

Adolescenti in obbligo formativo: strategie di coping e sostegno sociale

di *Palma Menna**

Il presente contributo si inserisce nell'ambito di una ricerca-intervento finalizzata a svolgere attività di orientamento con ragazzi che hanno abbandonato la scuola e sono coinvolti in percorsi denominati di “obbligo formativo”. L'articolo 68 della legge del 1999, n. 144, ha introdotto, nel panorama formativo italiano, l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno d'età. A partire dai risultati emersi da un precedente lavoro (Menna, 2004), scopo specifico del presente contributo è l'approfondimento della dimensione dello scarso ricorso al sostegno sociale da parte degli adolescenti *drop-out*. I soggetti che hanno partecipato alla ricerca sono 82, inseriti nei corsi di obbligo formativo, di età compresa tra i 14 e 16 anni. Abbiamo utilizzato la tecnica del focus group, al fine di sviluppare ipotesi esplicative maggiormente radicate nella concreta esperienza di questi adolescenti, valorizzando il processo di costruzione soggettiva dell'esperienza problematica. Dall'analisi del contenuto dei testi, attraverso l'utilizzo del software Nudist, è emersa una struttura categoriale che evidenzia, tra l'altro, la difficoltà ad affidarsi, i costi relativi alla richiesta di supporto, l'importanza del ruolo del tutor. Sono state elaborate concrete proposte applicative per favorire un'ottimizzazione delle risorse contestuali presenti all'interno dell'organizzazione di tali corsi.

Parole chiave: *adolescenti drop-out, coping, sostegno sociale, focus group, analisi del contenuto*.

I Introduzione

L'adolescenza rappresenta un periodo di adattamento produttivo (Olbrich, 1990), nonché un “periodo formativo cruciale” (Bandura, 2000), nel quale il soggetto è chiamato a far fronte a significativi cambiamenti evolutivi e numerosi compiti di sviluppo, che richiedono l'attivazione di risorse molteplici e l'impiego di strategie di coping.

Nella letteratura del settore esistono approcci e modelli differenti per indagare e misurare il coping (per una rassegna recente si veda Skinner, Edge, Altman, Sherwood, 2003) in adolescenza. I metodi maggiormente utilizzati afferiscono a due macroaree differenti: quella basata sull’“approccio disposizionale” e quel-

* Università degli Studi di Napoli “Federico II”.

la dell’“approccio situazione-specifico”. In base all’approccio disposizionale si invitano i soggetti a riferire le proprie modalità di reazione nella gestione delle situazioni problematiche in senso lato (Cohen, 1991; Lazarus, 1999; Lazarus, Folkman, 1984; Schwartz *et al.*, 1999). Tale approccio esplora, dunque, in generale le tendenze mostrate dal soggetto nelle risposte di coping, ipotizzando la presenza di una costanza trans-situazionale delle medesime.

In contrasto, l’approccio “situazione-specifico” chiede ai soggetti di riportare le proprie risposte di coping in relazione a problemi concretamente vissuti di recente, anche facendo riferimento ad ambiti esperienziali differenti. Questo approccio focalizza maggiormente le differenze intraindividuali nei comportamenti di coping (Lazarus, 1999; Seiffge-Krenke, 1995; 2000), in relazione a contesti differenti (per esempio a casa, a scuola, con il partner).

Ayers e colleghi (1996) propongono un modello integrato, che mette in evidenza sia gli aspetti stabili, ancorati a caratteristiche personali, sia i fattori situazionali, ovviamente mutevoli, che influenzano gli sforzi di coping. Il sistema ambientale è dato dagli eventi di vita stressanti e dalle risorse sociali, mentre il sistema personale comprende le caratteristiche dell’individuo e le sue risorse personali. D’accordo con gli orientamenti più recenti, si sottolinea in ogni caso la necessità di esaminare le risorse di coping in contesti specifici, che consentano di assumere l’importanza dell’interazione tra fattori personali e fattori situazionali, secondo un paradigma di sviluppo della persona-nel-contesto (Silbereisen, Todt, 1994; Bonino, Cattelino, Ciairano, 2007). Il processo di coping viene a determinarsi nell’intreccio ineludibile di fattori situazionali e personali: gli adolescenti tendono a sviluppare degli stili di coping, che formano pattern personali coerenti, ma essi vanno poi a “posizionarsi” in relazione a specifiche contingenze situazionali (Menna, 2004).

Frydenberg (2000), a tal riguardo, ha proposto una versione più articolata del modello di Lazarus e Folkman (1984), che maggiormente tende a interpretare l’intersezione dei fattori personali e contestuali. In essa il coping (C) è considerato come funzione delle determinanti situazionali (S) e delle caratteristiche personali (P), della percezione della situazione (pS) e delle intenzioni di coping. Può essere espresso con la formula $C = f(P + S + pS)$.

Un modello in cui il contesto è assunto non solo in termini di richiesta e vincolo, ma come risorsa a cui attingere, era stato già elaborato da Dohrenwend (1978). La sua analisi si sofferma in particolare sul fatto che il modo in cui una persona risponde a una situazione di stress dipende dai sistemi di sostegno sociale e dai mediatori psicologici disponibili. Il modello di Dohrenwend ha il merito di dare importanza al contesto sociale in cui sono inseriti i problemi umani, considerando che il contesto svolge un ruolo fondamentale anche per l’apprendimento in situazione delle risposte di coping.

In un contributo recente Compas e colleghi (2001), a rafforzamento di tale prospettiva, sottolineano la necessità che i ricercatori prestino rilevante attenzio-

ne al contesto sociale in cui gli adolescenti imparano e provano concretamente a fronteggiare lo stress, dal momento che bisogna aspettarsi che la qualità delle relazioni con gli altri avrà un impatto sui comportamenti di coping, considerando che le relazioni rilevanti con altri significativi rivestono centrale importanza per l'apprendimento di comportamenti con funzione adattiva (Zimmer-Gembeck, Locke, 2007).

In questo lavoro intendiamo focalizzare la nostra attenzione sulla dimensione del sostegno sociale, della relazione con l'altro come possibile strategia di coping, in un contesto di sviluppo particolare, caratterizzato da specifiche problematicità.

Per molti anni la strategia del sostegno sociale è stata assunta come una modalità di evitamento del problema, caratterizzata come meno avanzata dal punto di vista evolutivo rispetto alle strategie *problem-focused* (Griffith, Dubow, Ippolito, 2000). Molti studi, riconoscendo che gli individui coinvolgono altri soggetti nel processo di soluzione dei problemi nella vita quotidiana, assumevano tale coinvolgimento come frutto di una strategia che, in un'ottica di *problem solving*, viene definita "dipendenza passiva da altri" e caratterizzata come meno risolutiva ed efficace rispetto all'azione centrata sul problema condotta direttamente dal soggetto (Cornelius, Caspi, 1987).

Attualmente si concettualizza il sostegno sociale come una strategia complessa e adattiva, che può essere sia rivolta alla gestione della situazione problematica sia alla regolazione dell'emozione.

Il "sostegno sociale" come strategia di coping può essere concettualizzato assumendo una triplice valenza (Scholte, van Lieshout, van Aken, 2001): richiesta d'aiuto a persone competenti per ottenere consigli e informazioni (sostegno informativo), per essere ascoltati (sostegno affettivo), ma anche ricerca degli altri per attività cooperative, per distrarsi e fronteggiare lo stress (cooperazione verso altri obiettivi).

