

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO – BICOCCA
FACOLTÀ DI PSICOLOGIA

*DOTTORATO DI RICERCA IN PSICOLOGIA SOCIALE, COGNITIVA E CLINICA
XXII Ciclo*



PROCESSI DI SCELTA FORMATIVA E PROFESSIONALE
IN CANTON TICINO: IPOTESI SULL'INFLUENZA GENITORIALE

Tutor: Prof. Francesco Paolo Colucci

Tesi di dottorato di:
Enrico Faggiano
matr. 707888

Anno Accademico 2009-2010

*Dedico questo lavoro a mia moglie Monica, che mi è
stata accanto con la sua pazienza.
A mio figlio Thomas, che ha accettato di avere un
padre che si dedicasse anche ad altro oltre che a lui.
A mio figlio Samuel, nato al termine di questo nuovo
traguardo professionale.*

E.F.

*“Trattate un uomo per quello che è,
e rimarrà quello che è.
Trattatelo per quello che può e deve essere,
e diventerà quello che può e deve essere”*

Goethe, 1780

INDICE

1.	<u>INTRODUZIONE</u>	9
2.	<u>SCELTE DEL FUTURO FORMATIVO E PROFESSIONALE</u>	11
2.1.	FORMAZIONE DELL'IDENTITÀ E SCELTA FORMATIVA E PROFESSIONALE	13
2.2.	I VALORI E LA SCELTA FORMATIVA E PROFESSIONALE	15
2.2.A.	HABITUS SOCIALE	16
2.2.B.	SCUOLA, HABITUS E FUTURO LAVORATIVO	21
2.3.	RUOLO DEI GENITORI	25
2.3.A.	L'INFLUENZA GENITORIALE	28
2.3.B.	L'IDENTIFICAZIONE DEL FIGLIO E DELLA FIGLIA CON LA MADRE E IL PADRE	31
2.4.	ALTRI DISPOSITIVI SOCIALI ATTI ALLA COSTRUZIONE DI UN FUTURO PROFESSIONALE DELLA GIOVANE E DEL GIOVANE ³⁴	
3.	<u>IL SISTEMA FORMATIVO SVIZZERO</u>	37
3.1.	IL SISTEMA DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE	41
3.2.	IL CASO DEL CANTON TICINO	44
4.	<u>LA RICERCA</u>	47
4.1.	FRAMEWORK TEORICO: UN MODELLO DI IDENTIFICAZIONE GENITORIALE PER UNA SCELTA DI COMPROMESSO FORMATIVA E PROFESSIONALE	47
4.2.	OBIETTIVI DELLA RICERCA ED IPOTESI	50
4.3.	METODI E PROCEDURE	51
5.	<u>LA RICERCA QUANTITATIVA</u>	53
5.1.	METODO DELL'ANALISI QUANTITATIVA	53
5.1.A.	IL QUESTIONARIO	53
5.1.B.	IL CAMPIONE DEL QUESTIONARIO	54
5.2.	RISULTATI DELL'ANALISI QUANTITATIVA	63
5.2.A.	IDENTIFICAZIONE CON I GENITORI	72
5.2.B.	IDENTIFICAZIONE CON I DESIDERI GENITORIALI	74
5.2.C.	IDENTIFICAZIONE CON IL LAVORO DEI GENITORI	79
5.2.D.	AUTONOMIA E COMUNICAZIONE NELL'INFLUENZA GENITORIALE	85
5.2.E.	I VALORI FORMATIVI E PROFESSIONALI DELLE GIOVANI E DEI GIOVANI	88
5.2.F.	CONCLUSIONI DELL'ANALISI QUANTITATIVA	92

6.	<u>LA RICERCA QUALITATIVA</u>	97
6.1.	METODO DELL'ANALISI QUALITATIVA	97
6.1.A	L'INTERVISTA	97
6.1.B	I PARTECIPANTI DELL'INTERVISTA QUALITATIVA	100
6.2.	RISULTATI DELL'ANALISI QUALITATIVA	103
6.2.A	ANALISI DEL CONTENUTO	103
6.2.B	ANALISI DELL'INTERVISTA IN PROFONDITÀ	108
6.2.C	I VALORI FORMATIVI E PROFESSIONALI DELLE GIOVANI E DEI GIOVANI	138
6.2.D	ANALISI FORMALE DELLA COMUNICAZIONE PARAVERBALE	140
6.2.E	I SOGNI DEI GENITORI	147
6.2.F	CONCLUSIONI DELL'ANALISI QUALITATIVA	147
7.	<u>CONCLUSIONI GENERALI</u>	147
8.	<u>BIBLIOGRAFIA</u>	147
9.	<u>APPENDICE</u>	147
9.1.	GRAFICI	147
9.2.	TABELLE	147
9.3.	IL QUESTIONARIO	147
9.4.	LO SCHEMA INTERVISTA	147
9.4.A	LA CODIFICA DELL'INTERVISTA	147
9.5.	MATERIALE DOCUMENTARIO SUL SISTEMA SCOLASTICO DEL CANTON TICINO	147
9.5.A	LA FORMAZIONE PROFESSIONALE IN SVIZZERA (FATTI E CIFRE 2010)	147
9.5.B	COMPENDIO ALLA VALUTAZIONE PASSERELLA. MATURITÀ PROFESSIONALE – SCUOLE UNIVERSITARIE	147
9.5.C	OPUSCOLO SULL'APPRENDISTATO IN TICINO	147

1. INTRODUZIONE¹

La letteratura che si è occupata di scelte e orientamenti professionali e formativi, ha messo in evidenza che le variabili che intervengono in tale ambito sono molteplici. Il livello socio-economico della famiglia è uno degli aspetti più importanti e riconosciuti. Se si presume che tale fattore possa spiegare quasi il novanta per cento delle scelte o percorsi formativi intrapresi dai/le giovani, rimane circa un dieci per cento che richiede un'altra spiegazione.

Il termine di *vocazione* alla professione o di *vocazione* alla formazione professionale, è significativo dal punto di vista semantico. Deriva dal latino *vocare* cioè *chiamare*, a sua volta da *vox* vale a dire *voce*. Nella stessa etimologia della parola si può leggere “*Azione di chiamare; figurativo: movimento interiore, per il quale uno si sente chiamato ad operare il bene, ad una speciale maniera di vivere, ad un'arte, ecc...*” (Dizionario etimologico on-line, 2010). In questa semplice definizione si può evidenziare che la scelta professionale è soprattutto una *chiamata*, si potrebbe quasi affermare *un modo di vivere*. I/le giovani non hanno una vera e propria esperienza della vita, quindi come tutte le scelte che avvengono nell'esistenza di un individuo, soprattutto in un ragazzo quella professionale non è scevra di influenze sociali e culturali. Il/la giovane in procinto di fare questa *scelta* attua una selezione o come si legge nell'etimologia della parola *scelta* “*separare la parte migliore di una cosa dalla peggiore, quindi Eleggere ciò che par meglio*” (Dizionario etimologico on-line, 2010). Per effettuare questo processo di separazione il/la giovane può acquisire informazioni utili a comprendere quello che è meglio per sé stesso, si confronta con i coetanei, ne discute in famiglia, valuta i vantaggi e gli svantaggi e così via.

La scelta il più delle volte però non è così lineare. Per *logica* tale scelta dovrebbero prendere una *chiara* direzione e invece il percorso cambia giungendo a vicoli ciechi o strade completamente opposte a quanto atteso. Subentrano infatti altre variabili così che un ragazzo figlio di una famiglia di operai invece di continuare il lavoro del padre, intraprendendo un percorso professionale o formativo che sia la continuazione *logica* di qualcosa di conosciuto o sicuro, cambia direzione. Il/la giovane cambia percorso intraprendendo ad esempio un percorso universitario e non più di tipo professionale.

Cos'è successo?

Il livello socio-economico della famiglia di origine, considerato uno degli indicatori più significativi per determinare il percorso professionale del/la giovane in procinto di fare la sua scelta professionale, non influisce più in modo così significativo. Alcuni statistici potrebbero affermare che si tratta di un errore calcolato, di una deviazione della media, di un caso isolato dovuto che potrebbe spiegarsi con per un eccellente rendimento scolastico o per il

¹ Nella ricerca si utilizzano i termini di figlio, ragazzo, giovane, allievo, ecc... sia per il sesso maschile sia il sesso femminile

costante impegno, motivazione e determinazione dimostrata dal/la giovane. Questi fattori però seppur necessari non sono sufficienti per spiegare l'intricato processo di scelta formativa e professionale.

Tra le variabili da considerare rimangono quelle meno oggettive o più falsificabili, che però a questo punto iniziano ad assumere sempre più importanza: il riscatto sociale della famiglia d'origine, le aspettative e i desideri familiari, la speranza di una vita migliore. In tutto questo l'ambiente sociale, ma soprattutto familiare, inizia ad acquisire un aspetto nuovo cioè *"...la questione non è se l'ambiente familiare incida sul futuro orientamento, ma come?"* (Seginer 2008, p. 274)

Questo lavoro di ricerca ha tentato di dare una risposta a questa domanda. Punto di partenza è la famiglia d'origine del ragazzo. La famiglia non è però vista solo in modo statico, vale a dire un sistema in cui i genitori influenzano in modo unilaterale il/la giovane attraverso una trasmissione culturale inter-generazionale, ma un sistema dinamico in cui i figli partecipano a tale dinamica, accettando o rifiutando tale trasmissione. Oltre a trasmettere cultura, sapere, stile di vita e comportamenti i genitori trasmettono anche i loro desideri e le loro aspettative. Questi ultimi sono presenti anche nei confronti della scelta formativa e professionale del/la giovane. I/le giovani possono però sia identificarsi con tali desideri o aspettative, sia non identificarsi. Si potrebbe quasi dire che alla base di tutto ci sia un *contratto* in cui il/la giovane accetta o non accetta di farsi portavoce dei desideri paterni o materni. Questo aspetto è stato il punto di partenza per comprendere come l'identificazione dei figli con i genitori possa giocare un ruolo importante in tale processo.

2. SCELTE DEL FUTURO FORMATIVO E PROFESSIONALE

Il progetto ha lo scopo di analizzare l'influenza genitoriale nelle scelte formative e professionali dei/le giovani ticinesi giunti al termine del Secondario II. Le ricerche che evidenziano come l'individuo opti per una scelta professionale rispetto un'altra sono numerosi. Alcuni autori insistono sulle determinanti sociologiche, altri si focalizzano sui meccanismi psicologici della presa di decisione, altri ancora legano la costruzione dell'immagine di sé a quella delle preferenze professionali (Hilton, 1962; Gadbois 1969; Huteau 1976; Gottfredson, 1981; Harmon e Farmer, 1983; Forner e Guichard, 1987). I lavori di ricerca svolti in tale ambito mettono quasi tutti in relazione la scelta con la qualifica professionale che si otterrà. Il *sapere* e il *saper-fare* individuale avrebbero un'importanza fondamentale nel permettere di trovare uno spazio nel mercato del lavoro. Secondo un'idea ancora più radicale, la crescita economica comporterebbe lo sviluppo delle potenzialità di ognuno.

Vi sono state due ricerche svolte in modo esteso quella di Gysbers (1984), che ha descritto la situazione negli Stati Uniti, e quella di Watts, Dartois e Plant (1988) che hanno presentato il loro bilancio alla Comunità Europea sulle scelte formative dei/le giovani. Entrambi hanno sottolineato che *“la pratica di orientamento professionale deve essere costruita sulla persona, sull'esplicitazione dei suoi progetti e sulle competenze che può sviluppare”*.

I cambiamenti economici, sociali e professionali provocano quel passaggio obbligato da una società dove i *mestieri* ed i *ruoli sociali* sono definiti in maniera relativamente stabile, ad un'economia in rapida evoluzione. Il cambio di prospettiva non può avvenire senza trattare un problema importante, vale a dire il rapporto tra le attese dell'individuo e la necessità economica e sociale. La psicologia degli atteggiamenti può fornire alcune indicazioni riguardo alla *vocazione* professionale del/la giovane, tenendo conto delle attitudini personali e della realtà del lavoro. L'orientamento professionale però non potrà fornire la combinazione migliore tra un *individuo* e un *mestiere*, ma tra un *individuo* e un *mestiere* effettivamente esistente.

Gelli e Ruggieri (2003) mettono in evidenza come il concetto di *empowerment* possa aiutare a indirizzare gli studenti nel loro orientamento universitario. Gli autori sottolineano tre elementi significativi: *contesto*, *azione* e *obiettivo*, affermando che *“la nostra ipotesi è che non sia la scelta di per sé a costruire una dimensione di empowerment, quanto piuttosto l'ancoraggio e la coerenza che essa ha rispetto all'obiettivo, al contesto, all'azione. «Scegliere» vuol dire prendere tra più cose o soluzioni quella che appare al soggetto più idonea e funzionale. In altre parole, è la capacità d'esplorare il contesto a costituire una dimensione di empowerment.”* (Gelli e Ruggieri, 2003, pag. 219). Sviluppare un processo di empowerment può aiutare a

combattere la dispersione scolastica, imputabile secondo gli autori, a *“bassi livelli di empowerment organizzativo”*.

Il problema fondamentale di Binet (1908) era il seguente: come mettere in relazione le attitudini specifiche di ciascun individuo con l'esercizio di una professione? La domanda oggi invece è la seguente: quali sono i fattori che entrano in gioco nella costruzione delle rappresentazioni del proprio futuro?

Alcuni autori (Colucci, 1986; Colucci e Stanga, 1998; Colucci e Stanga 2000), evidenziano che gli studenti che volessero continuare gli studi, al termine della scuola secondaria, sarebbero spinti da aspirazioni e motivazioni definite intrinseche e 'vocazionali' (passione, stimolo, utilità sociale) oppure da motivazioni e rappresentazioni del lavoro caratterizzate da aspetti più strumentali ed estrinseci (profitto, carriera, status) (Castellini, Sacchi e Colucci, in press).

Il sistema scolastico costituisce oggi un dispositivo sociale avente come obiettivo principale, implicito, quello di fornire una struttura alle aspirazioni degli individui. La scuola pur non essendo l'unica esperienza di socializzazione che conoscono i/le giovani, è una delle principali soprattutto per quanto riguarda l'orientamento professionale del/la giovane (Perez e Strobel, 2001; Pombeni, 1990). Bourdieu (1978) ritiene che la trasmissione di un capitale educativo è un modello dominante oggi. La riproduzione sociale si giocherebbe quindi con la diversità dei titoli che la scuola rilascia. Quanto appena riferito determina un meccanismo sociale in cui le rappresentazioni giocano un ruolo fondamentale. Il soggetto, in base ad esse, metterebbe in moto un insieme di atteggiamenti. Questo postulato ha due conseguenze: la prima è che per capire gli atteggiamenti dei/le giovani, vale a dire le loro scelte professionali, è necessario analizzare il modo in cui si rappresenta la situazione nella quale si trova; come essa appare ai suoi occhi, secondo quali dimensioni lui la struttura, quali siano i criteri di valutazione che impiega. Concretamente, occorrerà mostrare le azioni attraverso cui l'esperienza sociale e scolastica conduca un/una giovane a farsi una certa idea delle sue competenze, delle sue preferenze, a formare una certa immagine di sé stesso e a rappresentarsi quello che gli è permesso di sperare. La seconda conseguenza di questo postulato è che il determinismo sociale non è assoluto. Il progetto di un futuro lavorativo è determinato dalle rappresentazioni sociali e professionali del/la giovane. Il modo migliore per accrescere la sua libertà di scelta è scoprire che oltre alle sue rappresentazioni ve ne sono altre e che, di conseguenza, la questione può essere guardata in un altro modo.

Esiste anche una *pedagogia della progettualità*, che vede nella scelta formativa e professionale dell'adolescente un momento di ristrutturazione del suo rapporto con altri schemi e valori. Il/la giovane si interrogherà sul suo avvenire attraverso un percorso che avrà come fine quello di permettergli o meglio *“di impegnarsi con più sicurezza verso quel futuro professionale che gli apparirà più conveniente o di condurlo a mettere in opera dei differenti ‘probabili’ progetti”* (Guichard, 1993).

2.1. Formazione dell'identità e scelta formativa e professionale

Per analizzare la scelta professionale e formativa dei/le giovani occorre prendere in considerazione il periodo esatto nel quale tale scelta matura. L'analisi di un processo che si produce su un considerevole lasso di tempo è sempre difficile, e ancor più difficile quando questi anni sono confrontati anche con rapidi cambiamenti nella personalità, come nel periodo adolescenziale. Diviene molto difficile riconoscere quali siano i fattori che influenzino l'individuo visto che è in atto un totale sviluppo psico-fisico.

Le rappresentazioni sociali non sono l'unico costrutto che possono spiegare il processo di scelta formativa e professionale. Considerando la famiglia come una piccola comunità in cui si struttura la vita psichica del/la bambino/a prima e del/la giovane dopo, occorre considerare anche altri punti di vista. I/le giovani non sono più bambini né ancora adulti e la famiglia, i docenti e i counsellor influiscono in continuazione, con la giustificazione di essere d'aiuto. Scegliere un'occupazione è solamente uno dei tanti problemi che deve affrontare un adolescente durante questo periodo.

Visto che il processo di scelta formativa e professionale è così vicino alla maturazione generale della personalità, non si possono omettere le dinamiche della piccola comunità familiare: *“Secondo Napolitani (1987), tramite il processo di identificazione, l'individuo non solo assimila i tratti comportamentali, affettivi e mentali dell'entourage sino a farli «propri» ma addirittura finisce con il viverli come se si trattasse di parti personali innate. Ne deriva che l'identità risulta intimamente connessa al gruppo primario, al gruppo di appartenenza originario e, inoltre, all'intreccio dinamico di tutta la rete transpersonale di cui il gruppo/luogo rappresenta un plesso e l'individuo, che in ultima analisi vi ha appartenenza, un punto nodale.”* (De Piccoli, 2003, pag. 13). Si può evidenziare come alcuni “tratti” vengano non solo vissuti come “propri” ma addirittura considerati *innati*.

A tal proposito è interessante notare l'associazione di quanto appena asserito con l'espressione tratta dal senso comune: *“ha un talento innato per...”*. Spesso si sente la frase: «è un ragazzo con un *talento innato* per il gioco del calcio» oppure «è una ragazza con un *talento innato* per il teatro». Tali espressioni rimandano a ulteriori domande, come: “quel *talento innato del ragazzo* o quel *talento innato della ragazza*, sarebbe potuto esprimersi anche in altre discipline?” oppure “quale disciplina avrebbe svolto quel ragazzo con il *talento innato per il calcio* se fosse vissuto in Svizzera in cui lo sport nazionale è l'hockey e non il calcio come in Italia?” o ancora “se quella ragazza fosse nata in una famiglia benestante in cui non si apprezza il teatro, avrebbe avuto sempre lo stesso talento?” o “se quel ragazzo avesse un padre che gioca a tennis, sarebbe stato un *talento* per il tennis?”. Emerge il concetto di “inconscio sociale” che *“non ha alcunché di ereditato o di staticamente acquisito; al contrario, è qualcosa di assolutamente dinamico come tutto ciò che rientra nel campo dell'impersonale e del condiviso.”* (De Piccoli, 2003, pag. 14).

Altri autori considerano importante concentrarsi sui seguenti aspetti: fisico, intellettuale, emotivo e sociale (Ginzberg e al. (1951). Gli autori affermano che la scelta è determinata da tre tappe: “esplorazione”, “cristallizzazione” e “specificazione”.

Durante il periodo dell'esplorazione lo studente tenta di acquisire l'esperienza necessaria per chiarire la sua scelta professionale. Lui sperimenta esplorando i vari soggetti di studio; si intrattiene in discussioni con persone informate, come ad esempio insegnanti e consulenti, frequenta conferenze e ottiene informazioni in vari modi circa i vari campi di conoscenza e le professioni. Il periodo dell'esplorazione è seguito da quello di cristallizzazione, in cui l'individuo inizia a valutare la moltitudine di fattori che influenzano la scelta professionale che lui ha preso in considerazione, che finalmente arriva a compiere. L'ultima tappa di questo periodo è quello della specificazione. Nella cristallizzazione il/la giovane decide di divenire un fisico, ma non è ancora sicuro quale ramo della fisica può interessargli, oppure se fare una scelta accademica, lavorare in un'industria privata o nel governo. Durante il periodo di specificazione queste alternative sono messe in rassegna rispetto ad un campo di specializzazione ed ai particolari obiettivi di carriera.

Gli aspetti cognitivi e sociali sono stati uniti in un modello (Krumboltz (1979), per valutare quali siano le variabili che interagiscono tra loro. L'obiettivo di Krumboltz è duplice, comprendere come si formano le preferenze, le qualifiche educative e professionali, e come gli individui selezionano i loro studi, i campi professionali e le professioni. Il modello educativo si fonda sulle interazioni di quattro categorie “*influenzanti*” che sono all'origine del modo in cui un individuo sviluppa e realizza la sua carriera personale e professionale. Si tratta di (a) dotazioni genetiche, di (b) condizioni ed eventi specifici, di (c) esperienze d'apprendimento e di (d) abilità d'approccio al compito. La spiegazione di Krumboltz è di tipo meccanicistico, vale a dire che l'individuo in certi ambienti “*si impregna*” di certi stereotipi e questa *impregnazione* può durare nel tempo. Krumboltz non spiega però perché un soggetto si impregni di certi stereotipi invece che di altri e perché alcuni sono più duraturi di altri.

Le abilità di approccio al compito sono il prodotto di un apprendimento passato che facilita o meno la realizzazione di un nuovo compito. Questo apporto può essere di tipo cognitivo, emotivo o legato ad alcuni valori della persona.

Un'altra teoria importante è quella di Erikson (1972) che si fonda invece su basi psicoanalitiche, focalizzando il suo interesse sugli aspetti affettivi e meno su quelli cognitivi. L'influenza delle esperienze vissute passa attraverso costruzioni affettive e rappresentative del sé. La sua originalità è quella di sottolineare la parte essenziale degli affetti e dei sentimenti in queste costruzioni. L'essere umano non appare più essere un calcolatore che cerca razionalmente le migliori soluzioni per lui stesso. Questo modello permette di rendere conto di un certo numero di osservazioni che trascura il modello di Krumboltz.

2.2. I valori e la scelta formativa e professionale

Il concetto di valore è ampiamente trattato da diversi autori tra cui si annoverano tra i primi ricercatori Gizberg (1951), Gottfredson (1981) e Super (1990).

Ginzberg e al. (1951) scoprono una moltitudine di fattori che interagiscono nella scelta del futuro professionale dei/le giovani. Questi sono raggruppati in: “quello che amano fare i/le giovani”, “quello che sanno fare”, “quello che la loro situazione gli permetterà di fare” e anche “quello che possono attendersi da questa o da quella carriera”. Verso l'età di 15-16 anni, per la prima volta, i ragazzi iniziano a vedere vantaggi e soddisfazioni legate all'esercizio di una professione. Essi prendono in considerazione il salario ma anche, certi valori indirettamente derivati da lavoro, *“infatti, le referenze frequenti alla parola «interessante» di certi impieghi che sono probabilmente riflesso di un tentativo esitante di spiegare come il lavoro possa aiutare a rispondere ai bisogni essenziali dell'individuo e possa offrirgli della soddisfazioni dirette”* (Ginzberg e al., 1951, p. 86).

Le domande fondamentali di questi adolescenti relativamente al loro avvenire sono dunque: *“cosa conta di più per me: guadagnare soldi? aiutare gli altri?”* Oppure più generalmente ancora: *“queste attività professionali mi permetteranno di rispondere alle mie attese essenziali?”*. Dumora (1990) afferma che queste domande fanno parte di una *“comparazione tensionale”* affermando che *“il processo metonimico non funziona più da sostegno (étayage) su un personaggio evocato, ma sull'immagine impersonale di un professionista. Questo riferimento divenuto impersonale è una dis-identificazione, una dis-illusione, perché il soggetto si spoglia dell'investimento identificativo, per costruire cognitivamente l'immagine professionale e metterla anche a distanza”*.

Secondo Gottfredson (1981) gli adolescenti hanno ormai a loro disposizione due strumenti per comparare le professioni: il genere (di cui essi hanno preso coscienza precedentemente) e il loro grado di prestigio associato alla loro posizione sociale. È l'articolazione di queste due dimensioni che li conduce a definire una *“carta cognitiva delle professioni”*, vale a dire una struttura rappresentativa semplice arrivando ad una veloce conoscenza dell'insieme delle professioni, che costituisce nello stesso tempo una loro valutazione. *“Le rappresentazioni professionali hanno quasi unicamente a che fare con lo stile di vita che le professioni possono offrire a quelli che le esercitano, anche ai quegli individui che sono ultimi. Questa immagine dice molto poco al soggetto di quello che la gente fa nel suo lavoro e lasciano d'altra parte il problema di come arrivarci “* (Gottfredson, 1981, pag. 551). Da una tale affermazione non può che emergere l'ignoranza dell'individuo nei confronti dell'esercizio delle professioni. Lo stesso individuo però è comunque capace di formulare giudizi e valutazioni e anche di compararle. Ma, aggiunge Gottfredson, se ciò è possibile, è perché non solamente noi possiamo costruire delle rappresentazioni di professioni a partire da qualche dimensione semplice (genere maschio-femmina, prestigio-posizione-sociale), ma anche perché noi possiamo integrare queste

dimensioni in una “carta cognitiva unica”. Questa carta consisterà in una sorta di mappa cartesiana che articolerà, su un asse, il grado di prestigio e, sull’altro, quello di genere (maschio-femmina). L’autore sottolinea il carattere ipotetico di questa costruzione. Certe professioni che appaiono come aventi un grado particolarmente elevato di prestigio pur essendo relativamente “neutre” sessualmente (per esempio, fare il medico).

2.2.a. Habitus sociale

I primi a parlare di habitus come “*prodotto dell’interiorizzazione dei principi di un arbitrio culturale capace di perpetuarsi dopo la cessazione dell’azione pedagogica e quindi di perpetuarsi nelle pratiche e nei principi dell’arbitrio interiore*”, sono stati Bourdieu e Passeron (1970, p. 46-47). Gli stessi autori affermavano che è proprio del lavoro pedagogico inculcare un “*sistema di schemi di percezione, di pensiero, di apprezzamento e di azione [...] il lavoro pedagogico contribuisce a produrre e a riprodurre l’integrazione morale del gruppo o della classe in nome delle quali esercita*” (Bourdieu e Passeron (1970, p. 50).

Esistono due tipologie di habitus: l’habitus primario e l’habitus secondario. Per quanto riguarda il primo, esso è costituito da disposizioni anticamente acquisite e dunque più durature. Sono queste del resto che danno l’impressione all’individuo di possedere dei doni innati, dei tratti di personalità che sono indipendenti dall’esperienza sociale. Questi aspetti sono però poco consapevoli in quanto si è perso praticamente ogni ricordo delle condizioni sociali in cui si è realizzata questa acquisizione. L’habitus primario è più importante per la costituzione della personalità, poiché è il prodotto delle prime incisioni in una “*tabula rasa*”, là dove non c’è ancora nessuna impronta. Le nuove esperienze verranno quindi percepite in funzione di questo habitus e come conseguenza le disposizioni già acquisite condizioneranno il conseguimento delle nuove disposizioni.

Gli habitus secondari avranno la loro influenza con il passare del tempo, tra cui l’habitus scolastico che andrà a sostituire o rinforzare, in linea di massima, l’habitus familiare. Sulla complessa base dell’habitus familiare e dell’habitus scolastico verrà a costituirsi l’habitus professionale. Se è vero che le acquisizioni più vecchie condizionano quelle più recenti, ogni acquisizione nuova si integra all’insieme in un solo habitus che non smette di adattarsi alle necessità inerenti le situazioni nuove ed inattese. L’habitus è sempre una struttura interna in via di ristrutturazione. La nostra personalità si evolve, come suol dirsi, in funzione dell’esperienza, arrivando anche a subire cambiamenti profondi. Le disposizioni sono tanto più durature quanto esse sono più vecchie, e passata una certa soglia, diventa molto poco probabile che si modifichino sensibilmente.

Considerando il livello di istruzione degli allievi sarebbe ingenuo credere che tutti gli coloro che detengono uno stesso diploma o che sono giunti ad un uguale livello di istruzione siano diventati uguali in ogni cosa. Occorre più di un diploma in realtà per cancellare o per piallare le differenze originarie iscritte sotto forma di habitus. Il risultato sarà un “*habitus composito*” e a volte contraddittorio. La persona che lo “*indossa*” potrebbe provare un certo

malessere, ad esempio, nella sua *“pelle”* da artista. Ciò non si vedrà necessariamente dall'esterno, perché l'individuo avrà acquisito perlomeno una *“vernice”* di superficie che ne darà l'illusione, soprattutto se non lo si guarda da vicino. L'educazione, secondo quanto appena affermato, sarebbe un'azione di strutturazione di schemi di rappresentazioni e di valutazioni in cui le attitudini e i comportamenti sono correlati. Il risultato di una buona azione educativa si misurerà in base alla *“durabilità dell'habitus”* prodotto e alla sua possibile *“trasposizione a delle situazioni nuove”*.

L'habitus sociale è quello che permettere di scegliere tra andare ad una partita di pallavolo o una di basket. *“Sapendo che il bisogno di frequentare il museo o la chiesa ha per condizione la frequentazione assidua del museo o della chiesa e che la frequentazione assidua suppone il bisogno di frequentare, si vede che, per rompere il cerchio della prima entrata in chiesa o al museo, occorra che sia data una predisposizione alla frequentazione che, salvo a credere al miracolo della predestinazione, non può essere altra cosa che la disposizione della famiglia a fare frequentare frequentando, i tempi che questa frequentazione produca una disposizione durevole a frequentare”* (Bourdieu e Passeron (1970, p. 54).

L'influenza genitoriale gioca un ruolo importante in quanto appena affermato dagli autori, nell'avviare tutto il processo che ruota intorno al *“bisogno di andare in chiesa – azione di continuare ad andarci”*. Le scelte dell'individuo appaiono naturali e consapevoli, ma in realtà è l'habitus che influenza tale scelta ed in quanto tale è inconsapevole, in quanto i comportamenti messi in atto, le sue rappresentazioni, le sue attese sono il risultato di un apprendimento. Platone direbbe che *“gli oggetti sono come mi appaiono sul fondo del muro della caverna”*

“...paragona la nostra natura, per ciò che riguarda educazione e mancanza di educazione, a un'immagine come questa. Dentro una dimora sotterranea a forma di caverna, con l'entrata aperta alla luce e ampia quanto tutta la larghezza della caverna, pensa di vedere degli uomini che vi stiano dentro fin da fanciulli, incatenati gambe e collo, sì da dover restare fermi e da [b] poter vedere soltanto in avanti, incapaci, a causa della catena, di volgere attorno il capo. Alta e lontana brilli alle loro spalle la luce d'un fuoco e tra il fuoco e i prigionieri corra rialzata una strada. Lungo questa pensa di vedere costruito un muricciolo, come quegli schermi che i burattinai pongono davanti alle persone per mostrare al di sopra di essi i burattini.

“Vedo, rispose.

“Immagina di vedere uomini che portano lungo il muricciolo oggetti [c] di ogni sorta sporgenti dal margine, e statue e altre [515a] figure di pietra e di legno, in qualunque modo lavorate; e, come è naturale, alcuni portatori parlano, altri tacciono.

“Strana immagine è la tua, disse, e strani sono quei prigionieri.

“Somigliano a noi, risposi; credi che tali persone possano vedere, anzitutto di sé e dei compagni, altro se non le ombre proiettate dal fuoco sulla parete della caverna che sta loro di fronte?

“E come possono, replicò, se sono costretti a tenere immobile il [b] capo per tutta la vita?

“E per gli oggetti trasportati non è lo stesso?”

“Sicuramente.

“Se quei prigionieri potessero conversare tra loro, non credi che penserebbero di chiamare oggetti reali le loro visioni?”

“Per forza.

“E se la prigione avesse pure un eco dalla parete di fronte? Ogni volta che uno dei passanti facesse sentire la sua voce, credi che la giudicherebbero diversa da quella dell'ombra che passa?”

“Io no, per Zeus!, [c] rispose.

“Per tali persone insomma, feci io, la verità non può essere altro che le ombre degli oggetti artificiali.”

(Platone, “Il mito della caverna” - Repubblica, Libro VII)

La scuola contribuisce a strutturare in modo gerarchico queste “ombre” descritte da Platone sottoforma di griglie che si presentano come una scala unica dove il prestigio è legato al livello intellettuale

“...Esamina ora, ripresi, come potrebbero sciogliersi dalle catene e guarire dall'incoscienza. Ammetti che capitasse loro naturalmente un caso come questo: che uno fosse sciolto, costretto improvvisamente ad alzarsi, a girare attorno il capo, a camminare e levare lo sguardo alla luce... Alla fine, credo, potrà osservare e contemplare quale è veramente il sole, non le sue immagini nelle acque o su altra superficie, ma il sole in se stesso, nella regione che gli è propria.

“Per forza, disse.

“Dopo di che, parlando del sole, potrebbe già concludere che è esso a produrre le stagioni e gli anni e a governare tutte le cose del mondo visibile, e ad essere [c] causa, in certo modo, di tutto quello che egli e i suoi compagni vedevano.

“E' chiaro, rispose, che con simili esperienze concluderà così.

“E ricordandosi della sua prima dimora e della sapienza che aveva colà e di quei suoi compagni di prigionia, non credi che si sentirebbe felice del mutamento e proverebbe pietà per loro?”

“Certo.

“Quanto agli onori ed elogi che eventualmente si scambiavano allora, e ai premi riservati a chi fosse più acuto nell'osservare gli oggetti che passavano e più rammentasse quanti ne sollevano sfilare prima e poi e insieme, indovinandone perciò il successivo, credi che li ambirebbe e che invidierebbe quelli che tra i prigionieri avessero onori e potenza? o che si troverebbe nella condizione detta da Omero e preferirebbe «altrui per salario servir da contadino, uomo sia pur senza sostanza», e patire di tutto piuttosto che avere quelle opinioni e vivere in quel modo?”

(Platone, “Il mito della caverna” - Repubblica, Libro VII)

Nella problematica sollevata c'è una relazione tra lo sviluppo della rappresentazione sociale in psicologia sociale e la rappresentazione

collettiva teorizzata da Durkheim, che mette in evidenza la relazione tra individuo e comunità, attribuendo alla condivisione dei valori la funzione di garantire l'ordine sociale. Per Durkheim l'educazione ricevuta in famiglia ha un potere maggiore rispetto l'ereditarietà. *“Ciò non vuol dire che l'ereditarietà sia priva di influenza, ma soltanto che essa trasmette facoltà molto generali e non già attitudini particolari per questa o quella scienza. Ciò che il bambino riceve dai genitori è una certa capacità di esercitare l'attenzione, una certa dose di perseveranza, una sana facoltà di giudizio, dell'immaginazione e così via. Ma ognuna di tali facoltà può convenire a numerosissime specialità differenti ed assicurare loro il successo”* (Durkheim, 1995, pag. 351).

La rappresentazione sociale si situa come interfaccia tra la psicologia e il sociale, in cui avviene un *“processo di elaborazione psicologica e sociale del reale”* (Jodelet, 1984, p.361). L'obiettivo della psicologia sociale è proprio studiare gli schemi sottesi a tali percezioni, pensieri, valutazioni e azioni soprattutto come modelli di elaborazione.

Finora si è potuto notare che il concetto di *“scelta consapevole”* della propria formazione o professione è assai lontano. L'individuo perché sia libero da qualsiasi influenza esterna dovrebbe acquisire più consapevolezza di sé. Tale concetto, ampiamente trattato in psicologia analitica, trova il suo precursore in Jung (1930) che afferma che l'individuo percepisce la realtà ed entra in relazione con essa attraverso quattro funzioni: il sentimento, il pensiero, la sensazione e l'intuizione. *“Il pensiero vi dice che cosa significano le cose, il sentimento vi dice che valore hanno, la sensazione che cosa sono realmente e l'intuizione vi dice le possibilità di un'azione”* (Jung, 2003, p.329). Delle quattro funzioni, presenti in ogni individuo, in genere è solo una quella cosciente o differenziata.

“La funzione differenziata è usata quasi sempre male, per il proprio potere egoistico. All'inizio è un'arma di inestimabile efficacia, ma generalmente la si usa per fini troppo egoistici, e allora arriva la compensazione dell'inconscio. Appare qualcosa che vi strappa l'arma dalle mani. Per questo, nel mito dell'eroe, l'eroe deve combattere, nella lotta suprema, a mani nude, deve combattere anche se gli manca la sua arma abituale; l'eroe che ha sopraffatto il mostro con scaltrezza si trova con il braccio slogato, dall'interno. È privato della sua funzione superiore a vantaggio della successiva funzione in attesa di differenziazione, perché sembra che la natura continui a desiderare fortemente di dissociare l'uomo dalla sua condizione inconscia originaria. Come la natura ha spinto nella coscienza una funzione, così sembra forzare l'uomo a diventare cosciente di una seconda, e a questo fine – poiché la successiva deve ancora svilupparsi – d'improvviso la funzione differenziata diventa inutilizzabile.” (Jung, 2003, p. 573)

L'individuo, perché possa essere consapevole del proprio modo di agire deve riuscire a decentrarsi, come direbbe Piaget. Lo stesso habitus, visto come grammatica generatrice di comportamenti, di disposizioni, di attese e di rappresentazioni, non è cosciente. Può apparire “naturale” in quanto fa parte dell'individuo, ma l'habitus porta a vedere in un certo modo il mondo che lo circonda, senza pensare minimamente all'influenza sociale, affettiva e cognitiva della propria percezione. Lo stesso concetto, affrontato da Piaget e

in seguito dalla psicologia sociale, è ripreso da Jung definendo tale presa di consapevolezza come l'acquisizione di specchi. Il primo specchio è il corrispettivo della prima funzione, che è diversa da individuo a individuo. La prima funzione, ad esempio dice Jung, è legata al fatto che l'uomo sia consapevole di poter fare qualcosa. Acquisire la seconda funzione vuol dire accorgersi di quello che sta facendo e giudicarlo giusto o sbagliato, in quanto osserva se stesso nell'atto di farlo, in quanto c'è una riflessione come uno specchio.

“Vedete, finché l'uomo ha soltanto una funzione, è consapevole soltanto di poter fare qualcosa, ma si trova sempre confrontato con una condizione psicologica schiacciante, con le tre funzioni nell'inconscio, la maggioranza, che dominano la situazione. Poi acquisisce una seconda funzione, e diventa più completo. Acquista un maggior equilibrio, e qualcosa che assomiglia a una coscienza filosofica. Può essere consapevole di sé stesso in quanto tale, come essere psicologico. Può dire: voglio fare questo o quello, e può anche dire: mi accorgo di quanto sia stupido farlo. Mentre questo è impossibile con un'unica funzione: non c'è riflessione; è soltanto con l'acquisizione delle due funzioni che l'uomo acquisisce uno specchio... La terza funzione fa da secondo specchio. Può dire: vedo Tizio che osserva Caio, laggiù, vedo quello che pensa e vedo che sta traendo una conclusione sbagliata. Con una quarta funzione ci sarebbe ancora più coscienza... Il punto finale sarebbe naturalmente un essere straordinariamente superiore ai condizionamenti, che avrebbe una libertà quasi illimitata, come la completa libertà di Dio, che non deve obbedire a condizioni perché è l'unica condizione esistente... Allora sarebbe come una sorta di *désintéressement*, come si vede in Oriente. Il quietismo orientale è una specie di *désintéressement*, per cui le persone si dissolvono. Ma non siamo in grado di dire come sia questa condizione vista dall'interno, perché nessuno è in una condizione simile, a meno che non sia morto... Ma finché viviamo siamo evidentemente incapaci di ritirare ogni energia al mondo, di ritirare tutte le proiezioni.” (Jung, 2003, p. 584-586).

Il ragazzo che si trova a dover fare una scelta professionale e formativa, è confrontato con tali processi psicologici. L'*habitus* diventa uno degli aspetti che lo può condizionare in tale processo. La scuola non è la sola istituzione formatrice d'*habitus*, in quanto la famiglia stessa diventa l'istituzione educativa primaria. Naturalmente l'*habitus* della scuola e della famiglia possono essere più o meno vicini, seppur nel caso più semplice, la cultura familiare e la cultura scolastica siano abbastanza simili. Nel caso in cui le due culture siano dissimili ci troveremmo, nel primo caso, in situazioni in cui il lavoro pedagogico secondario non potrà riuscire ad inculcare completamente un nuovo *habitus*, in quanto non riuscirebbe a prevaricare la “*durabilità*”, la “*trasposizione*” e l’ “*esaustività*” della cultura familiare. Questo è quanto avviene nelle “*caserme, conventi, prigioni, asili e internati...*”. *All'altra estremità, le istituzioni tradizionali per i giovani di buona famiglia rappresentano la forma paradigmatica di tutte le istituzioni pedagogiche che, non avendo per destinatari, per la virtù dei meccanismi di selezione e di autoselezione, che agenti già dotati di un habitus anche poco differente da quello che si tratta di produrre, possono accontentarsi di organizzare, non*

senza ostentazione e enfasi, tutte le apparenze di un apprendimento realmente efficace.” (Bourdieu e Passeron, 1970, p.60).

2.2.b. Scuola, habitus e futuro lavorativo

La scuola è associata al futuro formativo o professionale del/la giovane, nel momento in cui è produttrice di un habitus. In esso sono presenti alcuni schemi tra cui: la rappresentazione di sé, la rappresentazione della formazione e la rappresentazione della professione. In altre parole, si può affermare che l'esperienza scolastica stimoli la nascita di sistemi di caratteristiche pertinenti per categorizzare le informazioni relative a questi domini. Il/la giovane crea, senza pensare al *“proprio”* futuro alcune rappresentazioni prive di rapporto temporale. La scuola, in quanto istituzione, aiuterebbe il/la giovane a costruire rappresentazioni di sé e delle professioni tenendo in considerazione la propria esperienza scolastica e il sistema scolastico. Il/la giovane apprenderà a vedersi e a rappresentare il proprio futuro in generale attingendo anche al sistema di insegnamento, che in pratica fornirà l'apprendimento e il saper-fare.

