

# R.D.

# Il bullismo a scuola: sviluppi recenti

## Ragionamenti

DI ERSILIA MENESINI

### L'attualità e la rilevanza del fenomeno

In questi ultimi mesi si è assistito a un forte interesse, quasi morboso da parte dei media, sul fenomeno del bullismo. Accanto a un balletto di cifre, che riporta frequenze preoccupanti, molti opinionisti hanno espresso il loro punto di vista con analisi socio-storico-antropologiche. Questa forte attenzione dei media, se da un lato ha favorito l'attenzione e la presa di consapevolezza del problema, dall'altro ha legittimato un uso indiscriminato del termine bullismo per designare sia fenomeni che possono a pieno titolo esserne espressione, sia episodi estremi, quali la violenza propria delle tifoserie sportive e quella di gruppi politici estremisti. Tutto è bullismo, non solo episodi di angheria e sopruso tra ragazzi, ma anche le attenzioni sessuali verso un insegnante videoripreso in classe o l'aggressione di un genitore ai danni del preside di una scuola media. Di fronte a questa confusione di termini e di significati è utile capire con parametri più rigorosi cosa è, e cosa non è, il bullismo e riportare la lettura del problema al suo naturale contesto e alle sue forme tipiche di espressione.

Nonostante questi aspetti di criticità, l'attenzione dei mass media e le risposte istituzionali del Ministro della Pubblica Istruzione e del Ministro dell'Interno hanno prodotto alcuni importanti risultati in termini di consapevolezza, di rappresentazioni sociali del fenomeno e, conse-

*Analisi approfondita del fenomeno*

guentemente, di politiche educative e sociali rivolte a contrastare il fenomeno.

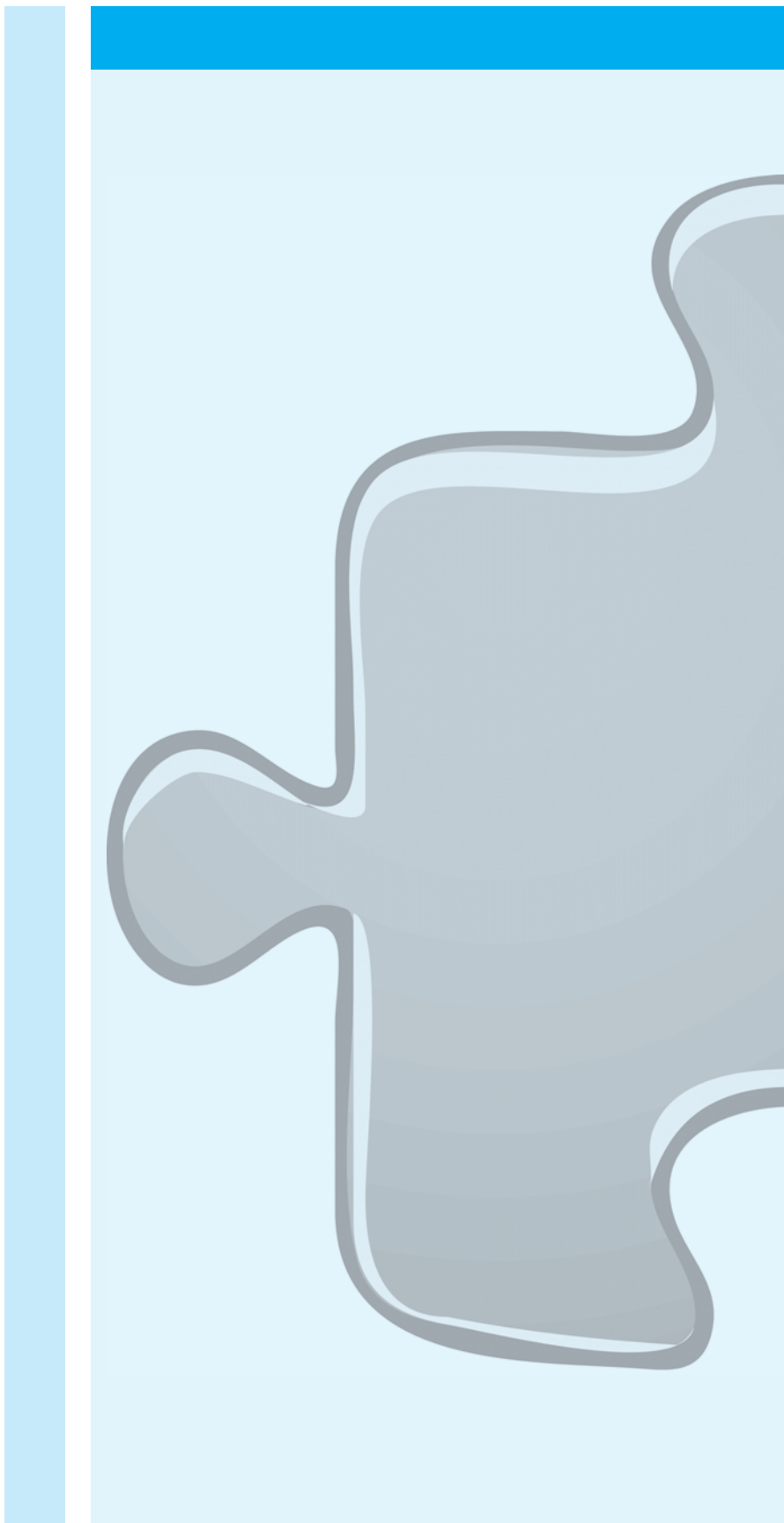
Da una ricerca recentemente pubblicata su una rivista straniera (Fraire – Prino – Sclavo, 2008), che ha esaminato gli articoli comparsi su due quotidiani nazionali (“La Stampa” e “La Repubblica”) dal 1999/2000 al 2007/2008, è emerso come la presenza del termine abbia registrato un picco nell’a.s. 2006/2007, con un numero di occorrenze pari al 66,9% di tutta la casistica, e ciò in concomitanza con un’attenzione istituzionale crescente che la scuola ha riservato al problema attraverso alcune provvedimenti legislativi. Ci riferiamo in particolare alle Linee Guida per la prevenzione del bullismo (Direttiva n. 16/2007) in cui si dà una definizione del fenomeno, si sottolinea l’importanza di un approccio scolastico al problema, sia a livello di prevenzione che di interventi di contrasto.