La possibilità di ricorrere ad una strategia di coping fondata sul sostegno sociale deriva non soltanto dall'effettiva presenza di altri significativi a cui rivolgersi, ma da una valutazione che il soggetto compie precedentemente, riconoscendo il sostegno come "risorsa di coping" disponibile per sé. È necessario, a tal proposito, differenziare l'impiego della strategia di coping, fondata sul sostegno, dalla risorsa di coping, direttamente ancorata alla sperimentazione di relazioni supportive. Quest'ultima deriva da una valutazione soggettiva che è antecedente alla messa in atto della strategia vera e propria (Lazarus, 1999). Il riconoscere una risorsa di coping nel supporto sociale da parte del soggetto si pone come condizione antecedente e per molti versi necessaria – anche se non sufficiente – per la messa in atto della strategia vera e propria.

In linea più generale, dunque, il "sostegno sociale" come risorsa di coping indica la misura in cui, nel fronteggiare eventi o condizioni "stressanti", il soggetto gode dell'appoggio di altre persone, e soprattutto riconosce per sé questa possibilità in maniera concreta.

Il grado e il tipo dell'appoggio ricevuto, sia reale che potenziale, il numero e il tipo di persone che sono percepite come disposte ad aiutare, nonché l'importanza che il soggetto attribuisce a tale aiuto, e la sua stessa capacità di usufruirne, sono tutti fattori che si rilevano di grande importanza come possibili "ammortizzatori" dello stress ed essenziali componenti della qualità della vita. La moderna ricerca sugli effetti del sostegno sociale sul benessere psicologico risale, nei suoi nuclei fondanti, a due importanti lavori, uno di Cassel (1976) e l'altro di Cobb (1976), che riconoscono al sostegno sociale un "effetto tampone" (*buffering effect*) contro lo stress, nel senso che gli individui che godono di un sostegno sociale più efficace sono maggiormente resistenti di fronte alle situazioni problematiche.

L'impatto delle relazioni e delle transazioni sociali sulla definizione delle risorse di coping è sempre mediato dai significati personali che l'individuo attribuisce a tali esperienze sociali. Questi significati sono a loro volta il prodotto dei tre differenti livelli contestuali in cui tali transazioni si generano: il *contesto intrapersonale, interpersonale e situazionale* (Pierce, Sarason, Sarason, 1990). I contesti interpersonale e situazionale sono definiti da condizioni esterne: persone a cui è possibile concretamente rivolgersi, entità del problema da affrontare. Il contesto intrapersonale si riferisce, invece, agli specifici pattern, definiti in maniera idiosincratica, di percezione soggettiva della valenza delle relazioni sociali, fondati sulla fiducia di base, sull'affidabilità riconosciuta all'altro. Tale concetto rinvia ai modelli operativi interni, che, nell'ambito della teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1969), definiscono la rappresentazione interiorizzata del Sé, degli altri significativi, del legame Sé-Altro. La risorsa definita dal sostegno sociale, dunque, non esiste "al di fuori" dell'individuo in forme oggettivamente identificabili, ma dipende in larga misura dall'accessibilità che il soggetto, in virtù degli scopi attivi e delle esperienze pregresse, riconosce a se stesso rispetto alle fonti del sostegno sociale (Ognibene, Collins, 1998; Collins, Feeney, 2000).

Per attingere a tale livello di costruzione soggettiva – che deriva dall'intersezione tra fattori soggettivi e contestuali – è necessario interrogare i soggetti necessariamente in relazione a problematiche specifiche e concretamente esperite, riconducendosi quindi ad un modello di natura "situazionale" nell'indagine del coping. A tale modello si ispira la realizzazione del presente studio.

È all'interno dei contesti quotidiani, costituiti dalla vita familiare, dalle esperienze scolastiche e dalle attività con i coetanei, che i giovani apprendono e sviluppano i propri repertori di coping, attingono alle risorse esterne, diventano capaci di fruire della strategia basata sul sostegno sociale. La scuola, in particolare, rappresenta un contesto fondamentale per sperimentare relazioni di supporto e per l'apprendimento di nuove strategie di coping. Nella cornice della vita scolastica, per quanto l'adolescente si scontri con problematicità specifiche, spesso fortemente connotate emotivamente (Fonzi, 2002), egli può sperimentare relazioni supportive, in forma asimmetrica (docenti) o simmetrica (compagni).

Nella letteratura del settore è ormai dato acquisito che il sostegno percepito

dall'adolescente nelle relazioni con altri significativi è uno dei più importanti predittori dell'adattamento adolescenziale (Cauce, Reid, Landesman, Gonzales, 1990; Demaray, Malecki, 2002), configurandosi come fattore protettivo nelle traiettorie di sviluppo in cui sono presenti problemi emozionali (Garnefski, Diekstra, 1996), scarsa autostima o tendenze suicidarie (De Man, Leduc, Labreche-Gauthier, 1993).

Tra le funzioni del sostegno sociale va menzionata anche quella che riconduce allo sguardo valorizzante dell'altro (evidenziata nel cosiddetto *provider model*; Scholte, van Lieshout, van Aken, 2001): il “supporto di stima”, che contribuisce a determinare il senso di valore personale, rinforzando il senso di competenza e di adeguatezza dell'individuo (Harter, 1998). In tale modello il sostegno sociale sperimentato dall'adolescente costituisce un'attestazione di stima che, ripetuta nel tempo, influenza positivamente il senso di valore personale, a prescindere dal possesso di competenze e abilità in specifici domini.

La connessione esistente tra sostegno sociale percepito e senso di valore personale costituisce uno dei nuclei di approfondimento dello studio che qui presentiamo.

2 Obiettivi

Il presente contributo si caratterizza come studio esplorativo e propedeutico per la realizzazione di una ricerca-intervento finalizzata a svolgere attività di orientamento con ragazzi che hanno abbandonato la scuola e sono coinvolti in percorsi denominati di “obbligo formativo”. L'articolo 68 della legge del 1999, n. 144, ha introdotto, infatti, nel panorama scolastico italiano, l'obbligo di frequenza di attività formative fino al compimento del diciottesimo anno d'età, al fine di offrire a tutti i giovani un'opportunità concreta di completamento del percorso formativo personale attraverso il conseguimento di un diploma o di una qualifica professionale, intervenendo, al contempo, sugli abbandoni precoci del sistema scolastico¹.

Il nostro studio si pone, in primo luogo, l'obiettivo di analizzare le strategie di coping in contesti specifici, al fine di mettere in luce gli esiti derivanti dell'interazione tra fattori personali e fattori situazionali, secondo un approccio-situazione specifico. Abbiamo inteso esplorare quali meccanismi alternativi si attivano e con quali difficoltà nello sviluppo del repertorio delle strategie di coping per questi adolescenti che non hanno più nella scuola un sistematico luogo di confronto.

Abbiamo scelto una metodologia di indagine di tipo qualitativo, con l'impiego dei focus group, per rispondere all'esigenza di avere accesso alla narrazione degli aspetti situazionali e contestuali che giustificano soggettivamente l'attivazione di specifiche strategie di coping, oltre che per individuare le tracce di un Sé in cambiamento, secondo un processo dinamico proprio dell'epoca adolescenziale. Attraverso tale strumento d'indagine è possibile esplorare la capacità di

adattamento dei soggetti nella loro ricchezza e varietà, approfondendo, in particolare, come sia soggettivamente costruita dai soggetti la possibilità di attingere al supporto sociale.