L'età adolescenziale comporta diverse modificazioni e il solo sistema scolastico non sarà l'unico a fornire al giovane una rappresentazione. La stessa esperienza scolastica si svolgerà in sistema differenti di formazione. Il ragazzo che intraprenderà un percorso di elettricista avrà una rappresentazione differente da un coetaneo che svolge una formazione liceale. Altro aspetto che deve essere considerato è che questa esperienza deve tener conto anche degli aspetti economici e sociali, delle regole e dei criteri utilizzati nella ripartizione degli individui nella struttura sociale.

Fatti i vari distinguo, si può comunque affermare che *“L'entrata nella corsa e nella concorrenza per il titolo scolastico di frazioni di utenti utilizzatori deboli della scuola, ha avuto per effetto di costringere le frazioni di classe, di cui la riproduzione era assicurata principalmente o esclusivamente dalla scuola, ad intensificare i loro investimenti per mantenere la rarità relativa dei loro titoli e, contemporaneamente, la loro posizione nella struttura in classi, il titolo scolastico e il sistema che lo conferiscono diventavano così uno degli aspetti privilegiati delle lotte tra classi che produce un incremento generale e continuo della domanda d'educazione e un'inflazione dei titoli scolastici”* (Bourdieu, 2003, p.147).

Questo postulato del ruolo fondamentale dell'organizzazione scolastica nella formazione delle categorie e che opera nella determinazione del futuro lavorativo, non significa che sia l'unica istituzione educativa, o l'unica istituzione *“productrice d'habitus”*. In effetti si sa che le esperienze scolastiche variano in funzione dell'origine sociale. *“I giovani culturalmente sfavoriti falliscono a scuola”* e secondo le categorie di Bourdieu *“la productivité de l'inculcation de l'habitus secondaire, dépend de sa proximité avec l'habitus primaire”*.

Laks (1983) in una ricerca con giovani di 15 anni mette a confronto la differenza tra avere un posto di lavoro ed esercitare una professione, un mestiere. Dai suoi risultati emerge come l'impiego interessante è quello che

permette di essere remunerati bene, di permettere un'ascesa sociale e professionale, l'essere produttivi, stabili e fissi, nonché avere un impiego interessante. Una tale immagine non è molto lontana da quella degli adolescenti di Ginzberg e al. (1951) che collegano i loro valori all'esercizio della professione.

«Questa distinzione tra mestiere e posto di lavoro organizza le risposte dei membri del gruppo. Se la professione dei genitori è un mestiere, le loro risposte sono costituite da un sostantivo eventualmente seguito da un'indicazione del luogo. Se questa professione non è che un posto di lavoro, la risposta enunciata dopo questo posto di lavoro, è legata, e propone una definizione più o meno vaga del contenuto dell'impiego:

« – “Lei è cuoca in un ristorante a tre stelle” (Alain).

« – “Lui è autista di ambulanze” (Michel).

« – “Lei lavora presso G... in una Maria” (Jean).

« – “Lui lavora in una casa di vini, come autista, lui consegna è tutto qui” (Claude).

«Sotto questo rapporto la divisione del gruppo è netta: i capifamiglia del sottogruppo dominante hanno un mestiere, quelli del sottogruppo dominato non hanno che un posto di lavoro» (Laks, 1983, p.86).

Quelli che dicono di avere un mestiere: “*io sono un tornitore*” e quelli che hanno un posto di lavoro: “*io lavoro presso X*”, costituiscono una differenziata molto significativa. Questo contenuto simbolico della professione, dimostra la rappresentazione dell'investimento delle competenze personali nell'esercizio delle attività professionali.

«Sociologicamente costruito, la distinzione tra "mestiere" e "posto di lavoro" rinvia al contenuto simbolico della professione. Questa permette di scegliere l'identità sociale del lavoratore. Una persona che possiede un mestiere può essere qualificato in sé. Egli è un caldaio o un magazziniere. Il suo mestiere e gli appartiene, costituisce *un capitale professionale*. Un individuo che possiede solo un posto di lavoro *non è niente* di definito, non può essere qualificato che dal luogo della sua attività professionale. Non possiede alcun capitale proprio e la definizione data sulla professione gli arriva dal datore di lavoro a cui offre temporaneamente, il *credito* di una competenza. Posseduto personalmente, il capitale professionale è trasportabile ma il credito è sempre legato al creditore. La stabilità nel mestiere, soprattutto se è accompagnata da cambiamenti di posto di lavoro, garantisce e rinforza il valore capitale professionale. Al contrario, l'accumulo in una biografia di impieghi differenti, ma senza ascensione professionale, il segno di una povertà in capitale professionale. Alla stabilità della competenza tecnica si oppone anche la precarietà della negoziazione di una semplice forza lavoro» (Laks, 1983, p.86-87).

Fare un mestiere significa anche “*essere qualificati*”, possedere una competenza tecnica riconosciuta sul mercato del lavoro, avere un'identità professionale. Questa stabilità dell'identità professionale ha come conseguenza quella di possedere delle capacità, delle competenze. Da questo nasce anche una fiducia in sé stessi: “*Si, lei ha sempre voluto essere*

cuoca. È un buon mestiere.” Per altri/altre giovani questo legame tra competenze personali e attività professionali non esiste. Essi non hanno che un posto di lavoro e non sembrano avere, ai loro occhi, un'identità professionale. Quello che loro sono professionalmente arriva indirettamente dal datore di lavoro che gli accorda un riconoscimento temporaneo, sono solo forza lavoro. Non avendo un'immagine sociale nella quale identificarsi, i loro margini di libertà individuale si riducono alla precarietà della negoziazione della semplice forza lavoro. Da questo non può che derivarne una mancanza di fiducia: *“La fiducia nel mestiere ispira una autovalorizzazione sociale, un'adesione all'immagine legittima del lavoratore. Al contrario, non possederne una, non possedere un'etichetta professionale, essere anche interamente sottomessi al mercato del lavoro, senza alcuna difesa, non essere che un figurante suscettibile di fare tutti gli impieghi e ricoprire tutti i posti di lavoro, avere il sentimento acuto della propria vulnerabilità professionale, essere più che sguarniti; non avere un'immagine sociale nella quale riconoscersi”* (Laks, 1983, p.87).

Laks arriva ad affermare che l'esperienza scolastica crea questo sentimento di riconoscimento. Le famiglie si suddividono in due categorie: quelle in cui è presente un'identità professionale e quelle in cui i membri hanno solo *“un posto di lavoro”*. Nelle prime i fratelli e le sorelle intraprenderebbero anch'esse un percorso professionale per ottenere un *“un titolo”* scolastico, nelle seconde invece i/le giovani si preparano loro stessi a fare un apprendistato. Altri autori, tra cui Willis (1978), confermano tale processo, affermando che il/la giovane che si percepisce senza alcuna competenza professionale, non avrà una rappresentazione della qualifica professionale. Questa concezione di sé stessi sarebbe collegata alla visione di uno Stato il cui sistema simbolico funziona attorno a una categorizzazione molto specifica: *“scolarizzato/non scolarizzato”*.

Per alcuni adolescenti, soprattutto quelli che intraprendono un percorso formativo professionale, è il lavoro e non la scuola a fornire lo statuto di adulto, vale a dire che per essere adulto occorre avere un lavoro. Essere adulto vuol dire anche avere autonomia e indipendenza economica, quindi diventare un uomo. Al lavoro è anche associata la virilità. Questo *“lavoro virile”* si manifesta nei riti di iniziazione che definiscono l'apprendistato in azienda. Agli apprendisti, fa notare Willis (1978), si applicano scherzi di diverso tipo. Colui che vuole appartenere ad un gruppo deve essere *“iniziato”* allo stato adulto. In questa categorizzazione *“scuola-lavoro”*, i termini associati alla categoria *“lavoro”* sono definiti in modo positivo. All'accezione *“scuola”* sono invece associate caratteristiche negative: infanzia, dipendenza, assenza di salario. La scuola inoltre è vista come dispensatrice di una formazione non valida, artificiale, teorica, avente un'utilità differita. All'opposto il lavoro fornisce una formazione vera, reale, pratica, avente un'utilità immediata. Si può immaginare il meccanismo psicologico attraverso il quale i/le giovani *“esclusi”* dal sistema della formazione arrivino a svalutare la formazione scolastica. La rivendicazione dell'esperienza pratica come sola via di apprendimento costituisce una conseguenza implicita dell'esclusione dall'ambiente scolastico.

Altri due autori (Nizet e Hiernaux, 1984) hanno messo in evidenza che l'idea di una carriera professionale è addirittura estranea agli adolescenti che svolgono un apprendistato, nella costituzione di un futuro professionale a medio o lungo termine. Quello che struttura le loro aspirazioni professionali, è la speranza di guadagnare denaro e di essere autonomi, vale a dire diventare uomini. Rispetto ai/alle giovani indicati nelle precedenti ricerche, questi si vedono più artigiani che operai nelle grandi strutture industriali. Nello stesso tempo un buon posto di lavoro deve avere le seguenti caratteristiche: *buon salario, possibilità di lavorare in maniera autonoma, assenza di una stretta sorveglianza e assenza di controllo della produzione*. Quello che conta per loro è essere riconosciuti in quanto forza lavoro. Questo riconoscimento passa dall'esibizione del loro oggetto prodotto che tenderebbe a valorizzarli. Per i/le giovani osservati da Nizet e Hiernaux (1984) la loro virilità si dimostra nella produzione di un oggetto da far ammirare agli altri. Abbiamo da un lato il grado di insuccesso scolastico e dall'altro la natura delle rappresentazioni di sé e delle professioni, così come le rappresentazioni del proprio futuro.

2.3. Ruolo dei genitori

La famiglia probabilmente è uno degli elementi più determinanti per lo sviluppo della carriera professionale e formativa. In alcuni studi (Gomez e McLaren, 2007; Kenny e Gallagher, 2002; Paterson, Pryor, Field, 1995; Papini e Rogman, 1992), i fattori relativi all'influenza materna e paterna, pur misurati dal punto di vista quantitativo separatamente, non sono stati messi in relazione con altri aspetti psicologici, come l'autostima, la motivazione, ecc. Alcuni ricercatori comunque, hanno suggerito di fare una distinzione tra l'attaccamento del padre e quello della madre riguardo al contributo che ognuno di loro fornisce all'adolescente dal punto di vista psicologico (Rice, Cunnigam, e Young, 1997; Buist, Dekovic, Meeus, e Van Aken, 2002). Gli studi che enfatizzano le differenze tra l'effetto della madre e quello del padre, mostrano un impatto più forte di quest'ultimo sul benessere o la competenza sociale. Per quanto concerne le differenze di genere, molti studi non hanno trovato differenze significative riguardo l'attaccamento genitoriale (Armsden, McCauley, Greenberg, Burke, e Mitchell, 1990; Lapsley, Rice e Fitzgerald, 1990; Blustein e al., 1991; Vignoli e al., 2005), mentre altri hanno trovato che l'attaccamento è più alto per le ragazze che per i ragazzi (Benson, Harris, e Rogers, 1992; Kenny e Donaldson, 1991). In alcuni di questi studi, l'attaccamento della madre e del padre non era comunque misurato separatamente. Riguardo all'importanza differenziale dell'attaccamento parentale per i ragazzi e per le ragazze, i risultati non sono decisivi. Ciononostante, rispetto alle teorie precedenti (Erikson, 1972; Josselson, 1987), è che molti ricercatori hanno notato che l'attaccamento genitoriale ha più importanza per le ragazze che per i ragazzi rispetto allo sviluppo della loro identità (Benson, Harris, e Rogers, 1992), al benessere (Kenny e Donaldson, 1991), allo sviluppo nella risoluzione dei compiti (Palladino-Schultheiss e Blustein, 1994), o rispetto l'esplorazione della carriera (Vignoli e al., 2005). Altri ricercatori riportano una relazione significativa tra l'attaccamento genitoriale parentale e le modifiche psicologiche nei ragazzi, ma non nelle ragazze (Palladino-Schultheiss e Blustein, 1994; Kenny e Donaldson, 1991), mentre altri ancora annotano risultati simili per il genere (Kenny, Moilanen, Lomax e Brabeck, 1993).

Una possibile ragione per questi dati discordanti può essere dovuta nel non analizzare non solo il genere dell'adolescente, ma anche quello del genitore così come il genere di ogni membro della diade. Studi precedenti mostrano proprio che l'interazione delle relazioni in famiglia dipendono dall'influenza reciproca del genere dei genitori e quello degli figli (Lamb, 1981; Montemayor, 1982; Youniss e Smollar, 1985). In questi studi, i genitori, e specialmente i padri, sembrano dare la preferenza alle relazioni con adolescenti dello stesso-sesso. I padri sembrano essere coinvolti maggiormente in attività comuni con i figli e trascorrono molto più tempo con loro, mentre le madri spesso passano un po' più tempo con le figlie. Le relazioni delle ragazze con i loro padri sono definite come emotivamente distanti, oltre al fatto che padre e figlia condividano minori attività. Al contrario, le relazioni con le loro madri sono percepite più simmetriche ed intime. Paa e McWhiter (2000) hanno rilevato che il genitore dello stesso

nesso è percepito dalle ragazze e dai ragazzi come il più influente sulle loro attuali aspettative di carriera. Questi risultati supportano una concezione di individuazione che avviene nelle interazioni familiari e, come suggerito da Ross e Spinner (2001), tenendo conto delle caratteristiche specifiche delle relazioni diadiche, diversi livelli di attaccamento. Secondo Grotevant e Cooper (1985), una relazione di individuazione, caratterizzata da individualità e da interscambio, contribuisce allo sviluppo dell'identità adolescenziale, fornendo ai familiari un contesto per esplorare e chiarire i punti di vista individuale.

Anche se la classe socioeconomica si è dimostrata particolarmente influente, una lettura più approfondita suggerisce domande circa il come è stata investigata. A tal proposito Seginer (2008, p. 274) afferma: *“La crescente ricerca sugli effetti dell'ambiente familiare nello sviluppo generale dell'adolescente [...] e concettualmente su determinati costrutti come in particolare quello di identità di esplorazione [...], indica che la questione non è se l'ambiente familiare incida sul futuro orientamento, ma come?”*

In una ricerca svolta da Lamborn e Moua (2008) nelle risposte aperte, gli adolescenti, tra gli undici e i diciotto anni, hanno enfatizzato i temi di coinvolgimento parentale, mettendo in evidenza la dipendenza dall'appoggio familiare. Il tema di dipendere dalla famiglia è stato usato più comunemente per descrivere le madri, mentre tematiche afferenti al rispetto sono state usate più frequentemente per descrivere i padri. Sono stati identificati due temi particolari: 1) padri come lavoratori assenti e 2) la consapevolezza che i genitori stiano preparando i propri figli per *“una vita migliore”*.

In un'altra ricerca (Wiley e Chiu, 2008) è stato messo in evidenza come la comunicazione tra genitori e figli possa permettere, già in tenera età, di fare una scelta rispetto ad un'altra voluta dal bambino. Nell'esempio riportato in seguito si può evidenziare che contrariamente all'idea accettata in cui si afferma che il rinforzo positivo deve essere dato dopo un comportamento desiderato, nell'interazione i genitori lodano il bambino prima del comportamento desiderato. *“L'interazione seguente fu osservata durante un regolare ora di cena in una famiglia immigrante cinese con un bambino di tre anni e i suoi genitori”*

“[Bambino e genitori sono in piedi vicino al tavolo]

“Padre: Siediti! Siediti! [Indica una sedia di fronte alla telecamera del bambino]

“Madre: Abbiamo bisogno di mangiare ora.

“Bambino: Ho voglia di stare lì. [Indicando una sedia diversa]

“Padre: Dove?

“Bambino: Qui!

“Madre: Perché? Devi sederti qui. [Indicando la prima sedia]

“Bambino: Voglio stare lì! [Insistendo sulla scelta, ancora in piedi]

“Madre: Perché? No, bisogna sedersi qui.

“Padre: Per favore siediti qui! [Bambino ancora in piedi] Tu sei un bravo ragazzo. Un bravo ragazzo.

“Madre: Sì, un bravo ragazzo.

“(Da ultimo, il bambino si siede dove i genitori gli hanno chiesto di sedersi, e le interazioni sono proseguite senza intoppi)”.

(Wiley e Chiu, 2008, p.13)

Questo esempio, seppur osservato presso una famiglia cinese immigrata negli Stati Uniti, appare significativo per la comunicazione utilizzata nell'interazione. I genitori, anche in modo inconsapevole, muovono il bambino verso determinate scelte che a loro appaiono corrette. I genitori, con la crescita del bambino modificano a volte alcune strategie comunicative, ma continuano a permeare le scelte in adolescenza e in età giovanile. Questi meccanismi, all'inizio sono “quasi imposti” al bambino in quanto i genitori conoscono qual è la cosa giusta da fare. In seguito l'adolescente mette in crisi alcune delle certezze genitoriali, ma rimane in lui un solco costituito nell'età infantile. In età giovanile il ragazzo, che prima sottostava al volere dei genitori, contesta ma allo stesso tempo si identifica con i modelli genitoriali. Il processo di identificazione potrebbe spiegare il perché alcuni/alcune giovani adolescenti, pur essendo in aperto conflitto con i genitori, continuano a fare scelte vicine ai loro desideri. Il meccanismo di “*identificazione*” è stato studiato soprattutto in psicologia clinica. Tale terminologia fu usata le prime volte nella teoria psicoanalitica da Freud.

“Nella teoria psicoanalitica, il termine [identificazione] indica il processo psicologico inconscio attraverso il quale un individuo assimila aspetti della personalità di altri individui. L'identificazione si distingue dall'imitazione (dove il soggetto assimila intenzionalmente, coscientemente, le caratteristiche dell'altro).

“Secondo Sigmund Freud, l'identificazione rappresenta l'operazione con cui si costituisce la persona, in una successione che inizia nella relazione con la madre e continua in altre relazioni.

“L'identificazione si determina esclusivamente in una relazione significativa, ad esempio in quella del bambino con i suoi genitori. L'incompatibilità tra identificazioni può determinare un conflitto psicologico nell'individuo.

“In psicologia l'identificazione è considerata un modo di apprendere dall'esperienza altrui, come accade nel rapporto tra bambino e genitore”.

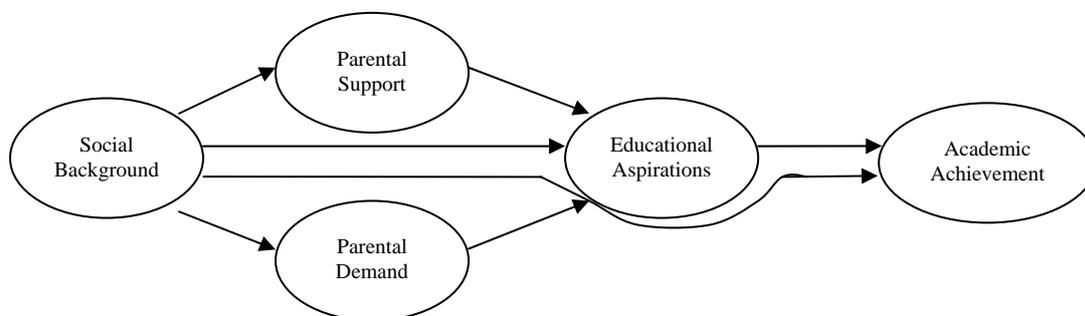
(“Identificazione.” Microsoft® Student 2007 [DVD]. Microsoft Corporation, 2006).

L'identificazione genitoriale rappresenta, parafrasando Bourdieu, un'altra grammatica generatrice di comportamenti, di disposizioni, di attese e di rappresentazioni, che seppur apparendo naturale è condizionata dall'influenza affettiva, sociale e cognitiva della propria famiglia di origine.

2.3.a. L'influenza genitoriale

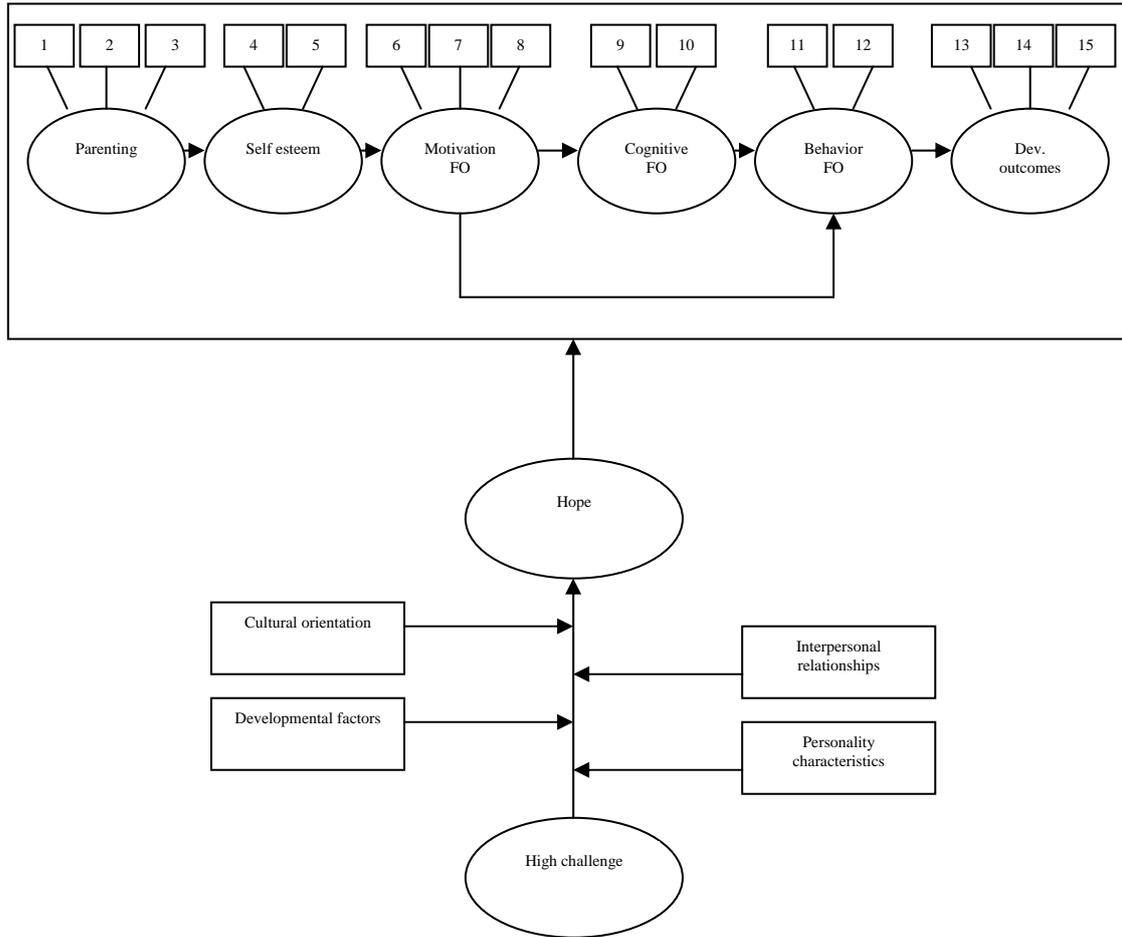
La *scelta* formativa o professionale, o forse è meglio parlare del *processo di scelta*, ha diversi aspetti correlati tra cui, negli studi degli ultimi anni, ha assunto sempre più rilevanza l'influenza genitoriale. Gli studi di Rachel Seginer (2002) hanno messo in evidenza che vi sono diversi fattori che influenzano tale processo e, per verificare tale ipotesi, ha creato un modello denominato: *The Theoretical Four-Step Hierarchical Model of Academic Achievement*, che identifica il ruolo genitoriale quale variabile causale delle aspirazioni educative del ragazzo.

Grafico 1: The Theoretical Four-Step Hierarchical Model of Academic Achievement (Seginer, 2002)



Il modello presentato nel Grafico 1 ha fornito dei dati significativi, dimostrando che l'influenza genitoriale è un fattore importante nella riuscita scolastica. Questo primo modello ha ispirato l'esplorazione di ulteriori aree di ricerca che hanno portato la stessa Seginer (2008, p. 276) a proporre un modello più complesso (Grafico 2).

Grafico 2: The high threat high challenge model of adolescent future orientation.



1=autonomy granting, 2=acceptance, 3=limit setting, 4=self esteem 1, 5=self esteem 2, 6=value, 7=expectance, 8=internal control, 9=hopes, 10=fears, 11=exploration, 12=commitment; for the academic achievement as a developmental outcome: 13=mathematic, 14=ative language, 15=major second language (English). [FO = Future Orientation]

Anche nel modello del Grafico 2 viene indagata l'influenza genitoriale che, a differenza del modello precedente, è inserita al primo posto, antecedente anche al background sociale. Le variabili considerate per esplorare tale influenza sono tre: (1) *garanzia di autonomia*, (2) *accettazione* e (3) *limiti del setting*.

Lautrey (1980) però ha dimostrato come, a proposito della genesi degli schemi intellettuali, alcune organizzazioni familiari sono migliori di altre a stimolare implicitamente la formazione di queste o quelle abilità di pianificazione. L'ipotesi formulata è quella di una relazione tra certi tipi di educazione familiare e lo sviluppo di strutture cognitive implicate nella presa di decisione della propria carriera professionale. Questa ipotesi si basa su

alcune osservazioni relative agli «stili familiari di educazione», agli «stili di scelta» degli studi superiori dei liceali e agli «stili cognitivi» degli individui.

La relazione tra “*stili familiari di educazione*” e “*sviluppo cognitivo del bambino*”, permettono di spiegare la riuscita degli adolescenti di ceto sociale più elevato alle prove piagetiane relative al ragionamento ipotetico-deduttivo. Lautrey (1988) non si ferma qui, ma distingue tre categorie di ambienti familiari:

- un ambiente familiare “*debolmente strutturato*”, in cui esistono poche regole o abitudini che permettono di prevedere gli avvenimenti della vita quotidiana;
- un ambiente familiare “*abbastanza strutturato*”, nel quale le regolarità assimilate dal bambino sono spesso perturbate dagli eventi inattesi. Tuttavia gli avvenimenti perturbatori possono essere integrati in nuove regolarità, perché è possibile trovare circostanze stabili alle quali collegarli;
- un ambiente familiare “*rigidamente strutturato*”, nel quale le regole o abitudini elementari non sono collegate ad alcuna circostanza periferica che ne perturberà il percorso. Questo ambiente è di fatto facilmente prevedibile (troppo dal punto di vista della stimolazione dell'attività cognitiva) una volta che sono state assimilate le regolarità elementari.

Lo stesso Piaget (1950) affermava che quello che stimola l'attività cognitiva del soggetto sono regolarità e perturbazioni. La perturbazione è quella che resiste all'assimilazione di un avvenimento attraverso gli schemi esistenti. La regolarità permette la strutturazione di nuovi schemi. Se l'instabilità è totale, lo schema non può essere costruito. L'avvenimento che stimola al meglio lo sviluppo cognitivo sarà quindi, in teoria, quello che offre delle regole modulabili in funzione di eccezioni non esplicitamente stabilite nel percorso. Questo è quello che mostrano anche le attuali ricerche (Demetriou e Kyriakides, 2006; Beckett e al., 2006; Swanson, 2004; Koller, Brown, Spurgeon e Levy, 2004; Coscia, Ris, Succop, Dietrich, 2003; Brainerd e Reyna, 2001) e questo è vero soprattutto con un ambiente socioculturale costante. Tuttavia i tipi di ambiente sociale non si ripartiscono a caso. Lo «stile educativo» sarà più frequentemente rigido nelle famiglie operaie. La spiegazione può essere cercata nella condizione stessa dell'essere “operaio”. Coloro che sono più spesso in una situazione di sottomissione sociale valorizzeranno frequentemente l'obbedienza e la sottomissione, mostrando un “ambiente familiare rigido”; al contrario, le famiglie più privilegiate valorizzeranno l'autonomia, l'iniziativa, l'attività propria del bambino, procurandogli un ambiente “abbastanza strutturato”.

L'osservazione della scelta da parte dei liceali degli studi universitari dimostra che alcuni di loro sono particolarmente dipendenti o indipendenti dalla loro riuscita scolastica. Dietro ai/alle giovani indipendenti dall'esito scolastico c'è, in genere, qualcun altro che ha per loro una visione più a lungo termine del loro futuro professionale (Duru e Mingat, 1986; Guichard, 1985; Kokosowski, 1983).

Si possono distinguere due categorie di giovani:

- (1) la prima è caratterizzata da coloro che sceglieranno di intraprendere una carriera scolastica o professionale, indipendentemente dalle loro “oggettive” competenze scolastiche, ma che sarà una scelta fondata su una sorta di bilancio “soggettivo”. In questo caso possiamo parlare di epifenomeno, vale a dire di un fatto accessorio, la cui presenza o assenza non incide sulla spiegazione della scelta professionale;
- (2) la seconda categoria è formata da ragazzi che faranno una scelta basata sulla situazione scolastica attuale “oggettiva”. La loro progettualità sarà quindi determinata dall’esito scolastico portando il ragazzo verso una scelta scolastica superiore (andare all’università) o una scelta professionale (entrare nel mondo lavorativo).

Queste forme di stili di scelta non esistono verosimilmente allo stato puro, ma Guichard (1983) ha messo in evidenza, attraverso la raccolta di osservazioni nel nord della Francia nel 1979, che gli adolescenti di origine sociale modesta optano per scelte scolastiche o professionali in base all’attuale competenza scolastica “oggettiva”, mentre gli adolescenti di origine sociale privilegiata non considerano la loro attuale competenza scolastica per le loro scelte future (scolastiche o professionali). Queste scelte scolastiche o professionali dei/delle giovani rinviano fundamentalmente a delle categorie di sé create in base a caratteristiche scolastiche o sociali. Le categorie in termini scolastici sono dominanti presso coloro che non dispongono, tenuto conto della loro origine sociale, di tutta una base di schemi sociali adeguati. Tuttavia, nulla esclude che i/le giovani di origine modesta – quelli che più degli altri hanno avuto un ambiente familiare rigido – abbiano la possibilità di accedere a scelte scolastiche più vantaggiose, rinforzando ancora di più le loro capacità.

2.3.b. L’identificazione del figlio e della figlia con la madre e il padre

L’aspetto dell’identificazione dei figli nei confronti dei genitori è ampiamente trattato in psicologia clinica. Per ovviare ad attese di carattere clinico e diagnostico, si vuole chiarire che il concetto di *identificazione* verrà trattato in modo generale, senza addentrarsi troppo negli aspetti clinici e terapeutici che tale concetto ha assunto negli anni. Il concetto utilizzato nel presente lavoro di ricerca è stato trattato per evidenziare alcune caratteristiche riconosciute a livello generale dalla letteratura scientifica, senza inoltrarsi troppo nell’evoluzione che tanto lo ha caratterizzato, dagli inizi del novecento fino ad oggi. Nel trattare il concetto di *identificazione* non si farà quindi una disamina approfondita, valutando come lo stesso sia stato esposto dai vari orientamenti, né si analizzeranno le varie sfaccettature assunte dallo stesso, come ad esempio quella legata all’*identificazione con l’aggressore* introdotta da Anna Freud, o quella di *identificazione proiettiva* elaborata da Melanie Klein.

Quanto presentato di seguito servirà per far comprendere come è stato considerato in questo contesto. Stante tale premessa, verrà fornita in primis la definizione del dizionario Treccani (2010) che così recita:

“[l’identificazione è un] processo psicologico per cui un soggetto si sente o si considera, totalmente o parzialmente, uguale a un altro, assumendo come identità propria quella altrui, ovvero collocando parte più o meno larga dell’identità propria in altra persona. In partic., identificazione primaria, modalità primitiva e infantile di costituzione della persona, forma originaria di legame affettivo di un soggetto indistinto nelle sue identità di sé e altro; identificazione secondaria, processo di relazione e modellamento con un oggetto esterno di cui si riconosce l’identità distinta da sé; identificazione proiettiva, processo per cui il soggetto immagina di introdurre la propria persona in un oggetto esterno a sé: per es., la proiezione che il bambino fa di una sua parte ritenuta cattiva nella madre per controllarla e danneggiarla dall’interno.” *Tratto dal sito del Dizionario Treccani online www.treccani.it, alla voce: identificazione [visitato il 24.06.10].*

Il dizionario differenzia tre tipologie di identificazione: (a) primaria, (b) secondaria e (c) proiettiva. La prima è definita come una “modalità primitiva e infantile di costituzione della persona”, che si compierebbe soprattutto durante l’età infantile. La seconda tipologia sembra essere più legata al concetto da noi proposto. L’altro infatti – pur essendoci un “modellamento con un oggetto esterno” – è riconosciuto come un “identità distinta da sé”. Il/la giovane che frequenta una scuola professionale sarebbe più soggetto a tale processo, in quanto i genitori attiverrebbero nel ragazzo un modellamento influenzato dagli stessi. La terza tipologia, vale a dire quella “proiettiva” è maggiormente collegata allo sviluppo del concetto del 1946 di Melanie Klein, quando parlando di “oggetti buoni e oggetti cattivi” del bambino, riferisce che gli stessi vengono proiettati nella madre. Questo concetto è stato molto utilizzato in psicologia clinica e soprattutto in psicoanalisi, per teorizzare alcuni processi che succedono durante un percorso terapeutico.

Racamier (1986), sempre a proposito dell’identificazione proiettiva, fornisce questa distinzione:

“L’identificazione proiettiva può essere intesa in due modi: quello strettamente kleiniano (violento) e quello elaborato in seguito che ha ampliato il registro del meccanismo estendendolo a tanti altri meccanismi.

“Esiste anche un’identificazione pura e semplice che si differenzia dalla proiettiva: è il caso, per esempio, di pazienti che si identificano con il terapeuta.” (Racamier, 1986, p. 4).

Il concetto è entrato sempre più nel linguaggio comune, assumendo aspetti sempre più “puri e semplici”, parafrasando l’autore, che spiegano come tale processo di identificazione intervenga nella crescita psicologica di ognuno, attraverso la relazione che si crea con figure significative, anche in età adulta. L’identificazione primaria del bambino, come forma di legame affettivo continua in adolescenza, con l’unica differenza che le figure significative si riconoscono – compresi i genitori – diversi da sé.

Zetzel e Meissner (1991, p.258) affermano che «*[i bambini] imitano i movimenti e le espressioni delle madri; il che è stato descritto come “attività di rispecchiamento”. [...] Dopo che è stata raggiunta una differenziazione tra sé e l'oggetto, il bambino può iniziare le sue prime autentiche identificazione con gli oggetti: [...] motivate dal desiderio di diventare come l'oggetto*».

Freud stesso affermava nel 1917 che:

“l'identificazione è una forma molto importante di legame con un'altra persona, verosimilmente la più primitiva, e non è la stessa cosa di una scelta oggettuale. La differenza può essere espressa circa così: se il fanciullo si identifica con il padre, egli vuole essere come il padre; se lo fa oggetto della sua scelta, lo vuole avere, possedere; nel primo caso il suo lo viene modificato secondo il modello del padre, nel secondo caso ciò non è necessario” (Freud, 1992, p.257).

L'identificazione è quindi differente in base alla scelta “primitiva” o “oggettuale” compiuta dal/la giovane in quanto, secondo Freud, nella seconda (oggettuale) avviene un cambiamento dell'io che caratterizza quello che gli autori successivi definiranno “modellamento”, mentre nel primo caso (primitiva) questo modellamento non avverrebbe.

Nel processo identificativo la madre assume un ruolo molto importante soprattutto riguardo al futuro del bambino:

«Citando Ogden, è come se queste madri dicessero a questi bambini: “lo posso vedere in te solo quello che io ci metto dentro. Se non lo vedo, non vedo niente” [...] I bambini molto acutamente percepiscono questi bisogni della madre, e perfettamente si adeguano al ruolo richiestogli [...].

«Non si dimentichi a questo proposito una cosa molto importante, e che dimenticavo di dire, e cioè che le identificazioni proiettive non sono di per sé sempre patogene, anzi spesso, cambiando contenuto e qualità, sono benigne, e costituiscono l'*humus* in cui cresce e matura l'io del bambino, il quale, secondo anche una prospettiva psicoanalitica classica, è appunto il “precipitato delle identificazioni”». (Migone, 1988, p.18)

Wright (2000) elaborando il concetto di identificazione riguardo la relazione madre-bambino, afferma che tale meccanismo è l'unica forma possibile di comunicazione tra i due:

“[...] il processo che riguarda l'identificazione proiettiva è stato considerato come una forma primitiva di comunicazione fra madre e bambino, in realtà, l'unica forma possibile. [...]

“Probabilmente l'area che rappresenta un terreno comune fra i sostenitori ed i critici del termine è l'area della comunicazione non verbale emotiva”. (Wright, 2000, p. 1).

La descrizione esprime in modo chiaro come questo concetto faccia da ponte, da canale di comunicazione, tra la madre e il bambino. Oneroso (2004, p. 110) afferma che “*Sia l'identificazione proiettiva del bambino sia la rêverie materna concorrono allo sviluppo della comunicazione [...].*

L'identificazione proiettiva sembra essere, dunque, anche alla base del processo di comunicazione degli esseri umani².

Secondo il modello proposto in questo lavoro, l'identificazione genitoriale passa anche attraverso la comunicazione tra i genitori e il/la giovane. Questa comunicazione deve essere interpretata sia come comunicazione verbale (CV) sia come comunicazione non verbale (CNV). La CV è più facilmente verificabile attraverso un'analisi quali-quantitativa in quanto è basata sul linguaggio, mentre il secondo tipo di comunicazione (CNV)³ è rilevabile soprattutto attraverso un'analisi formale di tipo qualitativo. In questo modo le espressioni affettive di pianto e riso, i lapsus, i balbettamenti, i lunghi silenzi, le espressioni facciali, i tentennamenti, ecc... sono indicatori di un'analisi formale che metterebbe in evidenza relazioni significative tra il concetto di *identificazione* e il *processo di influenza genitoriale*.

2.4. Altri dispositivi sociali atti alla costruzione di un futuro professionale della giovane e del giovane

È evidente che la scuola non è l'unica istanza che fornisce ai/alle giovani dei punti di riferimento che gli permettano di strutturare il loro futuro professionale. La famiglia e l'insieme di esperienze socialmente controllate dell'individuo giocano un ruolo non indifferente (Mannheim e Seger, 1993; Barling e Kalloway, 1991; Peters, 1987). Quindi in gioco c'è un'organizzazione familiare e sociale che fornisce esperienze al giovane. La stessa può essere menzionata per spiegare l'apparente paradosso del futuro di ogni soggetto: l'individuo ha il sentimento di scegliere liberamente. Diversi studi relativi ai percorsi sociali intrapresi, dimostrano che c'è un forte legame tra l'origine sociale, il genere dell'individuo, la sua formazione e il modo in cui si rappresenta il proprio futuro professionale (Buzzi e al., 2002; Gasperoni, 2002; Kokosowski, 1983; Dubar, 1987).

Uno dei modelli più tradizionali è quello del condizionamento di fine anni settanta. La domanda che ci si pone è: *come questa o quella pratica familiare stimola la formazione di una o dell'altra abilità di pianificazione professionale?* La questione è nella relazione tra certe modalità di educazione e l'elaborazione di strutture cognitive che sono utili nel momento della scelta lavorativa. Per Krumboltz (1979) la spiegazione è semplice: *i bambini in cui si incoraggerà l'autonomia saranno più autonomi.*

"I bambini in cui i tentativi di elaborare i loro progetti e decisioni personali sono regolarmente puniti o supervisionati svilupperanno delle abilità di presa di decisione meno efficace che i bambini in cui le più forti pianificazioni sono rinforzate o semplicemente ignorate" (Krumboltz, 1979, p. 45).

Anche le esperienze professionali giovanili possono avere una certa importanza nella scelta della futura professione. Infatti alcuni autori (Breakwell e Glynis, 1985) mettono in evidenza che i/le giovani che

² "Hanna Segal, ad esempio, considera l'identificazione proiettiva una forma primitiva di empatia" (cit. da Oneroso, 2004, p. 110)

³ La Comunicazione non verbale può essere ancora suddivisa in *paraverbale* (es. tono della voce, ritmo del discorso, balbettii, ecc...) e *non verbale* (es. postura, espressioni del volto, ecc...).

subiscono un sopruso in ambito lavorativo al loro primo impiego, non lo considerano una vera e propria ingiustizia ma incolpano loro stessi di inadeguatezza. Questo è un aspetto che potrà avere conseguenze nella scelta di quella professione. Hartung (1997) mette l'accento su alcune caratteristiche chiave per conoscere come i/le giovani si rappresentano il loro avvenire professionale nonché per analizzare lo sviluppo di tale futuro: il *processo di decisione*, la *conoscenza del mondo del lavoro*, la *pianificazione del lavoro*, l'*avanzamento di carriera* ed il *comportamento esplorativo*.

3. IL SISTEMA FORMATIVO SVIZZERO

La Svizzera è uno stato federalista e plurilingue. La scuola si distingue per il suo forte ancoraggio locale, cantonale e regionale. L'educazione è gestita in primo luogo dai 26 Cantoni. La formazione post-obbligatoria è posta sotto la responsabilità comune della Confederazione e dei Cantoni. La Svizzera non ha un Ministero nazionale dell'educazione. L'autorità nazionale di coordinamento è la Conferenza Svizzera dei Direttori Cantionali dell'Istruzione Pubblica (CDPE). Le prima autorità che gestiscono l'istruzione pubblica sono i dipartimenti cantionali. Per quanto attiene la Confederazione, le istanze sono la Segreteria di Stato dell'Educazione e della Ricerca – SER (licei, alte scuole universitarie, ricerca) e l'Ufficio Federale della Formazione Professionale e del Tecnologia – UFFT (formazione professionali ed alte scuole specializzate). In Svizzera, l'educazione è gestita dallo Stato, dal grado prescolare (scuola materna) al grado terziario (alte scuole e formazione professionale superiore). Il livello post-obbligatorio (licei o ginnasio, formazione professionali ed alte scuole), sono collocate sotto la responsabilità comune della Confederazione e dei Cantoni. I Cantoni ed i loro comuni finanziano più del 80% delle spese realizzate in questo ambito.

La formazione è regolamentata dalla Confederazione Svizzera (CH) come segue:

- "obbliga i Cantoni a provvedere ad una sufficiente formazione elementare;
- "emana leggi sulla formazione professionale;
- "regolamenta l'insegnamento dell'educazione fisica e dello sport;
- "dirige le scuole politecniche federali, la Scuola federale di sport e l'Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale;
- "disciplina l'ammissione agli studi di medicina e alle scuole politecniche federali condizionando così largamente i contenuti delle scuole che preparano alla maturità;
- "sovvenziona le università cantionali, la ricerca, l'assegnazione di borse di studio cantionali, le scuole svizzere all'estero" (Wettstein, 2000, p. 11).