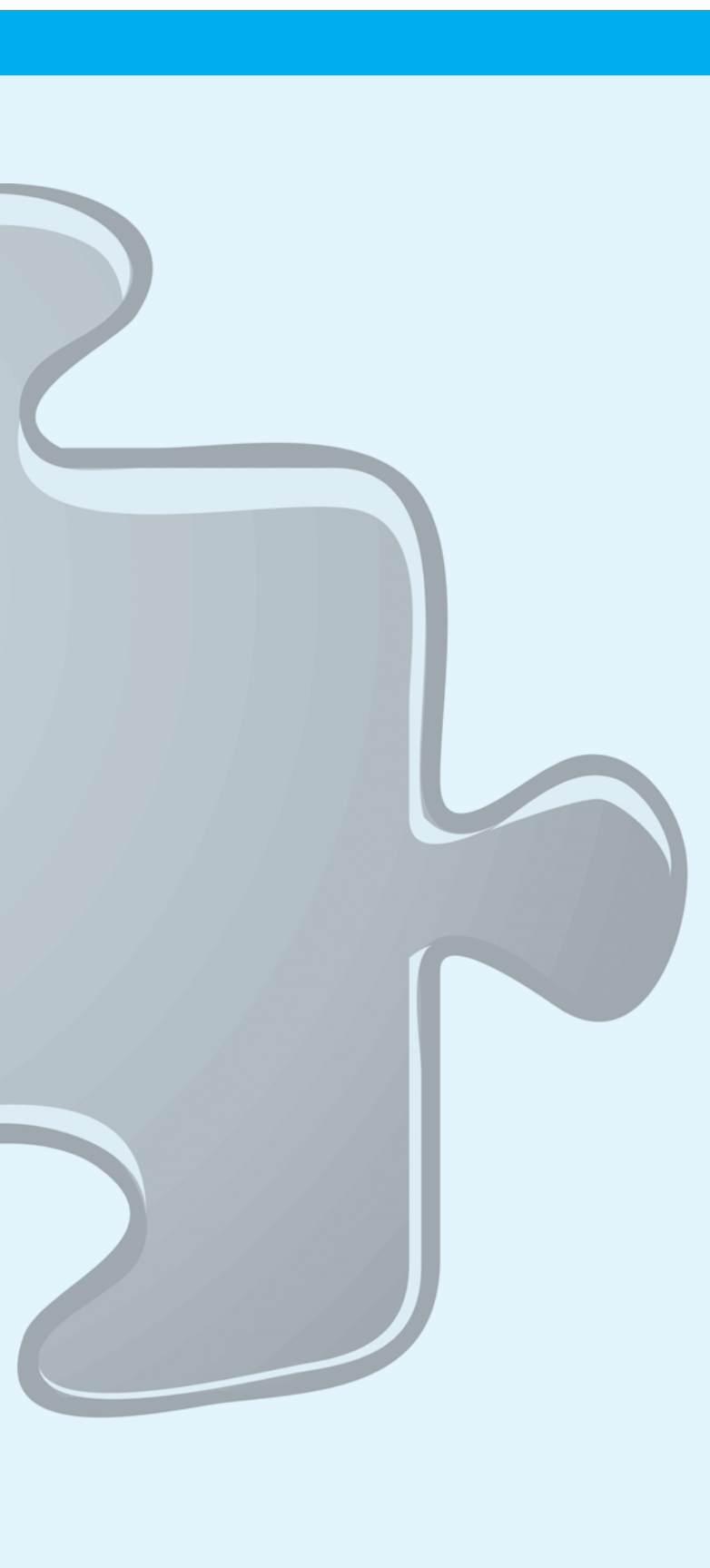
### **La definizione**

Il bullismo è un tipo di comportamento aggressivo particolarmente insidioso e pervasivo che si basa sull’intenzione ostile di uno o più ragazzi, sulla ripetitività nel tempo dell’azione persecutoria e sulla debolezza della vittima che difficilmente riesce a difendersi.

Una definizione sintetica ed efficace è quella di Sharp e Smith (1994) che parla di “abuso tra pari”, cioè di relazioni sociali tra compagni improntate a ruoli di potere e di controllo. In una recente conferenza tenutasi a Kandersteg (2007) molti studiosi dell’argomento hanno convenuto che l’essenza del problema sta nell’esercizio sistematico del potere. La motivazione del bullismo non è quindi quella di reagire in modo violento ad una situazione di provocazione o di ottenere dei vantaggi materiali mediante un attacco diretto a un compagno; la motivazione ultima è di tipo relazionale, ed è quella di affermare il potere di uno sull’altro nell’ambito della propria rete sociale di riferimento.

*Il bullismo è un tipo di comportamento aggressivo particolarmente insidioso e pervasivo che si basa sull’intenzione ostile di uno o più ragazzi*





Le caratteristiche distintive del fenomeno possono essere così riassunte (Olweus, 1999; Menesini, 2000):

- intenzionalità, cioè il fatto che il bullo mette in atto premeditadamente dei comportamenti aggressivi con lo scopo di offendere l'altro o di arrecargli danno; è questo un aspetto rilevante, sebbene non sempre tutti i ragazzi abbiano piena consapevolezza di cosa stanno facendo;
- persistenza: sebbene anche un singolo episodio possa essere considerato una forma di bullismo, l'interazione bullo-vittima è caratterizzata dalla ripetitività di comportamenti di prepotenza protratti nel tempo;
- asimmetria di potere: si tratta di una relazione fondata sul disequilibrio e sulla disuguaglianza di forza tra il bullo che agisce, che spesso è più forte o sostenuto da un gruppo di compagni, e la vittima che non è in grado di difendersi;
- natura sociale del fenomeno: come testimoniato da molti studi, l'episodio avviene frequentemente alla presenza di altri compagni, spettatori o complici, che possono assumere un ruolo di rinforzo del comportamento del bullo o semplicemente sostenere e legittimare il suo operato.

Il fenomeno presenta quindi una forte complessità, sia a livello di definizione che di dinamica reale degli eventi, poiché non include azioni negative occasionali fatte per scherzo o per un impeto di rabbia, ma viene usato come una specie di *script*, cioè come una sequenza, tutto sommato abbastanza stereotipata, nella quale gli attori svolgono ruoli stabiliti (bullo, vittima, osservatore, sostenitore del bullo, difensore della vittima).

Data la complessità della definizione a livello scientifico, alcuni autori si sono posti il problema di verificare se questa fosse condivisa anche dai bambini, dagli adulti e da altri osservatori. Una prima ricerca sul significato del termine si ritrova nell'articolo di Menesini e Fonzi (1997), dove le due autrici hanno chiesto a ragazzi di scuola media di valutare la gravità dei diversi tipi di prepotenza

*L'interazione bullo-vittima è caratterizzata dalla ripetitività di comportamenti di prepotenza protratti nel tempo*



riportati nei questionari di indagine sul problema. Emergono come alcuni comportamenti di natura verbale e indiretta, molto diffusi nell'esperienza italiana, siano valutati come meno gravi rispetto ad altri, quali quelli di tipo fisico e le minacce.

La ricerca sul significato dei termini "prepotenze" e "bullismo" è proseguita negli anni successivi con contributi che hanno arricchito lo stato delle conoscenze sul fenomeno anche in un'ottica comparativa. Infatti, uno dei motivi che ha sollecitato una maggiore attenzione alla definizione spontanea del fenomeno è legato agli studi di tipo crossculturale. Alcune ricerche condotte in diversi Paesi del mondo occidentale, che hanno fatto uso di strumenti simili o confrontabili, hanno spesso rilevato incidenze e dati differenziati. Un caso tra gli altri è quello del nostro Paese dove si è registrata una presenza doppia o, in alcuni casi, tre volte superiore rispetto a quella di altri Paesi europei. Questo ci ha portato a chiederci: davvero i bambini italiani sono più aggressivi e prepotenti dei loro coetanei inglesi o norvegesi?

Un'ipotesi di spiegazione di questa discrasia fa riferimento al valore semantico dei termini usati per definire

il bullismo nelle diverse lingue. In un nucleo monotematico della rivista *Età evolutiva*, Smorti e altri studiosi si propongono di discutere lo stato delle conoscenze su questi aspetti. Il primo contributo è una ricerca crossculturale di Smith (2003) dove si pongono a confronto le aree semantiche dei termini usati per indagare il fenomeno del *bullying* in 14 Paesi occidentali, tra cui l'Italia. In questa ricerca emerge come il termine inglese si differenzi da molti altri lemmi usati in altre lingue per una connotazione più forte sul piano dell'aggressione fisica o di quella indiretta. In particolare il termine italiano "prepotenze" spesso usato per tradurre l'inglese *bullying* ha un'area semantica costituita prevalentemente da episodi di tipo verbale e psicologico, mentre risulta più limitato il peso delle forme fisiche che sono invece rilevanti per il termine inglese originario.

Inoltre, differenze nella rappresentazione del fenomeno e nella sua definizione linguistica emergono anche all'interno della stessa cultura, in relazione a diversi ruoli e punti di vista. Nell'articolo di Lo Feudo e collaboratori (2003) si sottolineano le differenze tra bambini più piccoli di 8 anni, che esibiscono una definizione dei





termini molto più ampia e generica, e ragazzi più grandi di 14 anni, che dimostrano una maggiore capacità di discriminazione tra modalità severe e lievi con una conseguente diversa attribuzione di termini. Il contributo di Menesini e Fonzi (2003), ponendo a confronto insegnanti e ragazzi in relazione alla definizione del fenomeno, dimostra come i primi sottostimino sistematicamente molte delle situazioni classificate come prepotenze dai ragazzi stessi. Questi dati, già evidenziati da Bacchini e collaboratori (1999), oltre a sottolineare una chiara differenza di prospettiva sul problema, implicano alcune riflessioni operative: ci si chiede, cioè, fino a che punto gli insegnanti siano capaci di rilevare il fenomeno e intervenire su di esso se già ad un primo stadio di definizione il loro punto di vista risulta così diverso da quello dei ragazzi.

### È un fenomeno che è sempre esistito

Il fenomeno del bullismo, anche se con altre modalità, è stato da sempre un tratto saliente della vita sociale dei gio-

vani e degli adolescenti. Ne sono una testimonianza i romanzi e i racconti in cui questo fenomeno viene narrato e descritto.

Lo scrittore di fine secolo Edmondo De Amicis, nel lontano 1886, descrive il bullo Franti nel suo libro *Cuore*:

“È malvagio. Quando viene un padre nella scuola a fare una partaccia al figliolo, egli ne gode; quando uno piange, egli ride... Provoca tutti i più deboli di lui, e quando fa a pugni, s’inferocisce e tira a far male. Ci ha qualcosa che mette ribrezzo su quella fronte bassa, in quegli occhi torbidi che tiene quasi nascosti sotto la visiera del suo berrettino di tela cerata. Non teme nulla, ride in faccia al maestro, ride quando può, nega con una faccia invetriata, è sempre in lite con qualcheduno, si porta a scuola degli spilloni per punzecchiare i vicini, si strappa i bottoni della giacchetta, e ne strappa agli altri, e li gioca, e ha cartella, quaderni, libri, tutto sgualcito, stracciato, sporco, la riga dentellata, la penna mangiata, le unghie rose, i vestiti pieni di frittelle e di strappi che si fa nelle risse”.