È importante sottolineare la specifica valenza di un'attività così caratterizzata, con esiti di potenziale trasformazione e cambiamento per gli adolescenti stessi, d'accordo con gli studi che riconoscono alla ricerca qualitativa la necessità di rispettare alcuni criteri che ne definiscono il concetto di validità: il valore euristico, l'ancoraggio empirico, il rispetto di una valenza pragmatica e la creazione di nuove metafore e icone per spiegare un fenomeno (Larson, 2003). È da considerare che l'assunto alla base della nostra opzione metodologica richiede, da parte del ricercatore, l'adozione di un paradigma euristico, negoziale e costruttivista della conoscenza (Adamson, Hartman, Lyxell, 1998), con la creazione di un dialogo costante tra il ricercatore e i dati emergenti dalla ricerca (Seale, 1999; Taylor, 2001), oltre che di rispetto dei criteri di contingenza, situatività e riflessività (Mantovani, 2003).

Al tempo stesso, l'utilizzo della tecnica del focus group consente di accedere al livello di co-costruzione del discorso da parte dei parlanti, fornendo una via di accesso alle dimensioni sia individuali che collettive in relazione alla tematica indagata.

Nello specifico, i risultati emersi da un nostro precedente lavoro (Menna, 2004) indicavano che gli adolescenti coinvolti nei percorsi di obbligo formativo sembrano ricorrere meno frequentemente alla strategia fondata sul sostegno sociale: i punteggi – ottenuti tramite uno strumento *self-report* – rispetto all'impiego di tale strategia risultavano significativamente più bassi di quelli degli studenti della scuola superiore.

A partire dai risultati, obiettivo centrale del presente contributo è l'approfondimento, condotto con gli adolescenti stessi partecipanti alle attività di obbligo formativo, della dimensione dello scorrere del corso also sostegno sociale, al fine di sviluppare ipotesi esplicative maggiormente radicate nella concreta esperienza di questi adolescenti, valorizzando il processo di costruzione soggettiva dell'esperienza problematica. La nostra ipotesi è che questi adolescenti, sradicati dal contesto scolastico e con un vissuto di esclusione, abbiano una essenziale e prioritaria difficoltà a riconoscere il sostegno sociale come risorsa di coping disponibile per sé, da cui deriva uno scarso impiego della strategia di coping vera e propria.

3 Metodo

3.1. Soggetti

I soggetti che hanno partecipato alla ricerca sono 82 adolescenti di età compresa tra i 14 e i 16 anni (età media: 15,4), coinvolti nei percorsi di obbligo formativo attivi nella città di Napoli. I partecipanti sono in numero maggiore di

sesso maschile (65%): questo dato rispecchia la composizione tipica delle classi dell'obbligo formativo, in cui le ragazze sono meno presenti. La divisione dei partecipanti nei sei focus group è stata definita secondo metodo casuale (estrazione da un elenco), favorendo così l'intersezione tra soggetti appartenenti a classi differenti.

3.2. Procedura, strumento e analisi dei dati

Gli incontri per la realizzazione dei focus group, a cui i soggetti hanno scelto volontariamente di partecipare, si sono svolti in locali messi a disposizione dagli istituti superiori coinvolti.

Ciascuno dei sei focus group è stato registrato, previo consenso degli intervistati, e ha avuto una durata di circa un'ora e mezza.

Prima dell'avvio di ciascun incontro, i partecipanti sono stati informati sulla tecnica del focus group, sul ruolo svolto dal moderatore e dall'osservatore, sull'argomento oggetto della discussione, nonché sull'utilizzo del registratore; in proposito, è stato precisato che, in accordo con la normativa vigente, sarebbe stata mantenuta una rigorosa riservatezza rispetto ai dati, con garanzia dell anonimato per i partecipanti.

I sei focus group, realizzati secondo il metodo di Krueger (1994), sono stati condotti utilizzando una griglia predefinita, focalizzata su specifiche aree di discussione e quindi di indagine: i principali eventi stressanti, al fine di partire da elementi situazionali concretamente vissuti dai soggetti, le motivazioni e le difficoltà del chiedere aiuto, gli ipotetici destinatari della richiesta d'aiuto, il sostegno esperito all'interno del gruppo dei pari e da parte degli adulti (genitori, professori). I temi centrali che hanno guidato l'elaborazione e la realizzazione dello strumento, ovvero la griglia dei focus, derivano dal nostro precedente studio, secondo un processo di approfondimento qualitativo di tipo *top down* (dalla teoria ai dati).

Le produzioni discorsive ottenute dai sei focus group sono state trascritte fedelmente e suddivise in unità d'analisi. Esse sono state poi esplorate attraverso un'analisi del contenuto computerizzata.

Tale analisi di contenuto tematica è stata condotta con l'ausilio del software Nudist (*Nonnumerical Unstructured Data Indexing, Searching and Theorizing*), un pacchetto applicativo esplicitamente progettato per l'analisi dei dati non strutturati². Tale software, oltre a rispettare le relazioni tra teoria e dati (*code and retrieve* process), assolve a funzioni specifiche per la costruzione di teorie che si generano dai dati, secondo il modello teorico della *Grounded Theory* (Strati, 1997). Si tratta di un approccio alla ricerca qualitativa di tipo interpretativo (Cicognani, 2002), più che di una tecnica di analisi, che privilegia la costruzione di una teoria *emergente* dai dati piuttosto che la ricerca in essi di costrutti pre-esistenti ai dati stessi.

Generalmente, il punto di partenza è costituito da una “domanda cognitiva” (Cardano, 2003) – piuttosto che da un’ipotesi da verificare – riferita ad un problema specifico che necessita di trovare una risposta. La raccolta dei dati, attraverso la scelta di una tecnica appropriata alla natura della domanda, procede di pari passo con la loro interpretazione. Tuttavia, il software Nudist resta fondamentalmente un ausilio nelle mani del ricercatore e può essere impiegato anche con paradigmi teorici parzialmente diversi dalla *Grounded Theory tout court*, caratterizzati da finalità meno esplorative, dirette cioè alla verifica di un modello teorico progettato, almeno in una certa misura, a priori. Nel nostro caso, ad esempio, l’analisi categoriale si è giovata del riferimento a categorie che derivano, in relazione ad alcune tematiche di centrale importanza, dallo studio precedentemente condotto (e quindi dai risultati da esso emersi, come, ad esempio, le difficoltà insite nella richiesta di sostegno).

Le prime categorie individuate, assunte come categorie sovraordinate, derivano, pertanto, direttamente dagli interrogativi di ricerca nonché dalla griglia utilizzata per lo svolgimento dei focus (livello dei primi tre nodi, cfr. FIG. 1).

Il lavoro di analisi con Nudist ha comportato una duplice codifica del *corpus* da parte di due analisti indipendenti, per eliminare le unità ambigue, ovvero non concordemente attribuite ad una stessa categoria. Tenuto conto degli errori tipici della codifica multipla, si è calcolata una media generale delle percentuali degli accordi equivalente al 78,45%.

4 Risultati

Sono stati creati tre nodi categoriali definiti a monte, in base agli interrogativi di ricerca e alla griglia utilizzata, da cui si è poi originata la struttura gerarchica dei nodi nella sua interezza (l’*index tree root*, o albero categoriale). Intendiamo specificare, per chiarezza espositiva, che un nodo è una categoria all’interno della quale vengono codificati alcuni segmenti di testo presenti nei documenti.