In Svizzera la maggioranza degli alunni (il 95%) svolgono la parte prescolare e la scolarità obbligatoria nella scuola pubblica del loro comune di domicilio. Solo il 5% frequenta una scuola privata. La scuola pubblica svolge una funzione primordiale nell'integrazione poiché i bambini che la frequentano provengono da livelli sociali, linguistici e culturali differenti. Tutti i cantoni offrono un insegnamento prescolare gratuito (scuola materna, detta scuola dell'infanzia) da uno a due anni, addirittura tre nel Canton Ticino. L'età di entrata nella scuola attualmente è fissata a sei anni. La scolarità obbligatoria comprende nove anni scolastici. Nella maggioranza dei cantoni, la scuola elementare va dal primo al sesto anno scolastico. Nel livello Secondario I (dal settimo al nono anno) gli alunni sono ripartiti in corsi a livelli per tutte le materie insegnate o per una parte di esse.

La lingua di insegnamento è quella della regione linguistica: francese, tedesco, italiano e romancio. In Svizzera, l'apprendimento delle lingue svolge

tradizionalmente un ruolo importante. Durante la scolarizzazione obbligatoria, tutti gli alunni beneficiano almeno dell'insegnamento di due lingue supplementari, in linea di massima una seconda lingua nazionale e l'inglese. L'organizzazione federalista e decentralizzata del grado prescolare e della scolarità obbligatoria è una risposta adeguata alle differenze culturali di un paese plurilinguistico e legato alle sue tradizioni scolastiche regionali. Sui punti essenziali (età di entrata alla scuola, durata della scolarità obbligatoria) le stesse disposizioni si applicano tuttavia a tutto il paese. Dal 2009 un nuovo accordo intercantonale della CDPE, chiamato Harmos, parificherà ulteriormente la scolarizzazione obbligatoria⁴.

Nel settore post-obbligatorio (livello Secondario II e Terziario) le offerte di formazione hanno in linea di massima sono basate su regolamentazioni nazionali, intercantonali o federali. I Cantoni sono responsabili dell'applicazione di queste disposizioni e delle scuole localizzate sul loro territorio. L'unica eccezione è il Politecnico Federale (École Polytechnique Fédérale) che dipende dalla Confederazione.

Circa il 90% dei/delle giovani in Svizzera ottengono verso 18/19 anni un titolo di studio del livello Secondario II. Questo diploma permette loro di entrare direttamente nella vita professionale, di accedere ad una scuola professionale superiore o, se hanno una maturità di continuare la loro formazione in un'Alta Scuola (Haute École).

Nel 2005 l'Ufficio Federale della Formazione Professionale e del Tecnologia – UFFT, revisiona la legge sulle Alte Scuole Specializzate, comparandole maggiormente alle Università, ma lasciando loro la possibilità di associare parimenti una formazione teorica e pratica. Le stesse possono rilasciare titoli di Bachelor e di Master.

⁴ “L'Accordo intercantonale sull'armonizzazione della scuola obbligatoria (concordato HarmoS) è un nuovo concordato scolastico svizzero. Il concordato armonizza per la prima volta a livello svizzero la durata dei gradi di insegnamento, i principali obiettivi e il passaggio dall'uno all'altro, attualizzando le disposizioni del Concordato scolastico del 1970 per quanto concerne l'età di accesso alla scuola e la durata della scuola obbligatoria. Ogni singolo Cantone decide se aderire al concordato. Il 21 maggio 2006 il popolo svizzero ha accettato i nuovi articoli costituzionali sulla formazione con una forte maggioranza dell'86 %. D'ora in poi le autorità pubbliche (i Cantoni o, a seconda del grado di insegnamento, la Confederazione e i Cantoni) sono tenute dalla Costituzione a regolamentare in maniera uniforme certi aspetti fondamentali di questo sistema. Per quanto riguarda la scolarità obbligatoria il concordato HarmoS permette ai Cantoni di soddisfare le esigenze formulate all'articolo 62, cpv. 4, della Costituzione federale.” *Tratto dal sito della CDPE: <http://www.cdip.ch/dyn/11613.php> [visitato il 27.08.2009]*

« Réforme de Bologne

« En conférence à Bologne, en 1999, les ministres européens de l'éducation ont adopté une Déclaration (Déclaration de Bologne) dont la Suisse s'est engagée à concrétiser les objectifs à l'échéance de 2010. Au coeur de la réforme décidée à Bologne figurent l'introduction, à l'échelle européenne, des cycles de formation à deux niveaux bachelor et master, le bachelor précédant le master dans le cursus de formation. La réforme de Bologne vise aussi l'uniformisation nationale et internationale des structures des études et des titres décernés.

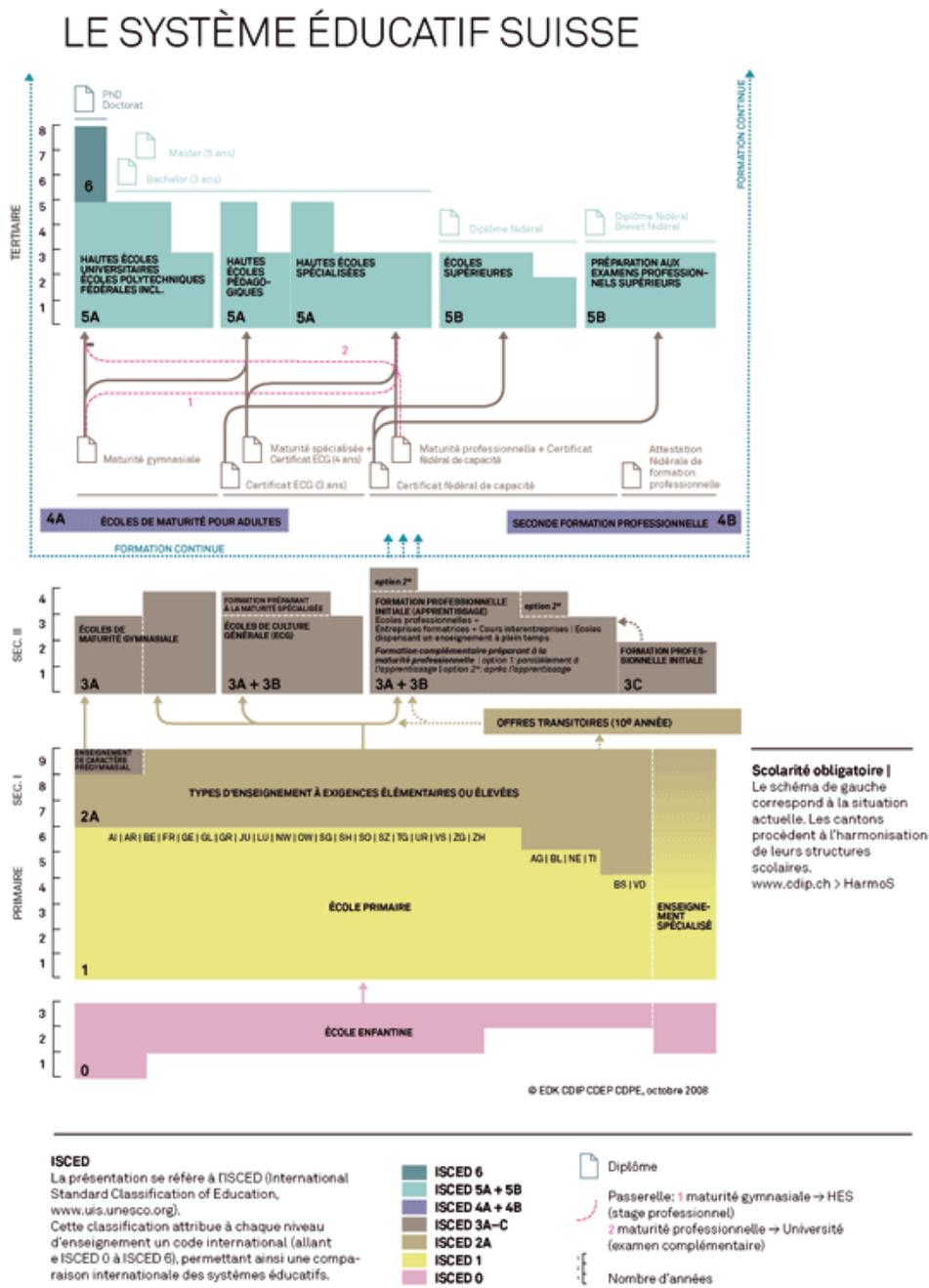
« Dans les hautes écoles spécialisées suisses (HES), les premières filières en cycle bachelor démarrent à l'automne 2005, et les premières filières en cycle master en 2008 pour la plupart.

« Modification de la législation sur les hautes écoles spécialisées

« L'introduction du système bachelor-master a requis l'adaptation des bases légales régissant les HES. Les modifications légales sont entrées en vigueur le 5 octobre 2005. Elles concernent la loi et l'ordonnance sur les HES, ainsi que trois ordonnances du Département fédéral de l'économie dans ce domaine. La modification des bases légales porte également sur la formation continue dans les HES, ainsi que sur les dispositions relatives aux domaines de la santé, du travail social et des arts, qui entrent désormais dans la sphère de compétence fédérale. Ces modifications légales ont entraîné une adaptation des titres HES. Il sistema svizzero di formazione ha due caratteristiche ». *Tratto dal sito dell'UFFT: www.bbt.admin.ch [visitato il 27.08.09].*

Il sistema formativo svizzero (Grafico 3) ha due caratteristiche: (a) il suo alto grado di permeabilità, cioè vengono offerte diverse “*filière d'études*” a chi volesse formarsi, cambiare scuola, formazione o recuperare una formazione; (b) il libero accesso alle diverse offerte formative, vale a dire che ogni individuo può seguire la formazione scelta e, nel caso delle Alte Scuole, scegliere il Cantone. Le limitazioni sono presenti soprattutto nella formazione professionale e riguardano l'offerta dei posti di apprendistato e, per gli studi di medicina, il numero chiuso di alcune Alte Scuole. I diplomi sono riconosciuti a livello svizzero, permettendo la mobilità nazionale ed internazionale.

Grafico 3: Sistema formativo svizzero



Tratto da sito della CDPE <http://www.cdip.ch/dyn/11709.php> [visitato il 27.08.09]

Il grafico sopra presenta il sistema educativo svizzero sotto una forma semplificata. È stato creato tenendo conto della classificazione internazionale CITE (o ISCED – International Standard Classification of Education). Questa classificazione attribuisce ad ogni livello di insegnamento un codice internazionale, da ISCED 0 ad ISCED 6, permettendo così un paragone internazionale dei sistemi educativi.

3.1. Il sistema della formazione professionale

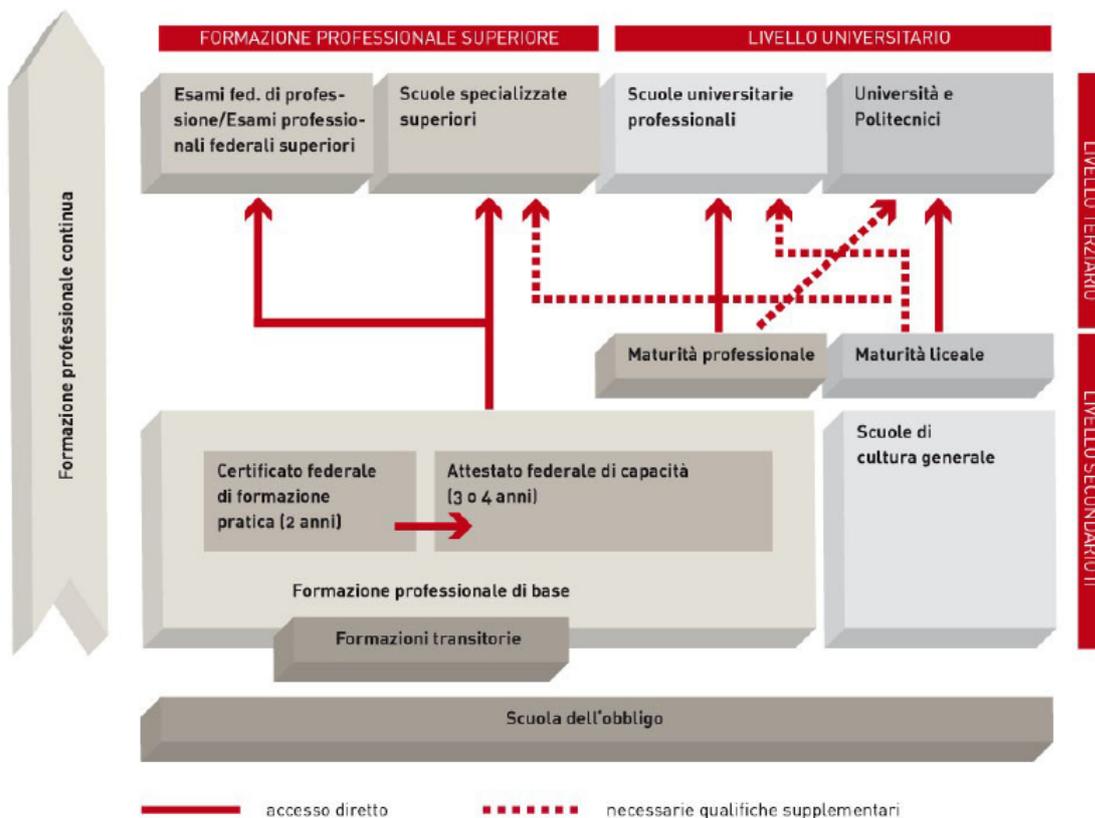
In Svizzera un quindicenne che vuole entrare nel mondo del lavoro può farlo, affiancando ad esso una formazione professionale. La formazione pratica in azienda verrà affiancata a quella teorica di una Scuola professionale. Tale scelta non esclude in futuro un eventuale proseguimento degli studi in scuole superiori.

In Svizzera la scuola professionale dà ampio spazio sia alla formazione pratica sia a quella teorica, a volte privilegiando la prima. A livello internazionale il completamento della formazione media superiore è regolamentato dal sistema CITE – Classificazione Internazionale Tipo dell'Educazione. I livelli CITE sono stati creati per poter fare un confronto tra le varie scuole presenti a livello internazionale. La Svizzera, che si suddivide in ventisei Cantoni con una buona autonomia formativa, può essere ripartita anche in quattro regioni linguistiche: 1. lingua tedesca, 2. lingua francese, 3. lingua italiana e 4. lingua romancia.

“La classificazione internazionale tipo dell'educazione (CITE) distingue tre tipi di programmi d'insegnamento secondario superiore in funzione dei loro sbocchi rispettivi :

- CITE 3A: programmi concepiti per permettere d'accedere direttamente a formazioni terziarie impiegate sull'acquisizione di competenze sufficienti per accedere a professioni esigenti un livello elevato di qualifica o a programmi di ricerca di alto livello. In Italia si collocano in questa categoria i licei e gli istituti tecnici e professionali (insegnamento terziario di tipo A, che si identifica in genere con le università);
- CITE 3B: programmi concepiti per permettere d'accedere direttamente a formazioni d'insegnamento terziario impiegate sull'acquisizione di competenze professionali precise (insegnamento terziario di tipo B, che si identifica con le scuole universitarie professionali).
- CITE 3C : programmi che non sono concepiti per preparare a seguire un insegnamento terziario di tipo A o B. Questi programmi preparano ad entrare direttamente nella vita attiva , oppure ad accedere a programmi d'insegnamento postsecondario non terziario (CITE 4), oppure ad altri programmi d'insegnamento di tipo secondario.” (Bottani, 2002, p. 6-7).

Grafico 4: Sistema della formazione professionale in Svizzera

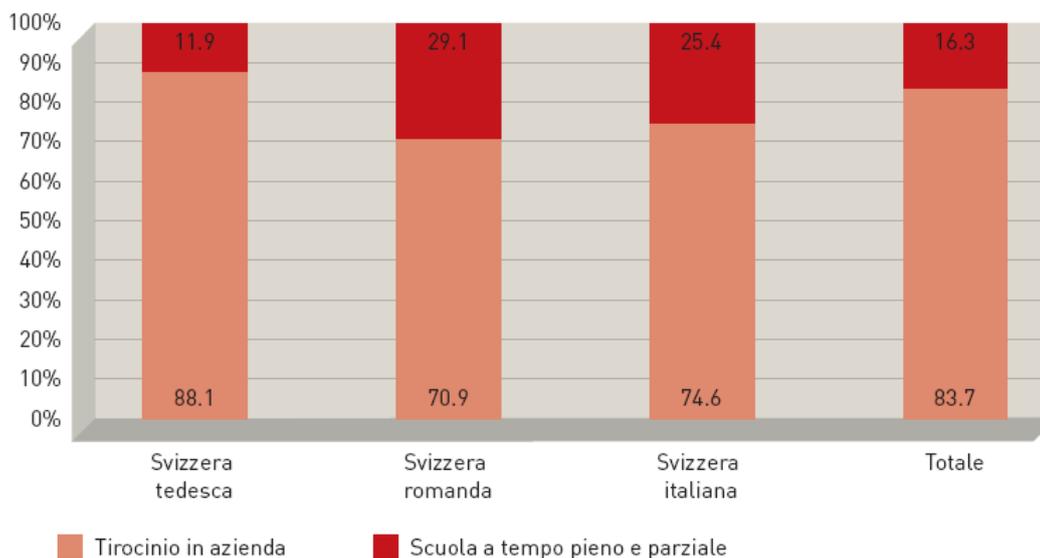


Tratto da sito dell'Ufficio Federale della Formazione Professionale e del Tecnologia – UFFT) <http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00127/index.html?lang=it> [visitato il 27.08.09]

Attualmente sono circa due terzi i/le giovani svizzeri che frequentano una scuola professionale. Tale formazione (Grafico 4) è chiamata anche “duale” in quanto la forma più comune consiste in un tirocinio in azienda svolto parallelamente allo studio nella scuola professionale, coinvolgendo più di duecento professioni. Il/la giovane può optare anche per un percorso differente, svolgendo la formazione professionale (tirocinio) in un contesto scolastico a tempo pieno quale quello offerto dalle scuole d’arti e mestieri o dalle scuole medie di commercio. Dopo aver terminato una formazione professionale di base il/la giovane potrebbe comunque proseguire l’iter formativo superiore. Se invece ha ottenuto una maturità professionale⁵ può accedere direttamente alle Scuole Universitarie Professionali – SUP, che rilasciano un titolo di bachelor, equivalente in Italia ad una laurea triennale.

⁵ “La maturità professionale è stata introdotta nel 1994. Si tratta di un’offerta formativa rivolta a giovani con buone prestazioni nello studio che, quale complemento dell’attestato federale di capacità, permette di accedere direttamente alle scuole universitarie professionali. Con alcune qualifiche supplementari sarà addirittura possibile frequentare l’università.” (Tratto da UFFT, 2009, *La formazione professionale in Svizzera – Fatti e cifre.*)

Grafico 5: Formazione professionale per regione linguistica.



Tratto da UFFT, 2009, La formazione professionale in Svizzera – Fatti e cifre.

Come si può evincere (Grafico 5), la *cultura di una formazione professionale* è sentita soprattutto nella parte della Svizzera di madrelingua tedesca. Il Canton Ticino risente della vicinanza dell'Italia. Alcune differenze in Europa è possibile riscontrarle soprattutto in Danimarca, Germania e Regno Unito. A tale proposito è bene riportare quanto sostenuto da Norberto Bottani (2002), già direttore del Servizio ricerca sull'educazione del dipartimento della pubblica istruzione del Canton Ginevra.

“Nella maggioranza dei paesi la formazione professionale si basa sulla scuola. Questo modello è esclusivo in Italia ed in Inghilterra. In Svizzera, Danimarca e Germania predomina invece la formazione in alternanza che combina corsi seguiti a scuola con una formazione in azienda. La proporzione di giovani che frequentano programmi professionali in Germania, Italia, Svizzera e Regno Unito è relativamente simile e si attesta attorno al 60 per cento. C'è però una differenza sostanziale tra Germania e Svizzera da una parte ed Italia e Regno Unito dall'altra: nei primi due paesi la parte della formazione combinata tra scuola e lavoro è elevata, mentre negli altri due predomina la formazione di tipo scolastico” (Bottani, 2002, pag. 6).

Il finanziamento della formazione professionale è soprattutto cantonale, ma con la nuova legge la spesa verrà ripartita diversamente con la Confederazione, che dovrebbe assumersi maggiori carichi finanziari. Le organizzazioni del mondo del lavoro contribuiscono al finanziamento gestendo istituti di formazione propri e facendo pubblicità per le proprie

professioni. Anche le aziende che non formano apprendisti devono contribuire ai costi della formazione.

3.2. Il caso del Canton Ticino

Le ricerche in Canton Ticino riguardo la scelta formativa e professionale hanno messo in evidenza che questa passa prima da una scelta scolastica, che determinerà (almeno in teoria) il futuro professionale del/la giovane (Bottani, 1998; Diem, 1998; Decarro, 1995; Eckmann-Saillant, Bolzman e De Rham, 1994; Ogay, 1991). La scuola quindi deve rinnovarsi per rispondere alle nuove esigenze. In Canton Ticino sono state fatte diverse proposte di valutazione e di riforma del sistema scolastico, ed in particolare nel settore medio sono state avanzate diverse prospettive miglioratrici (Dozio, Guzzi, Lepori, Moses e Vanetta, 1997; Vanetta, Cavadini e Solcà, 1996; Pesce, 1994; UIM, 1993) e tuttora è in atto una riforma (Baylaender, Dozio, Roncoroni-Arlettaz, Tamagni e Vanetta, 2003).

La riforma della scuola media inferiore è ritenuta un momento di passaggio importante, in quanto potrebbe segnare le scelte professionali o scolastiche future, oltre ad essere il momento di passaggio dall'infanzia alla giovinezza.

Nel rapporto della riforma della scuola media, vengono indicati diversi punti che dovrebbero portare al suo miglioramento e che vengono brevemente sintetizzati:

- a) il Piano di formazione della scuola media;
- b) la valutazione degli allievi;
- c) lo sviluppo dell'autonomia degli istituti scolastici e il miglioramento della qualità di vita al suo interno;
 - attuazione dei progetti educativi di istituto (PEI);
 - sperimentazione di forme di autovalutazione;
- d) la riforma strutturale e organizzativa con particolare riferimento al secondo biennio:
 - le giornate progetto e la programmazione annuale;
 - la revisione della griglia oraria;
 - la differenziazione dell'insegnamento, per attenuare la pressione sugli allievi alla fine della II media;
 - le forme e le modalità per affrontare il disadattamento scolastico (allievi con difficoltà di apprendimento e di comportamento, allievi ingestibili) e la riflessione sul funzionamento del servizio di sostegno pedagogico;
- e) la promozione della salute e del benessere, in particolare con il progetto "Star bene a scuola, è possibile?";
- f) la ricerca di un maggiore coordinamento all'interno della scuola dell'obbligo;
- g) il ripensamento delle prove cantonali.

Nel rapporto è posto l'accento non solo sugli aspetti organizzativi, strutturali e pedagogico-didattici, ma anche sul benessere e sulla salute degli stessi allievi. A questo proposito sempre in Cantone Ticino sono partiti una serie di studi atti a verificare lo stato di salute dei/delle giovani (Fasani, 1999; Tozzini, 1997; Tomamichel, Villaret e Tozzini, 1997), per stabilire degli indicatori. Un'altra ricerca longitudinale (Donati, 1999; 1996) attraverso un campione di circa 1'400 giovani ticinesi, sta verificando se il percorso scolastico intrapreso dai ragazzi sia quello auspicato alla fine della formazione obbligatoria, mettendo in evidenza, ad esempio, che le differenze socio-economiche delle famiglie d'origine, sono una variabile importante nella previsione del futuro scolastico e professionale del ragazzo. Studi simili sono stati fatti anche nei Cantoni romandi (Bory, 1997), in Canton Ginevra (Flückiger, 2002; Duru-Bellat, 1988) e Canton Zurigo (Filippini, 1998) in cui sono stati valutati più in generale gli aspetti di giustizia sociali e la loro genesi. Sempre in Canton Ticino una recente ricerca (Ghisla e Sapienza, 2002) si è cercato di osservare e analizzare i livelli di saperi, capacità ed atteggiamenti degli studenti di maturità professionale e quelli degli studenti di maturità liceale in generale, tenendo conto in particolare delle specifiche esigenze di una formazione in informatica. Obiettivo del suddetto studio era la raccolta di informazioni utili per completare il quadro istituzionale e concettuale entro il quale collocare una nuova facoltà di informatica, identificare un profilo di competenze per lo studente che aspira ad uno studio d'informatica ed analizzare gli studenti dei vari tipi di maturità (professionale e liceale) e del loro percorso formativo. Gli autori dopo attenta analisi dei loro dati, traggono alcune conclusioni:

“È stato possibile constatare come complessivamente il profilo dei due gruppi di maturandi sia del tutto analogo e quindi ipotizzare che dal punto di vista delle risorse cognitive e delle caratteristiche della personalità non ci siano differenze particolarmente pronunciate che permettano di situare una delle due maturità ad un livello significativamente diverso rispetto all'altra. Questa affermazione contrasta con l'abituale affermazione che attribuisce ai liceali capacità chiaramente superiori a chi ha seguito in percorso formativo nell'ambito professionale.” (Ghisla e Sapienza, 2002 - pag. 96).

4. LA RICERCA

4.1. Framework teorico: un modello di identificazione genitoriale per una scelta di compromesso formativa e professionale

Il progetto parte da due assunti di base: il primo è che le rappresentazioni del proprio futuro formativo e professionale siano realizzate nel contesto sociale ed economico in cui i/le giovani vivono; il secondo che la famiglia, in quanto sistema educativo, influisca sulle scelte formative e professionali dei figli e delle figlie.

Questo lavoro di ricerca vorrebbe verificare la modalità con cui si esplica il secondo assunto, attraverso la teorizzazione di un modello di influenza genitoriale.

Il modello vuole analizzare come i desideri e le aspettative⁶ genitoriali influiscano nel processo di scelta formativa e professionale, nonché valutare l'identificazione dei figli con questi stessi desideri e aspettative. La risultante di questo processo sarà una scelta formativa/professionale direttamente derivabile dal tipo di identificazione del/la giovane.

Lo scopo del progetto di ricerca è di analizzare gli aspetti psicosociali correlati al futuro formativo o lavorativo dei/delle giovani che seguono un percorso professionale.

I lavori svolti sull'argomento insistono sulle determinanti sociologiche, altri si focalizzano sui meccanismi psicologici della presa di decisione (*decision making*) (Krumboltz, 1979; Mitchell, Jones e Krumboltz, 1979; Bessant, 2002), altri collegano la costruzione dell'immagine di sé a quella delle preferenze professionali (Forner e Guichard, 1987; Harmon e Farmer, 1983; Gottfredson, 1981; Huteau 1976; Gadbois 1969; Hilton, 1962). Alcuni problemi sociali potrebbero, secondo certe teorie, trovare una soluzione sviluppando al massimo le competenze personali, il sapere e il saper-fare individuale. Secondo un'idea ancora più radicale, la crescita economica comporterebbe lo sviluppo delle potenzialità di ognuno così che il fattore psicologico verrebbe affiancato a fattori economici e sociali.

La crescente ricerca sugli effetti dell'ambiente familiare sullo sviluppo in generale dell'adolescente (Steinberg e Silk 2002) e sui suoi costrutti, come quello di identità di esplorazione (Grotevant e Cooper, 1986, 1998), mette in evidenza che la domanda a cui occorre rispondere non è se l'ambiente familiare incida sul futuro orientamento del ragazzo, ma come? (Seginer, Vermulst e Shoyer, 2004).

Alcuni aspetti della scelta professionale sono caratterizzati dall'esplorazione e la presa di decisione e per Super (1990) costituiscono un

⁶ I termini "desiderio" ed "aspettativa" verranno utilizzati nell'accezione più ampia del loro significato, a volte anche come sinonimi. Per il significato di desiderio si rimanda a quello fornito dal dizionario: "aspirazione verso ciò di cui si ha bisogno, si sente la mancanza"; *aspettativa*: «attesa | (est.) Ciò che si aspetta». Microsoft® Encarta® 2007. ©

modello che include il locus of control, la curiosità, le informazioni, l'identificazione con figure chiave e l'autostima.

L'esplorazione del sé (Van Esbroeck, 2008) e il Career Decision making come evento sociale, propongono nuove vie di esplorazione nel processo di scelta formativa e professionale. Un'enfasi sempre più consistente viene data al ricorso agli altri come risorsa centrale nel processo decisionale relativo al proprio futuro, così come viene messo sempre più l'accento sul fatto che le relazioni influenzino le decisioni circa il futuro professionale e queste a loro volta influenzino le relazioni stesse (Phillips, 1997; Schultheiss et al., 2001, 2002, 2008; Whiston e Keller, 2004; Brown, 2004; Blustein et al., 2001).

Le prime relazioni dei ragazzi e delle ragazze sono quelle con le figure genitoriali ed alcune variabili hanno sondato tale influenza attraverso approcci qualitativi (focus group) (Seginer e Vermulst, 2002, Seginer, 2008) o quantitativi (questionari) (Harris, 2002). L'area genitoriale è stata così indagata sia con variabili oggettivabili (ad es. il livello di istruzione dei genitori), sia con variabili soggettive (ad es. aspettative genitoriali, paure, sogni, speranze, ecc...).

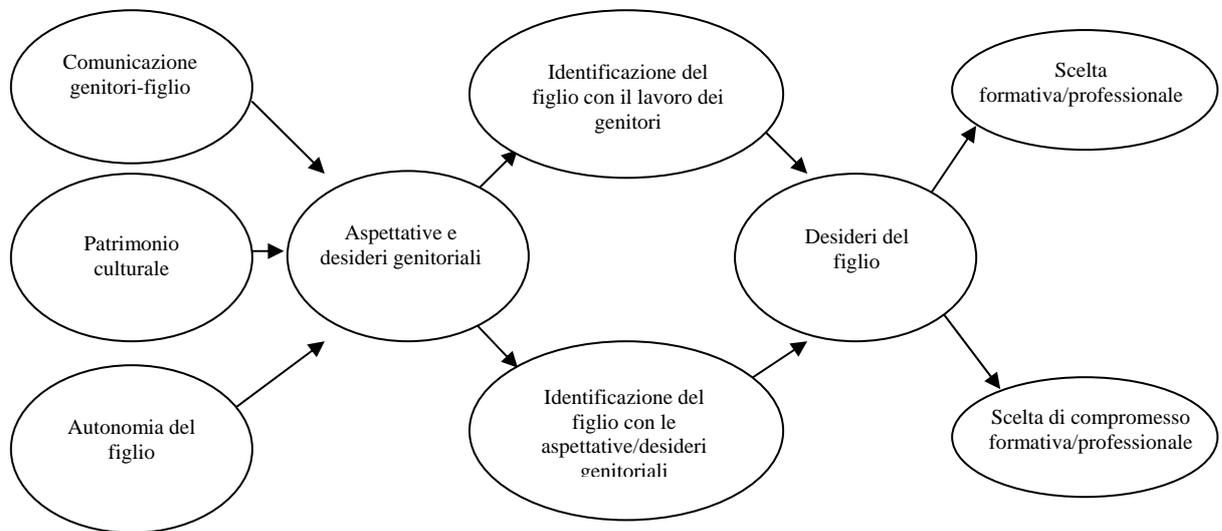
La letteratura scientifica fornisce diversi spunti relativi alle modalità utilizzate dal/dalla giovane per introiettare i modelli genitoriali – soprattutto in età adolescenziale – così come dà anche spunti sulle modalità con cui tali figure genitoriali proiettino sui figli e sulle figlie i *propri* vissuti, i *propri* desideri, le *proprie* paure, le *proprie* aspirazioni e le *proprie* aspettative personali e professionali.

Da un'attenta analisi critica della letteratura, emerge che alcuni elementi sono stati già indagati dalla psicologia, come ad esempio l'autostima, la costruzione del sé, la propria identità e la presa di responsabilità decisionale (Leong e Savickas, 2007; Heppner e al., 2004; Epstein, 1990; Burnett, 1995; Heppner M.J. e al., 1995; Epstein & Connors, 1994; Heppner P.P. e al., 1988; Elias e Clabby, 1992), mentre quello che ancora non è stato considerato è il processo di identificazione del/della giovane con il proprio modello genitoriale; processo di identificazione che potrebbe influire nella scelta del proprio percorso formativo o professionale. Partendo da questo punto di vista, nel progetto di ricerca, viene quindi proposto un modello che delinei le variabili del processo di scelta formativa/professionale.

Oltre agli aspetti summenzionati, si è cercato di inserire nel modello altre indicatori, in modo da considerare gli aspetti identificativi dei figli. Nel modello di scelta formativa e professionale sono presenti i desideri o le aspettative genitoriali nei riguardi dei propri figli e delle proprie figlie e il modo in cui questi vengono trasmessi dai genitori. È stato anche considerato il costrutto di patrimonio culturale della famiglia (Bourdieu, 1973, 1991; Marsiglia, 2002), ma soprattutto quanto i figli e le figlie si identificano con gli aspetti familiari.

Il *Modello di identificazione genitoriale* (Grafico 6) prende in considerazione i desideri o aspettative genitoriali, senza prescindere dal patrimonio culturale della famiglia. Questi desideri genitoriali possono essere trasmessi in modo diretto o indiretto al giovane, che può o meno identificarsi con loro influenzando così la sua futura scelta formativa/professionale.

Grafico 6: Modello di identificazione genitoriale



Il modello (Grafico 6) identifica due possibili soluzioni finali: (1) una scelta formativa/professionale conforme ai desideri genitoriali, se il tipo di identificazione del figlio o della figlia è positiva; (2) una scelta di compromesso, se il tipo di identificazione è negativa⁷.

Secondo il modello l'influenza genitoriale, che ha sempre una forza tale da condizionare la scelta finale del/la giovane, è determinata dai vissuti e dai desideri delle figure genitoriali.

Questa influenza è data da una serie di variabili, tra cui: *l'identificazione del/la giovane con il proprio modello di riferimento genitoriale, l'identificazione del ragazzo e della ragazza con il lavoro del padre e/o della madre; l'autonomia di cui gode il/la giovane all'interno della famiglia, la comunicazione tra genitori e figli/e e il patrimonio culturale*. La scelta finale del/della giovane potrà essere: una *scelta formativa/professionale corrispondente alle aspettative dei genitori*; una *scelta di compromesso formativa/professionale, in cui le aspettative dei genitori vengono eluse, ma mai completamente*. Nel primo caso la scelta formativa e professionale del/della giovane sarebbe correlata ai vissuti e ai desideri familiari, mentre nel secondo caso avverrebbe una scelta formativa e professionale di "compromesso", tra i desideri dei genitori e quelli del figlio o della figlia.

⁷ Per "positiva" e "negativa" non si intendono concetti con valenza morale o di valore, ma semplicemente un'identificarsi o meno con i desideri genitoriali. Un'identificazione "positiva" vuol quindi dire che il/la giovane fa propri i desideri paterni o materni, mentre per identificazione "negativa" si intende che non vi è un'identificazione completa con tali desideri.

4.2. Obiettivi della ricerca ed ipotesi

L'obiettivo generale della ricerca è quello di valutare quale impatto assumano le aspettative e i desideri dei genitori sulla scelta professionale o formativa dei figli e delle figlie.

Gli obiettivi specifici possono essere così riassunti:

- ruolo delle attese dei genitori della famiglia d'origine nelle scelte professionali dei figli e delle figlie e nella scelta di una formazione universitaria;
- ruolo del livello di istruzione della famiglia d'origine dell'allievo, per una scelta universitaria o una scelta professionale;
- verifica di una correlazione tra le variabili considerate, nei due punti precedenti;
- differenze di genere nella rappresentazioni socio-professionali dei/delle giovani.

Partendo dal presupposto che la famiglia ha sempre un'influenza sulla scelta professionale e formativa del/della giovane, come hanno dimostrato le ricerche svolte in tale ambito, le ipotesi di lavoro sono basate sul modello proposto che la ricerca tenta di assumere nel modo più completo possibile (Grafico 6).

Il/la giovane, secondo il modello, tenderebbe a identificarsi con i vissuti e le aspettative familiari creando una rosa di alternative professionali o formative vicine a tali caratteristiche.

Le ipotesi specifiche sono le seguenti:

FAMIGLIA CON CLASSE SOCIALE ALTA

- la famiglia con livello di istruzione *alto*⁸ influenzerà la scelta del/della giovane verso una formazione universitaria. La scelta universitaria differirà però in base all'identificazione del ragazzo e della ragazza con i desideri o le aspettative genitoriali ed in particolare:
 - il/la giovane, se si identifica *completamente* con il genitore, sia sul piano individuale sia sul piano professionale, tenderà a fare una scelta conforme ai desideri dello stesso. Ad esempio, se il padre è medico e lui si identifica con il padre e con il lavoro del padre, tenderà a orientarsi verso quella professione;
 - il/la giovane, se si identifica *in parte* con il genitore, tenderà ad indirizzarsi verso una scelta di compromesso. Tale scelta, pur non essendo la scelta desiderata dal genitore, sottenderà caratteristiche simili alla scelta genitoriale. Ad esempio, se il genitore è medico, il ragazzo o la ragazza tenderà a fare una scelta formativa o professionale in ambito sanitario, come

⁸ Per livello di istruzione "alto" si intende un'istruzione accademica per entrambi i genitori.

l'infermiere/a o l'assistente sociale o in una professione «*di aiuto*» come, ad esempio, quella dello psicologo;

- il/la giovane, se si identifica *poco* con il genitore, tenderà a scegliere una formazione o professione completamente diversa anche per caratteristiche. Ad esempio se il padre è medico, lui potrebbe scegliere una formazione di tipo giuridico.

FAMIGLIA CON CLASSE SOCIALE MEDIA E BASSA

- la famiglia con un livello di istruzione *medio e basso*⁹ influenzerà la scelta del/della giovane verso una formazione professionale, piuttosto che universitaria. Nel caso in cui il ragazzo o la ragazza dovesse intraprendere una formazione universitaria o comunque continuare gli studi, l'influenza genitoriale dovrebbe essere molto forte. Il fatto che i genitori vogliano che il proprio figlio o figlia continui a studiare, secondo la nostra ipotesi, non è sufficiente a farlo/a continuare. Il giovane o la giovane infatti potrebbe non condividere l'aspettativa dei genitori, scegliendo di lavorare, ma se il legame tra tali desideri genitoriali e l'identificazione del/della giovane con essi fosse molto stretto, il ragazzo, pur arrivando da una famiglia con un *livello di istruzione medio e basso*, continuerà a studiare. Se i genitori invece "non credono e non investono" nella formazione del proprio figlio o figlia, lo/a stesso/a non avrà alcuna possibilità di continuare gli studi. Le opzioni sono così riassumibili:
 - il/la giovane, se percepisce che il genitore ha basse aspettative sul suo futuro, tenderà a lavorare o fare una scelta professionale non universitaria;
 - il/la giovane, se percepisce invece che il genitore investe sul futuro professionale o formativo del figlio o della figlia, e quest'ultimo/a si identifica con i desideri formativi/professionali del genitore, tenderà a continuare gli studi; tale vissuto genitoriale, di vedere il proprio figlio/a laureato/a o con un diploma universitario professionale, potrebbe essere il frutto di un riscatto sociale della famiglia.

4.3. Metodi e procedure

La ricerca è stata svolta in due momenti. Il primo è costituito da una rilevazione quantitativa, attraverso l'utilizzo di un questionario costruito appositamente per la ricerca. La seconda fase ha visto invece l'approfondimento di determinati aspetti attraverso interviste qualitative. Il motivo di utilizzare una metodologia quantitativa e una metodologia qualitativa, è dovuto al fatto che la sola analisi quantitativa appariva limitante riguardo la tematica trattata. Considerando il solo concetto di identificazione,

⁹ Per livello di istruzione medio si intendono entrambi i genitori con diploma di scuola secondaria, mentre per livello di istruzione basso genitori con una licenza di scuola elementare e di licenza media inferiore.

sarebbe stato difficile poterlo valutare solo con l'ausilio di un questionario. L'analisi qualitativa invece permette di avere maggiori sfumature di questo costrutto, permettendo di verificarne l'espressione in un ambito specifico come quello della scelta professionale e formativa dei ragazzi e delle ragazze al termine del settore Secondario II.

In effetti per analizzare tale costrutto solo con un questionario quantitativo si sarebbe dovuto produrre un lunghissimo numero di item con le difficoltà intrinseche alla stessa compilazione.

5. LA RICERCA QUANTITATIVA

5.1. Metodo dell'analisi quantitativa

Alcuni dati sono stati raccolti attraverso questionari, mentre altri con interviste costruite appositamente per la ricerca.

La codifica e l'analisi dei questionari è avvenuta attraverso il programma SPSS per Windows.

5.1.a Il questionario

Per valutare tali variabili, è stato costruito un questionario ad hoc con una serie di item per ogni ambito di ricerca. In letteratura non sono presenti questionari che potevano mettere in evidenza tali caratteristiche. I questionari presenti sono utilizzati soprattutto a livello clinico per valutare tratti di personalità, quindi lontani dalla possibilità di falsificare o di confermare le nostre ipotesi di ricerca.

I ragazzi dovevano definire su una scala Likert a 7 punti (1=per niente d'accordo e 7=completamente d'accordo) quanto erano d'accordo con le affermazioni del questionario.

Una delle ipotesi della ricerca è che l'influenza genitoriale nella scelta di un percorso formativo o professionale avvenga attraverso un'identificazione del/della giovane con i desideri o le aspettative di uno o entrambi i genitori. Inoltre, in tale scelta, sarebbero implicate altre variabili, tra cui l'autonomia di cui il/la giovane gode all'interno della famiglia, l'identificazione dello/a stesso/a con il lavoro del padre o con quello della madre e, non da ultimo, la comunicazione all'interno della famiglia (Grafico 6).

La maggior parte delle analisi è stata effettuata con il pacchetto statistico SPSS¹⁰. Per le analisi di consistenza interna si è fatto riferimento all'indice alpha di Cronbach, mentre per evidenziare possibili correlazioni si è utilizzato il coefficiente di Pearson.