Anche oggi diversi romanzi ci raccontano di ragazzi e ragazze prepotenti. Valga per tutti la descrizione dello scrittore inglese Ian McEwan, nel racconto *Il prepotente*:

“C’era un prepotente nella classe di Peter; si chiamava Barry Tamerlane. Non aveva l’aria da prepotente. Non era di quelli sempre tutti sporchi; non aveva una faccia brutta, e neppure lo sguardo da far paura o le croste sopra le dita, e non girava armato. Non era poi tanto grosso. Ma nemmeno di quei tipi piccoli, ossuti e nervosi [...] era bello morbido e tondo, pur senza essere grasso; portava gli occhiali e, sulla sua faccia soffice e rosa luccicava l’argento dell’apparecchio dei denti. Spesso metteva su un’aria triste e innocente che a certi grandi piaceva e che gli tornava comoda quando doveva togliersi dai guai”.

Si nota subito la differenza tra questi due ritratti, uno chiaramente connotato da una condizione di povertà e disagio e l’altro borghese e apparentemente bene adattato.

In questa differenza così netta e ben delineata dall’intuizione dell’artista risiede molta ansia e preoccupazione attuale. Se il bullismo odierno taglia trasversalmente le classi sociali, è una minaccia incontrollabile della società moderna e progredita ed è difficile trovare una causa o una motivazione che delimiti il problema e possa rassicurarci.

## La storia degli studi sul bullismo in Italia

Il primo interesse dei ricercatori italiani sul bullismo risale agli inizi degli anni Ottanta. In quel periodo è stato tradotto, a cura di G.V. Caprara, il primo libro di Olweus con il titolo *L’aggressività nella scuola* (Bulzoni, 1983), focalizzando l’attenzione sulle caratteristiche del problema in questo contesto educativo. Bisogna attendere però fino alla prima metà degli anni Novanta per riportare le prime ricerche condotte dal Dipartimento di Psicologia dell’Università di Firenze di cui è una felice sintesi il libro *Il bullismo in Italia*, a cura di A. Fonzi (1997), che rimane tuttora un punto di riferimento significativo per la conoscenza del fenomeno a livello nazionale. Da questo libro, che indaga l’incidenza in sette regioni italiane (con un campione di circa 7000 studenti di scuola elementare e media), emergono i seguenti dati: *subire le prepotenze* viene denunciato in media dal 38% dei ragazzi intervistati nelle scuole elementari e dal 22% nelle scuole medie. L’incidenza dei comportamenti agiti è del 27% nelle scuola elementare e del 20% circa nella scuola media. Esistono differenze tra una regione e l’altra, ma un dato consistente e rilevante emerge in molte regioni del Paese, dal Piemonte alla Sicilia.

Le pubblicazioni successive, che si ponevano come obiettivo di confrontare il quadro della realtà locale con il dato nazionale, hanno confermato queste percentuali e in alcuni casi l’incidenza del fenomeno è risultata addirittura

più elevata (Baldry, 2001; Carovita, 2004; Marini – Mameli, 1999).

I rapporti Eurispes dal 2003 al 2007, condotti con uno strumento diverso da quello usato in molte ricerche precedenti, presenta valori simili con percentuali di vittimizzazione attorno al 40% e al 28%, rispettivamente alle

*Se il bullismo odierno taglia trasversalmente le classi sociali è una minaccia incontrollabile della società moderna*





elementari e alle medie, e valori corrispondenti di bullismo agito del 20% e 15%.

Infine, alcune recenti indagini sugli studenti delle scuole superiori (Manners, 2006) riportano i seguenti valori: il 33% dichiara di essere stato vittima e il 45% di essere stato spettatore. Il fenomeno risulta maggiormente a carico dei

*Studi condotti in periodi diversi e con strumenti diversi sono coerenti nel riportare livelli elevati di bullismo e vittimizzazione sin dalla scuola elementare*



maschi più piccoli ed è più frequente negli istituti professionali e tecnici.

Nel complesso, studi condotti in periodi diversi e con strumenti diversi sono coerenti nel riportare livelli elevati di bullismo e vittimizzazione sin dalla scuola elementare.

Un altro problema che si pone nella stima del fenomeno è legato alla soglia di quantificazione che può, in parte, dar conto della gravità dei problemi. In una vasta ricerca da noi condotta su un campione di 1300 studenti di 14-17 anni, seguiti longitudinalmente per 3 anni consecutivi (Progetto LUcca LOngitudinal Study of Aggression – LU.LO.S.A.) (Menesini – Nocentini, 2008b), è emerso che il fenomeno si attesta su valori compresi tra il 5% e il 25%, a seconda della soglia di riferimento (ripetuta o episodica). Da questi dati si nota come la fetta maggiore di comportamenti è costituita da quelli episodici superiori al 10-15%, mentre la fetta dei fenomeni più gravi e ripetuti si attesta su valori inferiori al 10%.

Credo sia importante mantenere questa distinzione: nelle statistiche relative al bullismo. Infatti non è tanto la pervasività del fenomeno che ci deve preoccupare, ma la gravità e la violenza con cui a volte si manifesta in una fetta più ristretta della popolazione. In secondo luogo, in adolescenza si nota una percentuale più elevata di bulli rispetto alle vittime, come se “fare le prepotenze” a questa età costituisse un valore o, quantomeno, un comportamento da ostentare (Menesini, 2007).

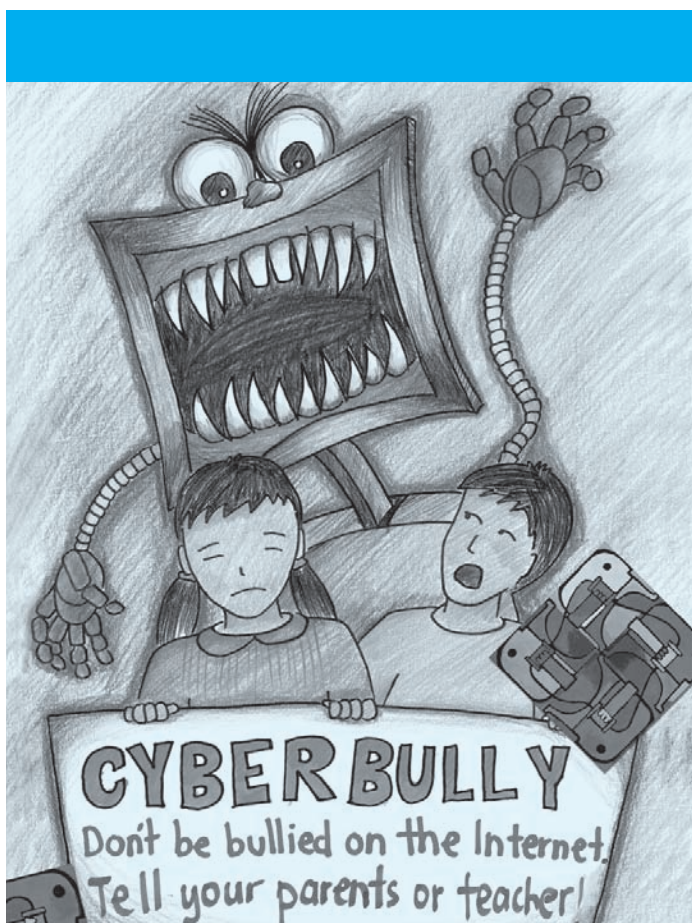
### Tipologie

Nella descrizione dei fenomeni di bullismo è utile riportare anche quella delle modalità con cui si manifesta. Una prima importante distinzione ha differenziato le prepotenze *dirette* e *indirette*. Le prime sono manifestazioni più aperte, visibili, di prevaricazione nei confronti della vittima e possono essere sia di tipo fisico (colpi, pugni, calci) sia di tipo verbale (minacce, offese). Le prepotenze indirette, invece, sono più nascoste, sottili e, per questo, spesso più difficilmente rilevabili; gli esempi più frequenti sono l'esclusione dal gruppo e la diffusione di calunnie sui compagni. Differenziare questi due tipi di prepotenza permette di rendere conto delle differenze legate alla variabile sesso, poiché, mentre nei maschi sembrano prevalere le prepotenze di tipo diretto, soprattutto quelle fisiche, sono le femmine a mettere in atto più spesso quelle di tipo indiretto. L'importanza delle modalità di aggressione indiretta è stata rilevata soprattutto con i lavori di Björkvist (1994).

Accanto a queste forme tradizionali, le ricerche recenti hanno gettato luce su nuove forme di prepotenza che esamineremo brevemente.