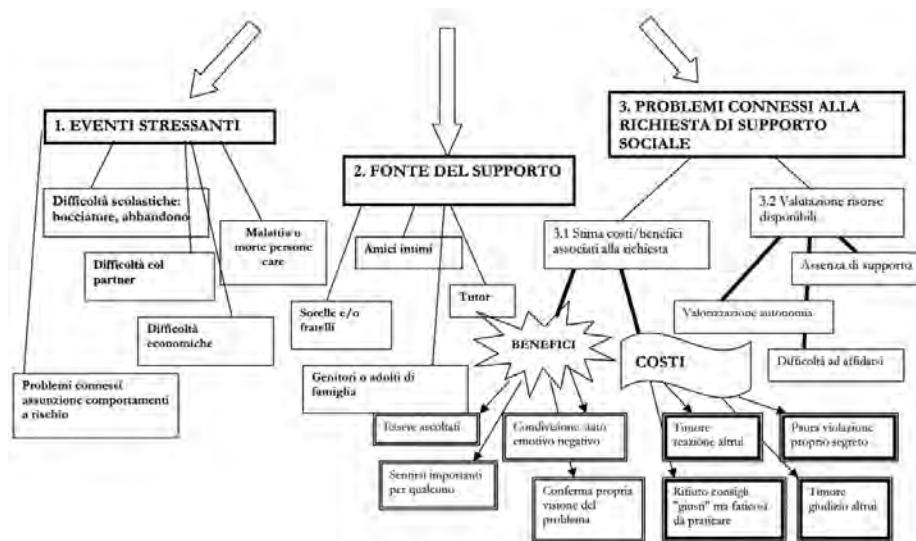
I nodi di partenza sono:

1. eventi stressanti: in tale categoria rientrano tutti gli antecedenti situazionali emersi dai racconti dei soggetti quali eventi fonte di stress o di difficoltà quotidiane, concretamente esperiti;
2. fonti di possibile supporto: in tale categoria rientrano tutti i segmenti di testo in cui i soggetti fanno riferimento alle persone cui si rivolgono nei momenti di difficoltà o a cui pensano di riferirsi senza poi concretamente riuscirci (questo accade per i genitori);
3. problemi connessi alla richiesta di supporto sociale: sono codificati in questo nodo tutti i segmenti di testo in cui gli adolescenti descrivono gli impedimenti

che percepiscono quando intendono chiedere un sostegno o motivano la mancata richiesta.

L'analisi, che, come si è detto, ha visto la presenza di due ricercatori (entrambi coinvolti nel progetto di ricerca), per tendere alla realizzazione dell'*investigator triangulation* (cfr. Seale, 1999), ha determinato la costruzione di un albero categoriale che presenta la struttura mostrata nella FIG. I.

FIGURA I
Categorie emerse dall'analisi dei focus



L'albero completo dei nodi comprende le categorie ricavate secondo una modalità induttiva, direttamente dai dati, che rappresentano in realtà delle sottocategorie, delle ulteriori articolazioni e specificazioni dei nodi originari (nodi sottordinati).

Riportiamo, ora, nella TAB. I le percentuali di occorrenza delle categorie corrispondenti ai primi sottonodi analizzati: è importante a tal proposito evidenziare che le percentuali sono calcolate sul totale delle unità di contesto codificate a quel livello gerarchico, ma vanno considerate tenendo conto del peso relativo di ciascuna categoria, dal momento che le categorie non sono mutuamente escludentesi (i totali di colonna non sono perciò sempre pari a 100).

TABELLA I

Percentuali di occorrenza del primo livello dei sottonodi

1. Eventi stressanti	2. Fonte del supporto	3. Problemi connessi alla richiesta di sostegno			
1.1. Difficoltà economiche	35,8%	2.1. Sorelle e/o fratelli	35,7%	3.1. Stima costi/ benefici	64,6%
1.2. Problemi connessi ad assunzione comportamenti a rischio	23,5 %	2.2. Tutor	40,4%	3.2. Valutazione risorse disponibili	45,4%
1.3. Difficoltà scolastiche	20,5%	2.3. Amici intimi	17,2%		
1.4. Difficoltà con il partner	12,7%	2.4. Genitori o adulti di famiglia	9,4%		
1.5. Malattia o morte persone care	7,5%				

Riteniamo opportuno descrivere alcune caratteristiche proprie degli adolescenti in obbligo formativo e dei percorsi da loro frequentati, al fine di rendere maggiormente riconducibili i risultati del nostro lavoro di ricerca al contesto specifico. Questi adolescenti sono convocati presso i Centri per l'impiego e poi invitati ad attività pomeridiane, presso istituti superiori della propria provincia, dove frequentano lezioni relative a contenuti curricolari essenziali (italiano, matematica), insieme a corsi con finalità professionalizzanti (per esempio di elettronica o cucina).

Gli incontri di gruppo realizzati in preparazione all'attività di orientamento hanno consentito di attingere informazioni relative ad un quadro più complesso e anche articolato in senso problematico delle loro esperienze e dei loro vissuti. Si tratta di adolescenti che hanno già sperimentato, durante la loro carriera scolastica, diverse bocciature e sono fuoriusciti dal percorso formativo con un vissuto d'incapacità e inadeguatezza. Essi mostrano difficoltà a vivere il momento presente e ad immaginarsi un futuro in cui non riescono a proiettarsi.

Questi adolescenti hanno abbandonato la scuola, che rappresenta il luogo in cui si sperimenta il sistematico confronto con il gruppo dei pari, oltre che il contesto in cui si producono ed elaborano conoscenze condivise, regole di comportamento, modelli di riferimento che possono contribuire a facilitare l'adattamento dei singoli (Bonino, Cattelino, Ciairano, 2007; Aleni Sestito, 2004).

Per quanto attiene agli eventi stressanti riportati, quelli citati più frequentemente sono connessi alle difficoltà economiche esperite: il problema più sentito è vivere costantemente con la sensazione di non avere sufficiente denaro, con la conseguente responsabilità di «aiutare la famiglia in qualche modo». Inoltre l'abbandono della scuola li mette in una posizione di mancato impegno in un'attività, che obbliga «a fare qualcosa».

Questi adolescenti, dopo l'abbandono della scuola, si orientano verso il lavoro, in quanto è ritenuta una scelta economicamente valida e immediatamente percorribile, ma in tempi ridotti si accorgono che non è facile trovare un lavoro qualificante, in alternativa ad occupazioni stagionali, precarie e spesso irregolari.

In un segmento di testo così parla un ragazzo (16 anni): «La cosa più complicata è trovare lavoro... perché ti vogliono solo sfruttare. Io mi sono sentito veramente male quando ho lavorato in tipografia, mi sentivo scoppiare: lavoravo tante ore e nessuno mai mi diceva hai fatto bene».

Altro nucleo problematico è dato dalle difficoltà derivanti dall'assunzione di comportamenti "a rischio" e che spesso sono ai confini della legalità: fonti di guadagno facile o «per distrarti, almeno per un po'», ma che comportano conseguenze problematiche (spaccio droghe leggere, corse con auto truccate, "sbronze" con gli amici, in discoteca). Tali condotte sembrano potersi ricondurre a comportamenti di "fuga", fondati su una strategia di evitamento, probabilmente utilizzati per affrontare situazioni problematiche più radicate (cfr. Ciairano, 2004).

Questi ragazzi raccontano di esperienze molto intense dal punto di vista emotivo, che esercitano su di loro il fascino del proibito e dell'ignoto, ma al contempo li impauriscono.

A tal proposito racconta una ragazza (14 anni): «Io mi sono trovata in quella festa senza sapere neanche io come e girava un po' di sballo [...] sai, quando non vai più a scuola non hai più amici fissi, magari te la fai con quelli più grandi di te. La sera avevo tanta paura, volevo parlarne, ma a chi avrei potuto dirlo?».