L'intero questionario, comprendeva quindi i seguenti ambiti di ricerca:

1. identificazione con la madre;
2. identificazione con il padre;
3. identificazione con i desideri formativi e professionali materni;
4. identificazione con i desideri formativi e professionali paterni;
5. identificazione con il lavoro della madre;
6. identificazione con il lavoro del padre;

¹⁰ SPSS ver. 17.0. L'analisi fattoriale è stata svolta utilizzando il seguente metodo di estrazione: Fattorizzazione dell'asse principale. Inoltre è stata fatta un'analisi fattoriale esplorativa condotta con il metodo delle componenti principali con rotazione ortogonale Varimax.

- 7. autonomia di cui gode il/la giovane all'interno della famiglia;
- 8. comunicazione all'interno della famiglia.

Analizzando l'affidabilità, è stato possibile determinare il grado di correlazione tra gli elementi del questionario, ottenere un indice globale della ripetibilità oppure la concordanza interna della scala in modo globale. È stato possibile così identificare gli elementi del problema che dovevano essere esclusi dalla scala.

5.1.b Il campione del questionario

Vista l'ampiezza della popolazione scolastica regionale, si è optato per un campionamento a grappolo delle scuole, divise prima in due macro-categorie: scuole "duali" e scuole "non duali", in seguito per settore professionale ed area geografica, in modo da avere un campione rappresentativo, non dal punto di vista statistico, ma del sistema scolastico del Canton Ticino.

Tabella 1: Istituti di provenienza degli allievi raggruppati per "centri professionali"

Centri e scuole professionali

	Frequenza	Percentuale
Centri professionali commerciali, industriali e artigianali	197	50,5
Scuole per le professioni sanitarie e sociali e scuole medico tecniche	193	49,5
Totale	390	100,0

Il campione è stato distribuito secondo il settore professionale scelto nel proprio iter formativo. La Tabella 2 mette in evidenza che quasi un allievo o un'allieva su due proviene dal settore "Sanitario e sociale" (41,3%). Si può altresì mettere in evidenza che il voto finale conseguito l'ultimo anno di scuola media inferiore non si discosta molto dalla media totale.

Tabella 2: Allievi e allieve suddivisi/e per settore professionale intrapreso durante l'iter formativo nella Scuola professionale

	Frequenza	Percentuale	Media del voto finale della Scuola media inferiore
Agricoltura	28	7,2	4.64
Artigianale	53	13,6	4.68
Commerciale	48	12,3	4.51
Edilizia	5	1,3	4.57
Industriale	55	14,1	4.70
Maturità	22	5,6	4.77
Ristorazione	18	4,6	4.59
Sanitario e sociale	161	41,3	4.66
Totale	390	100,0	
Media totale			4,64

La popolazione di riferimento sono gli studenti e le studentesse del Secondario II. In tutto il Canton Ticino (abitanti ca. 350 mila) ci sono in totale ventinove scuole del Secondario II¹¹. Nell'anno scolastico 2007/08 il numero delle allieve e degli allievi iscritte/i nel Secondario II, era di circa 15'000. Gli/le allievi/e iscritti/e alle ultime classi erano circa 1'500.

Il campionamento è stato fatto in modo casuale inviando un'email con un link ad un questionario on-line, alle classi delle Secondario II. Il questionario è stato compilato in classe alla presenza di un/a docente.

Il campione, di 390 studenti/esse, è stato suddiviso per "nazionalità". Nella Tabella 3 appare evidente che la maggior parte degli allievi e delle allieve sono di nazionalità svizzera. Nel questionario però era richiesto di

¹¹ Il Secondario II (ISCED 3 - International Standard Classification of Education) raccoglie a livello internazionale le Scuole medie superiori, mentre il Secondario I (ISCED 2) raggruppa le scuole medie. L'ISCED 1 invece raggruppa le scuole primarie, mentre il Livello 0, l'istruzione pre-elementare

indicare anche una seconda nazionalità, ed in effetti circa un/a ragazzo/a su quattro del campione ha una seconda nazionalità (Tabella 4).

Tabella 3: Allievi e allieve per nazionalità ricodificata divisi per sesso

Nazionalità allievo ricodificata			
		Frequenza	Percentuale
Maschi	Svizzera	138	80,2
	Italiana	21	12,2
	Altra	13	7,6
	<i>Totale</i>	<i>172</i>	<i>44,1</i>
Femmine	Svizzera	166	76,1
	Italiana	23	10,6
	Altra	29	13,3
	<i>Totale</i>	<i>218</i>	<i>55,9</i>
TOTALI	Svizzera	304	77,9
	Italiana	44	11,3
	Altra ¹²	42	10,8
	<i>Totale</i>	<i>390</i>	<i>100,0</i>

¹² Nella nazionalità "Altra" sono raggruppati tutti gli allievi e le allieve con nazionalità diversa da quella Svizzera e Italiana, in quanto il numero era troppo esiguo per un'analisi dei dati. Le nazionalità comprese in questa categoria ricodificata sono: Ex-Jugoslavia, Portoghese, Francese, Lettone, Spagnola Irachena e Kosovara

Tabella 4: Allievi e allieve con una seconda nazionalità

	Frequenza	Percentuale
Svizzera	19	4,9
Italiana	55	14,1
Tedesca	2	,5
Iugoslava	13	3,3
Portoghese	3	,8
Altra	15	3,8
Totale allievi/e con 2^a nazionalità	107	27,4
Totale campione	390	100,0

Il campione è stato suddiviso in distretti per valutare la loro distribuzione in tutto il territorio del Canton Ticino. La ricodifica è stata svolta sugli otto distretti più grandi. La maggior parte di essi, come si può osservare dalla Tabella 5, sono provenienti dal distretto di Lugano (27,4%). Occorre constatare che il campione rappresentato nella tabella rispecchia la distribuzione della popolazione sul territorio. Lugano, infatti, ha circa 40'000 abitanti, mentre il distretto di Bellinzona conta circa 15'000 abitanti. Nella categoria "Altro" sono compresi gli allievi provenienti da paesi situati in piccole valli.

Tabella 5: Distribuzione degli allievi e delle allieve per distretto

	Frequenza	Percentuale
Bellinzonese	70	17,9
Blenio	12	3,1
Leventina	13	3,3
Locarno	58	14,9
Lugano	107	27,4
Mendrisiotto	52	13,3
Riviera	16	4,1
Vallemaggia	11	2,8
Altro	51	13,1
Totale	390	100,0

La distribuzione degli allievi e delle allieve è di 172 maschi e 218 femmine; l'età è compresa tra un minimo di 15 anni ad un massimo di 26 anni. La Media è di 17,4 anni, mentre la Moda e la Mediana è di 17 anni, con una deviazione DS=2.5.

Nel Grafico 7 si può vedere la differenza tra settore professionale e genere dell'allievo/a. Si può evincere che sono soprattutto le ragazze che scelgono di seguire un percorso "Sanitario e sociale", mentre non risulta alcuna ragazza nel settore dell'"Edilizia" e nel settore "Industriale" e poche anche nella "Ristorazione".

Grafico 7: Differenza di genere per apprendistato allievo/a per settore professionale

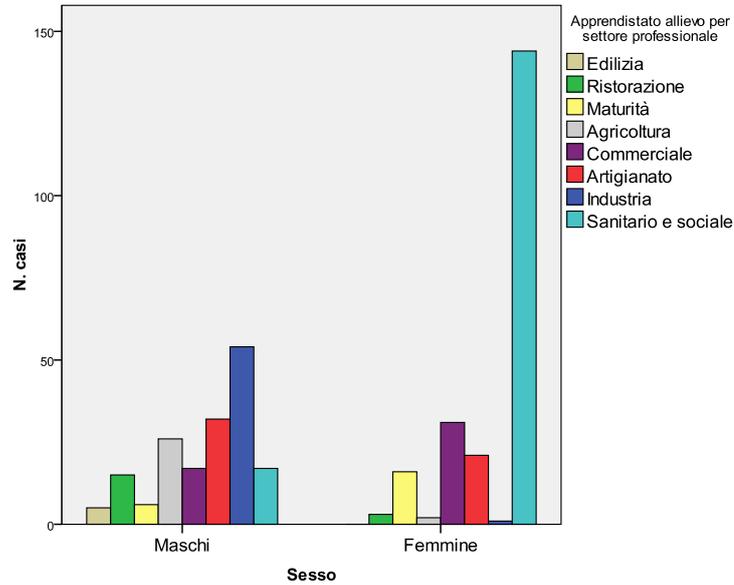
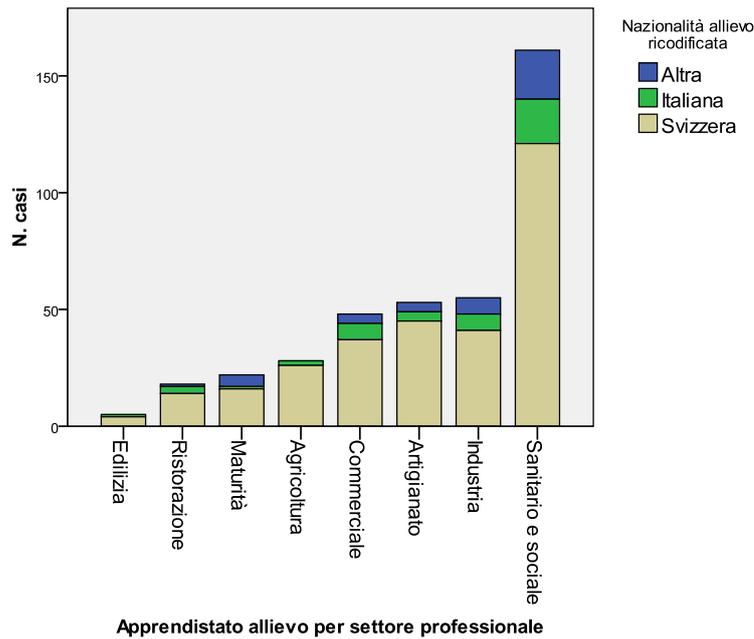
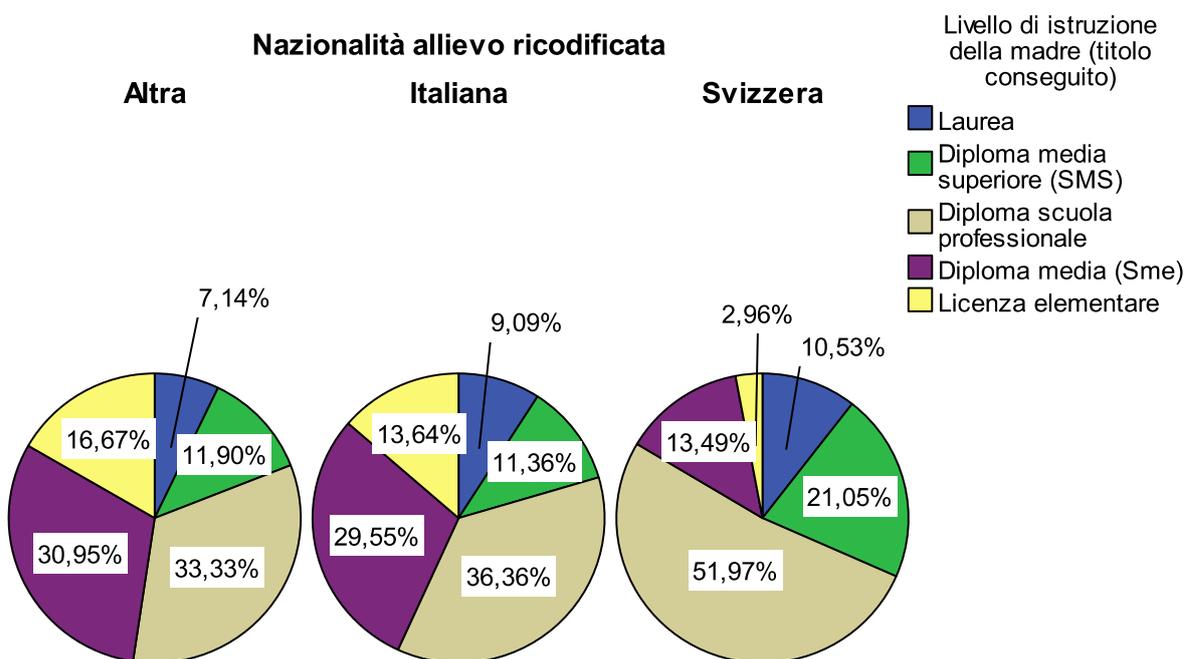
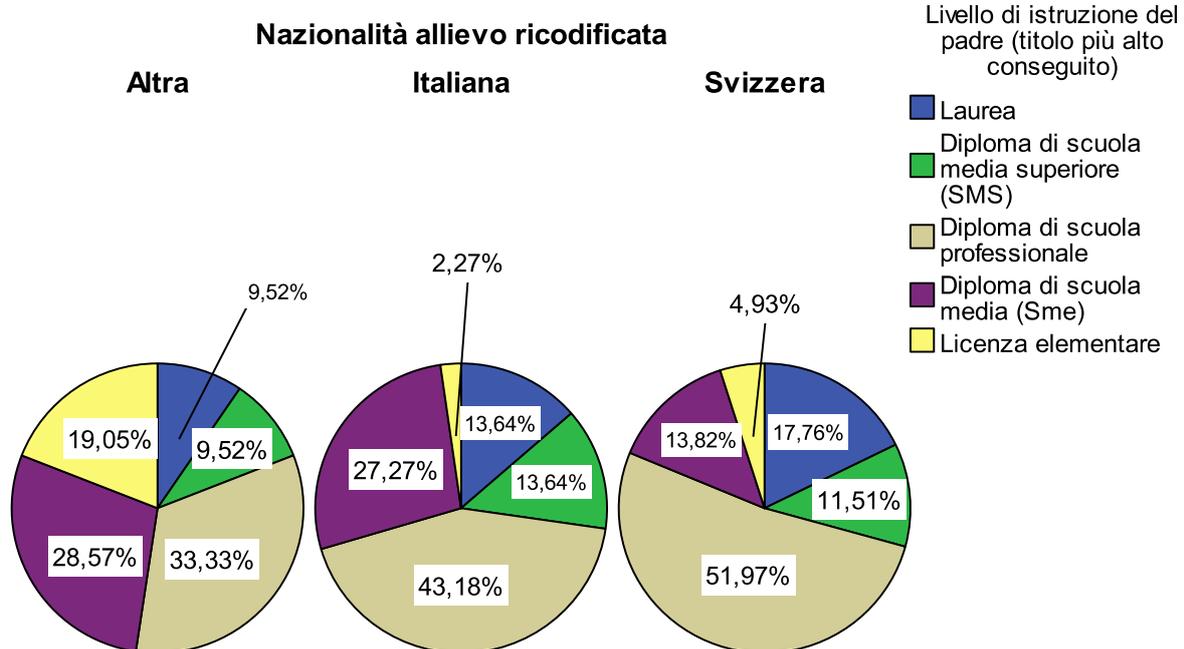


Grafico 8: Distribuzione degli allievi e delle allieve secondo l'apprendistato allievo/a per settore professionale e per nazionalità.



Dal Grafico 8 si può evidenziare che le nazionalità degli allievi e delle allieve sono equamente distribuite in tutti i settori professionali. Solo la “Maturità” che è un percorso formativo professionale che permette – se un allievo/a lo volesse – di continuare gli studi dopo il Diploma di scuola professionale, contiene pochi/e allievi/e di nazionalità “Italiana”, così come nei settori “Agricoltura” ed “Edilizia” gli allievi e le allieve di nazionalità “Altra” sono assenti.

Grafico 9: Istruzione del padre e della madre incrociata con la prima nazionalità dell'allievo/a



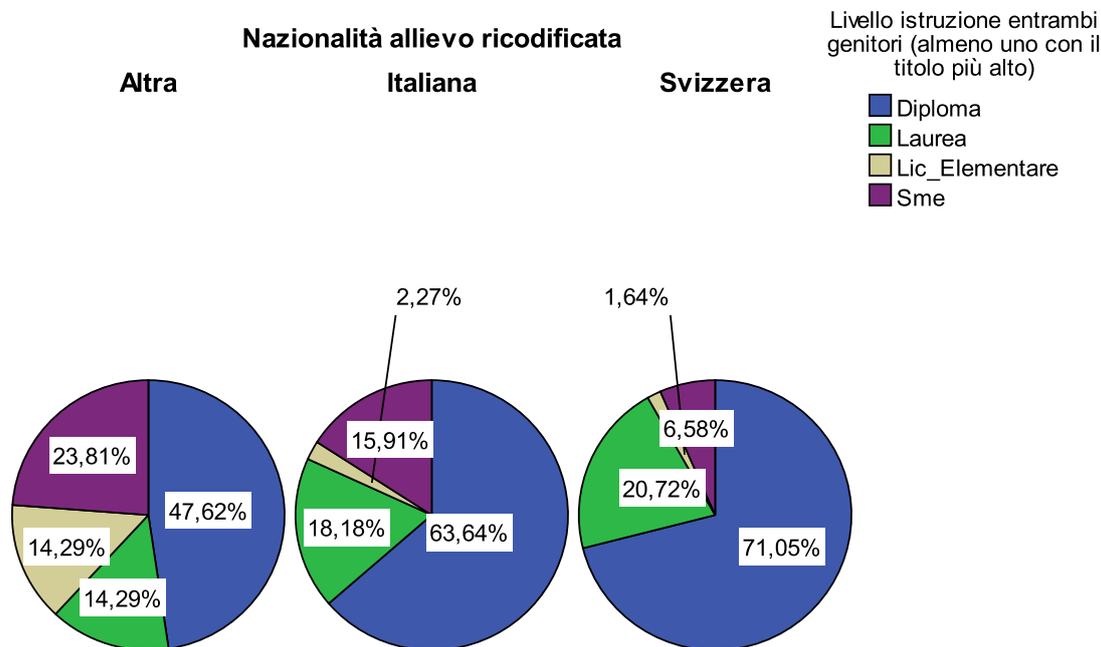
Il livello di istruzione dei genitori è rappresentato nel Grafico 9. Occorre fare una precisazione sulla differenza tra i due Diplomi presenti nel grafico. Il Diploma SMS, vale a dire di “Scuola Media Superiore”, permette in seguito di potersi iscrivere all’Università o ad una Scuola Universitaria Professionale, quindi dal punto di vista del curriculum scolastico c’è una maggiore attenzione alla teoria; in alcuni di questi casi la scuola è a tempo pieno. Nel 2007 è stato emesso anche compendio chiamato “passerella” che definisce le modalità di accesso a studi terziari professionali (Appendice: Compendio alla valutazione Passerella: maturità professionale – scuole universitarie, 2007).

Il “Diploma di Scuola Professionale” invece è una formazione completamente “*duale*” in cui l’allievo è seduto sui banchi di scuola da uno a tre giorni la settimana (a dipendenza dell’apprendistato scelto) e il resto della settimana è inserito come apprendista in un’azienda, all’interno della quale è seguito da una Formatore di apprendisti (FA). L’inquadramento di apprendista è regolamentato da un contratto di tirocinio e le ore passate sul posto di lavoro sono retribuite.

“La maturità professionale, aggiungendo a una formazione professionale di base un approfondimento di cultura generale, apre alle giovani e ai giovani nuove opzioni. Coloro che assolvono la maturità professionale dispongono di una doppia qualifica: hanno acquisito una qualifica professionale con la quale possono presentarsi sul mercato del lavoro e, inoltre, l’abilitazione a iniziare un ciclo di studi con il diritto di essere ammessi senza esami a una scuola universitaria professionale.” *Tratto dal sito dell’UFFT: www.bbt.admin.ch [visitato il 24.06.10].*

Si può evidenziare (Grafico 9) che il numero di genitori con un Diploma di Scuola Professionale è rappresentato da circa un terzo degli allievi e delle allieve di nazionalità “Italiana” e “Altra” e più della metà in quelli con nazionalità “Svizzera”.

Grafico 10: Livello di studio di entrambi i genitori (almeno uno con titolo più alto) incrociato con la nazionalità dell'allievo/a



Nel Grafico 10 sono rappresentati i livelli di studio di *entrambi* i genitori. La ricodifica è stata fatta considerando almeno uno dei due genitori con il titolo più alto. Il Diploma di Scuola Professionale e il Diploma di Scuola Media Superiore (SMS), sono stati raggruppati insieme. In questo caso si può evidenziare come negli allievi e nelle allieve con nazionalità svizzera sette famiglie su dieci posseggono almeno un Diploma, mentre solo due famiglie su dieci almeno un titolo accademico (Laurea). Solo una famiglia su cento ha genitori con solo la Licenza elementare, mentre quasi due famiglie di allievi/e su dieci con nazionalità "Altra" ha entrambi i genitori con la Licenza elementare.

I grafici che seguono invece rappresentano le scelte possibili dopo il conseguimento del Diploma di Scuola Professionale da parte dei ragazzi.

5.2. Risultati dell'analisi quantitativa

I risultati dell'analisi quantitativa verranno presentati iniziando con l'analisi dell'affidabilità del questionario.

La consistenza interna su tutti gli item del questionario (item=67) ha prodotto un'alpha di Cronbach = 0.931 (n=390). L'analisi della fattibilità con il "Modello parallelo" ha prodotto un "Test sulla bontà di adattamento del modello" significativo per $p < 0.001$, mentre l'analisi della fattibilità con il "Modello parallelo esatto" ha prodotto un'affidabilità pari a 0.901.

Nella Tabella 6 sono presentate le scale con la relativa consistenza interna, calcolata utilizzando l'Analisi della fattibilità con il metodo dell'alpha di Cronbach.

Tabella 6: Analisi della fattibilità: Statistiche Descrittive e alpha di Cronbach su tutte le scale del questionario

<i>MIG Scale – Modello di Identificazione Genitoriale</i>	Numero di item	M (SD)	Alpha
Identificazione con la madre	10	35.4 (13.7)	.90
Identificazione con il padre	10	38.3 (16.3)	.94
Identificazione con i desideri formativi e professionali della madre	5	11.0 (7.2)	.89
Identificazione con i desideri formativi e professionali del padre	5	10.7 (7.5)	.90
Identificazione con il lavoro della madre	10	32.0 (15.0)	.92
Identificazione con il lavoro del padre	10	39.4 (17.0)	.95
Autonomia di cui gode il/la giovane all'interno della famiglia	8	47.6 (7.7)	.85
Comunicazione all'interno della famiglia	9	38.0 (12.9)	.86

Tutte le scale hanno avuto un alpha di Cronbach molto buono, con un minimo di 0.85 ed un massimo di 0.95, dimostrando una buona consistenza interna.

Dall'analisi delle correlazioni è emersa una significatività tra le otto dimensioni considerate (Tabella 7).

Tabella 7: Intercorrelazioni tra le otto dimensioni
Correlazione di Pearson

	IM	IP	IDM	IDP	ILM	ILP	AUTO	COM
Identificazione con la madre (IM)	1	,199**	,104	,099	,256**	,121	,130	,431**
Identificazione con il padre (IP)	,199**	1	,170**	,096	,239**	,379**	,064	,243**
Identificazione con i desideri formativi e professionali della madre (IDM)	,104	,170**	1	,801**	,131**	,100	-,055	,037
Identificazione con i desideri formativi e professionali del padre (IDP)	,099	,096	,801**	1	,138**	,102	-,033	-,008
Identificazione con il lavoro della madre (ILM)	,256**	,239**	,131**	,138**	1	,409**	,122	,116
Identificazione con il lavoro del padre (ILP)	,121	,379**	,100	,102	,409**	1	,138	,217**
Autonomia (AUTO)	,130	,064	-,055	-,033	,122	,138	1	,090
Comunicazione (COM)	,431**	,243**	,037	-,008	,116	,217**	,090	1

** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code); n=390

* . La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code); n=390

Dall'analisi della correlazione risulta un rapporto positivo tra il "comunicare con i propri genitori" e "l'identificazione con il lavoro dei genitori". Questo potrebbe essere connesso al fatto che la maggior comunicazione tra figlio/a e genitore possa consentire di conoscere il lavoro svolto da quest'ultimo, permettendogli quindi di identificarsi con lo stesso. La comunicazione è anche probabile concausa di un buon rapporto con i genitori e quindi di una identificazione con loro.

Per quanto riguarda il genere, i dati evidenziano una correlazione positiva significativa tra la "comunicazione in famiglia" e "l'identificazione con il lavoro di entrambi i genitori" per i maschi, mentre per le femmine una correlazione significativa solo con "l'identificazione con il lavoro del padre". Si può supporre che i maschi si identifichino con il lavoro di entrambi i genitori per il ruolo che dovranno rivestire nella società. Il ragazzo infatti, potrebbe vedersi un domani, come colui che mantiene la "propria" famiglia, quindi è più sensibile a valutare, identificandosi con essi, tutti i lavori svolti in ambito familiare. La ragazza invece, potrebbe essere più identificata con quello del padre per il fatto che il lavoro della madre potrebbe essere tenuto in minore considerazione, privilegiando il ruolo materno. I dati a disposizione non sono comunque sufficienti per confermare tali tesi e sarebbe necessario un approfondimento che non può avvenire in questa ricerca.

In merito alla nazionalità dell'allievo/a risulta una correlazione positiva significativa tra la "comunicazione in famiglia" e "l'identificazione con il lavoro del padre", nei/nelle giovani con nazionalità "Italiana" e "Svizzera". Anche in questo caso i dati a disposizione non sono sufficienti per una spiegazione dei motivi sottesi a tale correlazione.

Nei ragazzi con “Altra” nazionalità non risulta alcuna correlazione. Interessante per la nostra analisi appare la correlazione tra “l’identificazione con i desideri materni di fare l’Università o comunque continuare gli studi” e “l’identificazione con il lavoro della madre”, ($n=390$; $p<0.01$). Ad un’analisi più approfondita, si evidenzia che tale correlazione è soprattutto legata al genere maschile. Dividendo ancora il campione per la “professione della madre”, emerge che sono “maschi” di “nazionalità altra” con madri “casalinghe” ($n=117$; $p<0.01$). L’“autonomia di cui godono i ragazzi e le ragazze all’interno della famiglia” è correlata positivamente con “l’identificazione con il lavoro dei genitori”. Non risulta alcuna correlazione significativa tra “titolo di studio” e “l’identificazione con i desideri genitoriali di fare l’Università o comunque continuare gli studi”.

Tabella 8: Intercorrelazioni tra le otto dimensioni, per genere

Sesso		IM	IP	IDM	IDP	ILM	ILP	AUTO	COM
Maschi	Identificazione con la madre	1	,307**	,146	,116	,461**	,183	,137	,394**
	Identificazione con il padre	,307**	1	,123	,069	,190	,212**	-,074	,294**
	Identificazione con i desideri della madre	,146	,123	1	,836**	,193*	,023	-,033	,093
	Identificazione con i desideri del padre	,116	,069	,836**	1	,188*	,082	,040	,047
	Identificazione con il lavoro della madre	,461**	,190*	,193*	,188*	1	,367**	,093	,183*
	Identificazione con il lavoro del padre	,183*	,212**	,023	,082	,367**	1	,077	,264**
	Autonomia	,137	-,074	-,033	,040	,093	,077	1	-,026
	Comunicazione	,394**	,294**	,093	,047	,183*	,264**	-,026	1
Femmine	Identificazione con la madre	1	,163*	,102	,111	,132	,120	,129	,432**
	Identificazione con il padre	,163*	1	,194**	,107	,273**	,470**	,176*	,247**
	Identificazione con i desideri della madre	,102	,194**	1	,766**	,088	,140*	-,075	,024
	Identificazione con i desideri del padre	,111	,107	,766**	1	,101	,105	-,108	-,032
	Identificazione con il lavoro della madre	,132	,273**	,088	,101	1	,444**	,149*	,068
	Identificazione con il lavoro del padre	,120	,470**	,140*	,105	,444**	1	,195**	,238**
	Autonomia	,129	,176*	-,075	-,108	,149*	,195**	1	,202**
	Comunicazione	,432**	,247**	,024	-,032	,068	,238**	,202**	1

** . La correlazione è significativa al livello 0,01 (2-code). N (maschi)=172;
N (femmine)=218

* . La correlazione è significativa al livello 0,05 (2-code). N (maschi)=172;
N (femmine)=218

È stata svolta un’analisi fattoriale confermativa per valutare la relazione delle variabili. Il KMO per l’intero questionario è risultato uguale a 0.535, quindi nella fascia di valori non accettabili per effettuare un’analisi fattoriale. Il test di Barlett è risultato comunque significativo. Si è optato per un’analisi

fattoriale per ogni scala (Tabella 9) e di seguito vengono presentati i risultati ottenuti:

Tabella 9: Analisi fattoriale su tutte le scale

MIG Scale – Modello di Identificazione Genitoriale

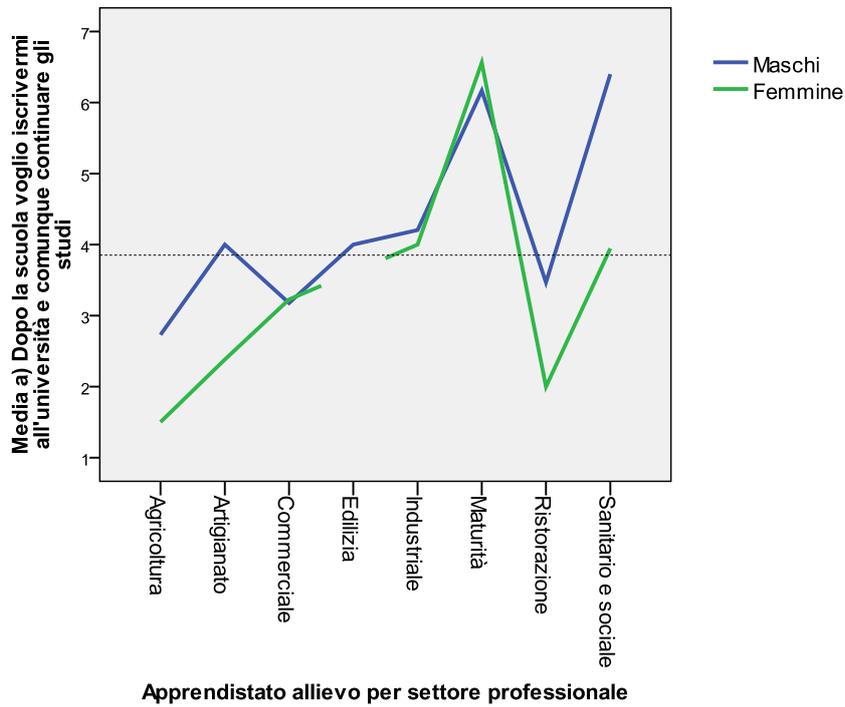
	Numero item	Test di adeguatezza campionaria di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	Test di sfericità di Bartlett (df)*	Varianza totale spiegata ¹³
Identificazione con la madre	10	0.877	p< 0.001 (45)	55,4%
Identificazione con il padre	10	0.914	p< 0.001 (45)	65,7%
Identificazione con i desideri formativi e professionali della madre	5	0.812	p< 0.001 (12)	70,4%
Identificazione con i desideri formativi e professionali del padre	5	0.847	p< 0.001 (10)	72,5%
Identificazione con il lavoro della madre	10	0.908	p< 0.001 (45)	59,7%
Identificazione con il lavoro del padre	10	0.919	p< 0.001 (45)	68,8%
Autonomia	8	0.891	p< 0.001 (28)	51,5%
Comunicazione	9	0.872	p< 0.001 (36)	52,2%

* Su tutte le scale l'analisi ha determinato l'estrazione di un solo fattore

Per tutte le scale il KMO è compreso da 0.812 a 0.919, quindi nella fascia dei valori considerati buoni (da 0.80 a 0.90), e questo permette di affermare che i valori della *Misura di Adeguatezza Campionaria* relativi ad ogni variabile sono buoni. Il test di Barlett risulta significativo, quindi la matrice R è significativamente diversa da una matrice di identità: il numero dei gradi di libertà è uguale agli elementi non ridondanti della matrice di correlazione. Per ogni variabile è stato estratto un solo fattore che spiega la varianza totale da un minimo del 51,5% ad un massimo del 72,5%.

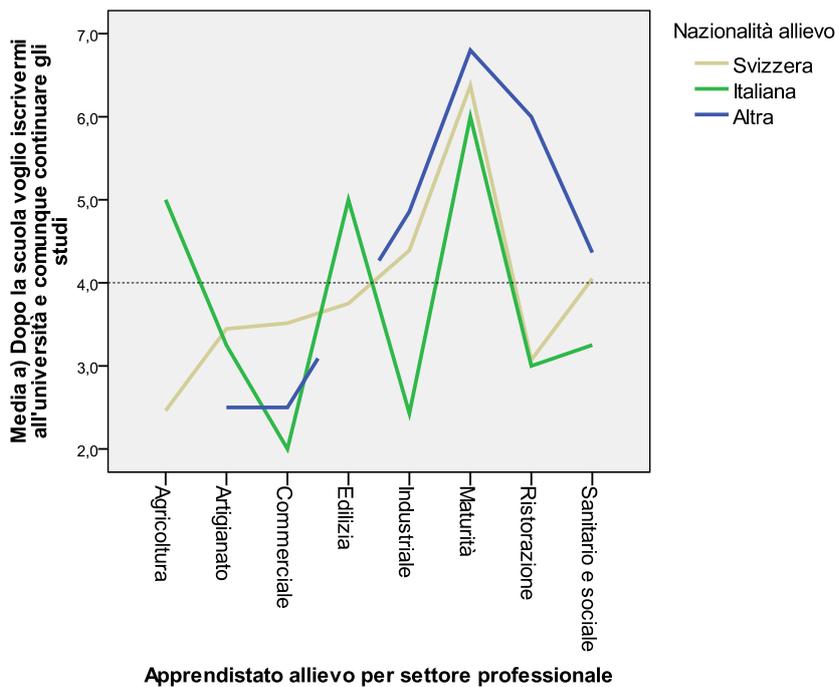
¹³ Il metodo di estrazione utilizzato è stato: Fattorizzazione dell'asse principale

Grafico 11: Media dei punteggi nello scegliere di continuare gli studi dopo la scuola professionale, per sesso ed apprendistato allievo/a per settore professionale



----- (linea tratteggiata): Media dei punteggi

Grafico 12: Media dei punteggi nello scegliere di continuare gli studi dopo la scuola professionale, per nazionalità ed apprendistato allievo/a per settore professionale

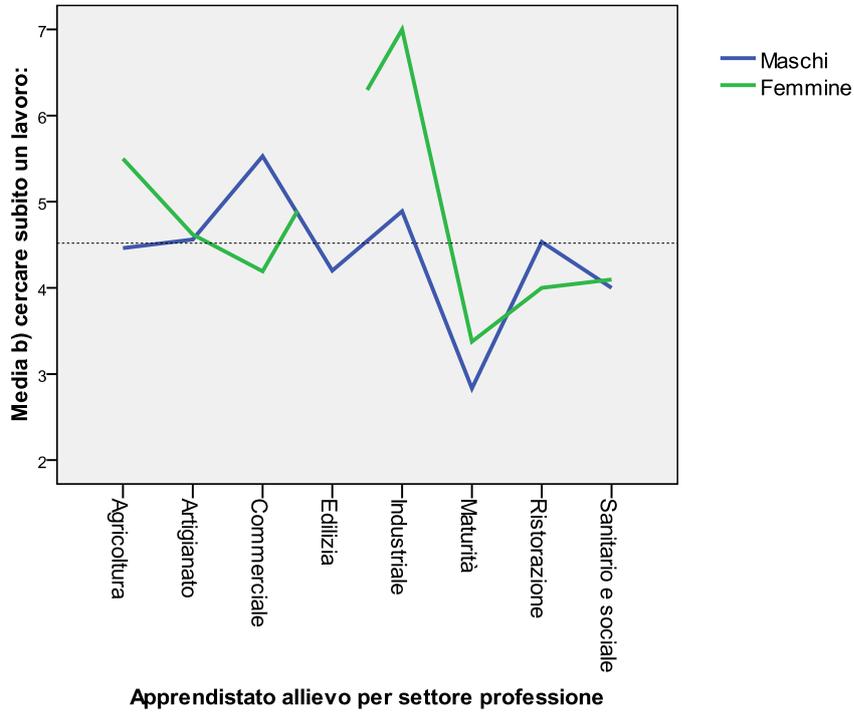


Nel Grafico 11 e Grafico 12, sono presentate le medie alla domanda di continuare gli studi. Le variabili considerate sono: la nazionalità, il sesso e l'apprendistato allievo per professione scelta (cioè il suo iter formativo professionale).

Emerge che coloro che hanno scelto un iter formativo di "Maturità"¹⁴ risultano essere più propensi a continuare gli studi o iscriversi all'Università. Sempre considerando il settore professionale le medie più alte sono quelle dei/delle giovani di nazionalità "Italiana" che sono nel settore "Industriale" e quello dell' "Agricoltura". Per quanto riguarda il genere, pur non essendoci una differenza significativa, sono le ragazze quelle con punteggi più alti. I maschi del settore "Sanitario e sociale" hanno però una media maggiore delle ragazze. La tendenza a voler continuare gli studi dopo un diploma da parte delle ragazze è evidenziato anche dalle statistiche universitarie. Le ragazze tendono a intraprendere formazioni che prima erano considerate prettamente maschili, come quella di medico. La motivazione potrebbe essere trovata nella maggiore propensione della ragazza di accudire o di prendersi cura. Tale tesi è però da verificare con altri dati.

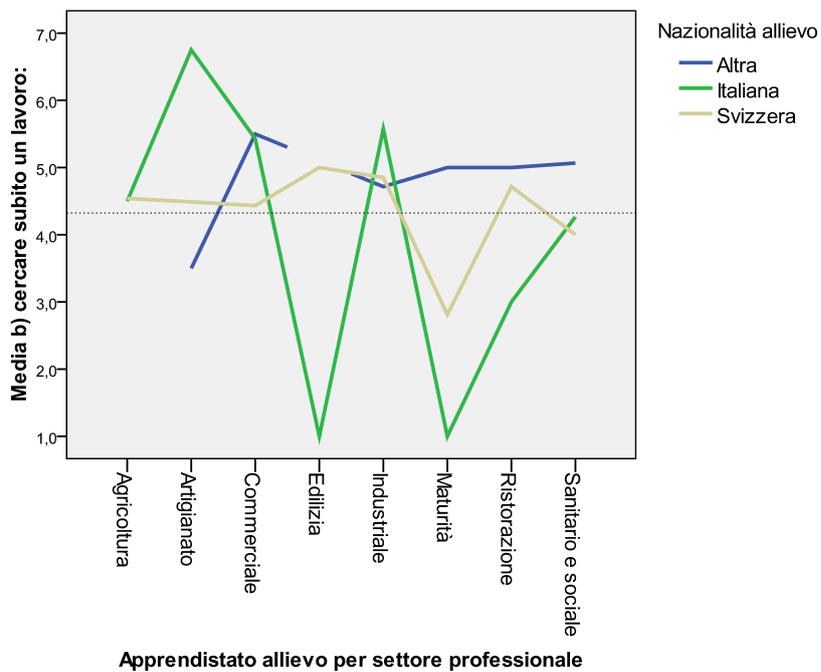
¹⁴ Per chiarimenti riguardo il percorso professionale nominato "Maturità" si rimanda alla nota di pag. 42 e pag. 61. Inoltre, per approfondimenti, si può leggere l'appendice "*Compendio alla valutazione Passerella: maturità professionale – scuole universitarie, 2007*"

Grafico 13: Media dei punteggi nello scegliere di cercare subito un lavoro dopo la scuola professionale, per sesso ed apprendistato allievo/a per settore professionale



----- (linea tratteggiata): Media dei punteggi

Grafico 14: Media dei punteggi nello scegliere di cercare subito un lavoro dopo la scuola professionale, per nazionalità ed apprendistato allievo/a per settore professionale



Nel Grafico 13 e nel Grafico 14 sono rappresentati i punteggi medi, prima per nazionalità e poi per genere, dei ragazzi che dopo il Diploma di scuola professionale vorrebbero cercare subito un lavoro. Gli allievi di nazionalità "Italiana" si distinguono invece per settore professionale. Coloro che hanno optato per il settore "Edilizia" e "Maturità" sembrano essere meno d'accordo di iniziare subito a lavorare. Mentre per coloro che sono iscritti alla "Maturità" potrebbe essere un dato atteso, lo è meno per i primi, visto che il settore edile è maggiormente collegato con il mondo del lavoro e non necessita di ulteriore formazione per lavorare¹⁵.

Per quanto riguarda il genere, le ragazze che hanno scelto il settore "Industriale" hanno un maggiore desiderio di cercare subito un lavoro, mentre tra i maschi sono coloro che hanno scelto il settore "Commerciale". La scelta di cercare subito un lavoro potrebbe essere ricercata nel motivo per cui si sceglie di intraprendere un determinato percorso professionale. Il settore "industriale" è quello che permette di lavorare in un'industria come operaio, permettendo di avere subito un ritorno economico. In altri settori invece occorre intraprendere ulteriori specializzazioni. Il settore "Commerciale" permette ad un ragazzo di accedere ad un lavoro dipendente "ben retribuito" e non pesante dal punto di vista fisico.

Il risultato sulla "Maturità" invece era atteso, visto che questa scelta è fatta da coloro che vogliono continuare gli studi e fa da specchio alla prima domanda.