### Il cyberbullying

Si tratta di una nuova forma di prevaricazione basata sull'uso di Internet o del telefonino per fare prepotenze ad un compagno. Questo fenomeno definito *cyberbullying* prevede l'invio di sms, e-mail o la creazione di siti Internet che si configurano come minaccia o calunnia ai danni della vittima, e la diffusione di immagini o di filmati compromettenti tramite Internet. L'episodio di cronaca che nel novembre 2006 ha dato inizio al dibattito nel nostro Paese riguardava un fenomeno di bullismo con chiare interconnessioni con il *cyberbullying*. Si trattava, cioè, di un video girato in classe in cui un ragazzo disabile veniva ripetutamente dileggiato e picchiato dai compagni. La diffusione su Internet di questi episodi rimanda alla natura mediatica del fenomeno che ha come riferimento non solo il gruppo-classe, ma spesso il cosiddetto villaggio globale. Inoltre, la natura dell'attacco è indiretta al punto che spesso gli attori delle prepotenze possono rimanere nell'anonimato. Proprio questa caratteristica impersonale, assieme ad altre, tra cui il numero di persone che possono assistere all'episodio, la forza mediatica di messaggi scritti, di foto o di filmati rispetto a situazioni di interazione sociale faccia



a faccia, rendono particolarmente gravose le conseguenze di tali episodi per la vittima (Campbell, 2005; Gini, 2005; Oliverio Ferraris, 2006).

### I comportamenti di molestia sessuale e di violenza nelle prime esperienze sentimentali

Una modalità che risulta significativa per adolescenti e preadolescenti è quella delle molestie sessuali, cioè quelle attenzioni sessuali (di natura verbale, psicologica e fisica) non desiderate dal soggetto (Pepler – Craig – Connolly – Henderson, 2001; Pellegrini, 2001).

Una ricerca americana evidenzia la pervasività di questo fenomeno che investe quasi l'80% della popolazione, soprattutto nella fase della prima adolescenza (AAUW, 1993). Anche nel nostro Paese alcuni dati evidenziano come circa il 20% dei ragazzi sia coinvolto nel fenomeno (Menesini – Nocentini, 2008). Una forma frequente è costituita dalle molestie verbali e in particolare dalle offese omofobiche verso i compagni e le compagne. Inoltre, vista la scarsa presenza di femmine nel ruolo di attori delle molestie, si ipotizza che spesso le vittime maschi subiscano questi attacchi da parte di altri compagni maschi, configurando quelle situazioni in cui preadolescenti e adolescenti con comportamenti sessuali non stereotipati possono divenire oggetto di derisione e di vessazione da parte di altri.

Un fenomeno correlato è costituito dall'aggressività nelle giovani coppie, problema in crescita tra gli adolescenti, di cui solo recentemente iniziamo ad avere consapevolezza. Questi comportamenti aggressivi di tipo verbale, fisico, sessuale e indiretto hanno una forte interconnessione con il bullismo poiché spesso nelle prime fasi dell'adolescenza le prime esperienze di appuntamenti avvengono all'interno del gruppo e la qualità della relazione con il partner risente fortemente della qualità dei rapporti amicali e sociali nella compagnia di riferimento (Connolly *et al.*, 2000; Menesini – Nocentini, 2008).

*Tra le tipologie emergenti occorre porre particolare attenzione al fenomeno del bullismo razzista*



### Il bullismo razzista

Tra le tipologie emergenti occorre porre particolare attenzione al fenomeno del bullismo razzista. Anche nel nostro Paese una percentuale sempre più elevata di studenti appartengono ad altre culture. Le statistiche del Ministero riportano una presenza media di alunni stranieri pari al 7% con maggiori concentrazioni nelle scuole inferiori e in alcune aree del Paese.

Alcune indagini sul bullismo razzista evidenziano una certa diffusione e gravità del problema (Eslea – Mukhtar, 2000). Ad esempio, da un'indagine condotta in provincia di Modena, rivolta ai ragazzi di scuola secondaria di primo grado di nazionalità non italiana, si evidenzia una percentuale del 39,5% di denunce di episodi subiti di contro ad una percentuale del 28,6% sulla restante popolazione (Solavaggine – Maggi, 2007).

Infine, uno studio italiano mirato su questo tema è quello di Gini (2007) che evidenzia come i fenomeni di bullismo in classi miste siano fortemente interconnessi con l'identificazione con il proprio gruppo di appartenenza e con le dinamiche conflittuali tra i diversi gruppi presenti nella classe.

### Differenze di età

Recentemente alcuni studi hanno focalizzato la loro attenzione sull'età prescolare, evidenziando come il fenomeno sia già presente a questa età ed emergano profili sociali e relazionali differenziati in relazione ai diversi ruoli (Kochenderfer-Ladd, 2001; Perren – Alsaker, 2006). I piccoli bulli sono più aggressivi e hanno capacità di *leadership* mentre le vittime, sebbene molto giovani, sono più passive, ritirate, isolate e spesso senza amici. Alcune di queste caratteristiche precorrono e possono costituire un fattore di rischio rilevante per la manifestazione dei problemi in età successiva.

L'attenzione per l'età della scuola dell'infanzia è recente, mentre la maggior parte delle ricerche passate si era concentrata su ragazzi delle scuole elementari e medie.

*Si registra un maggior coinvolgimento dei maschi nei ruoli di bullo a tutti i livelli d'età, mentre per il ruolo di vittima non sono state trovate differenze significative tra il numero di maschi e il numero di femmine*

Rispetto a questi due ordini scolastici è emerso che la percentuale di soggetti che subisce prepotenze diminuisce con l'età e in particolare nel passaggio dalle elementari alla scuola media e, successivamente, dalla scuola media alle scuole superiori (Fonzi, 1997; Menesini, 2000). La concordanza tra i diversi studi porta a considerare il bullismo nella scuola primaria un fenomeno molto pervasivo in cui un'alta percentuale di bambini viene coinvolta nei ruoli di attore o di vittima e, in alcuni casi, di entrambi (bullo-vittima o vittima reattiva).

Nelle età successive il fenomeno non scompare, come testimoniato frequentemente dalle cronache dei giornali, ma permangono forme più gravi e preoccupanti, dalle violenze agite come attacchi intenzionali, premeditati e di gruppo, a forme di vessazioni pianificate e visibili, come gli attacchi delle *baby gang* e i recenti episodi di *cyberbullying*.

In età adolescenziale, il bullismo si lega in modo rilevante con sintomi di malessere psicologico, con comportamenti devianti e antisociali e con uso di alcol e di sostanze psicoattive. Diventa uno degli indicatori del disagio in adolescenza (Pepler *et al.*, 2006; Menesini – Nocentini – Fonzi, 2007). Per capire meglio la natura del bullismo in questa fase dello sviluppo è utile richiamarci alla distinzione, riportata da molti autori, tra: "Aggressività a insorgenza precoce" e "Aggressività a insorgenza tardiva" (Moffitt, 1993; DSM IV). Possiamo, cioè, ipotizzare che in età adolescenziale sia possibile riscontrare due diversi percorsi di bullismo: uno caratterizzato da un coinvolgimento stabile con inizio molto precoce ed esiti più negativi; un secondo, a insorgenza tardiva, in cui si rileva il coinvolgimento di ragazzi e ragazze che non presentavano prima problemi comportamentali ma che iniziano a presentarli solo in questa fase. In questo caso il fenomeno è fortemente influenzato dal clima e dai valori del gruppo di riferimento. Quindi, nonostante che la percentuale di incidenza diminuisca, è in adolescenza che spesso registriamo i casi più gravi e le manifestazioni più efferate e preoccupanti di bullismo.

### Differenze di genere

In rapporto alle differenze di genere, si registra un maggior coinvolgimento dei maschi nei ruoli di bullo a tutti i livelli d'età, mentre per il ruolo di vittima non sono state trovate differenze significative tra il numero di maschi e il numero di femmine (Fonzi, 1997; Lazzarin – Zambianchi, 2004; Gini, 2005).

Già in precedenza alcune ricerche avevano posto in evidenza come per le femmine le modalità più frequenti siano quelle relazionali o sociali (esclusione, dicerie) che comportano un attacco indiretto alla persona e più nascosto (Björkqvist, 1994; Crick, 1995).



Inoltre, come riporta Fonzi (1997), in alcune nostre ricerche emergono dati consistenti a carico delle ragazze di scuola media. In particolare, in alcune regioni del Sud le femmine che si sono dichiarate prepotenti hanno raggiunto percentuali consistenti simili o superiori a quelle dei maschi, mettendo in crisi l'immagine tradizionale della donna disposta e abituata a ricevere prepotenze piuttosto che a farle (Bacchini – Valerio, 1997). Anche nella letteratura internazionale emerge come le ragazze, sebbene in numero inferiore rispetto ai maschi, presentino problematiche simili e vadano incontro a meccanismi di progressivo disadattamento con probabile coinvolgimento in comportamenti antisociali e devianti soprattutto in età adolescenziale (Moffit – Caspi – Rutter – Silva, 2001; Menesini – Nocentini – Fonzi, 2007).