Le difficoltà scolastiche sono citate, ma in misura minore, e raccontate come se fossero ormai sganciate da un vissuto realmente problematico: molti riferiscono di non aver sofferto per l'abbandono della scuola, e anzi di averlo vissuto come una sostanziale liberazione. In altri – meno numerosi – segmenti di testo compare, invece, il racconto del grande senso di fallimento sperimentato, con vissuti di autosvalutazione.

Alcuni soggetti hanno citato le difficoltà scolastiche connesse alla frequenza delle attività dei percorsi di obbligo formativo, che per molti aspetti presenta caratteristiche che richiamano il vissuto scolastico. In un segmento di testo di questo nodo leggiamo il contributo di un ragazzo (14 anni): «Devo dire la verità, io le difficoltà le trovo pure a questa scuola qua. Sì, perché qua sempre ci vogliono interrogare, vogliono capire se sappiamo le cose, e io mi sento male, mi agito come quando stavo a scuola. Poi mi innervosisco, e non ci vengo per un paio di giorni».

In misura minore compare il riferimento a problemi con il partner, o il riferimento ad episodi di malattia o perdita di persone care (in genere familiari, ma anche amici scomparsi tragicamente, nel racconto di due partecipanti).

Per ciò che attiene alle fonti di supporto citate, compaiono in primo luogo fratelli e/o sorelle, non necessariamente maggiori, cui questi adolescenti sentono

di poter partecipare le proprie esperienze, anche solo per condividere il peso emotivo o la preoccupazione relativa a faccende problematiche. Dice una ragazza (15 anni): «A mia sorella posso dire tutto, mi fido solo di lei».

I genitori, invece, sono stati citati solo da pochi soggetti, criticati aspramente dagli altri partecipanti al focus perché «i genitori non li devi angosciare con altre cose, perché già tengono i problemi loro, e se ti ci metti pure tu» oppure perché «Ma sei pazzo? Come fai a dire ai boss (i genitori) che guai hai combinato?».

Appare molto marcato, nelle argomentazioni fornite durante i focus group, una sorta di scetticismo da parte dei ragazzi *drop-out* nei confronti del sostegno fornito dagli adulti, genitori o insegnanti, dei quali riferiscono un atteggiamento svalorizzante e di mancata condivisione della situazione problematica, anche in relazione all'esperienza scolastica.

I genitori hanno spesso rappresentato la “parte avversa” nei ragionamenti relativi alla vita scolastica, e alcuni adolescenti hanno riferito il peso di valutazioni di inadeguatezza o fallimento proprio da parte dei genitori. Dice un ragazzo (16 anni): «Mio padre altro che aiutarmi... mi diceva sempre: non vali proprio niente a scuola, è meglio che te ne vieni a lavorare, almeno fai qualcosa di buono!».

Sono stati poi citati gli amici intimi (che si conoscono dall’infanzia, in numero di uno o due), con cui però è difficile vedersi in maniera sistematica, dato che molti frequentano la scuola e quindi anche altri gruppi di amici. Nei discorsi di questi adolescenti non compare, invece, il riferimento ad un gruppo di amici stabili, bensì a conoscenti occasionali, che cambiano di serata in serata.

Molti soggetti hanno citato, come fonte di sostegno significativo, il tutor del corso dell’obbligo formativo: «Eh, Loredana (la tutor) la conosciamo da poco tempo, ma lei sta lì, ci ascolta, non si scandalizza, non ci fa le morali... e poi ci fa vedere che si preoccupa per noi... la mattina se non ci vede venire ci chiama a uno a uno a casa». E ancora: «Poi lei è interessata veramente a noi, si mette lì, ci ascolta... ti dice non ti abbattere».

Per quanto riguarda le difficoltà connesse alla richiesta di sostegno sociale, sono state in primo luogo considerate la necessità di valutare le risorse disponibili e quella di considerare se chiedere sostegno «convenga davvero».

Nella valutazione delle risorse disponibili molti dei soggetti hanno sottolineato, con una certa dose di rammarico, che in realtà, nella vita, spesso «non c’è nessuno che ti voglia aiutare veramente, o che lo possa fare» (Assenza di supporto: 35,3%), e quindi «è meglio che impari a fare da solo» (Valorizzazione dell’autonomia: 32,3%). A motivazione di questa impossibilità, sono state citate diverse circostanze in cui l’altra persona non può offrirti alcun aiuto materiale o strumentale alla risoluzione del problema perché «insomma, i fatti stanno così e non cambiano». Al contempo è stata, infatti, evidenziata anche una personale difficoltà ad affidarsi, una resistenza per certi versi autoprotettiva, che serve a dimostrare a se stessi di non essere vulnerabili: «Non mi fido... è più forte di me,

allora quando sto male mi sto zitto... E poi faccio vedere che sono così debole?» (Difficoltà ad affidarsi: 43,3%).

A partire da tali considerazioni, è emersa la necessità di discutere di quali siano i costi e benefici connessi alla richiesta di supporto sociale, considerando che nel corso dei focus i ragazzi hanno sostenuto che per beneficiare del sostegno bisogna pur «ammettere con se stessi che da solo non ce la fai». In taluni casi il ricorso all'aiuto altrui può configurarsi, prima che si delineino possibili scenari risolutivi, come un'ammissione di dipendenza dall'altro o – più drasticamente – tradursi in un vissuto di fallibilità (cfr. Nadler, 2002).

Nella TAB. 2 riassumiamo le categorie relative ai costi e benefici individuati nella discussione, con alcune significative stringhe di testo.

TABELLA 2

Sottonodi della categoria relativa a costi e benefici connessi alla richiesta di sostegno sociale

Benefici	Costi
Sentirsi importanti per qualcuno (38,1%): Paura della violazione di un proprio segreto «Sapere che qualcuno si preoccupa per te e (35,3%): «E se poi lo dice in giro e tutti lo sanno sapere come stai vuole dire che conti no?»; qualcosa»;	
Essere ascoltati (28,3%): «Già se uno ti sta ad ascoltare, va meglio»;	Timore del giudizio altrui (31,3%): «Quello sai che pensa, però non te lo dice... tu vai per un consiglio, e ti trovi una critica... o sparla di te»;
Condivisione dello stato emotivo negativo (24,3%): «Quando ti sfoghi dopo stai meglio, pare che ti sei un poco liberato»;	Timore della reazione altrui (27,2%): «Ma sai mio padre che mi dice? Tu non ti meriti niente... si arrabbia proprio»;
Conferma della propria visione del problema (13,2%): «Almeno capisci che stai vedendo le cose bene come stanno, che ti stai comportando bene».	Rifiuto dei consigli “giusti” ma faticosi da praticare (13,7%): «Ma i boss ti vogliono solo dire che devi fare, come lo devi fare... e poi io lo so che devo studiare per un futuro, ma mi scocio».

5 Discussione dei risultati

Riteniamo ora opportuno tracciare alcune riflessioni sulla narrazione di sé fatta dagli adolescenti che hanno partecipato ai sei focus group. Durante i focus, indotti dall'interazione con gli altri partecipanti, gli adolescenti hanno ricostruito episodi e situazioni difficili della propria storia di vita, lasciando emergere un

racconto di sé strettamente ancorato all'esperienza dell'abbandono scolastico, che sembra costituire una sorta di *turning point* nella loro esperienza (Bruner, 1990), contribuendo a delineare anche specifiche modalità di reazione alle situazioni problematiche, con una sorta di "diffidenza" rispetto alla possibilità di ricorrere al sostegno sociale.