¹⁵ I giovani appartenenti a questa categoria sono soprattutto apprendisti muratori

Grafico 15: Media di punteggi nello scegliere di lavorare e continuare a studiare dopo la scuola professionale, per sesso ed apprendistato allievo/a per settore professionale

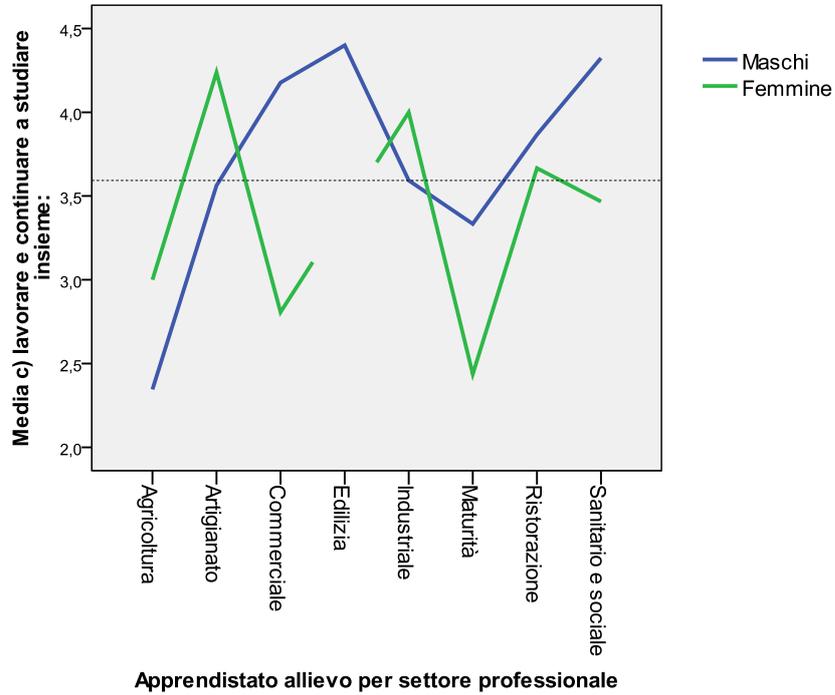
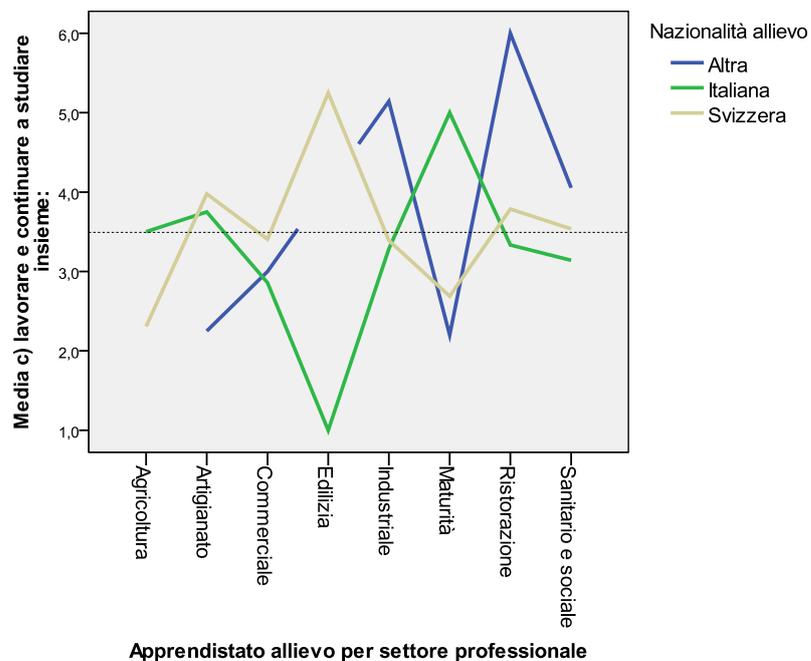


Grafico 16: Media di punteggi nello scegliere di lavorare e continuare a studiare dopo la scuola professionale, per nazionalità ed apprendistato allievo/a per settore professionale



Nel Grafico 15 e nel Grafico 16 sono presentate le medie alla domanda “lavorare e studiare contemporaneamente”. Per quanto riguarda la nazionalità sono soprattutto i ragazzi di nazionalità “Altra” del settore “Ristorazione” e del settore “Industriale” a essere più d’accordo con tale possibilità, seguiti dai coetanei di nazionalità “Svizzera” del settore dell’ “Edilizia” e dai/dalle giovani di nazionalità “Italiana” del settore “Maturità”. Occorre precisare che gli allievi di nazionalità “Italiana” sono di seconda o terza generazione, quindi la scelta di continuare a studiare e lavorare contemporaneamente può essere spiegata con una minore possibilità economica, così come per gli allievi di nazionalità “Altra”.

Per quanto riguarda il genere, si evidenzia che l’opzione di continuare a studiare e lavorare, è scelta soprattutto dal settore dell’ “Edilizia” e dal settore “Sanitario e sociale”, mentre per il genere femminile dai dati emerge il settore dell’ “Artigianato” e il settore “Industriale”.

5.2.a Identificazione con i genitori

5.2.a.1. Identificazione con i genitori: il genere, la nazionalità e il titolo di studio dei genitori

In questo paragrafo verranno presentati i dati relativi all’identificazione dei figli con i genitori. L’identificazione con i genitori è utile soprattutto per determinare il legame con le altre variabili oggetto della ricerca. L’analisi con il T-test mette subito in evidenza (Tabella 10) che sono soprattutto le ragazze ad avere un livello di identificazione più alto nei confronti della madre [$F(8,7989)=-2.826, p<.05$].

Tabella 10: Identificazione dei figli con i genitori, per genere

	Sesso allievo	N	Media	Deviazione std.	Errore std. Media
Identificazione con la madre	Maschi	160	33,2250**	12,13910	,95968
	Femmine	187	37,3476**	14,64094	1,07065
Identificazione con il padre	Maschi	160	39,8000	14,39986	1,13841
	Femmine	187	36,9358	17,70961	1,29505

** $p<.05$

Per quanto riguarda la nazionalità dell’allievo (Tabella 11) si è potuto evidenziare che sono soprattutto gli allievi con nazionalità italiana ad avere una maggiore identificazione con il padre [$F(0,822)=-2.716, p<.01$], mentre non risulta esserci differenza significativa con l’identificazione con la madre. Ad un’analisi più approfondita emerge che sono soprattutto giovani di genere femminile.

Tabella 11: Identificazione dei figli con i genitori, per nazionalità (*Svizzera e Italiana*)

	Nazionalità allievo	N	Media	Deviazione std.	Errore std. Media
Identificazione con la madre	Svizzera	278	34,9460	13,49076	,80912
	Italiana	36	38,8333	14,46474	2,41079
Identificazione con il padre	Svizzera	278	38,0468*	15,76089	,94528
	Italiana	36	45,1667*	17,56701	2,92784

*p<.01

Per quanto riguarda il confronto tra allievi di nazionalità altra e nazionalità italiana (Tabella 12), emerge che sono soprattutto questi ultimi ad avere un livello di identificazione con il padre significativamente maggiore [$F(0,822) = 2.716$, $p < .01$].

Tabella 12: Identificazione dei figli con i genitori, per nazionalità (*Italiana e Altra*)

	Nazionalità allievo	N	Media	Deviazione std.	Errore std. Media
Somma Identificazione con madre	Italiana	36	38,8333	14,46474	2,41079
	Altra	33	35,9697	14,29267	2,48803
Somma Identificazione con padre	Italiana	36	45,1667**	17,56701	2,92784
	Altra	33	32,4848**	17,29545	3,01075

**p<.05

Per quanto riguarda invece il settore professionale scelto dall'allievo non emergono differenze significative, a dimostrazione del fatto che il/la giovane non si identifica di più o di meno con il proprio genitore in base al settore professionale scelto.

Tabella 13: Identificazione dei figli con i genitori, per livello di istruzione di entrambi i genitori

	Livello di istruzione di entrambi i genitori	N	Media	Deviazione std.	Errore std. Media
Identificazione con la madre	Laurea	68	32,1324**	13,63917	1,65399
	Diploma	237	36,2616**	13,44918	,87362
Identificazione con il padre	Laurea	68	40,0441	17,17985	2,08336
	Diploma	237	37,7173	15,97722	1,03783

**p<.05

Per quanto riguarda invece il livello di istruzione dei genitori (Tabella 13) emerge che l'identificazione con la madre è maggiore se i genitori hanno un diploma [$F(0,280)=-2.227$, $p<.05$], rispetto ad avere genitori con un livello di istruzione più elevato (Laurea). Ad un'analisi più approfondita si evidenzia che sono soprattutto le ragazze [$F(1,282)=-2.244$, $p<.05$] ad identificarsi maggiormente con la madre con livello di istruzione medio (Diploma).

5.2.b Identificazione con i desideri genitoriali

5.2.b.1. Identificazione con i desideri genitoriali: il genere e la nazionalità

In questo paragrafo verranno presentati i risultati significativi dell'analisi quantitativa, partendo dalle ipotesi della ricerca. La scelta professionale e formativa, secondo la nostra ipotesi, sarebbe influenzata sia da un'identificazione con i desideri genitoriali sia da un'identificazione con il lavoro della madre e del padre.

In tale ipotesi è stata considerata anche l'influenza di altre categorie, quali la comunicazione e l'autonomia di cui gode l'allievo all'interno della famiglia. Per un'esposizione chiara e scorrevole si prenderanno in considerazione tali fattori individualmente, per poi mettere in relazione tra esse le categorie considerate.

Si inizierà presentando i dati significativi relativi al genere e alla nazionalità degli allievi riguardo l'identificazione con i desideri dei genitori.

Non è stata rilevata alcuna differenza significativa tra l'identificazione con i desideri genitoriali di continuare gli studi e il genere. Le medie sono risultate molto simili sia per quanto riguarda l'identificazione con i desideri del padre sia per quanto riguarda l'identificazione con i desideri della madre.

Per la variabile "nazionalità" (Tabella 14), si può affermare che i/le giovani di nazionalità "Altra" hanno un livello di identificazione maggiore con i desideri genitoriali della madre [$F(-5,035)=8.384$, $p<.01$] e del padre [$F(2,570)=-4.709$, $p<.01$], rispetto ai coetanei di nazionalità "Svizzera".

Tabella 14: T-Test: identificazione con i desideri genitoriali di continuare gli studi per nazionalità dell'allievo (*Svizzera e Altra*)

	Nazionalità allievo	N	Media	DS	Errore std. Media
Identificazione con i desideri formativi e professionali della madre	Svizzera	304	10,2801	6,21970	,35672
	Altra	42	15,6441	8,09571	1,24920
Identificazione con i desideri formativi e professionali del padre	Svizzera	304	9,9125	6,34440	,36388
	Altra	42	14,9457	7,50401	1,15789

*p<.01

Tabella 15: T-Test: identificazione con i desideri genitoriali di continuare gli studi per nazionalità dell'allievo (*Italiana e Altra*)

	Nazionalità allievo	N	Media	DS	Errore std. Media
Identificazione con i desideri formativi e professionali della madre	Italiana	44	11,5920**	7,84824	1,18317
	Altra	42	15,6441**	8,09571	1,24920
Identificazione con i desideri formativi e professionali del padre	Italiana	44	12,4993	9,48880	1,43049
	Altra	42	14,9457	7,50401	1,15789

**p<.05

Nel caso dei/delle giovani con nazionalità "Altra" la differenza con i coetanei con nazionalità "Italiana" (Tabella 15) è significativa soprattutto per quanto riguarda i desideri materni [$F(0,479) = -2.357$, $p < .05$]. Vuol dire che questi ragazzi, di origine "non italofona", sono molto influenzati dai desideri materni nell'intraprendere un percorso universitario o comunque continuare gli studi dopo il Diploma di scuola professionale.

Non sono risultate invece differenze significative per quanto riguarda i desideri del padre rispetto la nazionalità. Inoltre non è stata riscontrata alcuna differenza significativa nelle medie tra l'identificazione con i desideri genitoriali sia per i/le giovani di nazionalità "Italiana" sia per quelli/e di nazionalità "Svizzera".

La differente nazionalità dell'allievo/a potrebbe evidenziare una diversa cultura nella relazione con i propri genitori. La madre, in questo caso, potrebbe assumere un ruolo primario, soprattutto per i "non italofoni", nell'influenzare un determinato percorso formativo rispetto un altro.

5.2.b.2. Identificazione con i desideri genitoriali: il titolo di studio dei genitori

In questo paragrafo verranno presentati i dati significativi relativi ai desideri genitoriali nei confronti dei figli, in relazione al titolo di studio conseguito dai genitori.

La media dei punteggi (Tabella 16) nella scelta di fare una formazione universitaria o comunque di continuare gli studi dopo la Scuola professionale è significativa rispetto i desideri della madre [$F(16,254)=2.917$, $p<.01$] o del padre [$F(23,153)= 3.637$, $p<.01$], se almeno uno dei due ha un titolo di studio alto (Laurea).

Tabella 16: T-Test: identificazione con i desideri genitoriali di continuare gli studi per livello di istruzione di entrambi i genitori (*Laurea – Diploma*)

	Livello di istruzione di entrambi genitori ¹⁶	N	Media	Deviazione std.	Errore std. Media
Identificazione con i desideri formativi e professionali della madre	Laurea	77	12,7799*	8,30271	,94618
	Diploma	264	10,2506*	6,15198	,37863
Identificazione con i desideri formativi e professionali del padre	Laurea	77	13,1782*	8,75490	,99771
	Diploma	264	9,9248*	6,27190	,38601

* $p<.01$

In sintesi si può affermare che il ragazzo e la ragazza che frequentano una Scuola professionale sono influenzati dalle aspettative o desideri genitoriali. Se il genitore trasmette l'importanza di continuare gli studi e il ragazzo si identifica con i desideri o le aspettative genitoriali, ci saranno più probabilità per una scelta universitaria.

Nella Tabella 17 è presente la differenza tra famiglie con almeno un genitore con titolo accademico (Laurea) e famiglie con genitori con titolo scolastico basso (Scuola media inferiore – Sme).

In questo caso emerge oltre la differenza già evidenziata prima, che l'influenza del padre ha una maggiore rilevanza statistica [$F(2,255)=13.091$, $p<.05$].

¹⁶ Almeno un genitore con il livello più alto.

Tabella 17: T-Test: identificazione con i desideri genitoriali di continuare gli studi per livello di istruzione di entrambi i genitori (*Laurea – Scuola media inferiore*)

	Livello di istruzione di entrambi i genitori ¹⁷	N	Media	Deviazione std.	Errore std. Media
Identificazione con i desideri formativi e professionali della madre	Laurea	77	12,7799	8,30271	,94618
	Sme	37	10,8114	5,67569	,93308
Identificazione con i desideri formativi e professionali del padre	Laurea	77	13,1782*	8,75	,99771
	Sme	37	9,6212*	5,62	,92347

*p<.01

Lo scarto tra famiglie con almeno un genitore con livello di istruzione accademico (Laurea) e famiglie con livello di istruzione basso (Scuola media inferiore) influenza l'identificazione con i desideri genitoriali.

Se non c'è differenza nel livello di identificazione con il lavoro dei genitori tra famiglie con un livello di istruzione medio (Diploma) e un livello di istruzione alto (Laurea), c'è invece una differenza significativa tra famiglie con un livello di istruzione alto (Laurea) e un livello di istruzione basso (Licenza media). I ragazzi che si trovano nella seconda famiglia (Livello di istruzione → Basso) si identificheranno in minor misura con i desideri genitoriali, rispetto ai ragazzi che vivono in famiglie dell'altro gruppo (Livello di istruzione → Alto).

In sintesi si può affermare che il livello di istruzione giochi un ruolo importante nell'identificazione con i desideri e aspettative genitoriali. Maggiore è lo scarto tra i livelli di istruzione e minore è l'identificazione del/la giovane con i desideri genitoriali. Inoltre se il divario tra il livello di istruzione non è elevato (ad esempio: Diploma professionale e Licenza di scuola media inferiore) i valori dell'identificazione con i desideri professionali dei genitori non saranno significativi.

5.2.b.3. Identificazione con i desideri genitoriali: il settore professionale scelto dal/la giovane

Il settore professionale dell'allievo influisce sull'identificazione con i desideri materni e paterni di continuare gli studi. L'analisi della varianza mette in evidenza una differenza significativa tra le medie. Ad un'analisi più approfondita si è potuto evidenziare che i/le giovani che hanno scelto una formazione "Industriale" sono più identificati con i desideri formativi dei genitori nell'optare per una scelta universitaria, rispetto a coloro che hanno prediletto una professione "Sanitaria e sociale", sia rispetto ai desideri della madre [$F(11,300)= 2.689, p<.01$], sia a quelli del padre [$F(11,651)= 3.041, p<.01$] (Tabella 18).

¹⁷ Almeno un genitore con il livello più alto.

Tabella 18: T-Test: identificazione con i desideri genitoriali di continuare gli studi ed apprendistato allievo per settore professionale (*Industriale e Sanitario e sociale*)

	Apprendistato allievo per settore professionale	N	Media	DS	Errore std. Media
Identificazione con i desideri formativi e professionali della madre	Industriale	55	12,8727*	7,52294	1,01439
	Sanitario e sociale	161	10,2438*	5,77274	,45496
Identificazione con i desideri formativi e professionali del padre	Industriale	55	13,2182*	7,83319	1,05623
	Sanitario e sociale	161	10,1248*	6,00180	,47301

*p<.01

Non sono emerse ulteriori differenze significative tra gli altri settori professionali.

5.2.b.4. Identificazione con i desideri genitoriali: la funzione lavorativa del padre e della madre

Altro aspetto che risulta interessante nell'analisi dell'identificazione con i desideri genitoriali è la funzione lavorativa del padre, all'interno dell'azienda.

Il padre che riveste una funzione di "Responsabile" in azienda determina una differenza significativa (Tabella 19) nell'identificazione da parte del ragazzo con i desideri materni di continuare gli studi [$F(3,349) = 2.600, p < .01$]. In questo caso, da un'analisi più approfondita, sembra che la funzione del padre influisca soprattutto sul genere maschile di nazionalità "Svizzera".

In sintesi si può affermare che un ragazzo autoctono con il padre che riveste un ruolo di responsabile all'interno dell'azienda presso cui lavora, avrà più probabilità di identificarsi con i desideri materni di continuare gli studi. D'altra parte però, anche se il padre (non la madre) desiderasse che il proprio figlio/a continui gli studi non avrebbe lo stesso effetto, pur rivestendo sempre la funzione di "Responsabile". Una possibile interpretazione è che la madre, in questa circostanza specifica, abbia molta più influenza del padre, e il messaggio al figlio/a sarebbe del tipo:

"Prendi esempio da tuo padre; se continui a studiare potrai rivestire una funzione di responsabile, perché lo studio ti permette di rivestire ruoli di più alto livello."

Perché il messaggio possa essere trasmesso occorre che ci sia anche un buon livello di comunicazione, di cui si parlerà più avanti. Questa potrebbe essere una spiegazione che porta il ragazzo a identificarsi con i desideri della madre e non del padre. Se invece è la madre (non il padre) ad avere un ruolo di "Responsabile" nell'azienda in cui lavora, il ragazzo non ha lo stesso tipo di identificazione con i desideri genitoriali.

Tabella 19: T-Test: identificazione con i desideri genitoriali di continuare gli studi per funzione del padre all'interno dell'azienda (*Dipendente e Responsabile*)

	Funzione del padre all'interno dell'azienda	N	Media	Deviazione std.	Errore std. Media
Identificazione con i desideri formativi e professionali della madre	Responsabile	142	12,1628*	7,31412	,61379
	Dipendente	202	10,2530*	6,24471	,43938
Identificazione con i desideri formativi e professionali del padre	Responsabile	142	11,6667	7,44447	,62473
	Dipendente	202	10,1309	6,72323	,47304

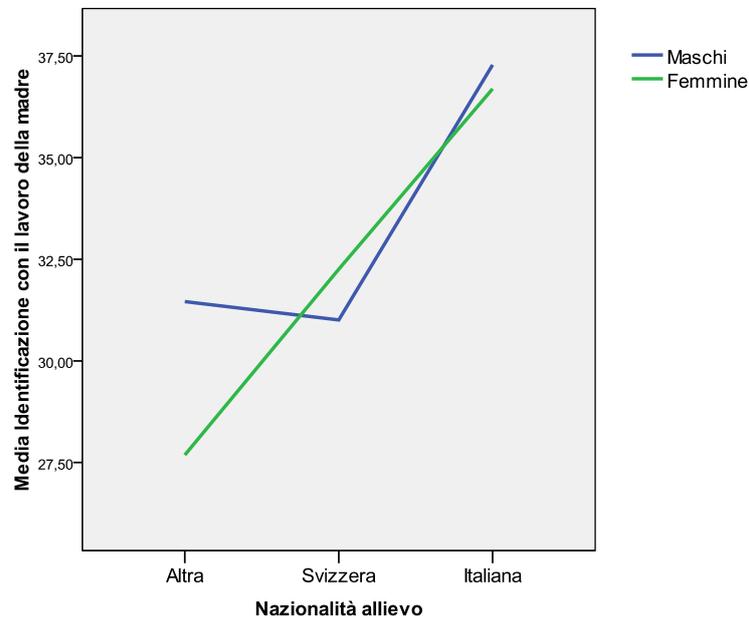
*p<.01

5.2.c Identificazione con il lavoro dei genitori

5.2.c.1. Identificazione con il lavoro dei genitori: il genere e la nazionalità

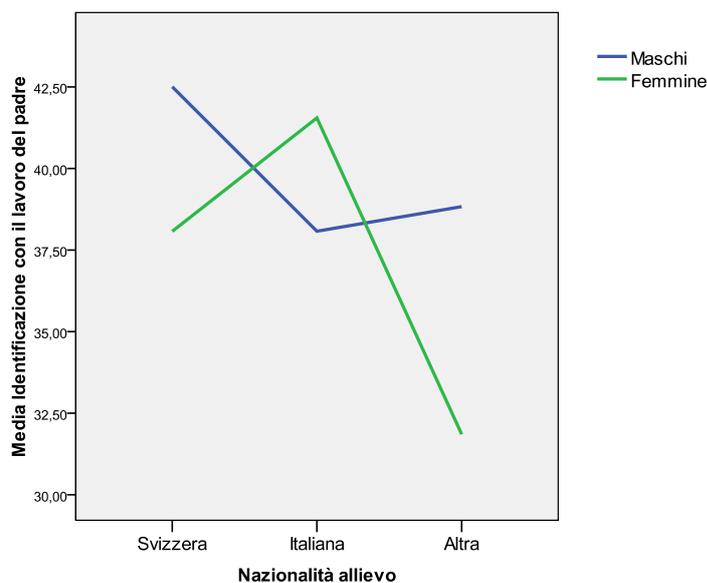
In questo paragrafo verranno presentati i risultati relativi al lavoro dei genitori. Dalle analisi è emerso che il genere e la nazionalità dei/delle giovani è significativa soprattutto nella differenza di genere.

Grafico 17: Identificazione con il lavoro della madre per genere e nazionalità



Nel Grafico 17 sono presentate le medie dei/delle giovani per sesso e nazionalità. Si può evidenziare che sono soprattutto i/le giovani con nazionalità italiana (maschi e femmine) che hanno una media più alta rispetto ai loro coetanei.

Grafico 18: Identificazione con il lavoro del padre per genere e nazionalità dell'allievo/a



Nel Grafico 18 sono presentate le medie ottenute dai ragazzi per genere e nazionalità. La media più alta si registra tra i/le giovani maschi di nazionalità “Svizzera”, mentre la più bassa è nelle ragazze di nazionalità “Altra”.

Tabella 20: Identificazione con il lavoro del padre e della madre per genere dell'allievo

	Sesso	N	Media	Deviazione std.	Errore std. Media
Identificazione con il lavoro della madre	Maschi	172	31,8067	13,41479	1,02287
	Femmine	218	32,1164	14,77653	1,00079
Identificazione con il lavoro del padre	Maschi	172	41,6855**	15,00420	1,14406
	Femmine	218	37,6132**	16,57923	1,12289

**p<.05

Dal T-test per campioni indipendenti (Tabella 20) emerge una differenza significativa per il genere di allievo. I maschi hanno un livello maggiore di identificazione con il lavoro del padre rispetto alla ragazze [F(2,676)= 2.511, p<.05], mentre nessuna differenza è emersa per la nazionalità.

5.2.c.2. Identificazione con il lavoro dei genitori: il titolo di studio dei genitori

Per quanto riguarda la differenza nell'identificazione con il lavoro dei genitori, si evidenzia che i ragazzi che hanno in casa almeno un genitore con un livello di istruzione elevato (Laurea) hanno una media significativamente

più alta rispetto ai coetanei con entrambi i genitori con un livello di istruzione basso (Licenza di scuola media inferiore – Sme), sia per quanto riguarda l'identificarsi con il lavoro della madre [$F(1,408)= 2.909, p<.01$], sia con quello del padre [$F(1,970)= 3.473, p<.01$].

Tabella 21: T-Test: identificazione con il lavoro dei singoli genitori e livello di istruzione di entrambi i genitori (*almeno uno con il titolo più alto*)

	Livello di istruzione di entrambi i genitori ¹⁸	N	Media	DS	Errore std. Media
Identificazione con il lavoro del padre	Laurea	77	42,8011*	17,34	1,97559
	Sme	37	31,5037*	13,72	2,25620
Identificazione con il lavoro della madre	Laurea	77	34,1535*	15,71	1,79041
	Sme	37	25,5924*	12,35	2,03016

* $p<.01$

Lo stesso aspetto si evidenzia tra ragazzi con genitori con un livello di istruzione medio (Diploma) e ragazzi con genitori con un livello di istruzione più basso (Licenza Scuola media inferiore – Sme), come è visibile nella Tabella 22. La differenza è significativa sia per l'identificazione con il lavoro della madre [$F(0,010) = 2.814, p<.01$], sia per l'identificazione con il lavoro del padre [$F(0,411)= 3.165, p<.01$].

Tabella 22: T-Test: identificazione con il lavoro dei singoli genitori e livello di istruzione degli stessi (*Diploma – Scuola media inferiore*)

	Livello di istruzione di entrambi i genitori ¹⁹	N	Media	Deviazione std.	Errore std. Media
Identificazione con il lavoro del padre	Diploma	264	39,9472*	15,39057	,94722
	Sme	37	31,5037*	13,72394	2,25620
Identificazione con il lavoro della madre	Diploma	264	32,2782*	13,69044	,84259
	Sme	37	25,5924*	12,34896	2,03016

* $p<.01$

La stessa differenza significativa emerge tra genitori con un livello di istruzione alto (Laurea) e genitori con livello di istruzione medio (Diploma di Scuola professionale e Diploma di Scuola media superiore – SMS), entrambe le differenze significative per $p<.01$.

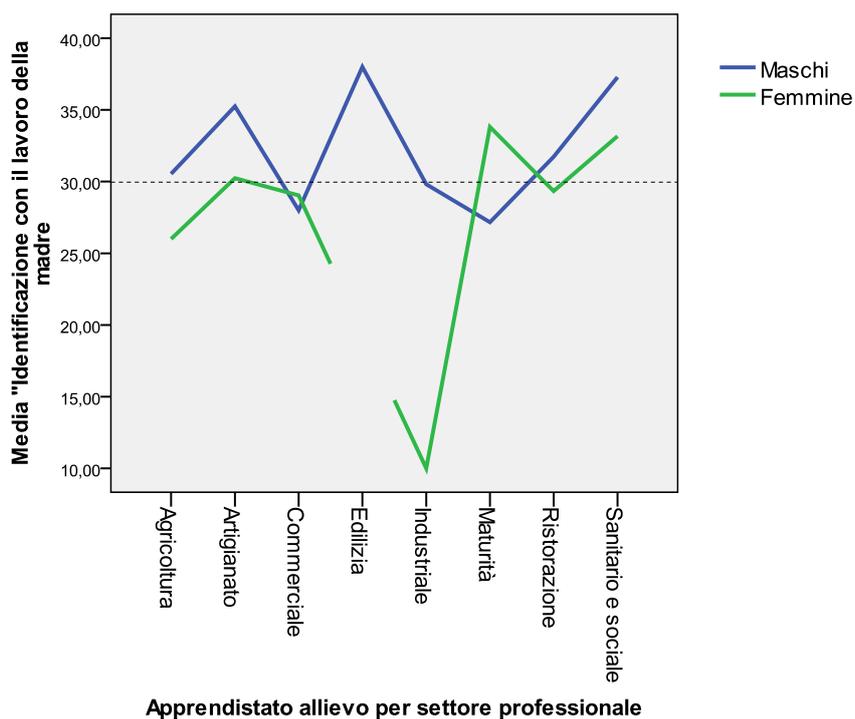
¹⁸ Almeno uno con il titolo più alto

¹⁹ Almeno uno con il titolo più alto

5.2.c.3. Identificazione con il lavoro dei genitori: il settore professionale scelto dal/la giovane

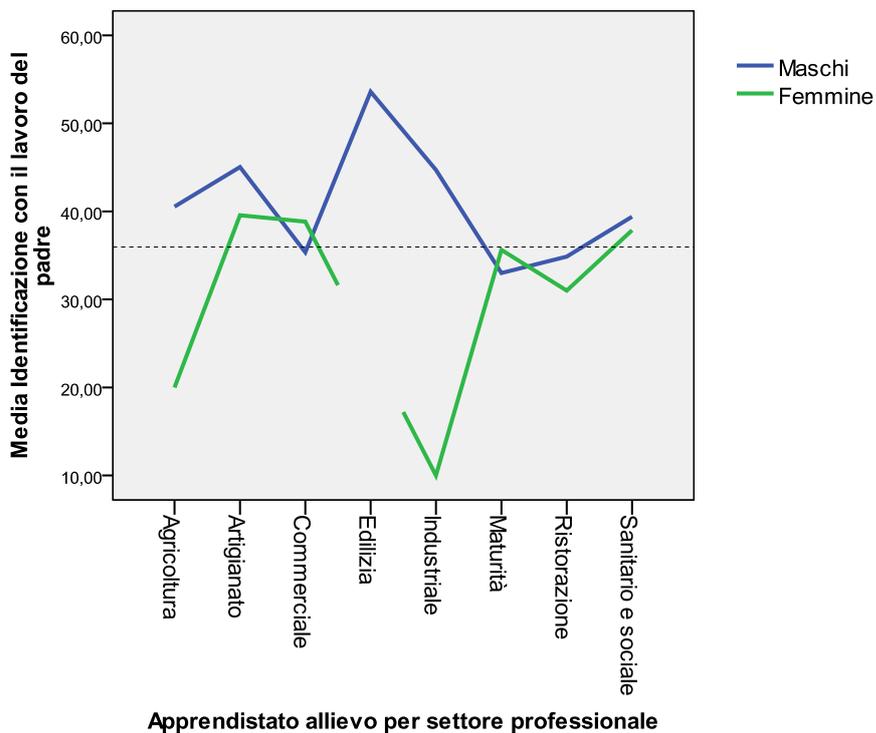
Il settore professionale scelto dall'allievo apprendista riveste un ruolo significativo riguardo alcune variabili. L'analisi della varianza (ANOVA univariata) evidenzia che c'è una differenza significativa tra le medie per genere.

Grafico 19: Identificazione con il lavoro del padre per settore professionale scelto dall'allievo/a



Nel Grafico 19 sono presentati i punteggi medi ottenuti dai/dalle giovani riguardo la loro identificazione con il lavoro della madre, per genere e settore professionale scelto dall'allievo. All'analisi della varianza non emerge una differenza significativa tra le medie.

Grafico 20: Identificazione con il lavoro del padre per genere e settore professionale scelto dall'allievo/a



Nel Grafico 20 sono presentate le medie dell'identificazione del/la giovane con il lavoro del padre. Dall'analisi della varianza (la linea tratteggiata rappresenta la media totale) emerge una differenza significativa per settore professionale [F = 2.426, p<.05].

5.2.c.4. Identificazione con il lavoro dei genitori: la funzione lavorativa del padre e della madre

In questo paragrafo verranno presentati i dati relativi all'identificazione con i genitori in base alla funzione che ricoprono all'interno della loro azienda.

Per quanto riguarda la funzione lavorativa del padre all'interno dell'azienda (Tabella 23) emerge una differenza significativa tra le medie [$F(1,511)=3692, p<.01$]. Nessuna differenza significativa per quanto concerne l'identificazione con il lavoro della madre rispetto alla funzione di entrambi i genitori.

Tabella 23: Identificazione con il lavoro del padre e con il lavoro della madre, per funzione rivestita dal padre all'interno dell'azienda

	Funzione del padre all'interno dell'azienda	N	Media	Deviazione std.	Errore std. Media
Identificazione con il lavoro della madre	Responsabile	142	34,0041	13,61755	1,14276
	Dipendente	202	31,2111	14,26530	1,00370
Identificazione con il lavoro del padre	Responsabile	142	44,2225*	15,47946	1,29901
	Dipendente	202	38,2097*	14,43011	1,01530

* $p<.01$

Le ragazze che hanno un padre che riveste una funzione di "Responsabile" all'interno dell'azienda in cui lavora, hanno una media significativamente più alta, rispetto le coetanee che hanno un padre che riveste una funzione di "Dipendente" [$F(0,169) = 2.899, p<.01$].

Tabella 24: Identificazione con il lavoro del padre e con il lavoro della madre, per funzione rivestita dal padre all'interno dell'azienda e per genere

Sesso		Funzione del padre all'interno dell'azienda	N	Media	Deviazione std.	Errore std. Media
Maschi	Identificazione con il lavoro della madre	Responsabile	77	32,7254	13,28408	1,51386
		Dipendente	79	30,7835	13,24188	1,48983
	Identificazione con il lavoro del padre	Responsabile	77	44,6216	15,18299	1,73026
		Dipendente	79	40,3297	12,75316	1,43484
Femmine	Identificazione con il lavoro della madre	Responsabile	65	35,5187	13,95316	1,73068
		Dipendente	123	31,4857	14,93222	1,34639
	Identificazione con il lavoro del padre	Responsabile	65	43,7497*	15,92903	1,97575
		Dipendente	123	36,8481*	15,30687	1,38017

** $p<.01$

5.2.d Autonomia e comunicazione nell'influenza genitoriale

In questo paragrafo verranno presentati i risultati ottenuti dalle variabili definite:

- a) Autonomia di cui il/la giovane gode all'interno della famiglia
- b) Comunicazione all'interno della famiglia

Grafico 21: Autonomia di cui gode l'allievo all'interno della famiglia per livelli di istruzione dei genitori e genere dell'allievo/a

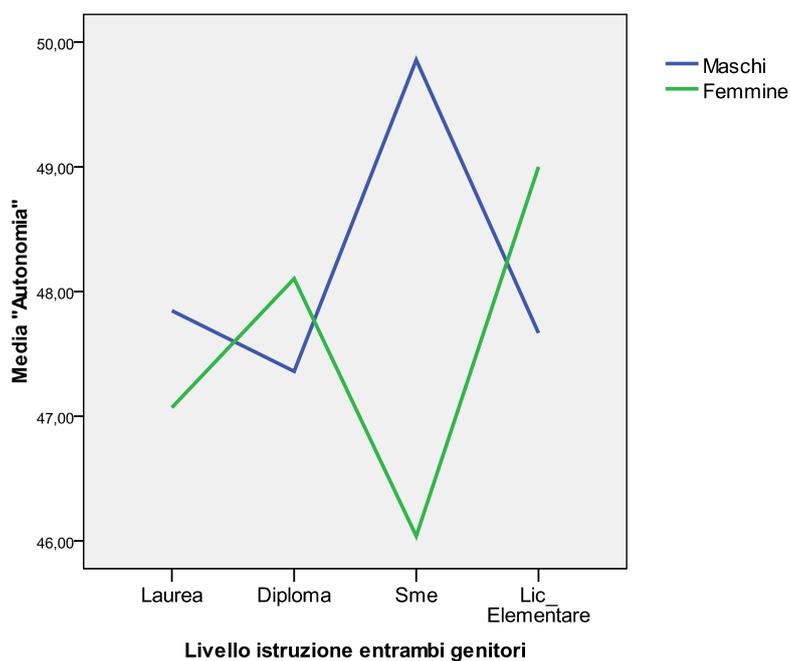
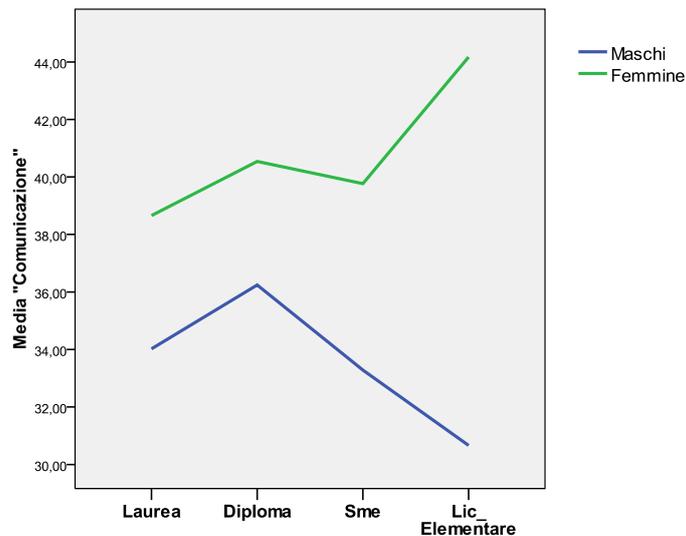
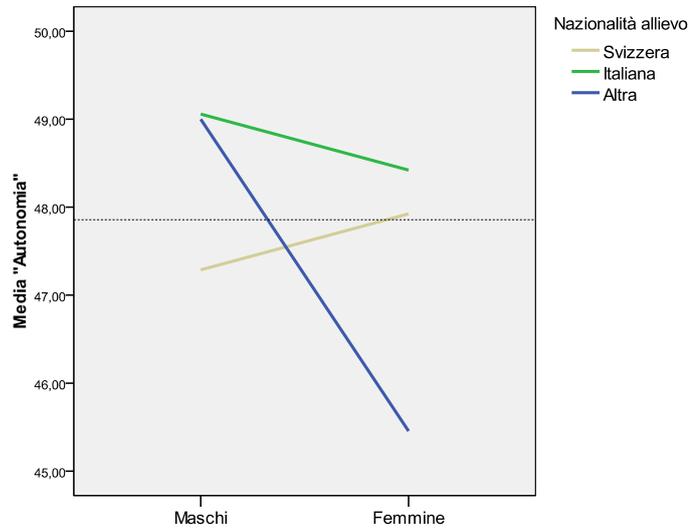


Grafico 22: Comunicazione all'interno della famiglia per livello di istruzione dei genitori e genere dell'allievo/a



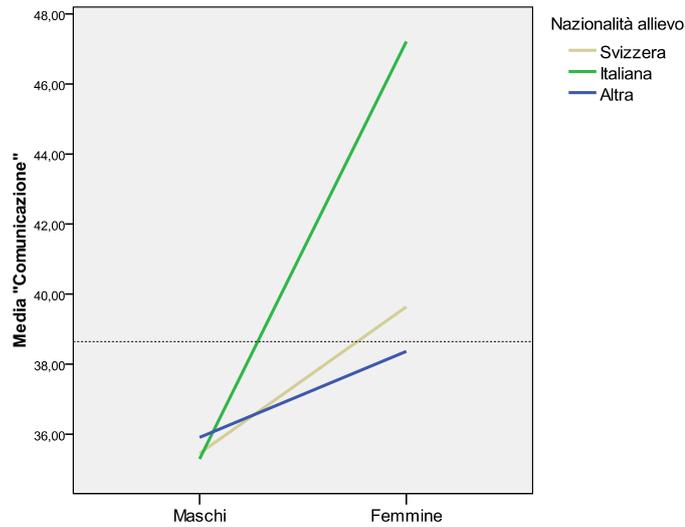
Come si può osservare dal Grafico 21 i maschi hanno un maggior grado di autonomia se i genitori hanno un livello di istruzione medio-basso (scuola media inferiore); c'è addirittura una differenza sostanziale. Nel Grafico 22, come atteso e confermato dalla letteratura scientifica, sono soprattutto le ragazze che hanno un livello di comunicazione maggiore con i propri genitori, soprattutto se questi ultimi hanno un livello di istruzione basso (Licenza elementare), al contrario del genere maschile in cui il livello di comunicazione è molto basso proprio con lo stesso livello di istruzione.

Grafico 23: Autonomia di cui gode l'allievo/a all'interno della famiglia per nazionalità e genere



----- (Linea tratteggiata): Media totale dei punteggi

Grafico 24: Comunicazione all'interno della famiglia, per nazionalità e genere



Il Grafico 23 rappresenta le medie ottenute dai ragazzi nella scala dell'autonomia goduta all'interno della famiglia. Emerge che sono soprattutto i maschi di nazionalità "Altra" e "Italiana", ad avere punteggi maggiori. I/le giovani di nazionalità autoctona hanno una differenza lieve tra le medie, con punteggi leggermente superiori nelle ragazze. Il grande divario è soprattutto nei/nelle giovani di nazionalità "Altra": le ragazze godono all'interno della propria famiglia di minore libertà rispetto ai coetanei maschi, che hanno punteggi simili ai loro coetanei italiani.

Il Grafico 24 rappresenta i punteggi ottenuti nella scala sulla comunicazione all'interno della famiglia. I punteggi dei ragazzi sono quasi tutti sotto la media, mentre sono le ragazze a comunicare di più all'interno della propria famiglia. In questo caso sono soprattutto le ragazze di nazionalità "Italiana", seguite dalle coetanee di nazionalità "Svizzera" e "Altra".

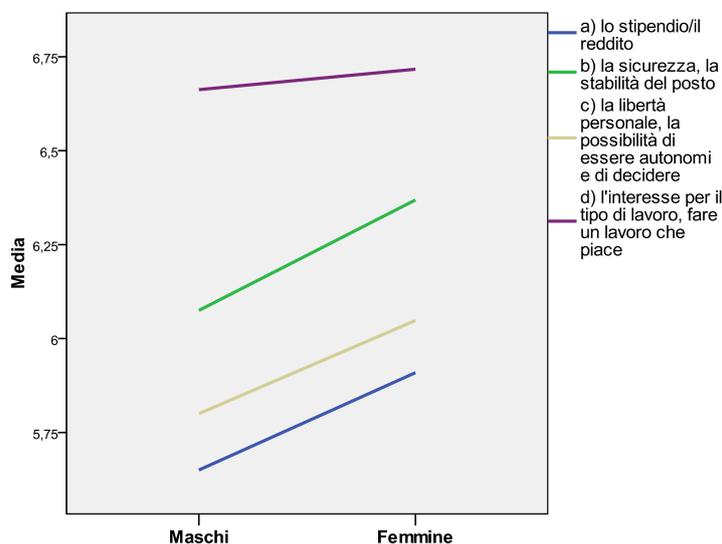
5.2.e I valori formativi e professionali delle giovani e dei giovani

Nel questionario erano presenti alcuni valori legati al lavoro. Si voleva valutare una loro relazione con le variabili considerate nel modello proposto. Tra di essi abbiamo:

- a) lo stipendio
- b) la sicurezza, la stabilità del posto
- c) la libertà personale, la possibilità di essere autonomi e di decidere
- d) l'interesse per il tipo di lavoro, fare un lavoro che piace.