#### I luoghi del bullismo: famiglia, scuola ed extrascuola

In relazioni ai luoghi, emergono delle nette differenze tra scuola primaria, media e scuole superiori. Nel primo caso, la stragrande maggioranza degli studenti, più del 50%, dichiara che le prepotenze avvengono nelle aule e più raramente nel cortile, nei corridoi o nei bagni della scuola. In

genere i bulli appartengono alla stessa classe delle vittime o a classi superiori, e le vittime dichiarano che a molestarle sono soprattutto un singolo ragazzo o un gruppo di ragazzi, o anche, ma meno di frequente, un gruppo misto di ragazzi e ragazze (Genta, 2003).

Nel caso delle scuole superiori il bullismo si allarga alla sfera extrascolastica ed emerge una quota significativa di problemi che avvengono sui mezzi di trasporto (19,8%), per strada (34,6%) e nelle compagnie del tempo libero (37,5%). Inoltre, in una parte dei casi, si evidenziano prepotenze di ragazzi più grandi contro i più piccoli, un fenomeno simile al “nonnismo” del contesto militare, che si basa sul potere e sui rapporti di forza degli anziani verso i più giovani. Ha una natura e una tradizione ritualizzata ed è tipico di contesti chiusi, come alcune scuole con il convitto, dove possono crearsi relazioni gerarchiche tra i ragazzi (Lazzarin – Zambianchi, 2004; Darbo – Buccoliero – Costantini, 2003; Menesini – Nocentini, 2006).

#### La natura sociale del fenomeno

Già Olweus (1993), nei suoi numerosi studi sui ragazzi coinvolti in episodi di bullismo, aveva rilevato che le tipologie di

bullo e vittima non sono di per sé univoche, poiché tra coloro che agiscono in modo prepotente ci sono “bulli passivi”, semplici gregari dei bulli veri e propri, e tra le vittime si possono distinguere le vittime passive da quelle provocatrici. Successivamente alcuni autori hanno enfatizzato la natura di gruppo del fenomeno e gli effetti di rinforzo reciproco tra i partecipanti (Salmivalli *et al.*, 1996). Gli studi osservativi di Craig e Pepler (1997), hanno rilevato che l'85% degli episodi di bullismo avvengono in presenza di coetanei, i quali possono assumere ruoli diversi all'interno del gruppo, ponendosi dalla parte del bullo, intervenendo a sostegno della vittima o rimanendo semplici osservatori. La dominanza del bullo sembra cioè essere rafforzata dall'attenzione e dal supporto dei sostenitori, dall'allineamento degli aiutanti, dalla deferenza di coloro che hanno paura e dalla mancanza di opposizione della maggioranza silenziosa.

Il bullismo, cioè, è un fenomeno che si fonda sulla motivazione alla dominanza del bullo, sulla fragilità della vittima ma anche sulla deferenza degli spettatori che spesso temono ritorsioni e non fanno nulla per fermare le prepotenze; e coinvolge frequentemente la classe o il gruppo nel suo insieme.

#### Fattori di rischio

Oltre a questi fattori di carattere biologico o contestuale, insiti nella natura stessa del fenomeno, alcuni studi hanno indagato i possibili fattori di rischio e di protezione, alcuni di natura più prossimale, legati quindi all'evento o alla sua manifestazione, altri di natura distale associati alla storia del soggetto e dei suoi contesti di vita.

Tra i fattori distali legati ai contesti di vita del soggetto, possiamo rintracciare la classe sociale e la famiglia di provenienza. Per l'influenza della *classe sociale* i risultati sono piuttosto controversi. Se le ricerche di Smith *et al.* (1999) nel Regno Unito tendono a trovare un rapporto tra bullismo e svantaggio sociale, in altri Paesi questo rapporto non ha avuto evidenze empiriche (Olweus, 1993; Ortega *et al.*, 1999; Almeida, 1999; Smith *et al.*, 1999). Nelle ricerche italiane, condotte in particolare a Napoli (Bacchini – Valerio, 1997), ciò che sembra influire sull'ampiezza del fenomeno non è tanto la classe sociale di appartenenza, quanto l'ambiente, il quartiere e la zona della città in cui i ragazzi vivono: in breve, la cultura di riferimento. Vivere a Napoli o in alcune aree del Meridione, in quartieri ad alta densità mafiosa, comporta una maggiore probabilità di presenza dei fenomeni di bullismo anche nel contesto scolastico.

In relazione alla *famiglia*: molto si è indagato, in particolare sul rapporto tra clima educativo creato dai genitori, e

problemi di bullismo e vittimizzazione. Nel caso del bullismo si è trovata una relazione sia con un'educazione permissiva, sia con un'eccessiva severità, autoritarismo e coercizione. Per la vittima una delle problematiche più rilevanti è costituita da atteggiamenti iperprotettivi dei genitori e da un nucleo familiare troppo coeso.

Inoltre, alcuni studi recenti si sono concentrati sulla qualità della relazione tra fratelli come possibile predittore dei fenomeni di bullismo a scuola. Patterson (1986) per primo ha indagato questa relazione, evidenziando come i fratelli più piccoli sono spesso vittime dei fratelli più grandi e come il comportamento remissivo e sottomesso dei primi possa rafforzare l'attitudine aggressiva del fratello maggiore. In uno studio condotto in Italia (Menesini – Camodeca – Nocentini, in corso di stampa) emerge che l'esperienza di bullismo e vittimizzazione è più frequente a casa rispetto alla scuola e questo anche in relazione alla natura più stabile della relazione fraterna rispetto a quella tra amici. Inoltre, coloro che sono bulli o vittime a casa hanno una maggiore probabilità di mantenere lo stesso ruolo anche nel contesto scolastico. Questi studi, che allargano l'analisi del problema verso sfere molteplici di vita del bambino e dell'adolescente, sottolineano la necessità di un approccio multicontestuale alla conoscenza e agli interventi sul tema.

*Dinamica della classe*: come hanno messo in luce Salmivalli e collaboratori, e più recentemente Juvonen e Graham (2001), ci sono molti meccanismi psicologici del gruppo o delle dinamiche interne alla scuola che possono dare origine a fenomeni di bullismo e vittimizzazione anche da parte di ragazzi generalmente poco aggressivi. Questi includono: 1) fenomeni di contagio sociale; 2) processi di indebolimento del controllo; 3) diffusione di responsabilità; 4) cambiamenti progressivi nella percezione della vittima come diversa da sé e spesso connotata da tratti non umani. Meccanismi simili sono stati descritti da Bandura

*Ci sono molti meccanismi psicologici del gruppo o delle dinamiche interne alla scuola che possono dare origine a fenomeni di bullismo e vittimizzazione anche da parte di ragazzi generalmente poco aggressivi*



e collaboratori a proposito dei processi di disimpegno morale individuale e collettivo (Bandura *et al.*, 1996; Caprara – Steca, 2007).

Inoltre, in questo processo un ruolo rilevante viene giocato anche dall'insegnante. Da un recente nostro studio (Menesini – Dianda – Ciucci, 2008) emerge che una cattiva relazione con l'insegnante improntata a insoddisfazione e percezione di non accettazione si correla con una maggiore incidenza del bullismo nelle classi.

**Cultura:** si tratta, a nostro avviso, di un fattore particolarmente saliente, soprattutto quando si voglia rendere ragione delle differenze riscontrate tra un Paese e l'altro nel panorama internazionale. Ma anche a livello locale le microculture possono spiegare la diversa visione di gruppi di studenti rispetto al problema. In Italia uno studio sistematico degli effetti del contesto sociale e culturale sul comportamento di prepotenza è stato condotto da Affuso e Bacchini (2007) in relazione ai fenomeni di bullismo e alle caratteristiche del contesto urbano di riferimento. Da questo studio emerge come i bulli e i bulli-vittima abbiano una percezione più elevata dei fenomeni di violenza presenti nel contesto di riferimento e come l'attribuzione di certe caratteristiche (provenire da un certo Paese dell'entroterra napoletano) abbia un valore di *status* già tra ragazzini delle scuole elementari e medie.

**Personalità:** è questo forse il fattore sul quale si è concentrato un largo numero di ricerche, tese a tracciare una sorta di *identikit* del bullo e della vittima. Sono state identificate in alcune caratteristiche personologiche (come aggressività generalizzata, impulsività, irrequietezza, scarsa empatia, atteggiamento positivo verso la violenza) le radici del comportamento prepotente e, per converso, nell'ansia, nell'insicurezza, nella scarsa autostima, quelle del comportamento della vittima (Farrington, 1995; Fonzi, 1999; Olweus, 1993).