Intendiamo qui sottolineare l'importanza e il valore euristico che è derivato dall'impiego di tale metodologia nello studio del coping: si tratta di un modello "situazione-specifico" (Lazarus, 1999; Seiffge-Krenke, 1995; 2000) che ha consentito ai partecipanti di esplicitare situazioni stressanti concretamente percepite e in potenza differenti da tutte le altre. Abbiamo inteso lasciare la possibilità agli adolescenti di riferire qualsivoglia evento problematico, in maniera totalmente libera e autodefinita: tale approccio consente di attingere in maniera diretta all'esperienza vissuta dal soggetto, senza che siano fornite indicazioni, seppure a scopo esemplificativo, che potrebbero implicare una "forzatura" o distorsione nel racconto (ad esempio indicare situazioni potenzialmente stressanti riferite alla famiglia, alla scuola, al rapporto con i coetanei).

Inoltre, la discussione alimentata durante i focus ha consentito di attivare processi di autoriflessione e di de-centramento rispetto alle difficoltà incontrate, che ha permesso agli adolescenti di "guardarsi" nelle reali motivazioni che li vedono ricorrere scarsamente al sostegno sociale, sottolineando gli aspetti che generano senso di malessere e frustrazione.

Per quanto riguarda le situazioni riportate, è evidente come l'esperienza dell'abbandono scolastico sia spesso negata dagli adolescenti nella sua importanza: compare, infatti, una sorta di distanziamento emotivo dall'esperienza scolastica, un distacco derivante da un atteggiamento di illusoria liberazione che lo studente dichiara di aver provato nel momento in cui «finalmente si è allontanato dalla scuola», un luogo considerato fonte di disagio e di frustrazione.

In questo gli adolescenti sembrano ricorrere ad una strategia di coping fondata sul "ritiro", quasi come se fossero incapaci di gestire i correlati emotivi di un'esperienza così significativa, dagli esiti potenzialmente difficili e problematici, nella propria traiettoria di sviluppo (Compas *et al.*, 2001).

Bisogna sottolineare, in primo luogo, che l'abbandono comporta l'allontanamento da un contesto che implica una relazione sistematica con il gruppo dei coetanei e con i docenti: gli adolescenti *drop-out* non hanno più possibilità di accedere a quel "supporto di rete" radicato nel contesto scolastico. In assenza di tale disponibilità di supporto e di contenimento in una struttura ben definita, essi si ritrovano soli, con la necessità di ridefinire i tempi della propria giornata e anche delle proprie relazioni quotidiane. I ragazzi che abbandonano un percorso scolastico organizzato hanno poi un vissuto personale e un curriculum formativo segnato da difficoltà che, molto spesso, sono percepibili dagli altri solo a posteriori. Questi adolescenti non riescono a ricordare nella loro storia scolastica adulti che li abbiano sostenuti o aiutati a comprendere, ma raccontano più spesso di accuse e rimproveri.

Il loro vissuto si caratterizza per un atteggiamento di sostanziale chiusura, di inaccessibilità al sostegno da parte dell’altro, di cui si è spesso avuta la disapprovazione. Capita così – di sovente – che essi tendano a relazionarsi con gli altri secondo modalità che prevedono un sempre minore ricorso alla strategia di coping fondata sul sostegno sociale. Quest’aspetto ritorna anche nel timore della disapprovazione e del giudizio altrui, che compaiono in maniera preponderante nella valutazione dei costi (o per meglio dire dei rischi) connessi al chiedere sostegno, come già riscontrato in numerosi altri studi (Morgan, Ness, Robinson, 2003). Inoltre, nei loro racconti, compare anche una pretesa di autosufficienza, quasi una dimostrazione a se stessi e agli altri di «potercela fare da soli, senza aver bisogno di nessuno».

Lo scarso ricorso al sostegno sociale si potrebbe spiegare, da un lato, con una mancanza concreta nel contesto interpersonale, che sarebbe di per sé transitoria, ma esso sembra ancorarsi ad una sorta di sfiducia rispetto alla possibilità di essere aiutati e compresi, che si colloca completamente nel contesto intrapersonale (Pierce, Sarason, Sarason, 1990).

La nostra ipotesi, in base a cui questi adolescenti non riconoscano nel sostegno sociale una risorsa di coping disponibile per sé, sembra trovare conforto in tali considerazioni. Tale impossibilità si riconduce ad una valutazione primaria (Lazarus, Folkman, 1984), che prescinde dalla reale presenza degli altri, che in ogni caso, spesso, sono per loro poco accessibili, sia per la mancanza di un gruppo di coetanei stabile sia per relazioni familiari di scarsa cura e contenimento. Le famiglie di questi adolescenti spesso si caratterizzano per un livello socio-economico basso e scarsi stimoli educativi e culturali, anche se mancano, nel panorama italiano, studi sistematici su quest’aspetto.

A tal proposito, è necessario sottolineare che se è vero che esiste la capacità da parte degli individui di agire attivamente nel contesto e di modificare a proprio vantaggio alcuni aspetti delle situazioni problematiche, in contesti culturali come quelli cui appartengono gli adolescenti coinvolti nei percorsi di obbligo formativo, appare evidente che non tutti hanno gli stessi strumenti e le stesse risorse di partenza per intervenire sull’ambiente, considerando – accanto ad altri fattori – i differenti input educativi e culturali. D’accordo con gli studi più recenti, va evidenziato come anche il modello dello *human agency* non possa essere analizzato in forme de-contestualizzate (Schoon, 2007).

Nella valutazione dei benefici del chiedere sostegno all’esterno, i soggetti riconoscono la rilevanza di sentirsi importanti per l’altro, di essere compresi e confortati nella gestione ed elaborazione di stati d’animo negativi, identificando un nucleo fondante delle relazioni propriamente supportive (cfr. Ryan, Solky, 1996).

Lo sviluppo futuro di questo nostro studio è volto a realizzare i medesimi focus group con studenti coinvolti in percorsi formativi tradizionali, al fine di esplorare eventuali differenze o similitudini, sia per ciò che attiene alle situazioni problematiche narrate sia all’accessibilità e all’effettiva implementazione delle

strategie fondate sul sostegno sociale. Tali aspetti necessitano di essere indagati anche per completare il nostro studio attuale, che mostra un suo limite nell'assenza della possibilità di confronto dei dati emersi con quelli derivanti dall'analisi di gruppi differenti di soggetti.

6

Implicazioni per l'intervento

Intendiamo qui fornire alcune indicazioni utili per la realizzazione di una concreta connessione con il piano dei possibili interventi da realizzare con questi adolescenti, nell'ottica di una ricaduta applicativa dei risultati della ricerca qui condotta.

Il nostro lavoro di ricerca è attualmente finalizzato all'elaborazione di proposte concrete per introdurre elementi di novità nell'impalcatura formativa dei corsi di obbligo formativo, per venire incontro ai bisogni della committenza (il Centro per l'impiego), che ha richiesto una nostra consulenza in tal senso. Intendiamo promuovere nuove possibilità d'uso del contesto dell'obbligo formativo, introducendo alcuni elementi innovativi, che possano condurre alla progettazione di interventi formativi più efficaci: questo si configura come autentico elemento di connessione tra il lavoro di ricerca e le ricadute prassiche e di intervento (Sandler *et al.*, 1997).

Dai focus group è emerso come gli adolescenti frequentanti i corsi di obbligo formativo sentono di essere introdotti in un percorso formativo che per molti aspetti si sovrappone al percorso scolastico: essi frequentano lezioni secondo il modello didattico tradizionale e si lamentano dell'incapacità sperimentata anche all'interno di questi corsi. L'adolescente che svolge un'attività da cui non è gratificato sente scarsa motivazione, ripone in essa poco impegno e non ha dunque prospettive di reale cambiamento (Skinner, Edge, 1998). Egli finisce per ritrovare nella sua esperienza attuale gli stessi vissuti che hanno reso problematica l'esperienza scolastica: svogliazzza, indolenza, scarso interesse, apatia.

