CES-D Scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1, 385-401
- Richards, M. H., Crowe, P. A., Larson, R., & Swarr, A. (2002). Developmental patterns and gender differences in the experience of peer companionship in adolescence. *Child development*, 69, 154-163.
- Richards, L. (2000), *Using N-vivo in qualitative research*, Melbourne, Australia: QSR international Pty. Ltd.
- Riesman, D. (1950). *The lonely crowd: a study of the changing American character*. New Haven: Yale University
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-Même comme un autre*. Paris: Seuil. [Trad. Ital. *Sé come un altro*. Roma: Armando, 1966]

- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent self-image*. Princeton University Press, Princeton, NJ
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rowe, D. (1985). Sibling interactions and self-report delinquent behavior: A study of 265 twin pairs. *Criminology*, 23, 223-240
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Shavelson, R.J., Hubner, J. J., & Stanton, J. C. (1976). Self-Concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shaver, P. R., & Brennan, K. A. (1991). Measures of depression and loneliness. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 195–290). San Diego, CA: Academic Press.
- Sherif, M. and Sherif, C.W. (1964). *Reference Groups: Exploration into Conformity and Deviation of Adolescents*. New York : Harper and Row.
- Sholte, H. J. & Van Aken, M. A. G. (2006) Peer relations in adolescence In S. Jackson & L. Goossens (Eds) *Handbook of adolescence development*. Psychology: New York
- Silbereisen, R., & Eyferth, K. (1984). *Development as action in context*. New York: Springer
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo*. Firenze: Giunti
- Smorti, A. (Ed) (1997). *Il sé come testo*. Firenze: Giunti
- Smorti, A. (2003). *La psicologia culturale. Processi di sviluppo e comprensione sociale*. Roma: Carocci.
- Smorti A. (2007), *Narrazioni*, Giunti, Firenze
- Snow, D. (2001). *Collective Identity and Expressive Forms*. Center for the Study of Democracy, UC Irvine from <http://escholarship.org/uc/item/2zn1t7bj>
- Spaltro, E. (1993). *Pluralità. Psicologia dei piccoli gruppi*. Pàtron
- Steiger, J.H., Lind, J.C. (1980). Statistically Based Tests for the Number of Common Factors. *Paper presented at the annual meeting of the Psychometric Society*, Iowa City, IA.

- Steiger, J.H. (1989). *EzPATH: A supplementary module for SYSTAT and SYGRAPH*. Evanston, IL: IL SYSTAT.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children: a test of schema. *Resources in Education, 11*, 8-20.
- Steinberg, L., and Silverberg, S. B. (1986). The Vicissitudes of Autonomy in Early Adolescence. *Child Development 57*:841–851.
- Stone, M. R., & Brown, B. B. (1998). In the eye of the beholder: Adolescents' perceptions of peer crowd stereotypes. In R. Muuss (Ed.), *Adolescent behavior and society: A book of readings* (5<sup>th</sup> ed., pp. 158–169). Boston: McGraw-Hill.
- Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton
- Sussman, S., Dent, C. W., & McCullar, W. J. (2000). Group selfidentification as a prospective predictor of drug use and violence in high-risk youth. *Psychology of Addictive Behaviors, 14*(2), 192–196.
- Sussman, S., Pokhrel, P., Ashmore, R. D., & Brown, B. B. (2007). Adolescent peer group identification and characteristics: A review of the literature. *Addictive Behaviors, 32*, 1602–1627.
- Tajfel, H. (1972). Social categorization. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction a la psychologie sociale*. Paris: Larouse.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict In W. Austin & S. Worchel (Eds.) *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, Ca: Brooks/Cole
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thurlow, C. (2001). The usual suspects? A comparative investigation of crowds and social type labelling among young British teenagers. *Journal of Youth Studies, 4*, 319-334.
- Trzebinski J., (1997), Il Sé narrativo. In Smorti A. (1997), *Il Sé come testo*, Giunti, Firenze.
- Tucker, L.R., Lewis, C. (1973). A Reliability Coefficient for Maximum Likelihood Factor Analysis. *Psychometrika, 38*, 1-10.
- Urberg, K. A., Degirmencioglu, S. M., Tolson, J. M., & Halliday-Scher, K. (2000). Adolescent social crowds: Measurement and relationship to friendships. *Journal of Adolescent Research, 15*(4), 427–445.

- Van der Werff, J. (1990). The problem of self-conceiving. In S. Jackson, & H. Bosma (Eds.) *Coping and self-concept in adolescence* (pp. 14-30). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Van Geert, P.L.C. (1994). Dynamic systems of development. Change between complexity and chaos. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Van Zalk, N., Van Zalk, M. H. W., & Kerr, M. (2011). Socialization of Social Anxiety in Adolescent Crowds. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39, 1239–1249
- Vianello, R. (1999). *Psicologia dello sviluppo: Adolescenza, età adulta, età senile*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni junior
- Weiss, R. (1973). Loneliness: The experience of emotional and social isolation. Cambridge, MA: MIT Press.
- Youniss, J. & Smollar, J. (1985). *Adolecents' relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago press
- Youniss, J. & Smollar, J. (1990). Self Thought relationship development. In H.A. Bosma and A.E. Jackson (eds.), *Coping and self-concept in adolescence*. Heidelberg: Springer-Verlag.