Oltre alle sofferenze psicologiche, bulli e vittime risultano entrambi differenziarsi dai compagni per altre caratteristiche. Se si tratta di leggere le emozioni sui volti altrui, sono le vittime a dimostrare una competenza inferiore, rivelando scarsa padronanza della grammatica emotiva. Se si tratta di raccontare episodi salienti della proprio esperienza, sono di nuovo le vittime che rivelano doti più limitate, producono storie meno complete e si avvalgono di uno stile narrativo meno evoluto. Inoltre i bulli si differenziano rispetto alle vittime e agli altri ragazzi, per i meccanismi di disimpegno morale. Si tratta di un processo socio-cognitivo di autoregolazione che consente al soggetto di allentare il controllo morale nonostante abbia compiuto comportamenti tra-



sgressivi. In relazione a questi processi i persecutori raggiungono punteggi elevati, in particolare per quanto riguarda il meccanismo della deumanizzazione. Proprio quel meccanismo che, secondo Bandura *et al.* (1999), permette loro d'inferire sulle vittime senza provare sensi di colpa.

Uno studio recente (Ball – Arseneault – Taylor – Maughan – Caspi – Moffitt, 2008), condotto su oltre 1000 gemelli, ha cercato di analizzare l'influenza dei fattori genetici e dell'ambiente sulla condizione di bullo, vittima o di bullo-vittima. I fattori genetici spiegano circa il 70% della varianza del bullismo, mentre per la vittimizzazione ne spiegano il 60%. Ciò dà conto del fatto che il bullismo è molto influenzato da fattori genetici e in parte anche da fattori ambientali. Tra questi hanno un particolare rilievo quelle esperienze uniche che ogni ragazzo fa mentre risultano meno significative le esperienze familiari.

### Conseguenze a lungo termine

Oltre alla diffusa presenza del fenomeno ciò che allarma è la sua persistenza nel tempo. Bulli e vittime restano spesso imprigionati nei loro ruoli, ripetendo un copione che tende ad autopetpetuarsi. Né ci stupisce che bambini che hanno sistematicamente sopraffatto gli altri abbiano forti



probabilità di continuare in tale strategia. E non solo perché continuano a essere portatori di quelle caratteristiche di aggressività, impulsività, irrequietezza, irritabilità che sono state alla base del loro comportamento, ma perché la *reputazione* che li circonda fa sì che non possano fare a meno di comportarsi come gli altri si aspettano da loro (Andershed *et al.*, 2001; Baldry, 2001). Altrettanto vale per le vittime abituarie, che continuano a reagire all'aggressività in modo inadeguato o a mettere in moto una serie ben conosciuta di meccanismi di difesa per evitare un'esperienza, come quella scolastica, fonte di frustrazione (Rigby, 2003).

Alcuni studi longitudinali hanno confermato queste osservazioni, evidenziando conseguenze antisociali e sintomatologiche in età adulta, nel caso di ragazzi che erano stati bulli o aggressivi durante la scuola elementare e media e manifestazioni di depressione e ansia per le vittime (Olweus, 1993b; Kumpulainen *et al.*, 2000). A questo proposito una dimensione importante ancora non sufficientemente approfondita dalla letteratura è quella della cronicità dei fenomeni aggressivi e di vittimizzazione.

In che misura la stabilità dei comportamenti si correla con quadri sintomatologici sempre più gravi nei soggetti? È sufficiente un periodo di coinvolgimento breve per predire esiti devianti ed antisociali, o sono necessari periodi più

prolungati e stabili di assunzione di comportamenti problematici per ipotizzare esiti di crescente vulnerabilità e disadattamento?

In uno studio recente di tipo longitudinale, condotto su un campione di adolescenti seguiti per tre anni consecutivi (Menesini – Nocentini – Fonzi, 2007), che si proponeva di rispondere a tale interrogativo, abbiamo analizzato la stabilità dei fenomeni aggressivi e la loro possibile associazione con il quadro sintomatologico del soggetto.

I risultati hanno confermato una maggiore incidenza di comportamenti antisociali e delinquenti negli adolescenti con traiettorie stabili di bullismo, assieme ad alcune significative differenze di genere. In particolare, il gruppo delle ragazze con profilo aggressivo persistente mostra maggiori livelli, non solo di comportamenti antisociali ma anche di disturbi depressivi e ansiosi. Tale risultato mette in luce una maggiore vulnerabilità delle femmine aggressive rispetto ai maschi in questa fascia di età (Silverthorn – Frick – Reynolds, 2001; Pepler *et al.*, 2005).

### Le azioni di prevenzione e contrasto

Data la natura complessa e multidimensionale del fenomeno, i molti interventi condotti in Italia e all'estero hanno affrontato il problema con approcci diversi. Esiste ed è ampiamente documentata una varietà di interventi che coinvolgono per lo più le scuole, le famiglie e altri contesti significativi per i ragazzi (Menesini, 2000 e 2007; Carovita, 2004; Gini, 2005; Darbo – Buccoliero – Costantini, 2003).

In molti casi si mettono in atto sia strategie di prevenzione primaria, rivolte a una popolazione ancora non coinvolta, sia interventi mirati in classi dove il fenomeno è già presente. La prevenzione consiste nell'insegnare modalità d'interazione positiva con i compagni e nell'informare sulle conseguenze disadattive dell'essere bullo, con l'obiettivo fondamentale di ridurre il rischio di incidenza. La prevenzione secondaria si configura come una risposta ad alcuni incidenti di bullismo. Può prevedere approcci di tipo punitivo (sospensione, sanzioni disciplinari) o di tipo riparatorio e di mediazione tra le parti. L'approccio terziario consiste nel trattamento e nella riabilitazione di ragazzi implicati nel problema; comporta, quindi, un intervento di monitoraggio dei fenomeni, strutture di *counselling* ed interventi terapeutici per le vittime, eventuali denunce e interventi sanzionatori per i ragazzi prepotenti.

Oltre al livello di prevenzione in cui si colloca l'intervento, possiamo tener conto anche della natura del progetto che può essere rivolto specificamente al contrasto del bullismo

*I costi del bullismo gravano sul sistema scolastico e sanitario, sui servizi sociali, sull'amministrazione della giustizia e anche sulla produttività e sull'innovazione nel campo del lavoro*

o orientato a obiettivi più ampi quali la promozione della convivenza e della prosocialità.

In Italia in questi ultimi quindici anni si è registrato un numero crescente di interventi realizzati in tutto il territorio nazionale e documentati in oltre dieci volumi pubblicati sull'argomento. I principali approcci si sono basati su:

■ *Approccio istituzionale e di politica scolastica.* Sia le esperienze italiane che quelle straniere hanno chiaramente documentato come uno degli approcci più efficaci per ridurre il problema sia quello istituzionale che coinvolge la scuola nel suo complesso. Questo perché il fenomeno ha una natura multidimensionale che comprende non solo il gruppo dei pari ma anche la cultura della scuola, la qualità dei rapporti tra scuola e famiglia e, più in generale, il sistema sociale di riferimento degli alunni.

■ *Approccio curricolare.* Costituisce uno degli approcci più diffusi nelle scuole italiane, poiché legato alla volontà e all'iniziativa del singolo insegnante che si ritaglia uno spazio all'interno delle discipline per affrontare il tema e favorire un percorso di progressiva sensibilizzazione sul problema da parte degli alunni. Spesso questo percorso parte da stimoli culturali (narrativa, film, letture, rappresentazioni teatrali) per favorire una progressiva presa di coscienza. Un passo frequente successivo alla sensibilizzazione è la definizione di un sistema di regole che la classe si dà per affrontare e ridurre il problema.

■ *Approcci di potenziamento delle abilità emotive e sociali e della convivenza.* In questa tipologia rientrano percorsi di lavoro trasversali alle discipline che possono favorire la capacità dei ragazzi di comunicare in modo più adeguato, di riflettere, attraverso un approccio globale sui fenomeni di prepotenza, di capire il punto di vista di altri protagonisti e di adoperarsi in modo cooperativo per risolvere i problemi all'interno della classe. Attraverso schede e stimoli di lavoro si propongono percorsi sistematici di potenziamento

di queste competenze. In genere le attività si svolgono a livello di classe o di gruppi di alunni. In questa ampia categoria possiamo far rientrare anche alcune forme di *tutoring* e di responsabilizzazione dei bambini e degli studenti nelle classi.

In relazione alle sperimentazioni fin qui realizzate, tra gli studiosi e gli operatori si registra una certa concordanza sui fattori che possono dar conto di una maggiore efficacia dei percorsi di intervento. Tra questi riportiamo:

■ *Età.* È stato rilevato nella maggior parte delle ricerche-intervento che agire su bambini della scuola primaria piuttosto che secondaria, favorisce migliori esiti.

■ *Clima sociale della scuola.* Poiché gli atti di bullismo sono spesso influenzati dal clima sociale ed educativo della scuola, un altro fattore che fa sì che un intervento porti a esiti positivi è dato dalla capacità di creare, da parte degli insegnanti e dell'intero staff scolastico, un clima positivo all'interno della classe e dell'istituto.