Alla luce di queste considerazioni abbiamo, perciò, ipotizzato una maggiore presenza, nel percorso formativo per questi adolescenti, di attività laboratoriali, che consentano ai soggetti di fare esperienze operative nelle quali la competenza sia il risultato di una pratica, di una riflessione e interiorizzazione del processo attraverso cui essa è acquisita. I presupposti teorici della didattica laboratoriale, del *fare* e del *riflettere sul fare*, necessitano poi di essere alimentati con nozioni disciplinari e/o trasversali, che fungano da ancoraggio alla realtà concretamente esperita da questi ragazzi, cosicché essi possano sperimentarsi finalmente capaci di portare a termine i compiti assegnati.

L'aspetto che intendiamo confermare e potenziare, conferendogli maggiore sistematicità e visibilità, è quello che consente di sperimentare concretamente il sostegno da parte di un adulto. In ogni corso è, infatti, istituita la figura dell'adul-

to tutor, che non ha compiti relativi alla didattica delle discipline, ma svolge funzioni di accompagnamento, di *holding* e anche, spesso, di ascolto rispetto alle dimensioni problematiche talvolta riportate dai singoli. Questo consente di sperimentare uno sguardo non giudicante da parte dell'adulto, ma valorizzante e contenitivo. Gli spazi e i tempi dedicati all'interazione tutor-allievi sono però ritagliati attualmente nell'ambito delle routine formative, ad esempio in caso di assenza del docente, nei tempi di pausa dalle attività, senza che vi sia una progettualità specifica né tempi appositamente dedicati. Nella nostra proposta abbiamo reso più complessiva e organizzata l'azione del tutor, prevedendo una fase iniziale di accoglienza e di prima informazione, con un colloquio informativo e orientativo presso la scuola, in cui il tutor assume il ruolo di figura di riferimento che accompagnerà il giovane lungo tutto il percorso formativo.

Il tutor, nella nostra proposta, interviene attraverso incontri individuali, attività di piccoli gruppi, incontri con le famiglie, incontri informali con i docenti per i ragazzi che scelgono di recuperare il percorso scolastico: la scuola deve essere vista come una possibilità concreta da riprendere, non come qualcosa di assolutamente lontano e non più praticabile.

In altre parole abbiamo inteso riconoscere al tutor un ruolo di “attivatore delle risorse di rete”, per favorire la possibilità di rendere più visibili e disponibili per gli adolescenti le risorse derivanti dal sostegno da parte degli adulti.

Il sostegno sociale è una risorsa di fondamentale importanza: molti adolescenti arrivano ben equipaggiati ad affrontare le trasformazioni dell'epoca adolescenziale, trovando sostegno nella famiglia, negli educatori, nelle persone che, a diverso titolo, si occupano di loro, affiancandoli in un percorso certamente impervio, ma anche ricco di soddisfazioni e gratificazioni (Nurmi, 1998; Ciairano, 2004).

Gli adolescenti *drop-out* risultano spesso caratterizzati da maggiore vulnerabilità e fragilità, sia perché hanno una traiettoria di sviluppo particolarmente complessa, segnata da un'esperienza che frequentemente è vissuta dal soggetto come fallimentare, sia perché tendono a chiudersi in una specie di “isolamento protettivo”, favorito anche dall'espulsione dal contesto scolastico. In tale percorso essi sperimentano la difficoltà del riconoscersi e di ritrovare basi sulle quali costruire e modellare la loro nuova identità di persone adulte, progressivamente autonome e responsabili (Bosma, Kunnen, 2001; Aleni Sestito, 2004), e quindi, a maggior ragione, necessitano di uno sguardo adulto valorizzante, che offre loro autenticamente “una nuova possibilità” per costruire la propria storia (Smorti, 1997).

Note

¹ Il disegno di legge Moratti (legge del 28 marzo 2003, n. 53) ha modificato alcuni aspetti logistico-organizzativi dei corsi di obbligo formativo (funzioni diverse attribuite ai Centri per l'impiego regionali e alle istituzioni scolastiche), ma ha lasciato inalterata l'obbligatorietà della formazione

fino al diciottesimo anno d'età, da espletarsi nel sistema dell'istruzione scolastica, dell'istruzione professionale o dell'apprendistato.

² Nudist consente di archiviare e visualizzare le categorie di codifica come nodi su una struttura ad albero gerarchica e di connetterli ad altri nodi specificando relazioni come *appartiene a*, *conduce a*, è una sottocategoria di ecc. (Kelle, 1995). Le funzioni di Nudist prevedono la possibilità di attribuire codici ai segmenti di testo, o unità di analisi; collegare *memos* interpretativi ai codici o ai segmenti di testo; costruire una gerarchia, sempre modificabile, delle categorie; generare matrici che descrivono il peso in termini quantitativi di ciascuna categoria e le relazioni tra categorie.

Riferimenti bibliografici

- Adamson L., Hartman S. G., Lyxell B. (1998), Adolescent identity – a qualitative approach: Self-concept, existential questions and adult contacts. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40, pp. 21-31.
- Aleni Sestito L. (a cura di) (2004), *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*. Liguori, Napoli.
- Ayers T. S., Sandler I. N., West S. G., Roosa M. W. (1996), A dispositional and situational assessment of children's coping: Testing alternative models of coping. *Journal of Personality*, 64, pp. 923-58.
- Bandura A., (2000), Sviluppo sociale e cognitivo secondo una prospettiva agentica. In G. V. Caprara, A. Fonzi, *L'età sospesa*. Giunti, Firenze, pp. 27-58.
- Bonino S., Cattelino E., Ciairano S., (2007), *Adolescenti e rischio. Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*. Giunti, Firenze.
- Bosma H., Kunnen S. (2001), *Identity and emotion. Development through self-organization*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bowlby J. (1969), *Attachment and Loss*, vol. 1, *Attachment*. Basic Books, New York (trad. it. *Attaccamento e perdita*, vol. 1, *L'attaccamento alla madre*. Bollati Boringhieri, Torino 1972).
- Bruner J. (1990), *Acts of meaning*. Harvard University Press, Cambridge (MA) (trad. it. *La ricerca del significato*. Bollati Boringhieri, Torino 1992).
- Cardano M. (2003), *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Carocci, Roma.
- Cassel J. (1976), The contribution of the social environment to host resistance. *American Journal of Epidemiology*, 104, pp. 107-23.
- Cauce A. M., Reid M., Landesman S., Gonzales N. (1990), Social support in young children: Measurement, structure, and behavioural impact. In I. G. Sarason, B. R. Sarason, G. Pierce (eds.), *Social support: An interactional view*. Wiley and Sons, Newbury Park, pp. 64-94.
- Ciairano S. (2004), *Risk-behaviour in adolescence: drug-use and sexual activity in Italy and the Netherlands*. Doctoral dissertation. Stichting Kinderstudies Publisher, Groningen (NL).
- Cicognani E. (2002), L'approccio qualitativo della Grounded Theory in psicologia sociale: Potenzialità, ambiti di applicazione e limiti. In B. Mazzara (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia sociale*. Carocci, Roma, pp. 43-59.
- Cobb S. (1976), Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic medicine*, 38, pp. 300-14.
- Cohen F. (1991), Measurement of coping. In A. Monat, R. S. Lazarus (eds.), *Stress and coping: An anthology*, Columbia University Press, New York (III ed.), pp. 36-47.