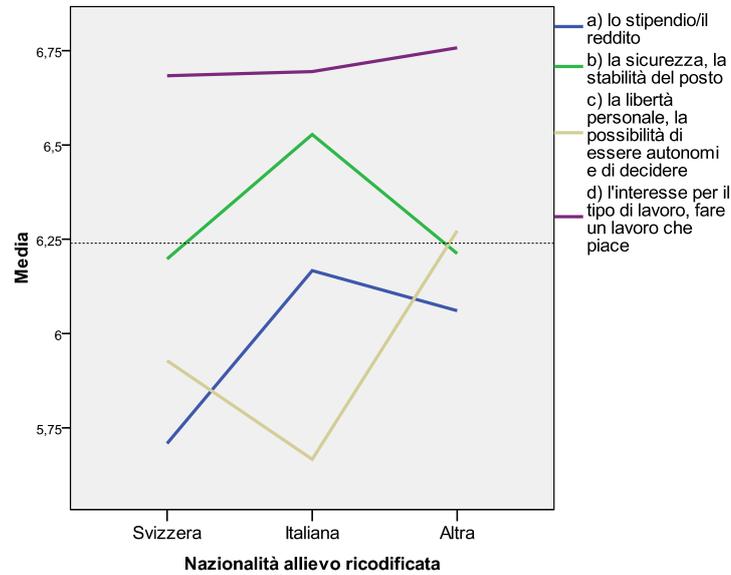
I grafici che seguono mettono in evidenza i punteggi medi dei ragazzi alle domande del questionario. La linea tratteggiata in mezzo ai grafici rappresenta la media totale.

Grafico 25: Valori legati al lavoro, per genere



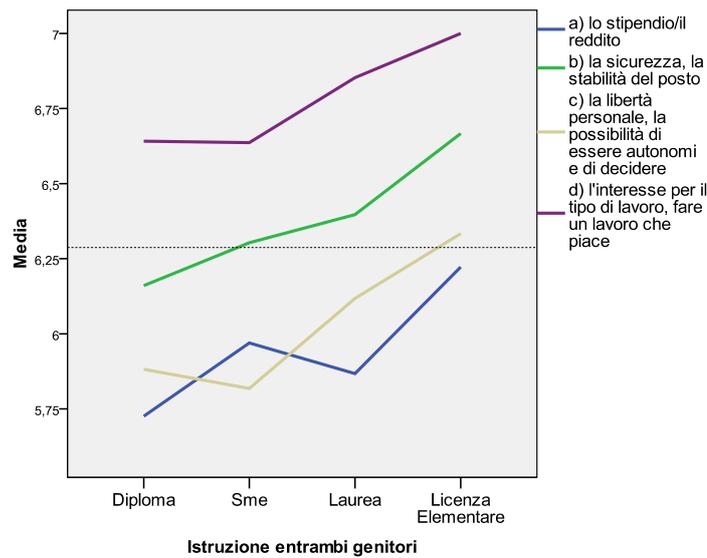
Il Grafico 25 evidenzia la differenza tra le medie ottenute dai ragazzi per genere. L'unico aspetto rilevante è che la media dei punteggi delle ragazze è superiore a quella dei ragazzi, qualsiasi "valore" legato al lavoro venga considerato.

Grafico 26: Valori legati al lavoro, per nazionalità



Il Grafico 26 mette in evidenza le medie dei valori rispetto la nazionalità dell'allievo. "L'interesse per il tipo di lavoro, fare un lavoro che piace" è molto sopra la media per tutte le nazionalità. La grande differenza è riscontrabile per gli altri tre valori considerati. I/le giovani di nazionalità "Italiana" vogliono che il lavoro sia anche sicuro e stabile, mentre sono meno interessati alla "libertà personale, la possibilità di essere autonomi e di decidere", aspetto che invece è molto più a cuore ai/alle giovani di nazionalità "Altra".

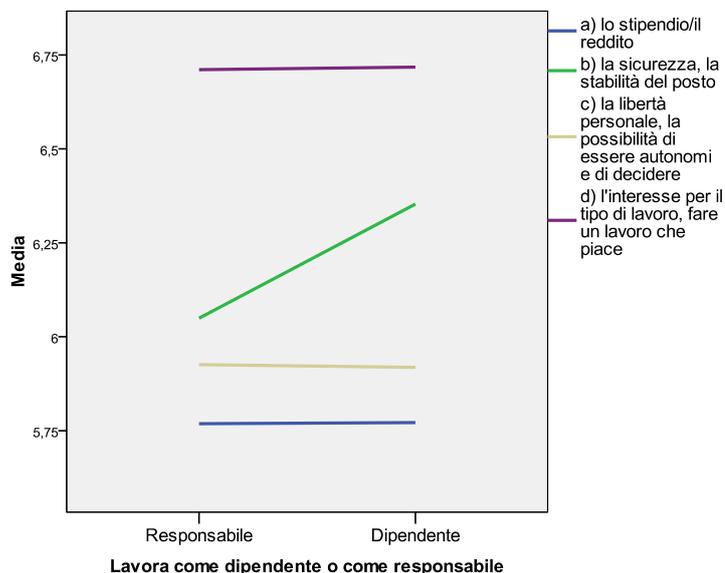
Grafico 27: Valori legati al lavoro, per livello di istruzione dei genitori



Aspetto interessante è la media distribuita per livello di istruzione dei genitori. Dal Grafico 27 emerge come siano soprattutto i/le giovani

provenienti da famiglie con un livello di istruzione basso (Licenza elementare) ad avere punteggi maggiori in tutti i valori considerati, seguiti dai coetanei che hanno almeno un genitore con un titolo universitario (Laurea).

Grafico 28: Valori legati al lavoro, per funzione del padre all'interno dell'azienda



Per i ragazzi che hanno un padre che svolge una funzione di “Dipendete” (Grafico 28), la media dei punteggi è più alta per il valore “la sicurezza, la stabilità del posto”, mentre non ci sono differenze per gli altri valori.

Grafico 29: Valori legati al lavoro, per settore professionale scelto dall'allievo/a

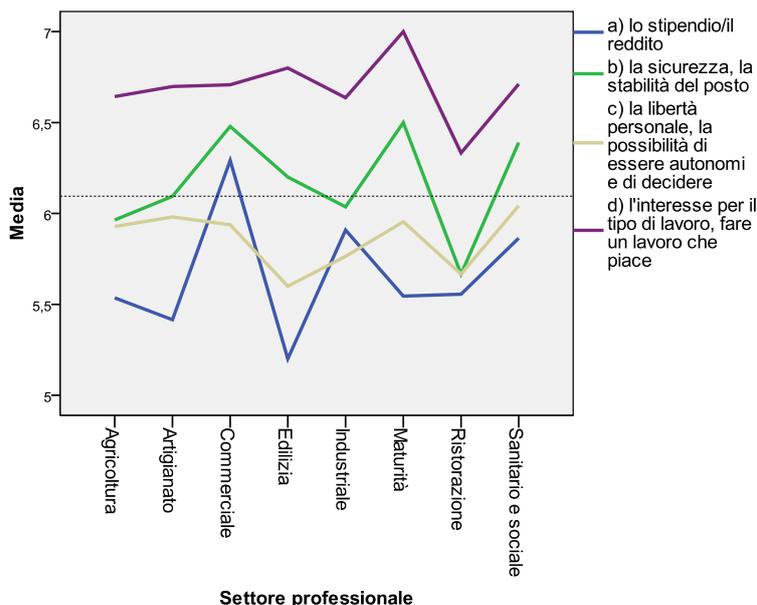
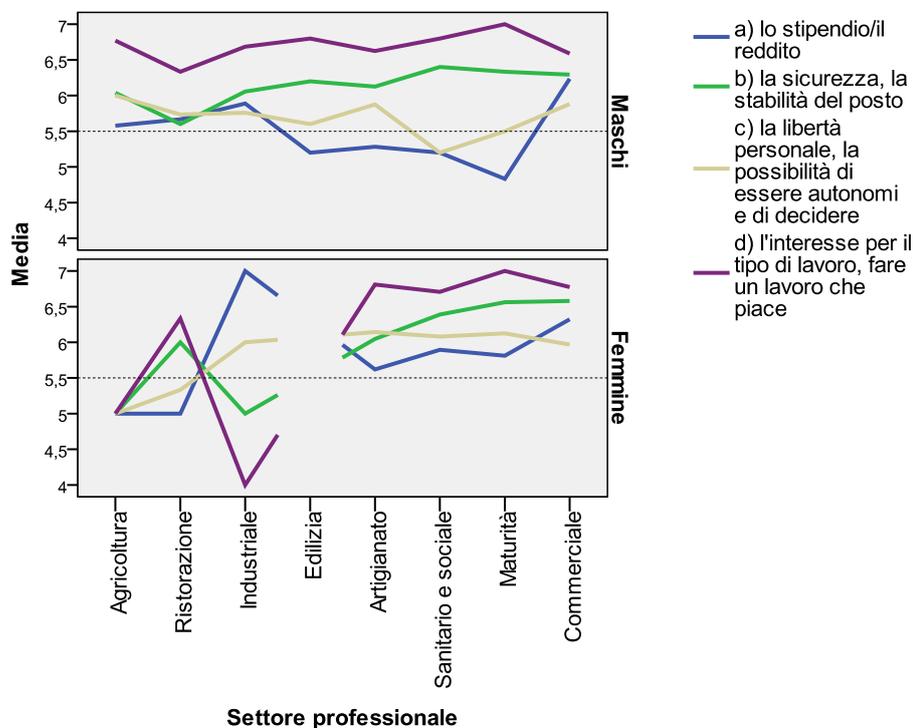


Grafico 30: Valori legati al lavoro, per settore professionale scelto dall'allievo/a, divisi per genere



Il Grafico 29 suddivide i punteggi per settore professionale. La media più alta, per tutti i settori professionali, è il valore legato ad “fare un lavoro che piace”. Sempre sopra la media, “la sicurezza e la stabilità del posto di lavoro”. Le medie più alte sono riscontrabili nei/nelle giovani che hanno scelto la “Maturità”.

Il Grafico 30 differenzia le medie per genere e per settore professionale. I maschi hanno un punteggio medio al di sopra della media totale (linea tratteggiata). Il valore meno considerato in quasi tutti i settori dal genere maschile è “lo stipendio/il reddito”. Le ragazze invece hanno degli andamenti un po' più altalenanti in base al settore di provenienza. Per loro il reddito assume un'importanza maggiore soprattutto se si proviene dal settore “Industriale”. Per tale settore è meno rilevante la scelta di “un lavoro che piace” o la “sicurezza, la stabilità del posto”. Per i rimanenti settori i valori considerati sono tutti sopra la media, ma in particolare, come per i ragazzi, è il “fare un lavoro che piace” che si situa al di sopra di tutto.

5.2.f Conclusioni dell'analisi quantitativa

Obiettivo generale della ricerca era valutare il ruolo della famiglia d'origine nel percorso di scelta formativa e professionale dei/delle giovani del settore Secondario II²⁰. Diverse ricerche a livello internazionale, avevano evidenziato il ruolo genitoriale, ma quello che la ricerca ha voluto analizzare è la modalità con cui avviene tale influenza. Le ipotesi da noi formulate sono legate soprattutto al concetto di "identificazione". Nella teoria psicoanalitica in primis e nella psicologia clinica in generale, tale concetto è stato ampiamente studiato. Esso indica un processo psicologico attraverso il quale un singolo assimila aspetti della personalità di altri individui. Il concetto di identificazione è distinto da quello di imitazione, in quanto attraverso il secondo il soggetto assimila "intenzionalmente" le caratteristiche dell'altro.

In questo lavoro il concetto di identificazione è stato considerato sia in modo generale sia in modo specifico, cioè collegato a determinati altri costrutti. In questo secondo caso si è voluta verificare la relazione del concetto sia con i desideri e le aspettative genitoriali riguardo la scelta formativa/professionale del/la giovane, sia in rapporto al lavoro dei genitori.

Nel modello proposto sono state considerate anche altre variabili, che erano risultate significative nella letteratura scientifica: l'autonomia di cui gode il/la giovane nella famiglia di origine e la comunicazione tra i membri.

La letteratura aveva messo in evidenza anche un rapporto tra i valori dei/delle giovani e le loro scelte. Seppur rilevante, secondo le nostre ipotesi, questa relazione era soprattutto una variabile manifesta, prodotta da un processo più latente, vale a dire quello di identificazione con i desideri genitoriali.

Per quanto riguarda il concetto di identificazione, visto nella sua totalità, sono soprattutto le ragazze che hanno un livello di identificazione più alto nei confronti della madre. Questo risultato è una conferma della psicologia clinica, secondo cui in questo periodo evolutivo le ragazze tendono a identificarsi di più con il genitore dello stesso sesso, *in quanto vogliono essere come lui*.

Per quanto riguarda invece il settore professionale scelto dall'allievo non emergono differenze significative, a dimostrazione del fatto che il ragazzo e la ragazza non si identificano con la madre o con il padre, in base all'apprendistato scelto.

Il livello di istruzione dei genitori è una variabile che in letteratura ha sempre fatto da spartiacque nella scelta formativa/professionale del/la giovane. In generale i/le giovani che provengono da una famiglia con un livello di istruzione elevato, sono più propensi a intraprendere iter formativi universitari. Tale variabile però non spiega perché in alcuni casi il/la giovane proveniente da una famiglia con un livello socio-economico medio-basso, opti per la stessa scelta. La variabile legata al "*rendimento scolastico*", in questo caso non appare sufficiente. Altri meccanismi più latenti influiscono su

²⁰ Per la definizione del Secondario II si veda nota a pag.55.

tale scelta e permettono ad un/una giovane di andare avanti negli studi, seppur proveniente da una famiglia meno agiata. Il concetto di identificazione ha cercato di chiarire questo aspetto.

I dati mettono in evidenza che l'identificazione con la madre è maggiore se i genitori hanno un livello di istruzione medio (Diploma), rispetto ad avere genitori con un livello di istruzione più elevato (Laurea). Ad un'analisi più approfondita emerge che sono le ragazze ad identificarsi maggiormente con la madre con livello di istruzione medio. Si potrebbe affermare che in questa fase evolutiva il/la giovane faccia più fatica ad identificarsi, ad esempio, con un padre avvocato e una madre medico.

A questo punto si possono fare solo congetture teoriche, ma le stesse possono essere utili per la nostra discussione. I/le giovani che hanno un livello di istruzione più vicino a quello dei loro genitori potrebbero avere una visione simile del mondo lavorativo o in generale del mondo esterno. I genitori con una laurea invece, avendo un livello di analisi della realtà esterna diversa, dovuta sia all'aspetto iatrogeno del livello di istruzione, sia alla diversa esperienza maturata nel loro ruolo sociale, sono più lontani dalla visione giovanile. Questo ha determinato nei dati una mancanza di differenza significativa nelle medie per genere. In conclusione si potrebbe affermare che: anche se la ragazza volesse essere simile alla madre si trova in difficoltà per una "*visione della madre troppo lontana da quella della figlia*".

Per quanto riguarda l'identificazione dei/delle giovani con i desideri e le aspettative genitoriali, i dati hanno evidenziato che i/le giovani di nazionalità "Altra" hanno un livello di identificazione maggiore riguardo le aspettative della madre e del padre. La spiegazione di questo dato potrebbe essere trovata nella maggiore tradizionalità della cultura straniera, ma i dati a disposizione non sono sufficienti per confermare o falsificare tale tesi. Nel caso dei/delle giovani di nazionalità "Altra" la differenza con i coetanei di nazionalità "Italiana" è significativa soprattutto per quanto riguarda i desideri materni. Vuol dire che questi ragazzi, di origine "*non italoфона*", sono molto influenzati dai desideri materni nell'intraprendere un percorso universitario o comunque continuare gli studi dopo il Diploma di scuola professionale. Non sono risultate invece differenze significative per quanto riguarda i desideri del padre rispetto la nazionalità. Inoltre non è stata riscontrata alcuna differenza significativa nelle medie tra l'identificazione con i desideri genitoriali tra i/le giovani di nazionalità "Italiana" e i/le giovani di nazionalità "Svizzera". La scelta di fare una formazione universitaria dopo la Scuola professionale o comunque di continuare gli studi, è correlata ai desideri di entrambi i genitori, se hanno un titolo di studio alto (Laurea). Si può avanzare l'ipotesi che tali dati dipendano dal fatto che gli "italofoni" siano del nord, o comunque con una cultura nordica ovvero meno tradizionale, rispetto le altre nazionalità.

In sintesi si può affermare che il ragazzo e la ragazza che frequentano una Scuola professionale sono influenzati dalle aspettative e dai desideri genitoriali. Se il genitore trasmette l'importanza di continuare gli studi e il ragazzo si identifica con tali desideri, ci saranno più probabilità per una scelta universitaria.

Un livello di istruzione alto nella famiglia d'origine influenza i/le giovani a identificarsi maggiormente con i desideri genitoriali. I ragazzi si identificano con i desideri dei genitori che hanno un livello di istruzione più alto e, in particolare, con le aspettative e i desideri paterni. Si può affermare che il livello di istruzione gioca un ruolo importante nell'identificazione con i desideri e aspettative genitoriali. Il livello di istruzione è indirettamente proporzionale al livello di identificazione con tali desideri. Se il divario tra i livelli di istruzione si restringe (ad esempio: genitori con Diploma professionale e genitori con Licenza di scuola media inferiore) l'identificazione con i desideri genitoriali per livello di istruzione non risulta significativo.

Il settore professionale dell'allievo è risultato influire sull'identificazione con i desideri materni e paterni di continuare gli studi. L'analisi della varianza ha messo in evidenza una differenza significativa tra le medie. Ad un'analisi più approfondita si è potuto evidenziare che i/le giovani che hanno scelto una formazione "Industriale" sono più identificati con i desideri formativi dei genitori nell'optare per una scelta universitaria, rispetto a coloro che hanno prediletto una professione "Sanitaria e sociale", sia rispetto ai desideri della madre sia rispetto quelli del padre.

Altro aspetto che risulta interessante nell'analisi dell'identificazione con i desideri genitoriali è la funzione lavorativa del padre, all'interno dell'azienda. Nessuna differenza significativa invece per quanto concerne l'identificazione con il lavoro della madre. Il padre che riveste una funzione di "Responsabile" in azienda determina una differenza significativa nell'identificazione da parte del ragazzo con i desideri materni di continuare gli studi. In questo caso, da un'analisi più approfondita, sembra che la funzione del padre influisca soprattutto sul genere maschile di nazionalità "Svizzera". Si può quindi affermare che un ragazzo autoctono, con un padre che riveste un ruolo di responsabile all'interno dell'azienda presso cui lavora, avrà più probabilità di identificarsi con i desideri materni di continuare gli studi. D'altra parte però, anche se il padre (e non la madre) desiderasse che il proprio figlio continui gli studi non avrebbe lo stesso effetto, pur rivestendo sempre una funzione di responsabile all'interno dell'azienda. Una possibile interpretazione è che la madre abbia molta più influenza del padre, e il messaggio al figlio sarebbe del tipo: *"Prendi esempio da tuo padre; se continui a studiare potrai rivestire funzioni di responsabilità, perché lo studio ti permette di rivestire ruoli di più alto livello."* Perché il messaggio possa essere trasmesso occorre che ci sia anche un buon livello di comunicazione, di cui si parlerà più avanti. Questa potrebbe essere una spiegazione che porta il ragazzo a identificarsi con i desideri della madre e non del padre. Se invece è la madre (e non il padre) ad avere un ruolo di responsabile nell'azienda in cui lavora, il ragazzo non ha lo stesso tipo di identificazione con i desideri genitoriali.

Le altre variabili che influiscono nel modello di scelta proposto sono: l'autonomia di cui gode l'allievo all'interno della famiglia e la comunicazione dei membri. Dai dati emerge che sono soprattutto i maschi a godere di un maggior grado di autonomia, soprattutto se i genitori hanno un livello di istruzione medio-basso (scuola media inferiore), con una differenza di genere

molto grande. Riguardo la variabile comunicazione, come atteso e confermato dalla letteratura scientifica, sono soprattutto le ragazze ad avere un livello di comunicazione maggiore con i propri genitori, soprattutto se questi ultimi hanno un livello di istruzione basso (Licenza elementare).

Nel questionario erano presenti anche alcuni valori legati al lavoro: a) lo stipendio; b) la sicurezza, la stabilità del posto; c) la libertà personale, la possibilità di essere autonomi e di decidere; d) l'interesse per il tipo di lavoro, fare un lavoro che piace. C'è una differenza, seppur non significativa, nel genere rispetto tutti i valori considerati. Le ragazze hanno punteggi maggiori in tutti e quattro i valori. Il valore definito "*L'interesse per il tipo di lavoro, fare un lavoro che piace*" è molto sopra la media per tutte le nazionalità. La grande differenza è riscontrabile per gli altri tre valori considerati. I/le giovani di nazionalità "Italiana" vogliono che il lavoro sia anche *sicuro e stabile*, mentre sono meno interessati alla "*libertà personale, la possibilità di essere autonomi e di decidere*", aspetto che invece è molto più a cuore ai/alle giovani di nazionalità "Altra". Aspetto interessante è la media per livello di istruzione dei genitori. Sono soprattutto i/le giovani provenienti da famiglie con un livello di istruzione basso (Licenza elementare) ad avere punteggi maggiori in tutti i valori considerati, seguiti dai coetanei che hanno almeno un genitore con un titolo universitario (Laurea). Le medie più alte sono riscontrabili nei/nelle giovani che hanno scelto la "Maturità". Il valore meno considerato in quasi tutti i settori professionali dal genere maschile è "*lo stipendio/il reddito*". Le ragazze invece hanno degli andamenti un po' più altalenanti in base al settore di provenienza. Per loro il reddito assume un'importanza maggiore soprattutto se si proviene dal settore "Industriale". Per tale settore è meno rilevante la scelta di "*un lavoro che piace*" o la "*sicurezza, la stabilità del posto*". Per i rimanenti settori i valori considerati sono tutti sopra la media, ma in particolare, come per i ragazzi, è il "*fare un lavoro che piace*" che si situa al di sopra di tutto.

In conclusione possiamo affermare che i dati dell'analisi quantitativa mettono in evidenza una forte relazione tra la scelta formativa/professionale del/la giovane e l'identificazione con i desideri genitoriali. La nostra ipotesi generale, secondo cui la scelta dipende dalle aspettative genitoriali e dal grado con cui il/la giovane si identifica con esse trova conferma. L'influenza genitoriale si compie, potremmo dire, attraverso un processo di identificazione del/la giovane con i desideri della madre e del padre. Non è sufficiente che i genitori desiderino un certo futuro professionale per il figlio, ma occorre che il figlio si identifichi con esso, se vogliono che intraprenda tale scelta. Con tale processo possiamo spiegare anche il concetto di "riscatto sociale" di una famiglia disagiata o con pochi mezzi a disposizione. Il figlio/a, perché compia questo riscatto sociale, deve in definitiva fare propri i desideri genitoriali. Solo in questo caso può, anche se di famiglia non benestante, adempiere allo scopo finale di riscattare la propria famiglia.

6. LA RICERCA QUALITATIVA

6.1. Metodo dell'analisi qualitativa

6.1.a L'intervista

Oltre al questionario sono state fatte anche una serie di interviste. *L'intervista qualitativa* è ritenuto un metodo adeguato per evidenziare gli aspetti familiari che influiscono sulla scelta professionale ed in particolare per verificare le nostre ipotesi basate sul modello proposto. Per quanto riguarda la definizione della stessa ci si è attenuti alla definizione di Corbetta (1999, p. 405), che definisce l'intervista qualitativa come *“una conversazione provocata dall'intervistatore, rivolta a soggetti scelti sulla base di un piano di rilevazione e in numero consistente, avente finalità di tipo conoscitivo, guidata dall'intervistatore, sulla base di uno schema flessibile e non standardizzato di interrogazione”*.

Gli ambiti indagati sono stati suddivisi in quattro grosse aree, tutte attinenti la scelta formativa/professionale: (1) aspettative e desideri genitoriali; (2) comunicazione genitori-figli; (3) identificazione del figlio/a con i desideri genitoriali; (4) desideri del figlio/a. Le analisi sono state con il software T-Lab. La scelta formativa/professionale del ragazzo sarebbe quindi influenzata da queste macro categorie.

Il primo stimolo rivolto ai ragazzi è stato il seguente:

A. *Parlami del tuo rendimento scolastico attuale.*

La domanda era proposta in forma aperta come domanda di intervista semidirettiva con i relativi probing. L'obiettivo era indagare il rendimento nella scuola che frequentava con le sue eventuali variazioni fino alla situazione attuale, con il chiaro intento di indagare il rapporto del ragazzo con la scuola. In tale ambito ci si aspettava che emergessero elementi importanti per verificare quanto il ragazzo sia improntato ad una scelta professionale (apprendistato) piuttosto che formativa (continuare una formazione superiore), in base al proprio rendimento scolastico attuale.

La seconda domanda era la seguente:

B. *Parlami del tuo rapporto con la scuola che hai frequentato. Perché hai scelto questo tipo di Scuola?*

La domanda doveva permettere di ricostruire la storia della scelta fatta, con l'obiettivo di entrare più in profondità nella motivazione della stessa scelta, legata all'ambito scolastico.

La terza era così formulata:

C. Sei soddisfatto della scuola che hai frequentato? /della scelta fatta?

C1. Se tornassi indietro faresti la stessa scelta?

C2. Cosa pensa tua madre/tuo padre della scelta fatta?

Si è voluto qui tentare di capire la soddisfazione legata alla scuola frequentata. La domanda conteneva un aspetto meta-riflessivo di un possibile cambio di direzione, nonché il modo in cui è stata accettata la scelta da parte dei genitori.

Si è passati in seguito a valutare più in profondità i valori legati alla scelta professionale/formativa, con la seguente domanda:

D. Parlami ora delle scelte (formative, lavorative) che ti accingi a fare. Quali sono i motivi di queste scelte?

D1. Quali sono per te i valori legati al lavoro?

D2. Ne stai parlando, o ne hai parlato con qualcuno?

D3. Cosa ne pensano tuo padre e tua madre?

D4. Cosa penserebbe tua madre se le dicessi di voler fare l'Università?

D5. Cosa penserebbe tuo padre se gli dicessi di voler fare l'Università?

L'influenza genitoriale è stata verificata nel presente, cercando di identificare le modalità di comunicazione presenti in famiglia. A questo punto si è voluto valutare l'influenza diretta di ognuno dei due genitori relativamente ad una possibile scelta universitaria. L'obiettivo di questa domanda era verificare sia la capacità del/la giovane di comprendere le aspettative e i desideri genitoriali, sia di identificare un proprio investimento emotivo per l'uno o l'altro genitore. Questo, in seguito, sarebbe stato messo in relazione con il desiderio del figlio/a e la scelta che stava per fare.

La domanda successiva era la seguente:

E. Descrivi in dettaglio qual è il lavoro o la professione di tua madre / tuo padre:

E1. Se non lavora indica perché (pensionato, in aspettativa, malattia) e descrivi il lavoro che faceva.

E2. Sei in grado di raccontare la storia lavorativa/professionale di tua madre / tuo padre?

Si voleva indagare in dettaglio la conoscenza del lavoro o professione della madre e del padre, per verificare le rappresentazioni sociali del/la giovane riguardo al loro lavoro, nonché la trasmissione della storia professionale.

L'ultima domanda era volta a verificare i valori dei propri genitori, legati al lavoro:

F. Pensando solo a tua madre... (a tuo padre...)

F1. ...che valore da al lavoro in generale?

F2. ...cosa pensa del suo lavoro?

F3. ...è contenta(o) della scelta che ha fatto? Ne avrebbe fatta un'altra?

F4. ...quali pensi che siano i desideri professionali e formativi che ha nei tuoi confronti?

F5. ...cosa pensi tu del lavoro di tua madre (tuo padre...)?

F6. ...pensi che ci siano delle somiglianze tra te e lei (lui)? quali?

F7. ...le (gli) racconti quello che fai la sera o nei week-end?

La domanda era rivolta a evidenziare la percezione dei valori genitoriali da parte del/la giovane riguardo al lavoro in generale, nonché gli aspetti affettivi legati agli stessi, confrontando eventuali differenze tra i loro desideri o aspettative professionali e quelli del figlio/a.

L'intervista è stata fatta in un ambiente privo di qualsiasi interferenza esterna. Si tratta di aule scolastiche messe a disposizione da ogni scuola. Le aule erano ben illuminate, e l'intervistato era seduto sempre a sinistra dell'intervistatore, eliminando quel confronto faccia a faccia proprio di un interrogatorio.

6.1.b I partecipanti dell'intervista qualitativa

Per quanto riguarda le interviste qualitative, la distribuzione dei partecipanti è avvenuta secondo le dimensioni presenti nella Tabella 25.

Tabella 25: Suddivisione degli allievi dell'intervista secondo le scuole e la zona geografica (M = Maschi F = Femmine)

	Zona urbana (Sopraceneri)		Zona rurale (Sottoceneri)		Totali
Scuole professionali socio-sanitarie, commerciali e dei servizi	3M ²¹	3F ²²	3M ²³	3F ²⁴	12
Scuole professionali industriali, agrarie, artigianali e artistiche	2M ²⁵	2F ²⁶	2M ²⁷	2F ²⁸	8
Totali	5M	5F	5M	5F	20

I partecipanti sono studenti che frequentano dal primo all'ultimo anno delle seguenti scuole professionali:

- (1) Scuole professionali socio-sanitarie e commerciali:
 - a. Scuola specializzata per professioni sanitarie e sociali, Giubiasco
 - b. Scuola media professionale tecnica post-tirocinio c/o SPAI di Trevano
 - c. Scuola media professionale commerciale post-tirocinio, Bellinzona c/o SPC
 - d. Centro professionale commerciali (CPC), Bellinzona
- (2) Scuole professionali artigianali, industriali e agrarie:
 - a. Scuola professionale artigianale e industriale (SPAI), Lugano
 - b. Scuola media professionale tecnica integrata al tirocinio, Bellinzona c/o SPAI
 - c. Scuola media professionale commerciale integrata al tirocinio, Locarno c/o CPC
 - d. Scuola agraria, Mezzana

²¹ Scuola media professionale commerciale post-tirocinio, Bellinzona c/o CPC

²² Centro professionale commerciale (CPC), Bellinzona

²³ Scuola specializzata per professioni sanitarie e sociali, Giubiasco

²⁴ Scuola media professionale tecnica post-tirocinio c/o SPAI di Trevano

²⁵ Scuola media professionale tecnica integrata al tirocinio, Bellinzona c/o SPAI

²⁶ Scuola media professionale commerciale integrata al tirocinio, Locarno c/o CPC

²⁷ Scuola professionale artigianale e industriale (SPAI), Lugano

²⁸ Scuola agraria, Mezzana

A questi partecipanti si è aggiunto un gruppo di quattro allievi, provenienti da una stessa classe. L'intervista di gruppo è stata fatta per valutare ulteriori variabili che potevano non emergere durante un'intervista singola. Questi ragazzi frequentavano la prima di una Scuola commerciale.

L'analisi qualitativa è stata condotta tenendo in considerazione i temi della ricerca, per confermare o falsificare il modello proposto, che aveva come obiettivo generale quello di rispondere alla seguente domanda: *in che come i genitori influiscono nella scelta formativa e/o professionale dei figli?*

L'analisi qualitativa è stata utile per confrontare ed approfondire i risultati della ricerca quantitativa, esposti nel precedente capitolo. La metodologia dell'intervista qualitativa doveva permettere di approfondire le tematiche relative all'influenza genitoriale, articolando maggiormente i motivi delle ragioni che i partecipanti alla ricerca avevano messo in evidenza durante la compilazione del questionario.

Inoltre l'analisi qualitativa ha permesso di esplorare variabili non considerate nel modello.

I dati emersi dalle interviste qualitative sono stati categorizzati per poter attuare un'analisi che potesse essere ripetuta metodologicamente. Per quanto attiene questo ultimo aspetto gli stessi sono stati categorizzati secondo il codebook presente in Tabella 26. I colloqui sono stati condotti da un intervistatore uomo. Ogni colloquio è stato audio registrato, trascritto e preparato per le analisi testuali. Le interviste sono avvenute nella varie sedi scolastiche a cui appartenevano gli allievi.

Tabella 26: Codebook della categorizzazione attuata nell'analisi dell'intervista qualitativa

Nome categoria	Definizione	Regole di codifica	Esempi
Identificazione del/la figlio/a con la madre e/o con il padre	Il/la figlio/a e il/i genitore/i sono o non sono sulla stessa linea con i pensieri ed i sentimenti per quanto attiene la scelta formativa e/o professionale.	Nelle risposte devono essere presenti pensieri o sentimenti simili o differenti - tra figlio/a e genitore/i - rispetto la scelta formativa e/o professionale	<ul style="list-style-type: none"> - Io e mio padre la pensiamo in modo diverso - Mia madre è un po' strana come me - I miei genitori la pensano come me
Identificazione con i desideri e/o aspettative genitoriali	La scelta del/la giovane avviene per soddisfare un desiderio o un'aspettativa genitoriale	Nella risposta deve essere menzionato che la scelta formativa e/o professionale è stata fatta tenendo in considerazione i desideri o le aspettative del/i genitore/i	<ul style="list-style-type: none"> - Perché era il sogno di mia mamma - Perché voleva che avessi un'istruzione migliore della sua - Perché mio padre voleva qualcosa di più
Identificazione del figlio/a con il lavoro della madre e/o del padre	Il ragazzo prende come modello di riferimento il lavoro della madre e/o del padre per fare la propria scelta formativa e/o professionale	Le risposte fornite riguardo la propria scelta formativa e/o professionale, vengono collegate con il lavoro del padre e/o della madre	<ul style="list-style-type: none"> - Il lavoro di mia madre è interessante e spero che lo sia anche il mio - Io vorrei essere autonomo nel lavoro, come mia madre - Lo stipendio è il primo aspetto che considero nella scelta della professione, come ha fatto mio padre
Autonomia del/la giovane	Il ragazzo percepisce di avere un certo tipo di autonomia all'interno della famiglia, riguardo quello che fa o vuole fare	Nelle risposte il/la giovane riferisce le attività svolte e il grado di libertà nelle scelte prese	<ul style="list-style-type: none"> - Mi lascia giocare a calcio anche se non gli piace come sport - Non fanno storie se decido di uscire tutte le sere - Organizzo la mia giornata senza chiedere permesso a mia madre
Comunicazione genitori-figli	Il genitore ha una buona comunicazione con il/la figlio/a. In tale categoria dovrebbe rientrare anche la comunicazione dei valori legati al lavoro	Nelle risposte il/la ragazzo/a parla di come il genitore comunichi con il/la figlio/a sia in generale sia riguardo al proprio lavoro	<ul style="list-style-type: none"> - Io e mia madre parliamo di tutto - Mi ha sempre detto che quella professione non era adatta a me - Il lavoro di mia mamma è monotono, ma si guadagna bene

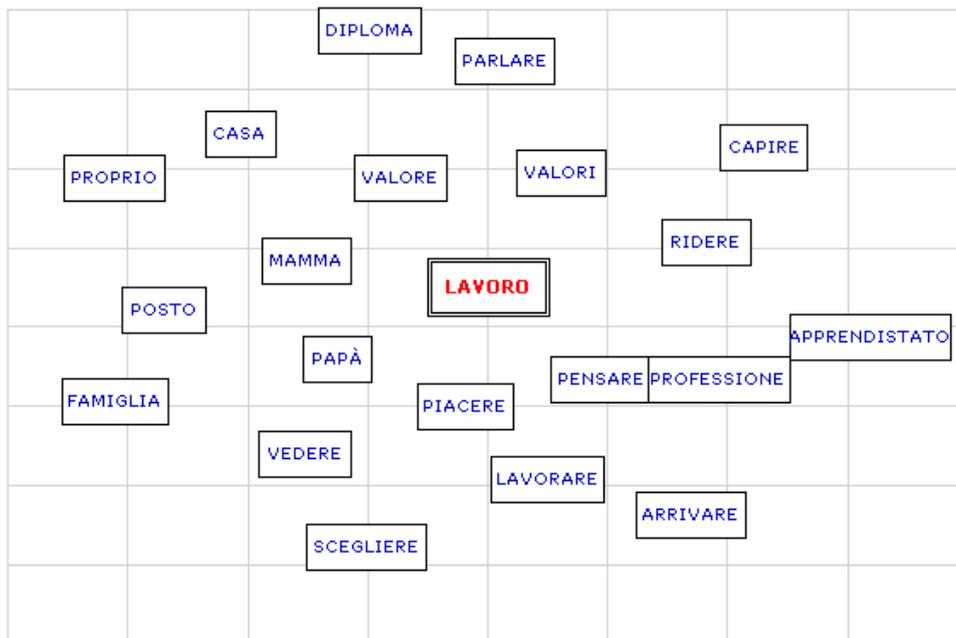
6.2. Risultati dell'analisi qualitativa

6.2.a Analisi del contenuto

In questo primo paragrafo si è cercato di evidenziare alcuni elementi significativi emersi dall'analisi effettuata con il software T-Lab. I grafici quindi ottenuti, sono presentati solo come punto di partenza di un'analisi più approfondita delle interviste. La parola selezionata, quella di cui si vuol verificare il significato contestuale, è posta al centro; tutte le altre sono distribuite intorno ad essa, ciascuna a una distanza proporzionale al suo grado di associazione (le parole più prossime al centro sono quelle con il più elevato coefficiente del coseno).

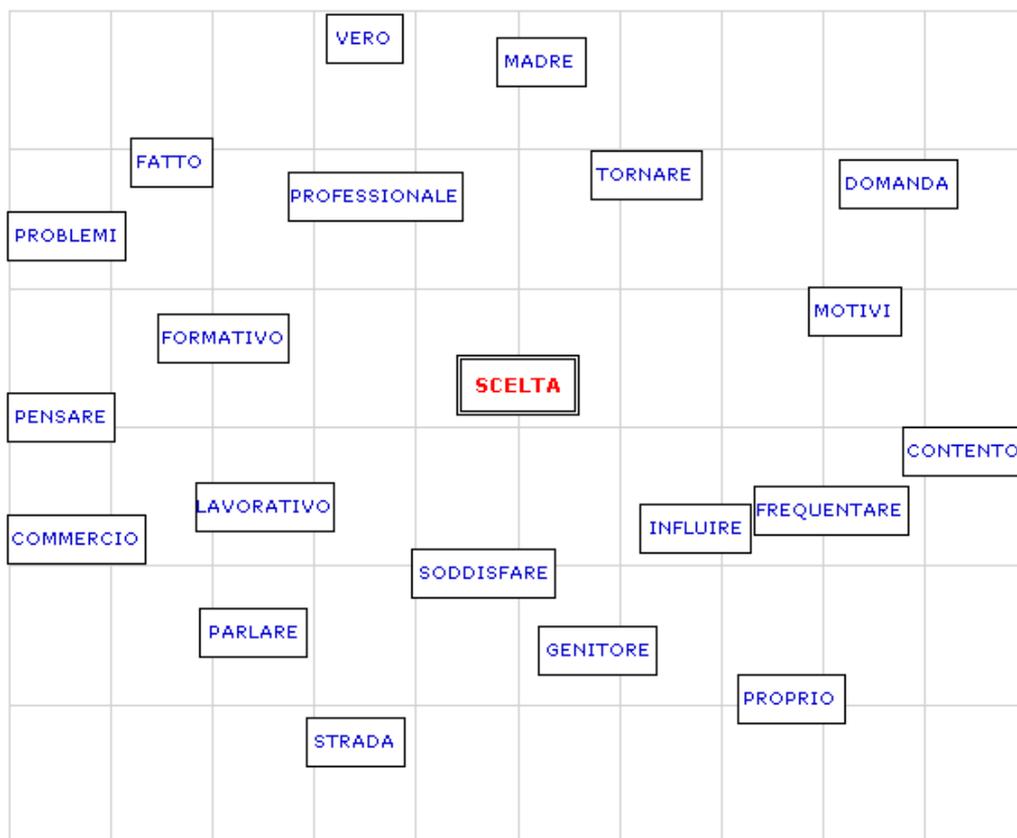
Viene presentato un grafico con le associazioni di parole intorno al lemma "Lavoro".

Grafico 31: Associazione di parole. Focus su <Lavoro>



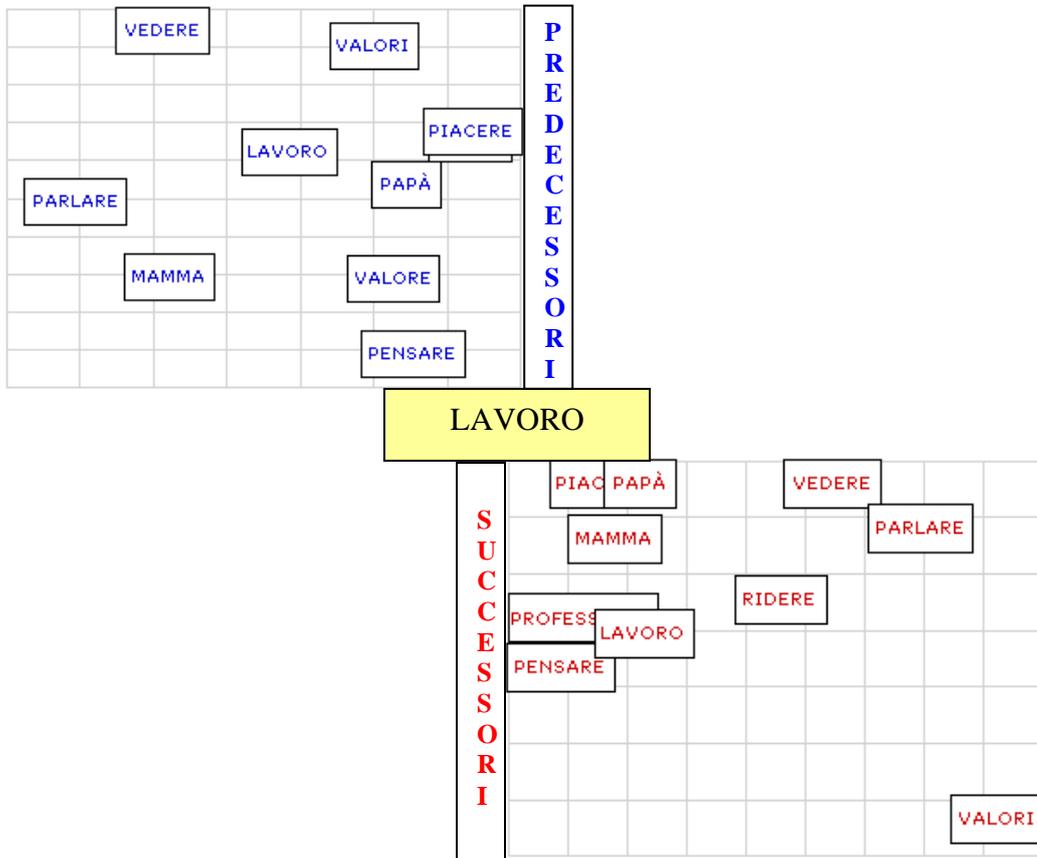
Nel Grafico 31 si può notare come la parola "Lavoro" sia molto vicina alle parole "piacere, valori, papà, mamma, pensare, ridere". Aspetto rilevante, per le nostre ipotesi, è che il lemma "lavoro" sia vicino soprattutto a "mamma" e a "papà", come a significare che tale scelta sia molto in relazione con loro.