■ *Coinvolgimento della comunità.* Un'altra dimensione importante riguarda il coinvolgimento della comunità: gli interventi che mobilitano l'opinione pubblica portano maggiori risultati.

■ *Durata dell'intervento.* Anche la durata dell'intervento è molto importante. In genere si considerano tempi di durata ottimale periodi superiori ad un anno.

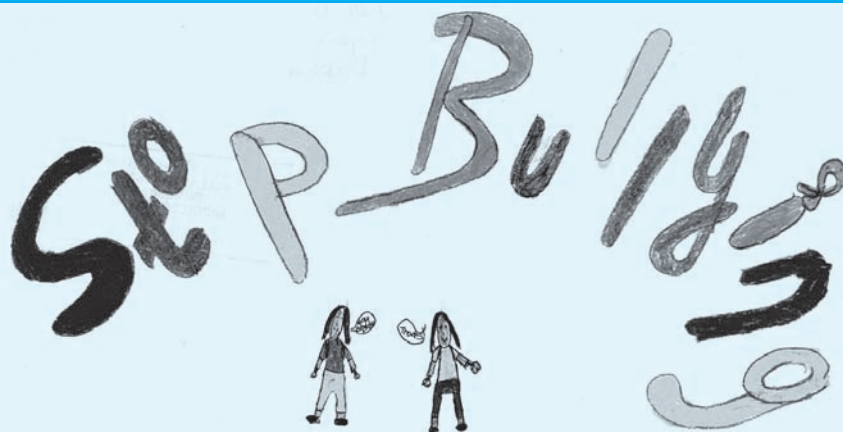
■ *Carattere stabile o episodico dell'esperienza.* Il buon esito di un intervento anti-bullismo dipende anche dal carattere stabile nel tempo: scuole che hanno mantenuto un significativo investimento nel progetto, al di là della sperimentazione iniziale, hanno avuto esiti migliori rispetto a scuole coinvolte solo per un breve periodo.

## Conclusioni

In sostanza, da questa rassegna emerge come le conseguenze mentali, fisiche, sociali e scolastiche del bullismo abbiano un impatto enorme sul capitale umano e sociale. I costi del bullismo gravano sul sistema scolastico e sanitario, sui servizi sociali, sull'amministrazione della giustizia e anche sulla produttività e sull'innovazione nel campo del lavoro. In questo senso, il bullismo riguarda e influenza tutti noi.

Il bullismo è soprattutto un problema di **violazione dei diritti umani**. Per questo "è responsabilità morale degli adulti assicurare che questo diritto sia rispettato e che per tutti i bambini e per tutti i giovani siano effettivamente promossi un sano sviluppo e l'esercizio della cittadinanza attiva" (Dichiarazione di Kandersteg, 2007).





## Bibliografia

- AAUW (1993), *Hostile Hallways. The AAUW Survey on Sexual Harassment in America's School*, Washington, DC, American Association of University Women Educational Foundation.
- Affuso, G., Bacchini, D. (2007), *Bullismo e percezione del contesto scolastico ed urbano*, «XXI Congresso AIP – Sezione Psicologia dello sviluppo», Bergamo, 20-22 settembre 2007.
- Almeida, A.M.T. (1999), *Portugal*, in P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano and P. Slee (1999) (eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-national Perspective*, London, Routledge, pp. 174-186.
- Andershed, H., Stattin, H., Kerr, M. (2001), *Bullying in School and Violence on the Streets – Are the Same People Involved?*, in «Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention», 2, pp. 31-49.
- Bacchini, D., Valerio, P. (1997), *Napoli: l'arte di sopravvivere tra conflitto ed affiliazione*, in A. Fonzi, *Il bullismo in Italia*, Firenze, Giunti, pp. 109-140.
- Ball, H.A., Arseneault, L., Taylor, A., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T.E., *Genetic and Environmental Influences on Victims, Bullies and Bully-victims in Childhood*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 49, 1, pp. 104-112.
- Baldry, A. (2001), *Italy*, in R. Summers, A. Hoffman (eds.), *Teen Violence: Global Perspective*, Greenwood, Westport Publishing.
- Bandura, A. (1991), *Social Cognitive Theory of Moral Thought and Action*, in J. Kurtines, W.Y. Gewirtz (eds.), *Handbook of Moral Behaviour and Development*, New York, Lawrence Erlbaum Associates, Vol. 1, *Theory*.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V., Pastorelli, C. (1996), *Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency*, in «J. of Pers. Soc. Psychol», 7, 2, pp. 364-374.
- Bandura, A. (1999), *Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities*, in «Personality and Social Psychology Review. [Special Issue on Evil and Violence]», 3, pp. 193-209.
- Bandura, A. (2000), *Sviluppo sociale e sviluppo cognitivo secondo una prospettiva agentica*, in G.V. Caprara, A. Fonzi (a cura di), *L'età sospesa*, Firenze, Giunti.
- Björkqvist, K. (1994), *Differenze sessuali nell'aggressione indiretta*, in «Età Evolutiva», 49, pp. 73-78.
- Campbell, M.A. (2005), *Cyber Bullying: An Older Problem in a New Guise?*, in «Australian Journal of Guidance and Counseling», 15 (1), pp. 68-76.
- Caprara, G.V., Pastorelli, C., Bandura, A. (1995), *La misura del disimpegno morale in età evolutiva*, in «Età evolutiva», 46, pp. 18-29.
- Caprara, G.V., Steca, P. (2007), *Prosocial Agency: the Contribution of Values and Self-efficacy Beliefs to Prosocial Behaviour across Ages*, in «Journal of Social and Clinical Psychology», 26, pp. 220-241.
- Caravita, S. (2004), *L'alunno prepotente*, Brescia, La scuola editore.
- Connolly, J., Pepler, D., Craig, W., Taradash, A. (2000), *Dating Experiences of Bullies in Early Adolescence*, in «Child Maltreatment», 5, 4, pp. 299-310.
- Craig, W., Pepler, D. (1997), *Observations of Bullying and Victimization in the Schoolyard*, in «Canadian Journal of School Psychology», 2, pp. 41-60.
- Crick, N.R. (1995), *Relational Aggression. The Role of Intent Attribution, Feelings of Distress and Provocation Type*, in «Development and Psychopathology», 7, pp. 313-322.