- Collins N. L., Feeney B. C. (2000), Safe haven: An attachment theory perspective on support seeking and caregiving in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, pp. 1053-73.
- Compas B. E., Connor-Smith J. K., Saltzman H., Thomsen A. H., Wadsworth M. E. (2001), Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, pp. 87-127.
- Cornelius S.W., Caspi A. (1987), Every-day problem solving in adulthood and old age. *Psychology and Aging*, 2, pp. 144-53.
- De Man A. F., Leduc C. P., Labreche-Gauthier L. (1993), Correlates of suicidal ideation in French-Canadian adolescents: Personal variables, stress, and social support. *Adolescence*, 28, pp. 819-30.
- Demaray M. K., Malecki C. K. (2002), The relationship between social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the school*, 39, pp. 305-16.
- Dohrenwend B. S. (1978), Social stress and community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 6, pp. 1-14.
- Fonzi A. (a cura di) (2002), Nucleo monotematico: star male a scuola. *Età Evolutiva*, 71, pp. 53-105.
- Frydenberg E. (2000), *Far fronte alle difficoltà – Strategie di coping negli adolescenti*. Giunti, Firenze.
- Garnefski N., Diekstra R. F. W. (1996), Perceived social support from family, school, and peers: Relationship with emotional and behavioral problems among adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, pp. 1657-64.
- Griffith M. A., Dubow E. F., Ippolito M. F. (2000), Developmental and cross-situational differences in adolescents' coping strategies. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, pp. 152-67.
- Harter S. (1998), Relational self-worth: Differences in perceived worth as a persona across interpersonal context among adolescents. *Child Development*, 69 (3), pp. 756-66.
- Kelle U. (1995), *Computer-aided qualitative data analysis. Theory, methods and practice*. Sage, London.
- Krueger R. A. (1994), *Focus group. A practical guide for applied research*. Sage, London (II ed.).
- Larson S. (1993), On quality in qualitative studies. *Nordisk pedagogik*, 13, pp. 194-211.
- Lazarus R. S. (1999), *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer Verlag, New York.
- Lazarus R. S., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal, and coping*. Springer Verlag, New York.
- Mantovani G. (2003), I metodi qualitativi in psicologia. Strumenti per una ricerca situata. In G. Mantovani, A. Spagnoli (a cura di), *Metodi qualitativi in psicologia*. Il Mulino, Bologna, pp. 15-45.
- Menna P. (2004), Adolescenti in "obbligo formativo": stili di identità e strategie di coping. In L. Aleni Sestito (a cura di), *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*. Liguori, Napoli, pp. 299-324.
- Morgan T., Ness D., Robinson M. (2003), Students' help-seeking behaviours by gender, racial background, and student status. *Canadian Journal of Counselling*, 37 (2), pp. 151-66.
- Nadler A. (2002), Inter-group helping relations as power relations: Maintaining or challenging social dominance between groups through helping. *Journal of Social Issues*, 58 (3), pp. 487-502.

- Nurmi J. E. (1998), *Adolescents, cultures and conflicts. Growing up in contemporary Europe*. Garland Publishing, New York-London.
- Ognibene T. C., Collins N. L. (1998), Adult attachment styles, perceived social support, and coping strategies. *Journal of Social and Personal Relationships*, 15, pp. 323-45.
- Olbrich E. (1990), Coping and development. In H. Bosma, S. Jackson (eds.), *Coping and self-concept in adolescence*. Springer Verlag, London, pp. 35-47.
- Pierce G. R., Sarason B. R., Sarason I. G. (1990), Integrating social support perspectives: Working models, personal relationships and situational factors. In S. Duck, R. Silver Cohen (eds.), *Personal relationships and social support*. Sage, London, pp. 173-89.
- Ryan R. M., Solky J. A. (1996), What is supportive about social support? On the psychological needs for autonomy and relatedness. In G. R. Pierce, B. R. Sarason, I. G. Sarason (eds.), *Handbook of social support and the family*. Plenum, New York, pp. 249-68.
- Sandler I. N., Wolchik S. A., MacKinnon D., Ayers T. S., Roosa M. W. (1997), Developing linkages between theory and intervention in stress and coping processes. In S. A. Wolchik, I. N. Sandler (eds.), *Handbook of children's coping: Linking theory and intervention*. Plenum, New York, pp. 3-40.
- Scholte R. H. J., van Lieshout C. F. M., van Aken M. A. G. (2001), Perceived relational support in adolescence: Dimensions, configurations, and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (1), pp. 71-94.
- Schoon I. (2007), Adaptations to changing times: Agency in context. *International Journal of Psychology*, 42, pp. 94-101.
- Schwartz J. E., Neal J., Marco C., Shiffman S. S., Stone A. A. (1999), Does trait coping exist? A momentary assessment approach to the evaluation of traits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, pp. 360-9.
- Seale C. F. (1999), *The quality of qualitative research*. Sage, London.
- Seiffge-Krenke I. (1995), *Stress, coping, and relationships in adolescence*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah (NJ).
- Ead. (2000), Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23, pp. 675-91.
- Silbereisen R. K., Todt E. (1994), *Adolescence in context. The interplay of family, school, peers, and work in adjustment*. Springer Verlag, New York.
- Skinner E. A., Edge K. (1998), Reflections on coping and development across the lifespan. *International Journal of Behavioural Development*, 22, pp. 175-97.
- Skinner E. A., Edge K., Altman J., Sherwood H. (2003), Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin*, 129, pp. 216-69.
- Smorti A. (a cura di) (1997), *Il sé come testo*. Giunti, Firenze.
- Strati A. (1997), La "Grounded Theory". In L. Ricolfi (a cura di), *La ricerca qualitativa*. Carocci, Roma, pp. 125-63.
- Taylor S. (2001), Evaluating and applying discourse analytic research. In M. Wetherell, S. Taylor S., Yates J. (eds.), *Discourse as data. A guide for analysis*. Open University, Milton Keynes, pp. 311-30.
- Zimmer-Gembeck M. J., Locke E. M. (2007), The socialization of adolescent coping behaviours: Relationships with families and teachers. *Journal of Adolescence*, 120, pp. 1-16.

Abstract

This study begins in a broader action-research project, that is based on orientation activities with drop-out adolescents, who are invited to participate to courses (“formation duty”) that are able to give them professional competences. The law 144/99 introduced, in Italian formative context, the duty to frequency formative activities until eighteen years old. Starting from previous work (Menna, 2004), this study aims to explore the main topics related to difficulties to resort to social support strategy by drop-out adolescents. The subjects who participated in the research were 82 drop-out students, aged between 14 and 16 years old. We used a focus group technique, to develop explanatory hypotheses sprung from concrete experience of these adolescents and to emphasize subjective constructive process of problematic experience. Categories system was identified through content analysis by Nudist software. It underlines the difficulty to depend on anyone, the costs connected to social support demand, the importance of tutor in these courses. We elaborated some concrete projects to perform contextual resources in the organization of these courses.

Key words: *drop-out adolescents, coping, social support, focus group, content analysis.*

Articolo ricevuto nel maggio 2008, revisione del settembre 2009.

Le richieste di estratti vanno indirizzate a Palma Menna, Università degli Studi di Napoli “Federico II”, Dipartimento di Scienze Relazionali “Gustavo Iacono”, via Porta di Massa 1, 80133 Napoli; tel. 081 2535450, e-mail: pmenna@unina.it