Grafico 32: Associazione di parole. Focus su <Scelta>



Nel Grafico 32 alla parola “Scelta” si può notare la lontananza dei lemmi associati ai genitori, come a dimostrare che la scelta professionale o formativa sia data da altri motivi.

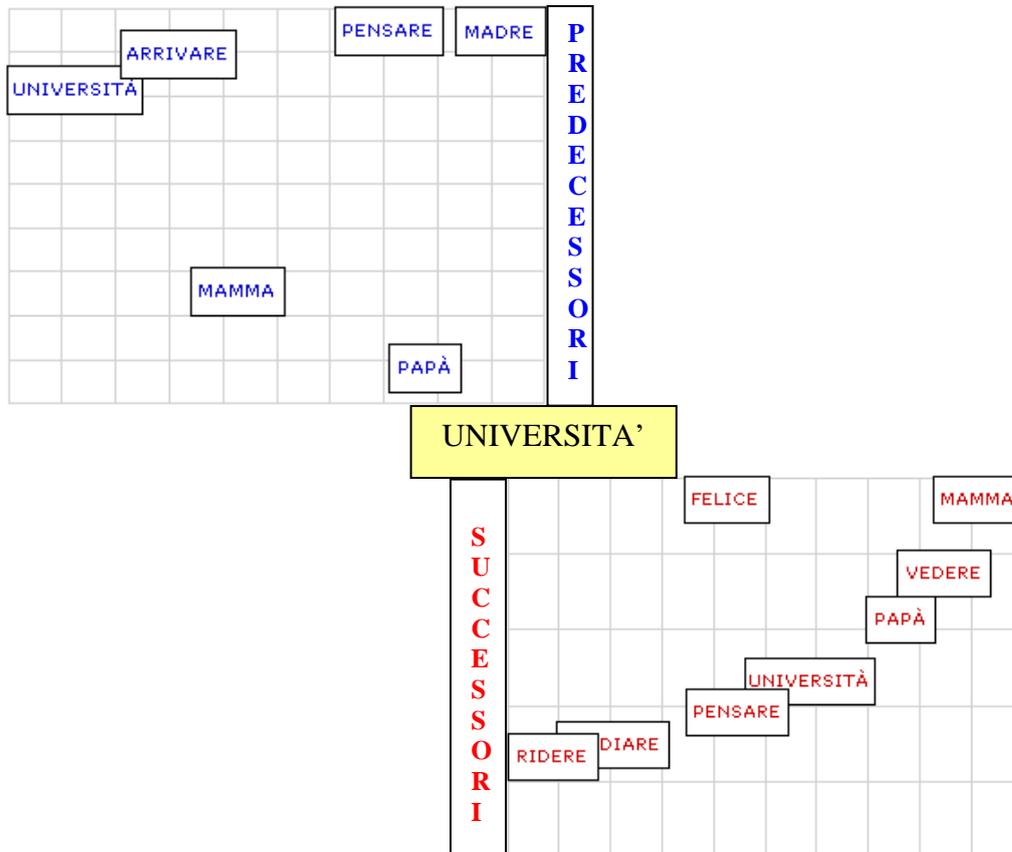
Grafico 33: Analisi delle sequenza. Focus su <Lavoro>



LAVORO				
PROB	PREDECESSORE		SUCCESSORE	PROB
0.073	pensare		piacere	0.078
0.056	valore		papà	0.050
0.045	papà		mamma	0.045
0.045	posto		professione	0.034
0.045	piacere		pensare	0.028
0.028	valori		lavoro	0.028
0.028	lavoro		ridere	0.022
0.022	mamma		vedere	0.022
0.017	parlare		parlare	0.017
0.017	vedere		valori	0.011
0.017	ridere		casa	0.011
0.011	scuola		scelta	0.011
0.011	famiglia		famiglia	0.011
0.006	studiare		collegli	0.006
0.006	sospirare		felice	0.006
0.006	scegliere		lavorare	0.006
0.006	scelta		arrivare	0.006
0.006	madre		scuola	0.006

Nel Grafico 33 le unità lessicali meno distanti da quella selezionata sono quelle che risultano avere maggiore probabilità di precederla (predecessori) o di seguirla (successori).

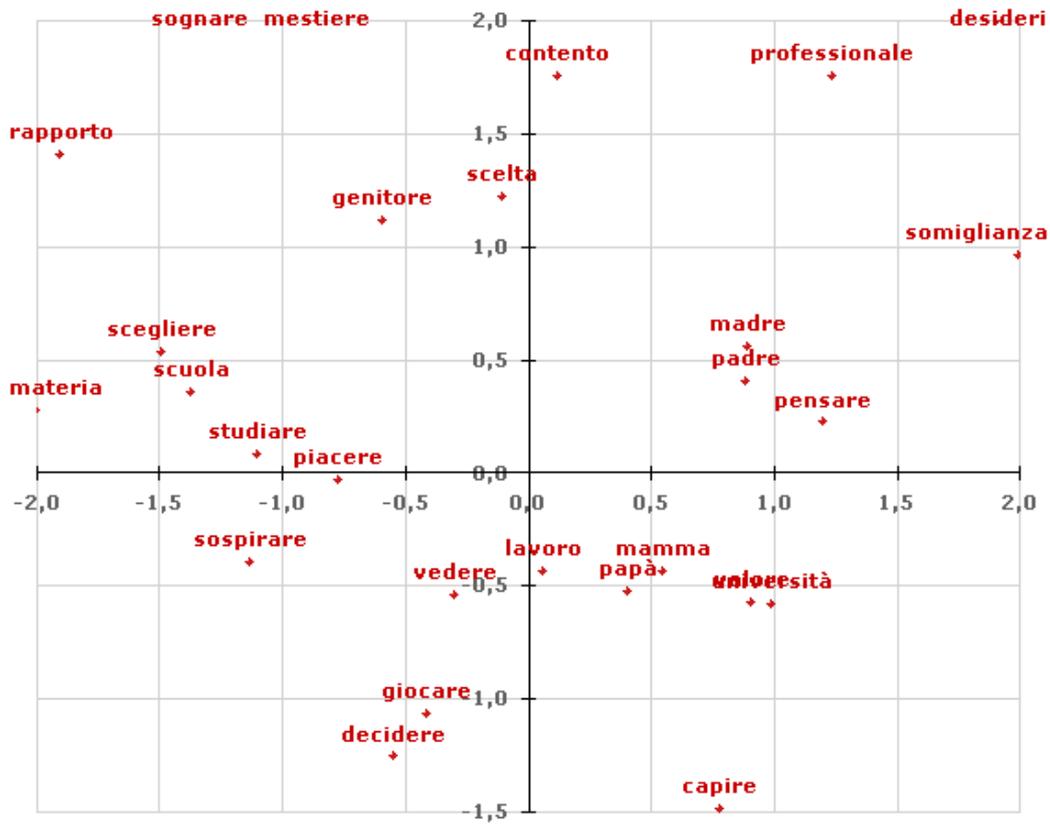
Grafico 34: Analisi delle sequenza. Focus su <Università>



UNIVERSITÀ			
PROB	PREDECESSORE	SUCCESSORE	PROB
0.211	papà	felice	0.105
0.105	mamma	vedere	0.053
0.053	università	università	0.053
0.053	pensare	studiare	0.053
0.053	madre	ridere	0.053
0.053	arrivare	pensare	0.053
		papà	0.053
		mamma	0.053

Nel Grafico 34 sono presentate le unità lessicali legate al lemma “Università”. Le unità lessicali presentate sono quelle che risultano avere maggiore probabilità di precederla (predecessori) o di seguirla (successori).

Grafico 35: Analisi delle Corrispondenze



Il risultato dell'analisi delle corrispondenze (Grafico 35) è costituito da tabelle che consentono la realizzazione di grafici in cui - su piani cartesiani - sono rappresentati sia le relazioni tra sottoinsiemi del corpus sia quelle tra le unità lessicali che li costituiscono.

Più precisamente, a seconda dei casi, i tipi di grafici disponibili mostrano le relazioni tra variabili attive, tra variabili illustrative, tra lemmi, tra lemmi e variabili.

In conclusione si può affermare che tale prima analisi ha messo in evidenza come il futuro formativo e professionale del ragazzo e della ragazza sia legato ai genitori. Inoltre emerge che la parola “felicità” sia un lemma che si presenta associato soprattutto al padre. Le parole più distanti sono state invece quelle legate ai concetti di “capire, scegliere, scuola, sognare un mestiere, desideri”.

6.2.b Analisi dell'intervista in profondità

L'analisi dell'intervista in profondità, ha permesso di evidenziare ed approfondire alcuni indicatori meno tangibili in un'analisi quali-quantitativa standard (Analisi delle corrispondenze, analisi del contenuto, ecc...). In effetti verrà presentato non solo il contenuto e il significato delle frasi più importanti relative al modello proposto e le relazioni tra essi, ma verranno messi in evidenza anche gli *aspetti affettivi* collegati alla scelta formativa/professionale, sempre in relazione agli indicatori legati al concetto di "identificazione".

Secondo il modello proposto in questo lavoro, l'identificazione con i modelli genitoriali passa anche attraverso un sofisticato meccanismo comunicativo. La comunicazione è stata così studiata sia con un'analisi quantitativa – vale a dire analizzando le risposte presenti nel questionario – sia con un'analisi qualitativa del contenuto.

Oltre alla comunicazione verbale (CV) esiste anche una comunicazione non verbale (CNV). Tale tipologia è sempre presente e può essere decodificata soprattutto attraverso un'analisi formale. Watzlawick (1971) afferma che: *“La comunicazione è una condizione irrinunciabile della vita umana dell'ordinamento sociale. Un essere umano è coinvolto fin dall'inizio della sua esistenza in un complesso processo di acquisizione delle regole della comunicazione, ma di tale regole è consapevole solo in minima parte”*.

I canali della comunicazione possono essere suddivisi in tre sottocategorie:

- 1) *Verbale*: le parole
- 2) *Paraverbale*: il tono, il ritmo, le pause, ecc...
- 3) *Non verbale*: il comportamento non verbale del corpo

Durante le interviste, è stata utilizzata la registrazione audio, che ha permesso in seguito di analizzare solo le prime due sottocategorie. I dati sono stati così codificati perché potessero avere un buon grado di affidabilità e di ripetibilità.

La terza categoria – quella *non verbale* – può essere identificata attraverso (a) video-registrazione; (b) categorizzazione *a priori* da parte del ricercatore, durante l'intervista. La video-registrazione non è stata utilizzata perché poteva interferire con la sincerità di alcuni/alcune giovani – mettendo in discussione il loro anonimato – portando a delle risposte più desiderabili dal punto di vista sociale. Per quanto riguarda la categorizzazione *a priori*, si è voluto evitare di trovarsi davanti a *bias* di interpretazione del ricercatore. Tra questi *bias* può essere citata la *“mancata rilevazione di dati non visti*

durante l'intervista", così come l'interpretazione e/o "decodifica troppo soggettiva dei segnali non verbali" del corpo²⁹.

È stato creato un codebook per la categorizzazione, identificando alcuni indicatori rilevabili attraverso la sola registrazione audio e presentati nella Tabella 27.

Tabella 27: Codebook della categorizzazione della comunicazione *paraverbale*

Comunicazione paraverbale codificata	Esempi esplicativi
Espressioni affettive uditive	pianto, riso, ecc...
Balbettii	«I: mi..mi..mi...mia madre non voleva che io facessi...»
Esclamazioni e tentennamenti alle domande	«I : umh... dovrei riflettere...»; «I : boh... non so cosa rispondere»
Lunghi silenzi

Gli indicatori paraverbali sono stati utili per evidenziare relazioni significative tra il concetto di *identificazione* e quello di *processo di scelta formativa/professionale*. Seppur più difficilmente decodificabili sono pur sempre una base da cui partire per verificare la nostra ipotesi generale, secondo cui il meccanismo identificativo svolge un ruolo importante nelle scelte formative/professionali dei ragazzi.

La presentazione dei dati avverrà seguendo lo stesso ordine con cui è avvenuta la presentazione del questionario.

6.2.b.1. Identificazione con i genitori

In questo paragrafo verrà considerata l'identificazione del/la giovane con i genitori, cercando di comprendere se la stessa possa essere un indicatore delle scelte professionali/formative future.

Alcune indicazioni sull'identificazione con i genitori possono essere rintracciate sia nella forma sia nel contenuto del messaggio del/la giovane.

Uno degli aspetti formali rilevabili nella comunicazione sono i lapsus³⁰. Il Lapsus è un'indicazione indiretta di una mancata chiarezza nell'informazione

²⁹ Ad esempio la seguente annotazione: "il soggetto guarda in alto", potrebbe essere interpretata sia come un momento di maggiore riflessione alla domanda posta dal ricercatore, sia semplicemente lo stimolo incondizionato causato da un riflesso presente in aula. Vista la difficoltà di interpretazione, e quindi di falsificazione, del "comportamento non verbale" si è deciso di analizzare solo il "paraverbale".

³⁰ "Lapsus: Errore involontario nel discorso (*lapsus linguae*), nella scrittura (*lapsus calami*) o nell'azione (*paraprassia*). Secondo la teoria psicoanalitica di Sigmund Freud nei lapsus si manifesta un conflitto tra le intenzioni coscienti dell'individuo e le tendenze inconscie che,

che si vuol fornire. L'analisi ha cercato di identificare se il lapsus è avvenuto in un punto specifico dell'intervista per comprendere se può essere collegato alle nostre ipotesi di lavoro.

«R : perché hai fatto questa scelta?»;
«I: **mia madre... volevo dire io volevo...**»

R: E a lui [il papà] racconti quello che fai la sera o nei weekend?

I: Lui sa di più, cioè nel senso, magari quando... con lui posso parlare un po' di più se voglio, so che se voglio posso parlare con lui, di più. Infatti magari quando sto là da lui le vacanze con lui parliamo di più, magari a tavola siamo lì che tiriamo fuori qualche discorso **perché la mam... sua moglie**, si è risposato e la moglie ha due figli, ed io son **molto legata a sua figlia, per me è una sorella**; siamo cresciute insieme e anche con la **moglie appunto di mio padre, c'è un bellissimo rapporto**. Lei, cioè, parli, dici, cioè, loro ascoltano, **anzi con mia sorella**, con lei ho un bellissimo rapporto.

R: Mi stai dicendo che tuo papà non crede nelle tue capacità?

I: [sospira] **secondo lui no, però secondo me sì** [lo pensa]. Non mi pesa questa cosa però tante volte parecchie volte vedendo le note, non delle medie... va beh, quelle potevano essere migliori della propedeutica, m'ha detto "tu con quel libretto non vai lontano" sinceramente, ed **ha ragione perché anch'io lo penso**.

R: Quindi **lo pensi tu o lo pensa lui?**

I: Lui! Io sono più sulla convinzione..., ma non proprio convinta 100% che io...

R.: quindi con la mamma e con il papà ne è hai già parlato. Adesso ti faccio una domanda specifica: cosa penserebbe tua mamma se andassi da lei e le dicessi che volevo fare l'Università?

I: beh, sarebbe orgogliosa... mi direbbe "comunque è impegnativo, dovrei impegnarti molto, però **se fai vedere che ti impegni... e così ti aiutiamo anche noi**".

R.: allora, pensiamo solo a tua mamma; che valore dà al lavoro in generale?

I.: **la mamma mi piacerebbe ricominciare a lavorare diciamo**, anche un po' uscire dalla monotonia della casa, svariare anche un po' perché alla fine il lavoro non è... se ti piace il tuo lavoro non è una cosa tremenda, che è anche piacevole. Perché lei è sempre a casa pulisce boh, qualche volta si prende e va a fare i suoi giretti così, però... **è un po' disoccupato diciamo [ride] s'annoia un po'**.

R.: mi sai raccontare la storia lavorativa o professionale di tua mamma. Cosa ha fatto prima, se ha fatto qualche cosa e voleva fare qualcos'altro?

I.: eh [sospira] sinceramente non so cosa voleva fare o, **so che... perché lei era in Croazia no, e non sapeva il croato, allora ha iniziato a guardare film italiani** [la mamma è croata quindi voleva dire "non sapeva l'italiano"]

.....

R: La domanda che vorrei farti è: non ti ha mai detto o non ha mai usato le parole "se fossi in Croazia a quest'ora io farei..."

determinando una momentanea perdita di controllo sulla coscienza, lascia scorgere il desiderio inconscio. Secondo le teorie cognitive il lapsus avviene quando un'informazione molto complessa mette in crisi i sistemi mentali di elaborazione dei dati." Microsoft ® Encarta © 2007. © 1993-2006 Microsoft Corporation.

I: io farei non lo ha... cioè può darsi. Sì, cioè mi ha detto “se fossi in Croazia a quest’ora bla bla bla!” però non non non non non non so se ha detto “io farei”... sarebbe stato meglio, **starei sar sarei stata meglio**, quello di sicuro **avrebbe detto, cioè ha detto**.

R: sarebbe stata meglio

I: eh sì, perché il suo paese, perché c’è i suoi parenti, tutti i suoi parenti sono lì, qua non ha nessuno, non ha da comunicare oltre me, mio papà e mio fratello.

Nel primo passaggio il/la giovane parlando del motivo della sua scelta, attribuisce in modo erroneo quella scelta alla propria madre.

Nel secondo passaggio la ragazza confonde “madre” con “compagna del padre” e chiama “sorella” la figlia della compagna del padre. Emerge che la compagna è investita del ruolo materno. Riconoscendole il ruolo materno la ragazza si fa anche consigliare (influenzare?) affermando: “*Lei, cioè, parli, dici, cioè, loro ascoltano*” e si potrebbe aggiungere, completando la frase della ragazza, [*...si confrontano con me e quindi dicendo come la pensano mi influenzano*]. La domanda da farsi è se l’ascolto trovato nei genitori non comporti un’influenza sulle proprie scelte.

Nel terzo passaggio emerge un’ambiguità nei pensieri della ragazza nei confronti dei pensieri del padre. Afferma che non le pesa il fatto che il padre pensi che lei non sia in grado di fare scelte formative/professionali superiori, in quanto le note scolastiche non sono soddisfacenti. All’inizio della frase lei afferma che il padre non ammette le scarse capacità della figlia anche se la figlia invece ritiene che il padre lo pensi; per finire con l’ultima affermazione in cui dice “*anch’io lo penso*”, dimostrando di esserci una forte identificazione con il padre.

Nel quarto passaggio parlando della madre il ragazzo cambia la declinazione dal femminile al maschile affermando “*è un po’ disoccupato diciamo [ride] s’annoia un po’*”, dimostrando un’identificazione con la stessa.

Nel quinto passaggio la ragazza afferma che la madre non sappia “la lingua croata” quando in realtà voleva dire che non conosce “la lingua italiana”. Questo lapsus è significativo in quanto la ragazza (con entrambi i genitori croati) è nata e vissuta sempre in Svizzera, quindi è lei che non conosce bene il croato, in quanto anche a casa i genitori parlano italiano ai figli, i quali rispondono nella stessa lingua. Affermando che la madre non sappia il croato è come se avesse voluto dire “*mia madre non conosce il croato come me, perché siamo molto simili*” oppure si potrebbe parafrasare dicendo che lei è simile alla madre.

Oltre ai lapsus ci sono altri indicatori che possono fornire indicazioni utili per l’identificazione con i genitori. Nell’intervista era presente una domanda sulle differenze o somiglianze tra il/la giovane e i propri genitori. Sono stati identificati alcuni passaggi significativi, in cui emergono frasi che rimandano ad una possibile identificazione figlio/a-genitore, come quelle menzionate sotto.

I: Eh... [sospira] devo dire e lì ci sono, cioè due possibilità, **diciamo che nei più casi lo vediamo uguale, nello stesso modo**³¹, ma ci sono anche delle piccole, come si dice, se litighiamo...

R: Conflitti, discussioni?

I: Sì! [ride] **Ci sono anche delle piccole discussioni ogni tanto**, perché lui vede proprio diversamente da me, mi incazzo io, cioè, si può dire incazzo? Mi incazzo io e si incazza lui...

R: chi vince alla fine?

I: Alla fine non vince nessuno perché tutti e due hanno la testa dura [ride].

R: È del lavoro con chi parli di più?

I: Con tutti e due. **Con la mamma mi sfogo col papà parlo**. È diverso [ride].

R: Vuol dire che con la mamma metti più in evidenza le emozioni mentre con il papà ragioni molto di più?

I: Sì, sì, ormai **la mamma è sempre la mamma...**

R: Pensi che ci siano somiglianze tra te [il papà] e lui!

I: Sì! Allora verso... purtroppo non ha preso sull'andamento scolastico non appreso da lui, però... **verso il lavoro mi vedo tanto simile a lui**. Sul rispetto... **in generale molto simile a lui sul lavoro**. Sul fatto della famiglia non ho mai toccato questo argomento perché essendo divorziati non sono mai andata a fondo, però lo vedo anche lui molto negato.

R: Pensi che ti siano **somiglianze tra te e lei?**

I: Poche....

R: Poche... se sono poche...

I: [sorride] ... veramente difficile, perché adesso che ci penso ce ne sono veramente ma molto molto poche, **sono più le diversità**. La somiglianza oltre a quella della fisionomia, e ce ne sono veramente da contare sulle dita.

R: È quali sono? Una.

I: Il valore che ha per la famiglia, lei ce l'ha più verso i figli ma dato che io non è, non ne ho ancora... ci assomigliamo in diversi modi però vale sempre per la famiglia.

R: c'è una differenza tra tuo papà e tua mamma, secondo te, di come vedono il lavoro?

I: sì, **mio papà magari un po' più eh... ehrgeizig**³², adesso non mi viene. Il tedesco?

R: no, non lo so il tedesco.

I: cioè che se vuole una cosa...

R: ...determinato?

I: Eh, può darsi

R: ...determinato nella scelta?

I: sì, boh, anche nel lavoro, lui se lo fa così, lo fa così e...

R:... un po' rigido?

I: E mia mamma è un po' più, un po' più tranquilla, proprio come viene.

R: **e tu a chi assomigli?**

I: **boh, questa una buona domanda. Penso a mio padre.**

I ragazzi nel rispondere alla domanda sulle “somiglianze e/o differenze” con i propri genitori, si sono dimostrati in generale molto riflessivi, come se non si fossero mai fermati a riflettere su questi aspetti. Questo però non ha portato nessuno ad affermare di non assomigliare a nessuno dei due. Essi

³¹ Aspetto di identificazione tra padre-figlio

³² “Ehrgeizig” in tedesco significa “ambizioso”

hanno sempre optato – per una caratteristica o per un'altra – ad una somiglianza con un genitore. È particolare il termine tedesco utilizzato nell'ultima frase. Riferendosi al padre afferma *“sì, mio papà magari un po' più eh... ehrgeizig [ambizioso], adesso non mi viene”*. Il/la giovane segue un percorso professionale particolare, che gli permette di ottenere un diploma commerciale, ma anche di far parte di una squadra di hockey a livello professionistico. Il padre – così come descritto nell'intervista – ha abbandonato l'hockey per dedicarsi alla famiglia, mentre il/la giovane pensa soprattutto a fare carriera ed arrivare a giocare nella nazionale di hockey. In un'altra frase il/la giovane parlando del padre afferma *“presto ha smesso a giocare, e dopo lui giocava proprio per, come si dice, per il piacere, proprio solo hobby...”* e più avanti parlando delle scelte professionali e formative *“lui mi ha spinto un po' da tutte due le parti direi [intendendo scuola e sport] [...]. Tutti e due pensavamo circa uguale che già dall'inizio”*. Emerge un padre ambizioso che ha spinto il/la giovane sia a fare una scuola per avere un diploma, sia uno sport che da giovane ha abbandonato per la famiglia. Questo aspetto di influenza genitoriale viene riconosciuto alla fine dell'intervista quando afferma *“ma appunto riflettendo loro mi hanno portato, come si dice non riesco a spiegarmi, da piccolo hanno loro influenzato che io che io diventass... diventassero un giocatore di hockey, quindi mi hanno influenzato loro”*. Da notare che utilizza la terza persona plurale invece della prima singolare.

6.2.b.2. Identificazione con i desideri genitoriali

In questo paragrafo verranno presentate le frasi che mettono in evidenza l'identificazione del ragazzo con i desideri e/o aspettative genitoriali rispetto le scelte formative/professionali che si accinge a fare.

Ricercatore (R) : e cosa pensa tua mamma e tuo padre della scelta fatta?

Intervistato (I) : boh, loro erano sempre 100% dietro le mie decisioni... e mi aiutavano anche a realizzare quello che io decidevo

.....

R: e che cosa ne pensa tuo papà?

I: boh, **lui [ride] penserà come me...**

R: ...penserà come te?

I: [ride] non so adesso proprio, cioè boh.

Alla domanda di cosa pensano i genitori della scelta fatta, il ragazzo risponde che lo lasciano decidere al 100%. Questo aspetto appare paradossale se si guarda come in seguito il ragazzo dica che è stato il padre a indirizzarlo verso l'hockey visto che era un ex-giocatore. In un altro passaggio afferma: *“Lui [il papà] mi diceva sempre appunto che la scuola è importante che uguale all'hockey”*

Si può evidenziare che c'è un'identificazione tra il ragazzo e il padre nell'affermazione *“lui penserà come me...”*, aspetto rafforzato dalla risata che ne scaturisce. Senza addentrarsi troppo dal punto di vista clinico sulla risata ad un'affermazione, si possono utilizzare le parole di Francescato (2002) che

riassumono la sua rilevanza affettiva, vale a dire come un amplificatore del tema trattato: *“la risata è un comportamento istintivo programmato dai nostri geni, nel quale emettiamo suoni, eseguiamo movimenti ed esprimiamo sentimenti. Tale comportamento motorio, esclusivo degli esseri umani, viene governato dalla parte più primitiva del nostro cervello”* (Francescato D., 2002, p. 18).

In seguito sempre parlando della scelta afferma:

R: e cosa ne pensa tuo papà e tua mamma del lavoro, in generale? Cosa ne pensano?

I: boh, devi chiedere a loro [ride]

R: tu cosa ne pensi, li conosci no?

I: sì, boh, **loro penseranno come me** [ride]

R: la pensano come te?

I: non so.

R: se non lo sai te, io non lo so sicuro...

I: no, boh, che, cioè, boh, la loro filosofia era sempre appunto come ho già detto: “a te deve piacere quello che fai allora... cioè arrivano anche i risultati, buoni risultati. Te se proprio allora... se te fai un lavoro che non ti piace non lo fai con lo stesso impegno come un lavoro che ti piace.

Anche in questo caso si evidenzia un'identificazione dei pensieri del figlio con quelli dei genitori nella frase: *“penseranno come me”*. In questo contesto l'intervistato affianca “risultati” e “piacere”, affermando che i risultati arrivano se si prova piacere in quello che si fa.

R: e tu a chi assomigli?

I: boh, questa una buona domanda. Penso a mio padre.

R: pensi a tuo padre... Cosa penserebbe tua mamma se gli dicessi che vuoi fare l'università? Se tu andassi da tua mamma e gli dicessi “mamma io vorrei fare l'università!” Cosa ne penserebbe?

I: “Buona idea, fallo”

R: buona idea fallo? Basta?

I: [ride] e non lo so. Devo ancora andare a dirglielo. Secondo me, **loro stanno al 100% dietro quello che faccio**, e boh, l'università non è qualcosa male .

R: e se andassi da tuo papà a dirgli: “voglio fare l'università”, lui come reagirebbe, cosa direbbe?

I: [ride] **lui lo vede già adesso come unica scelta**

R: **l'unica scelta?**

I: [ride] **qualcos'altro non c'è**. Lui...

Si può vedere come seppur il ricercatore chieda al ragazzo come reagirebbe la madre alla richiesta del figlio di andare all'Università, il/la giovane non riesce ad articolare alcun tipo di discorso, affermando ancor una volta che i genitori la vedrebbero come lui: *“loro stanno al 100% dietro quello*

che faccio”, dimostrando ancora una volta un aspetto identificativo molto rilevante tra le sue scelte professionali e formative e quelle dei loro genitori. Parlando del padre afferma addirittura che “[ride] lui lo vede già adesso come *unica scelta... qualcos'altro non c'è*”.

R: Lui ha mai pensato che tu eri adatto ad un lavoro rispetto ad un altro?

I: Boh, lì eravamo... **tutti e due pensavamo circa uguale** che già dall'inizio c'era piuttosto economia che medicina o, non lo so religione, ma lì eravamo già dall'inizio tutti e due della stessa idea, che appunto farò qualcosa di economia.

R: ti faccio un domanda banale, tu hai fatto la scuola per sportivi di élite. Tuo papà ti ha mai visto come uno sportivo professionista?

I: Cioè?

R: Ti ha mai detto "secondo me tu diventerai uno sportivo professionista? Giocherai nella Nazionale?"

I: No! Queste cose non me le ha detto. Mi ha detto "continua a lavorare così, allora...", **non mi ha mai detto che arrivo su in cima, ma di proseguire con questo lavoro per arrivare in cima.**

R: quindi, non ti ha mai visto come un professionista, eppure hai fatto una scuola di sportivi di élite che dovrebbe portare alla fine a diventare un professionista di hockey.

I: Sì

R: tuo papà non ti ha mai spinto. Però invece ti ha spinto nel trovare altri lavori.

I: lui mi ha spinto un po' da tutte due le parti direi. Lui mi diceva sempre appunto che la scuola è importante-uguale all'hockey, perché con l'hockey non si sa mai se si arriva su, quindi si deve avere qualcos'altro o anche se arrivi su, con 35 anni finisce la tua carriera di hockey e dopo devi fare ancora qualcos'altro, quindi mi ha sempre spinto di fare nella scuola uguale.

R: è lui che ha detto che la carriera di hockey finisce a 35 anni?

I: No, quello è un fatto di... dato di fatto

R: lui che ragionamenti ti ha fatto allora sullo sport o sull'hockey in generale?

I: In che senso?

R: Che cosa ti ha detto sull'hockey, ti diceva "vai avanti" e basta, oppure ti diceva "vai avanti perché diventerai un campione"

I: no, **alla fine lui era sempre per me** qua, ma si teneva sempre un po' dietro perché anche lui diceva "prima di tutto lo fai per il tuo piacere" ... non so cosa intendi. Lui non, cioè io non... **alla fine giocavo per me e non per lui.**

R: era quello che volevo sentire. Tu hai giocato per te e non per lui.

I: quello lo ha anche detto tante volte perché avevo delle crisi, sai, come ognuno è lui diceva sempre "tu giochi per te non per me".

R: "tu giochi per te non per me"... è adesso che fine ha fatto la scuola di élite?

I: sto facendo adesso lo stage di maturità, in quel senso sono ancora alla scuola di sportivi di élite, ma...

R: come è messa, è nelle priorità adesso?

I: [sbuffa]

R: com'è messa nella classifica, nelle tue scelte?

I: lo stage sicuramente è importante ma adesso la priorità non saprei dire perché, adesso si decide anche la carriera sportiva... se riesco o no quindi, boh... sarà circa lì. Non lo so [ride].

R: Quindi non è più la tua priorità ultima essere uno sportivo di élite?

I: no, no, no... sì, boh...

R: non ti vedi un professionista? Che giochi in categoria A o categoria B? Tra i grandi?

I: **Eh, appunto adesso decidi** [ride]

R: **adesso chi decide?**

I: **Cioè, io decido.** Come sto giocando, vedrò. Quindi non si può dire se mi vedo io...

R: **tuo papà ti vede lì?**

I: Non lo so...

R: se facessi io questa domanda a tuo papà, secondo te cosa risponderebbe?

I: Non posso dire, boh, dovresti chiederglielo.

Alla domanda diretta a cosa pensa il padre, risponde affermando che entrambi la pensavano allo stesso modo, vale a dire fare una scuola di economia o medicina. In realtà il ragazzo ha scelto la Scuola professionale commerciale (per sportivi d'élite), cioè una scuola per diventare uno sportivo professionista di hockey. Il ricercatore cerca di comprendere come possa questa scelta essere paragonata a quella di economia o medicina. Afferma che è stato il padre a spingerlo a frequentare una scuola che gli permettesse di praticare uno sport, non confermando quanto detto prima *“loro erano sempre 100% dietro le mie decisioni... e mi aiutavano anche a realizzare quello che io decidevo”*. Nella frase successiva afferma *“Lui non, cioè io non... alla fine giocavo per me e non per lui”*, come a rinforzare che la scelta è sua e non del padre. Nelle frasi sono presenti diverse espressioni di “riso” proprio quando il ragazzo deve esprimere la relazione tra le scelte fatte da lui e quelle che invece voleva che facesse il padre. A volte si evidenzia una confusione di pensieri e sentimenti quando prima afferma *“anche lui diceva «prima di tutto lo fai per il tuo piacere», alla fine giocavo per me e non per lui”*, e in seguito di nuovo *“quello lo ha anche detto tante volte perché avevo delle crisi, sai, come ognuno... e lui diceva sempre «tu giochi per te non per me»”*. Il padre sembra abbia usato il tipico paradosso della comunicazione *“sii spontaneo...”*, infatti il ragazzo sembra che abbia avuto anche delle crisi per la scelta fatta, e il padre rinforzava il «tu giochi per te e non per me» dal punto di vista della comunicazione verbale, ma trasmettendo altro con quella non verbale. Infatti uno degli assiomi della comunicazione è *“ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione, di modo che il secondo classifica il primo...”* (Watzlawick, 1971). Il ricercatore cerca di comprendere a cosa sia dovuta la decisione, ma soprattutto a chi spetta la decisione se continuare a frequentare la scuola per sportivi d'élite. Emerge un quadro alquanto confuso, in cui l'indecisione è sia del ragazzo sia del padre, e l'unica affermazione o variabile che entra in gioco nel continuare questo tipo di scuola è nel giocare bene o male, senza altre motivazioni plausibili. Se si volesse azzardare un'interpretazione in base a tutta l'intervista si potrebbe dire che: finché il padre non ha in chiaro il futuro

professionale/formativo del figlio, nemmeno il figlio può averlo in chiaro, in quanto il figlio è completamente identificato con le scelte professionali/formative del padre, condividendone aspettative e desideri.

I: Lei... [ride] boh... adesso che ci penso non lo so. Ma mio padre ha di più passione per l'hockey, un po' come me, perché anche lui giocava da giovane... secondo me anche la mia mamma... mette il peso circa uguale l'hockey alla scuola. Non lo so magari un po' di più la scuola.

R: **Se avessi avuto altri genitori, secondo te, avresti fatto la scuola di sportivi di élite?**

I: **Non lo so... magari se avrei avuto altri genitori sarei nato a Maiorca e avrei fatto surf...** [ride] non lo so io, se poi ero anche lì così forte come...

R: quindi mi stai dicendo che il fatto che tu ha scelto la scuola di sportivi d'élite, dipende anche dai tuoi genitori?

I: certo!

R: quanto in percentuale, secondo te?

I: secondo me..... quasi... perché da piccolo, bambino **se non mi avrebbero portato sul ghiaccio a pattinare, mi avrebbero portati dieci anni in fila a fare allenamenti**, penso che non avrei, cioè **non sarei arrivato a questo livello che comunque adesso ci sono**, per giocare nell'élite, allora non sarei andato nella scuola di Tenero.

R: **Quanto dipende da loro la scelta che hai fatto?**

I:... **boh secondo me il 75%... cioè... la scelta che ho fatto di andare a Tenero era al 100% la mia scelta**, ma appunto riflettendo loro mi hanno portato, come si dice non riesco a spiegarmi, da piccolo hanno loro influenzato che io che io diventass... diventassero un giocatore di hockey, quindi mi hanno influenzato loro.

R: quanto?

I: Non lo so. Da piccolo non si riesce ancora a riflettere così.

La risposta alla domanda di quanto dipenda dai genitori la scelta professionale, è molto confusa. Per quanto cerchi di dare spiegazioni si evidenzia che la sua scelta sarebbe dipesa essenzialmente dall'educazione avuta e da quello che gli hanno trasmesso. Alla richiesta esplicita del ricercatore di fornire una percentuale dell'influenza genitoriale, il ragazzo ancora una volta tende a confondersi. Prima afferma che per il 75% è dipeso dai genitori frequentare la scuola di sportivi d'élite, ma subito dopo afferma che *“era al 100% la mia scelta”*. In seguito il ragazzo fa una distinzione tra *scelta* formativa e *influenza* genitoriale, affermando che c'è stata influenza genitoriale, ma la stessa è collegata alla scelta che ha fatto.

R: Cosa pensa a tua madre e tuo padre della scelta fatta?

I:... [sospira] che sono, che del lavoro che sto facendo sono veramente contenti... della scuola [sospira] sì... [ride]

R: Ridi...

I:... del lavoro sono veramente contenti.

R: **Perché sorridi?**

I: Perché sono caduta, ho avuto un paio di mesetti che ero caduta impiegata di commercio, hanno visto proprio che lì non ero io [ride] non era la mia scelta, non avevo mai sognato di fare l'impiegata di commercio, poi hanno visto che sono tornata sulla mia strada e sono stati contenti perché si vedono i risultati adesso.

Nello scambio sopra emerge sia l'aspetto semantico sia l'aspetto simbolico. Dopo un momento emotivamente significativo (risate e sospiri) un'accezione riferita alla professione non scelta (impiegata di commercio-segretaria) appare particolarmente significativa, vale a dire l'aggettivo "caduta". Dalla frase emerge come la ragazza avesse fatto la prima scelta professionale (impiegata di commercio, cioè segretaria) quasi come un errore di percorso, comportando una "caduta" in un simbolico "percorso di scelta professionale/formativa". Da tale caduta la ragazza si è alzata e "sono tornata sulla mia strada". La frase successiva mette in evidenza come la ragazza si specchi nei genitori e si è accorga di non essere "se stessa". La spiegazione può essere data sia ad un livello superficiale, vale a dire utilizzare i genitori come specchio in cui vedere le loro aspettative o i loro desideri professionali e formativi, oppure come un'identificazione della ragazza nei confronti degli stessi. A tale proposito si mettono in evidenza alcune informazioni presenti nelle affermazioni successive dell'intervista riguardo la professione del padre. Il padre è un cuoco dietista, ed ha sempre lavorato in cucina per organizzazioni socio-assistenziali. Inoltre collabora da diversi anni con un medico-pediatra che ha avviato un programma nutrizionale per bambini e preadolescenti obesi in collaborazione con una dietista e una psicologa. Dalle affermazioni della ragazza emerge come il lavoro del padre (cioè il cuoco) sia un ripiego di un altro desiderio, quello di lavorare nel socio-sanitario. La stessa, ricordiamo, lavora come apprendista in uno studio pediatrico.

R: e se invece andassi da tuo papà, cosa ne penserebbe se gli dicessi che vorresti fare l'Università?

I: Mi chiederebbe se ho fatto la scelta giusta.

R: Perché?

I: Sarebbe contento anche lui ma vedendo [ride] lui mi dice sempre "non vai già lontano con le note che hai", quindi chiedergli di andare all'Università sarebbe gli asini che volano in cielo, direbbe "in cielo volano gli asini".

R: Mi stai dicendo che tuo papà non crede nelle tue capacità?

I: [sospira] secondo lui no, però secondo me sì. Non mi pesa questa cosa però tante volte parecchie volte vedendo le note, non delle medie... va beh, quelle potevano essere migliori della propedeutica, m'ha detto "tu con quel libretto non vai lontano" sinceramente, ed ha ragione perché anch'io lo penso .

R: **Quindi lo pensi tu o lo pensa lui ?**

I: **Lui! lo sono più sulla convinzione..., ma non proprio convinta 100% che io...**

R: Tu sei convinta e lui lo pensa.

I: Perché lui la vede dal di fuori, la vive dal fuori questa situazione.

In queste frasi emerge un'ambiguità tra i pensieri della ragazza e i pensieri del padre. Afferma che non le pesa che il padre pensi che lei non sia in grado di fare scelte formative/professionali superiori (Università), in quanto le note scolastiche non sono soddisfacenti. All'inizio dichiara che il padre non ammette le scarse capacità della figlia, anche se la figlia invece ritiene che il padre lo pensi, per finire con l'ultima affermazione in cui dice *“anch'io lo penso”*. L'intervistatore notando la poca chiarezza della ragazza nella distinzione tra i pensieri del padre e della figlia chiede in modo esplicito “chi pensa cosa”, ricevendo un'altra risposta poco chiara *“Lui [lo pensa]! Io sono più sulla convinzione..., ma non proprio convinta 100% che io...”*. La domanda che ci si può porre è la seguente: la ragazza è convinta della sua incapacità perché il padre lo pensa, oppure il padre pensa che non sia capace perché vede la ragazza poco convinta? Verrebbe da rispondere con una frase di Goethe (1780) *“Trattate un uomo per quello che è, e rimarrà quello che è. Trattatelo per quello che può e deve essere, e diventerà quello che può e deve essere”*. Il pensiero del padre influenza in modo chiaro la figlia. La confusione emersa può essere un indicatore di tale influenza. È inutile che un/una giovane sia convinto di qualcosa, il dubbio del genitore affievolisce tale convinzione.