segue

Bibliografia

- Darbo, M., Buccoliero, E., Costantini, A. (2003), *Piccoli bulli crescono: le scuole superiori*, in M.L. Genta (a cura di), *Il bullismo*, Roma, Carocci, pp. 115-122.
- Dichiarazione di Kandersteg (2007), [www.kanderstegdeclaration.org](http://www.kanderstegdeclaration.org).
- Dodge, K.A., Zelli, A. (2000), *La violenza nei giovani: tendenze, sviluppo e prevenzione*, in G.V. Caprara, A. Fonzi (a cura di), *L'età sospesa*, Firenze, Giunti, pp. 155-178.
- DSM-IV (1996), *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, American Psychiatry Association (a cura di), tr. it. Milano, Mondadori.
- Eslea, M., Mukhtar, K. (2000), *Bullying and Racism among Asian Schoolchildren in Britain*, in «Educational Research», 42 (2), pp. 207-218.
- Farrington, D.P. (1995), *The Development of Offending and Antisocial Behavior from Childhood: Key Findings from the Bridge Study in Delinquent Development*, in «Journal of Psychology and Psychiatry», 36, pp. 1-36.
- Fonzi, A. (a cura di) (1997), *Il bullismo in Italia. Il fenomeno delle prepotenze a scuola dal Piemonte alla Sicilia. Ricerche e prospettive d'intervento*, Firenze, Giunti.
- Fonzi, A. (a cura di) (1999), *Il gioco crudele: compagni vittime e compagni oppressori*, Giunti, Firenze.
- Fonzi, A. (2006), *Bullismo. La storia continua...*, in «Psicologia contemporanea», 197, pp. 28-39.
- Fraire, M., Prino, E.L., Sclavo, E. (2008), *An Analysis of Italian Newspaper Articles on the Bullying Phenomenon*, in «International Journal of Psychology and Psychological Therapy», 8, 2, pp. 237-245.
- Genta, M.L. (2003) (a cura di), *Il bullismo*, Roma, Carocci.
- Gini, G. (2005), *Il bullismo. Le regole della prepotenza tra caratteristiche individuali e potere nel gruppo*, Roma, Edizione Carlo Amore.
- Gini, G. (2007), *Who is Blameworthy? Social Identity and Intergroup Bullying*, in «School Psychology International», 28, pp. 77-89.
- Juvonen, J., Graham, S. (eds.) (2001), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*, New York, NY, Guilford Press.
- Kochenderfer-Ladd, B., Ladd, G.W. (2001), *Variations in Peer Victimization: Relations to Children's Maladjustment*, in J. Juvonen, S. Graham (eds), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*, New York, NY, Guilford Press, pp. 25-48.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E. (2000), *Children Involved in Bullying at Elementary School Age: their Psychiatric Symptoms and Deviance in Adolescence. An Epidemiological Sample*, «Child Abuse & Neglect», 24, pp. 1567-1577.
- Lazzarin, M.G., Zambianchi, E. (2004), *Pratiche didattiche per prevenire il bullismo a scuola*, Milano, FrancoAngeli.
- Lo Feudo, G., Palermi, A.L., Costabile, A. (2003), *Riconoscimento e definizione verbale dei comportamenti inerenti il bullying. Uno studio comparativo su due campioni di bambini di 8 e 14 anni*, in «Età evolutiva», 74, pp. 60-67.
- Manners (2006), *Quando il bullismo entra in classe*, Firenze, D'Anna Ed.
- Marini, F., Mameli, C. (1999), *Il bullismo nelle scuole*, Roma, Carocci.
- Mellor, A. (1999), *Scotland*, in P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee (eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-national Perspective*, London, Routledge, pp. 91-111.
- Menesini, E. (a cura di) (2000), *Bullismo: che fare? Prevenzione e strategie di intervento nella scuola*, Firenze, Giunti.
- Menesini, E. (a cura di) (2003), *Il bullismo: le azioni efficaci della scuola*, Trento, Erickson Edizioni.
- Menesini, E. (2007), *Strategie antibullismo*, in «Psicologia contemporanea», 200, pp. 3-11.
- Menesini, E., Camodeca, M., Nocentini, A. (2008), *Bullying among Siblings: the Role of Personality and Relational Variables*, inviato per la pubblicazione in «British Journal of Developmental Psychology».
- Menesini, E., Fonzi, A. (1997), *Valutazione della gravità delle prepotenze subite in un campione di ragazzi della scuola media*, in «Psicologia clinica dello sviluppo», 1, pp. 117-134.
- Menesini, E., Fonzi, A. (2003), *La definizione del bullismo: alunni ed insegnanti a confronto*, in «Età evolutiva», 74, pp. 68-75.
- Menesini, E., Nocentini, A.L. (2006), *Bullismo e comportamenti a rischio in adolescenza. Percorsi di continuità e discontinuità in un campione di studenti delle scuole superiori*, Lucca, Edizioni Provincia di Lucca.
- Menesini, E., Nocentini, A., Fonzi, A. (2007), *Analisi longitudinale e differenze di genere nei comportamenti aggressivi in adolescenza*, in «Età evolutiva», 87, pp. 78-85.
- Menesini, E., Nocentini, A. (2008), *Aggressività nelle prime esperienze sentimentali*, in «Giornale Italiano di Psicologia», 1, in corso di stampa.
- Menesini, E., Nocentini, A. (2008), *Aggressività nelle prime esperienze sentimentali*, in «Giornale Italiano di Psicologia», 2, pp. 405-430.
- Menesini, E., Nocentini, A. (2008), *Le traiettorie del bullismo in adolescenza*, in «Età evolutiva», 90, pp. 74-83.

- Moffitt, T.E. (1993), *Adolescence-limited and Life-course-persistent Antisocial Behaviour: A Developmental Taxonomy*, in «Psychological Review», 100, 4, pp. 674-701.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Rutter, M., Silva, P.A. (2001), *Sex Differences in Antisocial Behaviour: Conduct Disorder, Delinquency and Violence in the Dunedin Longitudinal Study*, Cambridge, UK, Cambridge University Press.
- Oliverio Ferraris, A. (2006), *Piccoli bulli crescono*, Milano, Rizzoli.
- Olweus, D. (1973), *Hackkycklingar och Översittare Forskning om Skolmobbning*, tr. it. *L'aggressività nella scuola*, Roma, Bulzoni, 1983.
- Olweus, D. (1993), *Bullying at School. What We Know and What We Can Do*, Oxford-Cambridge, Blackwell, tr. it. *Il bullismo*, Firenze, Giunti, 1995.
- Olweus, D. (1999), Sweden, in P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee (eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-national Perspective*, London, Routledge, pp. 7-27.
- Ortega, R., Del Rey, R., Mora-Merchan, J.A. (2004), *SAVE Model: An Anti-bullying Intervention in Spain*, in P.K. Smith, D. Pepler, K. Rigby (eds.) (2004), *Bullying in School: How Successful Can Interventions Be?*, Cambridge University Press, pp. 167-186.
- Patterson, G.R. (1986), *The Contribution of Siblings to Training for Fighting. A Microsocial Analysis*, in D. Olweus, J. Block, M. Radke-Yarrow (eds.), *The Development of Antisocial and Prosocial Behavior*, New York, Academic Press, pp. 235-261.
- Pellegrini, A.D. (2001), *A Longitudinal Study of Heterosexual Relationships, Aggression, and Sexual Harassment during the Transition from Primary School through Middle School*, in «Journal of Applied Developmental Psychology», 22 (2), pp. 119-133.
- Pepler, D., Craig, W., Connolly, J., Henderson, K. (2001), *Bullying Sexual Harassment, Dating Violence and Substance Use among Adolescents*, in C. Werkele, A.M. Wall (eds.), *The Violence and Addiction Equation*, New York, Brunner-Routledge, pp. 153-168.
- Pepler, D., Craig, W., Connolly, J., Yule, A., McMaster, L. (2006), *A Developmental Perspective on Bullying*, in «Aggressive Behavior», 32, pp. 1-9.
- Pepler, D.J., Masten, K.C., Webster, C., Levene, K.S. (eds.) (2005), *The Development and Treatment of Girlhood Aggression*, London, UK, Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Perren, S., Alsaker, F.D. (2006), *Social Behavior and Peer Relationships of Victims, Bully-victims and Bullies in Kindergarten*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 47, 1, pp. 45-57.
- Rigby, K. (2003), *Consequences of Bullying in Schools*, in «The Canadian Journal of Psychiatry», 48, pp. 583-590.
- Rutter, M., Rutter, M. (1992), *Developing Minds: Challenge and Continuity across Lifespan*, New York, Basic Books, tr. it. *L'arco della vita*, Firenze, Giunti, 1996.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Osterman, K., Kaukiainen, A. (1996), *Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group*, in «Aggressive Behavior», 22, pp. 1-15.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.S., Bates, J.E. (1997), *The Early Socialization of Aggressive Victims of Bullying*, in «Child Development», 68, pp. 665-675.
- Schwartz, D., Proctor, L., Chien, D.H. (2001), *The Aggressive Victim of Bullying: Emotional and Behavioral Dysregulation as a Pathway to Victimization by Peers*, in J. Juvonen, S. Graham (eds.), *Peer Harassment in School*, New York, Guilford Press, pp. 147-174.
- Sharp, S., Smith, P.K. (eds.) (1994), *Tackling Bullying in Your School. A Practical Handbook for Teachers*, London, Routledge, tr. it. *Bulli e vittime nella scuola*, Trento, Erikson edizioni, 1995.
- Silverthorn, P., Frick, P.J. (1999), *Developmental Pathways to Antisocial Behavior. The Delayed-onset Pathway in Girls*, in «Development and Psychopathology», 11, pp. 101-126.
- Silverthorn, P., Frick, P.J., Reynolds, R. (2001), *Timing of Onset and Correlates of Severe Conduct Problems in Adjudicated Girls and Boys*, in «Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment», 23, pp. 171-181.
- Smith, D.J., Schneider, B.H., Smith, P.K., Ananiadou, K. (2004), *The Effectiveness of Whole-school Antibullying Programs: A Synthesis of Evaluation Research*, in «School Psychology Review», 33, pp. 547-560.
- Smith, P.K. (2003), *L'impiego di vignette per lo studio delle definizioni di bullismo in bambini provenienti da diversi paesi*, in «Età evolutiva», 74, pp. 51-59.
- Smith, P.K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R., Slee, P. (eds.) (1999), *The Nature of School Bullying. A Cross-national Perspective*, London, Routledge.
- Smith, P.K., Pepler, D., Rigby, K. (2004), *Bullying in School: How Successful Can Interventions Be?*, Cambridge University Press.
- Smorti, A. (2003), *Bullying e prepotenze: ricerche sul significato*, in «Età evolutiva», 74, pp. 47-50.
- Solavaggine, C., Maggi, M. (2007), *Sbullouniamoci: un progetto territoriale. Ricerca alunni, genitori, docenti scuole secondarie di primo grado*, Unione delle terre di Argine, settembre 2007.
- Wolke, D., Samara, M.M. (2004), *Bullied by Siblings: Association with Peer Victimization and Behaviour Problems in Israeli Lower Secondary School Children*, in «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 45, p. 1015.