R: È del suo lavoro cosa pensa?

I: Che è faticoso ma alla fine... porta a risultati, me lo dice sempre anche mi dice tante volte che io non ho voglia di andare a lavorare è però alla fine quando so di poter dare una mano in famiglia, di dare risultati ne vado fiera.

R: Quali pensi siano i desideri professionali che ha nei tuoi confronti?

I: **Penso che sono arrivata all'esaudimento del desiderio. Lei mi ha sempre detto “io non voglio vederti finire alla Migros”**

R: **Il lavoro che ha fatto lei? Invece vorrebbe vederti fare il lavoro che avrebbe voluto fare lei?**

I: **Meglio, di meglio...**

R: Di meglio...

I: Sì!

R: Tu cosa pensi del lavoro di tua mamma?

I: Non lo farei mai, è un lavoraccio. Mi dispiace dirlo perché non è un lavoro che fa un determinato genere di persone perché a tutti può capitare per racimolare di fare la cameriera ma... non la vedo .

In questa affermazione emerge una somiglianza con quanto raccontato prima dalla ragazza riguardo al fatto che la madre doveva aiutare la famiglia andando a lavorare *“c'era bisogno di una mano in più, mia mamma da Iragna si spostava a Biasca per andare a lavorare e questo mi ha sempre detto che l'ha rovinata molto”*. Emerge anche in modo chiaro come la figlia non farebbe mai il lavoro *“attuale”* della madre (cameriera), in quanto da lei stessa definito *“un lavoro che fa un determinato genere di persone”*, si potrebbe quasi completare la frase con l'aggettivo *“persone fallite”* o che non sono riuscite ad avverare i propri desideri, accontentandosi di quello che la vita ha dato loro.

R: cosa pensa tuo papà o tua mamma della scelta che hai fatto?

I: che boh, sono contenti diciamo, però **a tornare indietro [ride] darei ragione a loro che mi dicevano di continuare a studiare**. Però attualmente sono contenti perché diciamo che funziona... nel senso la scuola va bene e sto apprendendo diciamo.

R.: perché non hai studiato?

I: perché uscito dalle medie ne avevo piene le tasche [ride] di andare a scuola, però **è stato un po' un errore**.

R.: **chi è stato: tua mamma o tuo papà che ti volevano mandare a studiare?**

I: papà [ride], sì, **insisteva di più papà**.

R.: ed i motivi che ti dava le ricordi?

I: Eh, perché fa *“la vita è sempre più dura, cioè anche da mantenere una... cioè anche da mantenere una famiglia, solo con un diploma di pittore si può faticare”*

.....

.....

R.: è simile questa tua visione riguarda quello che voleva prima tuo papà?

I: [ride] Sì! È molto simile, **solo che non gli ho dato retta** [ride]

R.: la stai recuperando adesso?

I: Sì! **Ora voglio recuperare un po' questa strada**.

R.: ne stai parlando o ne hai parlato già con qualcuno di queste scelte professionali.

I: ne ho parlato con il papà e con la mamma e sono d'accordo, mi appoggiano, mi aiutano se ho bisogno ; con la mia ragazza che dice che una buona scelta.

Il figlio ha fatto una scelta di compromesso in quanto i genitori gli dicevano di continuare a studiare. In seguito infatti pur avendo scelto un mestiere di cui era contento, adesso vorrebbe iscriversi in una scuola a tempo pieno e non “duale” (scuola-apprendistato). La stessa dissonanza può essere evidenziata dalla risata del/la giovane. Nello stralcio di conversazione riportata sopra, si può evidenziare come l'influenza genitoriale paterna abbia condotto il figlio a fare un'altra scelta formativa/professionale dopo aver iniziato un percorso completamente scevro da ogni ascendente genitoriale. Emerge la metafora di “*strada*” come percorso formativo/professionale. L'influenza genitoriale è legata anche ad un appoggio, ad un aiuto che i genitori stessi forniscono al figlio nel momento in cui fa una scelta vicina ai loro desideri o aspettative. Nella frase: *“comunque è impegnativo, dovrei impegnarti molto...”* c'è una confusione tra la prima singolare e la seconda singolare del verbo dovere. Il ragazzo sta riferendo una frase del padre e quindi avrebbe dovuto dire: *“dovrai impegnarti molto”*, invece confonde i livelli dimostrando ancora una volta la tesi secondo cui c'è un'identificazione del/la giovane con i vissuti genitoriali, come se lui dovesse portare avanti il desiderio del padre con “impegno”. La stessa frase finale *“ti aiutiamo anche noi”* sembra voler rafforzare questo legame, considerato il fatto che l'università comporterebbe un impegno incentrato soprattutto allo studio e meno alla ricerca di un lavoro. In questo secondo caso la famiglia, come si

vedrà più avanti, ha avuto un ruolo molto importante in quanto è stato il padre ad aver cercato un posto di apprendistato al figlio e non, come dovrebbe essere, il contrario.

R: e se andassi da tuo papà a dirgli: “voglio fare l'Università”?

I.: la stessa cosa, solo che è un po' più teorico [ride] mio papà, mi farebbe un po' più di paranoie così, però più o meno siamo lì.

R: mi spieghi cosa intendi per paranoie.

I: “poi è impegnativo, poi devi comunque studiare molto, magari devi uscire un po' meno al sabato e la domenica [ride]”

R.: chi farebbe più paranoie ma ci terrebbe di più tuo papà o tua mamma?

I: forse il papà, però anche la mamma siamo lì perché **mi vogliono bene tutti e due vogliono il meglio diciamo.**

Per rispondere alla domanda del ricercatore, invece di spiegare che cosa intenda per “*paranoie*”, il ragazzo simula con voce bassa ed enfaticizzata le frasi del papà, imitandolo. Riprendendo il concetto di “apprendimento osservativo” introdotto per la prima volta dallo psicologo canadese Albert Bandura (1980, p.50) «*il soggetto apprende per imitazione comportamenti che ha modo di osservare in altre persone. Questo processo di modellamento avviene in riferimento a persone e comportamenti che, per varie ragioni, appaiono attraenti al soggetto che li osserva*». In età adulta l'imitazione lascia il posto, in generale, all'interiorizzazione; il bambino, diventato ragazzo, dopo aver sperimentato, attraverso l'imitazione conservativa il mondo che lo circonda, inizia ad interiorizzare dentro di sé il mondo esterno collegato soprattutto alle persone a lui significative. Questo meccanismo è collegato soprattutto alla Psicologia delle relazioni oggettuali, di cui i maggiori esponenti sono Melanie Klein, Donald Winnicott, Michael Balint e Roland Fairbairn. Nella frase “...*perché mi vogliono bene tutti e due, vogliono il meglio diciamo*”, emerge un lato affettivo molto legato alla scelta professionale. Si fa inoltre notare che si tratta di un ragazzo di 18 anni, quindi un'età e un genere in cui si è meno propensi ad esternare i propri sentimenti in modo esplicito.

R.: se in grado di raccontare un po' la storia del lavoro di tua mamma, di quello che affatto di quello che faceva, come era il lavoro che faceva. Chi ha mai raccontato?

I: sì, mi ha detto che lavorava alla Coop di Mesocco, mi sembra, comunque andava anche lei a scuola e lavoro e aveva già come me dei problemi con gli spostamenti [ride] perché sei un po' fuori luogo diciamo ,

... ..

R.: qual è l'origine di tua mamma?

I.: Roveredo, però abbiamo parenti in Sicilia noi

R.: allora, pensiamo solo a tua mamma; che valore dà al lavoro in generale?

I.: la mamma mi piacerebbe ricominciare a lavorare diciamo, anche un po' uscire dalla monotonia della casa, svariare anche un po' perché alla fine il lavoro

non è... se ti piace il tuo lavoro non è una cosa tremenda, che è anche piacevole. Perché lei è sempre a casa pulisce boh, qualche volta si prende e va a fare i suoi giretti così, però... è un po' disoccupato diciamo [ride] s'annoia un po'.

In queste frasi, parlando della madre, si evidenzia come si sbaglia la prima con la terza persona singolare, inoltre il figlio si paragona alla madre per quanto riguarda gli spostamenti casa-scuola-lavoro. La domanda del ricercatore è incentrata ad avere informazioni sulla madre (*“qual è l'origine di tua mamma?”*), mentre il ragazzo risponde con un *“noi”* finale. Sempre parlando solo della madre, il ragazzo cambia la declinazione dal femminile al maschile affermando che la mamma *“...è un po' disoccupato”*.

R.: Tu pensi che tua mamma abbia mai influito sulle tue scelte formative o professionali?

I: Sì! [ride] quella del macellaio me l'hanno un po' spinto a farlo i miei genitori perché comunque ero stato operato al cuore appena prima di finir le medie... e non aveva ancora scelto cosa fare perché non ne avevo ancora idea, avevo fatto solo uno stage di spazzacamino e non mi piaceva, altrimenti altri mestieri non ne avevo in mente, comunque il pittore non ciò mai pensato perché... non lo so non mi attirava sentirlo così e quindi sono uscito dall'ospedale che mancavano 2 o 3 mesi alla fine delle medie, e il primo stage che ho fatto prima di essere operato era quello di macellaio. Il datore di lavoro aveva detto che mi avrebbe tenuto volentieri a far l'apprendistato, quindi è andata così... io ero forse ancora un po' troppo piccolo per dire "no, guarda non mi piace, aiutatemi a scegliere qualcos'altro", perché anche mio papà mi spingeva "devi trovare un posto, prima che finisci...": come ho detto prima un po' paranoico. Sembrava che comunque se uscivo dalle medie che non sapevo bene ancora cosa fare, non avrei mai potuto fare niente [ride] in quel senso, e alla fine ho buttato un anno... proprio buttato no, l'esperienza però...

La domanda del ricercatore sull'influenza della madre viene riconosciuta dall'intervistato, anche se spostata solamente nella scelta del primo stage. Non emerge, sempre su domanda diretta, l'influenza genitoriale nelle scelte successive del ragazzo. In questa lunga spiegazione del ragazzo sulla *“prima”* scelta professionale mette l'accento su più aspetti. Il primo riguarda il fatto che i genitori volevano far trovare al figlio un lavoro che non compromettesse la sua salute fisica (il ragazzo era stato appena operato al cuore). Il secondo aspetto che emerge è quello legato alla fine della quarta media come *“ultima”* possibilità di scegliere un apprendistato. Alla fine il/la giovane accetta la scelta decisa dai genitori. Tale scelta *“imposta”* appare però ambivalente, nel senso che il ragazzo accetta di fare il macellaio, perché unica possibilità e perché non ha esperienza. La scelta obbligata è attenuata dallo stesso ragazzo nell'ultima frase riconoscendo di aver comunque fatto esperienza *“alla fine ho buttato un anno... proprio buttato no l'esperienza però...”*.

R: cosa pensa lui del suo lavoro?

I: era un bel lavoro [ride], ma ora stanno cambiando un paio di cose e diventa sempre più opprimente anche perché vogliono toglierla come cosa pian piano, vorrebbero aprire i confini, non si sa che futuro ha e comunque il personale viene ridotto e c'è un po' di selezione.

... ..

R: è contento della scelta che ha fatto o ne avrebbe fatta un'altra?

I: Mio papà dice che [ride] avrebbe fatto il pittore e avrebbe messo ditta.

R: il tuo lavoro?

I: Sì! Perché a vedere come va ora la situazione glielo sconsiglierei io, però mi sa che è più una cosa... come dire..... uno sfogo per staccare dal suo lavoro che non gli piace più, farebbe anche il pittore.

La risposta fornita dal ragazzo appare come se si trattasse del proprio lavoro e non di quello del padre. Nella frase afferma addirittura che il lavoro è *“opprimente”*, senza mai dire [*“mio padre dice che...”*] oppure [*“ho sentito dire che... mi ha detto che... era opprimente”*], ma usando sempre il verbo al presente *“diventa sempre più opprimente”*. In seguito invece il ragazzo inizia la frase con *“mio papà dice che...”* come a dimostrare il pensiero del padre, diverso dal proprio.

Il padre se tornasse indietro farebbe un altro percorso professionale cioè il lavoro attuale del figlio [il pittore]. Il/la giovane nell'ultima frase sembra rispondere ad una domanda sottintesa del ricercatore, affermando che lo sconsiglierebbe al padre, interpretando tale scelta a posteriori, come a dire [*“papà] farebbe anche il pittore”*], cioè che la scelta del padre sarebbe arbitraria.

R: quali pensi invece che siano i desideri professionali che ha nei tuoi confronti.

I: finché... appunto prima delle medie, avrebbe voluto che andassi un po' più in alto. Però poi diciamo, non ero convinto di questa strada che poi alla fine non era vero [ride] e quindi era quello di fare il diploma, un bel diploma e così... però ora parlandone di questa cosa che vorrei andare in avanti è contento.

In questo passaggio emerge una prima decisione da parte del ragazzo di non studiare, in seguito cambiata parlandone con il padre e facendolo *“contento”*. Anche dal punto di vista semiologico il ragazzo utilizza frasi significative *“un bel diploma”* e *“che andassi un po' più in alto”*, che mettono in evidenza l'alto valore dato alla formazione, non considerata prima.

R: che influenza ha avuto tuo papà nelle scelte che hai fatto?

I: mio papà..... visto che è molto agitato e paranoico [ride] sulla scelta del macellaio ha influito anche lui.

R: sul resto no?

I: sul resto no, perché mi ha lasciato più libertà di scegliere a me. Mi ha detto “se non ti piace e non sei convinto non iniziare un altro apprendistato, guardiamo un altro lavoro qualcos’altro”.

È interessante che la risposta alla domanda diretta sull’influenza paterna, il ragazzo affermi che i genitori influiscano solo quando si impongono, quindi negando un’influenza indiretta. L’equazione è quindi “*influenza = imposizione*”. Infatti nel suo primo apprendistato era stato obbligato, letteralmente, dalla madre a firmare il contratto di tirocinio, pena il non andare in vacanza con gli amici.

R: perché informatica?

I: perché appunto mi piace lavorare col computer, mi piacerebbe programmare, fare dei programmi.

R: sei soddisfatta della scuola che hai frequentato, della scelta fatta?

I: io la scuola non l’ho scelta, cioè ho scelto il lavoro, si però son contenta, del lavoro son contenta.

R: cos’è che ti piace del lavoro?

I: i colleghi, sono molto gentili, molto disponibili a tutto, sono molto bravi comunque, fantastici [ride], va boh un po’ troppo però si son bravi

R.: perché un po’ troppo?

I: ... boh così, di solito... fantastici è proprio quando al settimo cielo, quando “hai quello che vuoi” eh, e non lo so, comunque si.

R: [ride] se tornassi indietro faresti la stessa scelta?

I: Sì!

R: convinta proprio?

I: Sì!

R: non ci sono altre vie? non ne vedi altre?

I: andare a scuola no [ride]. Quello ormai lo ripeto, lo ridico perché proprio [sospira] ma se no, ah sì, andare fuori per l’inglese. Però quello in teoria dopo questi tre anni di apprendistato.

R: cosa pensa tua madre e tuo papà della scelta che hai fatto?

I: ... ma [sospira] sinceramente non ne che è. Son contenti che io son contenta che ho trovato posto così cosà, però son contenti cioè, basta che sto bene io perché sé devo scegliermela io la vita non loro.

In questo esempio emerge come la scelta sia stata fatta in base al lavoro e non alla formazione. Come fa notare Laks (1983, p.86) «*Sotto questo rapporto la divisione del gruppo è netta: i capifamiglia del sottogruppo dominante hanno un mestiere, quelli del sottogruppo dominato non hanno che un posto di lavoro*». Se si valuta la variabile socio-economica, la ragazza è in effetti di famiglia operaia. Da questo assunto si dovrebbe pensare che i genitori le abbiano indicato di scegliere – più o meno direttamente – un lavoro, invece di una formazione. In realtà più avanti nell’intervista emerge

che il padre insiste molto perché la figlia abbia una formazione più completa. Afferma che il padre vedendo i voti scolastici le ha detto *“è peccato, peccato perché preferivo che andavi avanti a studiare che non so, metterti in mezzo al lavoro. Vedrai che quando sarai al lavoro sarà stressante, qua e là, meglio la scuola...”*. La domanda che ci si pone allora è la seguente: come può essere che la ragazza parli di lavoro e non di scelta formativa, o meglio di continuare gli studi come suggerito dal padre? Una possibile risposta potrebbe essere fornita dal tipo di comunicazione padre-figlia. La comunicazione del padre dei propri desideri e/o aspettative potrebbe essere vissuta dalla ragazza come un'imposizione più che una trasmissione o condivisione degli stessi. Si potrebbe quasi affermare che questa tipologia di comunicazione appaia volta a far valere la propria autorità parentale, che in età adolescenziale può – estremizzando l'interpretazione – combaciare con la comunicazione, quindi imposizione, di regole e di limiti. Tale spiegazione comunicativa potrebbe trovare conferma nella frase successiva della ragazza parlando invece della madre *“anche a lei [mamma] sarebbe piaciuto se continuavo a studiare, solo che... se io non voglio, non voglio, non riesci a obbligarmi a fare qualcosa”*. Uno degli assiomi della comunicazione recita *“ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione, di modo che il secondo classifica il primo...”* (Watzlawick, 1971). La comunicazione in questo caso appare priva di relazione e questo comporta che il messaggio non abbia alcun effetto, in quanto è il secondo aspetto – vale a dire quello relazionale – che classifica il contenuto del messaggio verbale producendo l'effetto comunicato. Basta notare che la ragazza alla domanda *“Cosa penserebbe tua madre se gli dicesse di voler fare l'Università?”*, risponde con tono affettivo accentuato la frase che direbbe sua madre *“ma come mai? tu non puoi...”*. Si potrebbe inoltre pensare che la ragazza sia più identificata con i desideri e/o aspettative della madre che con quelli del padre.

A livello più superficiale e meno di interpretazione, si potrebbe fornire un'altra possibile spiegazione al non adeguamento della ragazza alle aspettative genitoriali. In questo caso si potrebbe affermare che siano le difficoltà scolastiche della ragazza ad influenzare la scelta lavorativa e non formativa. Infatti alla domanda *“Vai volentieri a scuola?”* la ragazza ha risposto *“pochissimo”* – in una scala da 1 (pochissimo) a 5 (moltissimo). Lo stesso voto in condotta (pari a 4,5 vale a dire un po' superiore alla sufficienza, in una scala da 4 a 6) potrebbe avvalorare tale spiegazione.

Il ricercatore ad un certo punto “ride” quando ascolta la risposta non articolata della spiegazione alla domanda del perché i colleghi sono “troppo” bravi: *«... boh così, di solito... fantastici è proprio quando al settimo cielo, quando “hai quello che vuoi” eh, e non lo so, comunque sì»*. La risposta è completamente incoerente e di difficile comprensione dal punto di vista sintattico, dimostrando che la ragazza non riesce a trovare le parole per spiegare le sue emozioni.

R: con la mamma e con il papà ne hai mai parlato della scelta fatta?

I: particolarmente no, cioè non siamo mai stati lì a discutere per... dev'essere una mia scelta quindi per loro poi che è uguale basta che sto bene...

R: e cosa...

I: ...certo mio papà, scusa, sarebbe piaciuta se sarei andata avanti a studiare [ride], anche a mia mamma, però...

R: e che cosa avrebbe voluto che facessi? studiare cosa?

I: ma non lo so, però lui voleva che continuavo a studiare.

R: come te lo faceva capire o come te lo diceva?

I: ma boh lui vedeva le mie note e diceva "è peccato, peccato perché preferivo che andavi avanti a studiare che non so, mettermi in mezzo al lavoro. Vedrai che quando sarai al lavoro sarà stressante, qua e là, meglio la scuola..." eccetera eccetera no. Però non è che melo ha detto in modo un po' cattivo, o nel senso sì "devi andare a scuola!". Per lui poi era uguale quello che facevo basta che era una mia scelta.

R: era una tua scelta studiare o fare il lavoro che ti piaceva?

I: tutte e due. Poi io [ride] se andare avanti a studiare o lavorare, io ho scelto di lavorare perché volevo anche guadagnare [ride].

R: cosa ne pensano tuo padre e tua madre, anche la mamma cosa ne pensa?

I: anche a lei sarebbe piaciuto se continuavo a studiare, solo che... se io non voglio, non voglio, non riesci a obbligarmi a fare qualcosa .

La scelta fatta è considerata senza alcuna influenza genitoriale. Emerge una inconsapevolezza totale della scelta rispetto ai desideri ed aspettative dei genitori. La trasmissione dei desideri genitoriali all'interno della famiglia sembra molto direttiva, nel senso che la ragazza utilizza nella frase "*se io non voglio, non voglio, non riesci a obbligarmi a fare qualcosa*", quindi sembra che la scelta fatta si contrapponga ad imposizioni, più che a trasmettere in modalità indiretta desideri e/o aspettative. Questa modalità di comunicazione appare volta a far valere la propria autorità parentale, che è in questa età può – estremizzando l'interpretazione – colludere con le regole ed i limiti adolescenziali, più che trasmettere in modo indiretto i desideri e le aspettative genitoriale.

Questo ultimo passaggio conferma quanto emerso in altre interviste in cui i ragazzi parlando di influenza genitoriale avevano messo in evidenza l'equazione "*influenza = imposizione*". Manca nei/nelle giovani la consapevolezza di un' "*influenza indiretta*" dei genitori sulle loro scelte professionali e lavorative.

R: e se tu invece andassi da tuo papà, lui cosa ti direbbe se tu gli dicesse "papà voglio fare l'Università?"

I: e appunto, anche lì la stessa cosa.

R: la vedono allo stesso modo tua mamma e tuo papà?

I: mia mamma la vede allo stesso modo di mio papà [ride] di solito è sempre tutto così. Però boh, anche lui uguale come mia mamma.

R: ma come reagirebbe, cioè cosa ti direbbe? Davanti ad una frase del genere.

I: ma, mi sputerebbe in un occhio [ride], no, nel senso... si metterebbe a ridere.

R: non ci crederebbe?

I: eh no!

R: ma sarebbe contento secondo te, se veramente lo volessi, non per scherzo?

I: secondo me penso beh di sì, però [ride]... non ci sarebbe possibilità comunque.

R: però lui, come hai detto prima, vorrebbe che tu andassi avanti .

I: sì, sì, sì, cioè gli sarebbe piaciuto se sarei andata avanti però non c'è niente da farmi cambiare idea, quindi [ride]

Il ricercatore alla risposta *“mi sputerebbe in un occhio”* cerca di comprendere quanto sia solo una battuta o una realtà, e prova a cambiare la tonalità affettiva controbattendo *“...se veramente [tu] lo volessi [andare all'Università], non per scherzo [cosa direbbe tuo papà?]”*, la ragazza risponde *“... non ci sarebbe possibilità comunque”* razionalizzando la cosa e mettendo davanti aspetti oggettivi, in quanto la possibilità sarebbe legata ai suoi voti scolastici. Il ricercatore mette in evidenza l'incongruenza tra quello che ha affermato prima riguardo al padre, vale a dire il fatto che lui voglia che lei vada a studiare invece che iniziare un lavoro, e quello che ha affermato in seguito alla domanda *“...cosa ti direbbe [papà] se tu gli dicessi «papà voglio fare l'Università?»”*. Davanti all'incongruenza delle due affermazioni, la ragazza risponde *“...non c'è niente da farmi cambiare idea”*, interpretando la comunicazione di continuare a studiare ancora come *“un'imposizione”* più che come una modalità di trasmissione di valori e/o aspettative genitoriali.

R: La domanda che vorrei farti è: non ti ha mai detto o non ha mai usato le parole “se fossi in Croazia a quest'ora io farei...”

I: io farei non lo ha... cioè può darsi. Sì, cioè mi ha detto “se fossi in Croazia a quest'ora bla bla bla!” però non non non non non non so se ha detto “io farei” ... sarebbe stato meglio, starei sar sarei stata meglio, quello di sicuro avrebbe detto, cioè ha detto

R: sarebbe stata meglio

I: eh sì, perché il suo paese, perché c'è i suoi parenti, tutti i suoi parenti sono lì, qua non ha nessuno, **non ha da comunicare oltre me, mio papà e mio fratello.**

Anche in questo caso la ragazza parlando della madre tende a balbettare sulla parola *“non so”*, mettendo in evidenza che ogni qualvolta deve immaginare qualcosa riguardo alla madre ha difficoltà. Balbetta anche nella frase *“starei sar sarei stata meglio, quello di sicuro avrebbe detto, cioè ha detto”* in cui emerge l'aspetto affettivo della madre che comunica alla figlia il suo benessere se non fosse venuta in Svizzera. Inoltre in questo caso la ragazza, che ricordiamo è nata e cresciuta in Svizzera – quindi padroneggia

bene la lingua italiana (lingua con cui parla anche a casa) – commette un'altra volta un lapsus verbale³³, dimostrando l'identificazione con la madre. Nel parlare di coloro che comunicano con la madre inserisce sé stessa per prima.

R: pensi che ci siano delle somiglianze tra te e lei è quali?

I: trovarle adesso... .. si ma di sicuro solo che... non so [ride] forse io non, cioè se forse tu vedi me e mia mamma ci assomigliamo anche di faccia [ride] però non, se vedi me e mia mamma parlare così ci sarà di sicuro qualcosa, qualcosa di simile però non adesso non, io non ho mai notato, ormai io non sto lì a farmi problemi, io mia mamma siamo sempre [ride]

R: non simili solo fisicamente.

I: ma no, no appunto come carattere, infatti

R: cosa pensi di avere di simile, o una di voi due di diverso?

I: eh non lo so, ci sono tante di quelle cose [ride] cioè da tirar fuori ce ne son tante, solo che non mi viene adesso in mente niente di particolare, tipo boh... ci innervosiamo tutte e due, appena tipo tra una e l'altra c'è qualcosa che non, tipo se io, adesso faccio un esempio stupido, se le dico "ciao" lei si innervosisce, va boh non è vero però un esempio a caso che ho fatto. E se lei mi dice ciao, anch'io mi innervosisco; era per dire no [ride]. Eh, reagiamo o un po', tra una e l'altra, dipende un po' cosa si dice.

È significativo il fatto che la ragazza affermi che tra lei e la madre ci siano diversi aspetti di similitudine, ma che non riesca ad indicarne nemmeno uno. Nella frase *“E se lei mi dice ciao, anch'io mi innervosisco”* la ragazza sembra essere influenzata molto dalla madre soprattutto per quel che riguarda la parte affettiva.

R: ora pensiamo invece al lavoro che fa tu papà. Mi descrivi il lavoro di tuo papà?

I: mio papà fa anche lui il jolly, tutti jolly in famiglia [ride]. Fa il gruista, perché lui praticamente lavora dove fanno graffite, appunto per le matite, appunto la mina delle matite, o quello che sta dentro nella batteria, così no. Fa il gruista non so io, non so mai entrata dentro, cioè io vedo così all'esterno cos'è che è, vedo ste gru, prendono, sbattono da una parte, ma non lo so che procedimento c'è. O fa il regolatore, praticamente c'è una cosa grandissima, che tutti "più in avanti, no più indietro", così e cosà; oppure quando arrivano fornitori cioè i camion che ti portano roba da fornirti, suonano prima di entrare perché c'è un cancello, non possono entrare così. Quando tipo non c'è il centralino, tipo la notte, cioè no sera, va lui ad aprire no, ma... fa un po' tutto, lui fa anche il segretariato di commissione, delle lettere da dare, da firmare. O tipo se c'è anche da organizzare roba, tipo [sospira] c'è una festicciola per i bimbi di solito per Natale, organizza lui, lui e un altro, però sì...

La descrizione del lavoro del padre è molto sommaria. Quello che afferma nella prima frase, accompagnandolo da una risata rafforzativa è che tutti facciano il “jolly”. Il significato di jolly è quello di “persona polivalente”.

³³ Per l'analisi dei lapsus vedere pag. 109

L'etimologia della parola deriva dall'inglese "jolly" (joker) 'l'allegro (jolly) buffone (joker, propr. 'giocatore')', raffigurato sulla carta. Se si volesse fare un'interpretazione dell'utilizzo simbolico della parola si potrebbe dire che il mestiere in questa famiglia non è caratterizzato da una funzione o ruolo specifico, cioè bisogna saper fare tutto. Anche quando afferma che al padre piacerebbe che lei studiasse di più, non indica una professione particolare, ma afferma solo che bisogna andare avanti a studiare. Allo stesso tempo però, se dovesse andare a dire al padre di voler andare all'Università, il papà *"mi sputerebbe in un occhio [ride], no, nel senso... si metterebbe a ridere."*, mentre la madre *"mi prenderebbe per scema, secondo si metterebbe a ridere perché io non sono [ride] una di questo genere"*. La ragazza, per quanto le venga detto di continuare a studiare, riceve feedback negativi sul continuare gli studi. La scelta di fare un tipo di mestiere, in effetti, è dovuta essenzialmente al "fare". In questo caso l'influenza genitoriale è legata all'apprendere a *"fare qualcosa"* nel senso di "produrre, realizzare, eseguire, compiere un'azione", come afferma lei stessa *"Ho scelto segretaria perché... perché boh così mi piaceva lavorare col computer...perché appunto mi piace lavorare col computer, mi piacerebbe programmare, fare dei programmi"*, in seguito afferma *"non vedo che dice «vedo mia figlia...» non penso che mi vede in qualcosa di specifico"*. I valori della madre collegati lavoro sono messi in relazione al guadagno, infatti afferma *"per lei [madre] se fosse potrebbe anche evitare di lavorare, però servono i soldi e quindi... lavora più che altro per i soldi"*. In definitiva lavorare vuol dire essenzialmente trovare soddisfazione nello star bene con gli altri, ma non nella gratificazione di fare un mestiere specifico.

R: adesso pensiamo solo tu papà. Che valore dà al lavoro in generale.

I: ... uhm... lui è uno che non parla tanto di lavoro. Le cose di famiglia le lascia in famiglia, le cose di lavoro le lascia nel lavoro, non, tipo una volta so che era successa una cosa, tipo che io stavo male, quando ero a San Gallo per lavoro così, lui mi ha detto "guarda fai come me, come faccio, io tengo le cose lavoro lavoro, casa casa e scuola scuola", cioè mio papà non fa scuola [ride]. Eh, boh anche lui lavora più per i soldi perché ha bisogno soldi, però non so precisamente, non ha mai parlato, lui non parla tanto di lavoro. Parla se ci sono tutte quelle cavolatine, hai in mente quello che succedono tra colleghi ma [ride] se no non...

... ..

R: ma di un lavoro rispetto a un altro, secondo te, per tuo papà c'è un lavoro rispetto a un altro migliore perché ci sono delle cose importanti?

I: umh... non lo so...

R: non lo sai...

I: sinceramente non lo so.

R: che cosa pensa del suo lavoro tu papà? qualcosa ti ha fatto capire o hai capito?

I: che cosa pensa? ma boh, secondo me in quella ditta si trova bene anche no, però non vedo, non riesce a esprimere la sua... la sua cosa [ride] non so come chiamarla che c'è in sé, forse c'è qualcosa che non gli fa bene o qualcosa che gli va male, non lo so. Lui non si riesce tanto a notare com'è, perché è molto

serio [ride], se c'è da scherzare e ridere di sicuro ride e scherza, però per queste cose davvero è difficile.

R: secondo te avrebbe fatto qualche altra scelta, se avesse potuto?

I: ah, se avessi potuto pensa di sì, l'ha già detto solo che non [ride] nemmeno quello mi ricordo, ma penso tipo anche informatico gli piacerebbe, gli sarebbe piaciuto.

R: il lavoro che piaceva a te .

I: sì, o se no non lo so, so che c'è ancora qualcosa ma non so.

Il valore principale legato al lavoro del padre è il guadagno. Emerge che la famiglia vorrebbe per la figlia un'istruzione maggiore, ma allo stesso tempo comunica il disprezzo per tale istruzione con frasi denigratorie in quanto non produttrice di "soldi", unico valore per entrambi i genitori. Emerge invece molto chiaramente che la ragazza avrebbe voluto intraprendere il lavoro di informatico, vicino ai desideri del padre.

R: l'ultima domanda: secondo te i tuoi genitori, tuo papà e tua mamma, quanto hanno influito nella scelta lavorativa che hai fatto?

I: [sospira] domanda molto difficile. Non lo so dire il vero, non so... non so davvero cosa dire, perché appunto per loro è stato poi uguale basta che è una mia scelta, che decido io, **che dopo sto io bene, non che dopo sto male** o preferivo fare scuola così .

R: allora ti faccio un'altra domanda al contrario: se avessi avuto altri genitori, può essere che avresti fatto un'altra scelta?

I: che, potrebbe che...

R: se avessi avuto altri genitori, può essere che tu avresti fatto un'altra scelta lavorativa?

I: domanda troppo complicata, non lo so. Eh non so, forse mi vedrebbero più qualcosa di più importante da [ride] non lo so. Boh, davvero non so.

La ragazza non riesce a rispondere ad una domanda diretta riguardo l'influenza genitoriale nella scelta lavorativa fatta. Basa la sua risposta essenzialmente su aspetti affettivi "*che dopo sto io bene, non che dopo sto male*", indicando che i genitori hanno lasciato a lei la scelta che dovrebbe essere imperniata sullo star bene della figlia.

Dai brani analizzati si può affermare che i desideri genitoriali sono trasmessi ai figli in modo "indiretto". I ragazzi sono poco consapevoli di rispondere a tali desideri. L'influenza "diretta" stimola nel giovane un vissuto di "imposizione". La comunicazione è soprattutto di tipo "relazionale" (Watzlawick, 1971) e non si basa su aspetti concreti. I genitori non dicono di fare "quella" scelta perché ci sarà un ritorno economico o di altro tipo. Questo aspetto comunicativo verrà analizzato meglio nel prossimo paragrafo.

6.2.b.3. Comunicazione e autonomia nell'influenza genitoriale

In questo paragrafo verranno presentate alcune frasi che si riallacciano alla comunicazione genitori-figli e all'autonomia di cui godono all'interno della famiglia. La comunicazione all'interno della famiglia può essere analizzata sia da un punto di vista "verbale", cioè quanto i ragazzi riferiscono durante l'intervista, sia da un punto di vista "paraverbale", cioè attraverso un'analisi formale (ad es. balbettii, espressioni affettive uditive, silenzi, ecc...), come riferito nel codebook della Tabella 27.

R: mi sai dire qualcosa sul lavoro di tua mamma? La storia del lavoro di tua mamma, ti ha mai raccontato qualcosa.

I: boh, il medico dove lavorava è il nostro medico di famiglia perciò conosco un po', so dove lavorava, l'ho visto tutto, ma tante storie non mi ha raccontato del lavoro. Sinceramente non abbiamo mai parlato del lavoro .

Manca al ragazzo una storia professionale del lavoro della madre, a dimostrazione che i messaggi veicolati dai genitori non sono incentrati su proprie narrazioni, ma su aspetti comunicativi indiretti (potremmo dire di comunicazione non verbale) fondanti sui desideri professionali personali nei confronti del figlio.

R: Cosa pensi del lavoro di tu papà?

I: sicuramente un lavoro interessante, ma adesso non so di più perché detto sinceramente non sono mai andato a vedere come che lui lavora e non me lo posso neanche immaginare, non che non lavora, penso che lavora, ma come... non lo so ma sarà sicuramente interessante come lavoro.

R: Avrebbe fatto un altro lavoro secondo te il tuo papà, se avesse potuto.

I: Appunto, a me ha sempre raccontato che voleva fare il cuoco. Da piccolo era il suo sogno fare il cuoco.

R: era il suo sogno fare il cuoco... prima anche a lui piaceva l'hockey ed ha giocato a hockey. Anche quello era un sogno per tuo papà?

I: Non lo so. Perché lui ha già smesso presto... già presto ha smesso a giocare, e dopo lui giocava proprio per, come si dice, per il piacere, proprio solo hobby... proprio anche scelte di lavoro, scelte di... ha conosciuto la mia mamma [ride] non lo so altre donne, boh...

R: quindi ha lasciato l'hockey per altri motivi?

I: Penso. Non lo so. Sì, dev'essere così, magari anche perché non era così bravo.

R: Hai visto mai giocare a hockey?

I: quand'ero piccolo veniva sul ghiaccio ma, non mi ricordo più. Infatti [ride] gli ultimi tre anni gli dico di venire con me sul ghiaccio ma non vuole più venire. Scandaloso!

In questo passaggio emerge la mancanza di comunicazione della storia lavorativa del padre. Il ragazzo afferma più volte di non sapere che tipo di lavoro svolge il papà, anche se è "*sicuramente interessante come lavoro*". Emerge che anche il padre è stato un giocatore di hockey. Ha smesso presto

di giocare, ma il/la giovane non riesce a fornire chiarimenti in merito; l'unico motivo sembra essere legato al fatto che non fosse bravo *“magari anche perché non era bravo”*. Il ragazzo si confronta con il padre che spera in un riscatto sociale grazie alla *“bravura”* del figlio. La comunicazione tra lui e il padre è quindi carente dimostrando che il figlio si fa carico dei desideri paterni attraverso una comunicazione di tipo *non verbale*. L'aspetto affettivo della scelta professionale e formativa emerge quando afferma che il padre giocava *“per il piacere”*. Questo aspetto è presente anche nei motivi della filosofia familiare, come se tutte le scelte ruotino intorno ad aspetti affettivi più che ad aspetti oggettivi (es. stipendio, carriera, prestigio, stabilità, ecc...) *“la loro filosofia era sempre appunto come ho già detto: «a te deve piacere quello che fai allora... cioè arrivano anche i risultati, buoni risultati».”*

R: quindi non sai com'è stato il percorso di tua madre?

I: e no, di solito no non non non non ci mettiamo parlare tanto di 'ste cose come in una riunione di famiglia.

In questa risposta emerge un balbettio, che evidenzia – il più delle volte – l'emergere di un aspetto affettivo. Senza entrare troppo in interpretazioni e teorie riguardo al balbettare, possiamo comunque affermare che le cause più accreditate sono *“...malformazione anatomica o per cause psicologiche”* (Microsoft® Encarta® 2007. © 1993-2006 Microsoft Corporation). Scartata la prima, in quanto non sono emersi durante il colloquio disturbi di questo tipo, rimane la seconda. In particolare l'affermazione della ragazza di non parlare tanto con la madre è comunque incoerente con quanto dirà in seguito riguardo la sua comunicazione con i genitori, affermando di parlare di più con la madre che con il padre.

R: i racconti che cosa fare da sera con i weekend tuo papà ?

I: a mio papà eh, già più raramente. non, non, non quanto mia mamma, per queste cose comunico più con mia mamma.

R: quindi praticamente non gli racconti nulla?

I: eh praticamente no, non tanto, se proprio mi chiede gli racconto un po' non è che vado nei dettagli come mia mamma.

Emerge che con il padre non c'è comunicazione, infatti la ragazza si confida di più con la madre mentre al padre riferisce solo informazioni sommarie e solo su richiesta.

Le frasi dei genitori riportate dai/dalle giovani e legate alla tematica della ricerca, sono state riportate di seguito. Esse sono un altro indicatore sulla modalità con cui avviene la comunicazione verbale.

Una prima codifica di queste frasi è stata fatta secondo il codebook presente nella Tabella 28.

Tabella 28: Codebook della categorizzazione attuata nell'analisi delle frasi dei genitori

Aspetti rilevati nelle frasi dei genitori riportate dai/dalle giovani	Esempi esplicativi
Fraasi che rimandano ad aspetti affettivi	«Fai quello che ti piace.» «Perché sorridi?»
Fraasi che richiamano ad un principio di realtà	«Non abbiamo i mezzi per farti studiare» «Tu con quel libretto non vai lontano, sinceramente»
Fraasi che rimandano ad una decisione che deve prendere il ragazzo o la ragazza	«Sei tu che devi decidere»
Fraasi di incoraggiamento e di sollecitazione	«prova questa professione e poi ne parliamo»; «il tempo stringe, vedi di scegliere in fretta»
Fraasi che confrontano il percorso formativo e professionale del/la giovane con quello dei genitori	«Anche noi, come te, abbiamo fatto la gavetta» «È un lavoro di merda anche il mio»

Le frasi che verranno presentate per prime sono quelle legate agli aspetti affettivi, soprattutto quando gli stessi sono associati alle scelte professionali o formative del/la giovane.

R: Cosa pensa tua mamma e tuo papà della scelta fatta?

I: **Sono contenti, sono contentissimi**, perché prima ero più sull'impiegata di commercio e a loro piace molto di più questa [poi continua a bassa voce] ... questo mestiere.

R: Come ti dimostrano questo essere contenti?

I: Eh si vede, perché sono anche più... come spiegare, **sono più... contenti** anche di come vado a scuola, sono molto contenti perché prima non andavo così e **mi lascian fare più cose**, sono più aperti, non so come dire...

R:... ma ne parlate?

I: ...eh, non tanto [ride]

R: Non le racconti niente del lavoro...?

I: Sì, se mi chiede com'è andata, io le racconto, lei è contenta, **lei vuole che mi trovi bene**.

I: Perché **anche lei avrebbe voluto fare l'infermiera**

R: Ah sì? quello che fai te praticamente.

I: Sì, **anche per quello è contenta...**

R: Cosa pensa a tua madre e tuo padre della scelta fatta?

I:... [sospira] che sono, che del lavoro che sto facendo **sono veramente contenti... della scuola [sospira] sì... [ride]**

R: Ridi...

I:... **del lavoro sono veramente contenti.**

R: Perché sorridi?

I: Perché sono caduta, ho avuto un paio di mesetti che ero caduta impiegata di commercio, hanno visto proprio che **lì non ero io [ride] non era la mia scelta, non avevo mai sognato di fare l'impiegata di commercio, poi hanno visto che sono tornata sulla mia strada e sono stati contenti** perché si vedono i risultati adesso.

R: Stai dicendo che i tuoi genitori vorrebbero intervenire sul posto di lavoro?

I: Sì! ogni tanto quando io veramente **chiamo mio padre piangendo al telefono...** lì capisce anche lui che.....

R: Cosa penserebbe tua madre se tu le dicessi di voler fare l'Università?

I: **Sarebbe felicissima [ride]**, magari c'arrivassi a fare l'Università.

R: Perché?

I: Non è nel mio ambito di note scolastiche; non ci arriverei mai.

R: **Perché sarebbe felicissima?**

I: Perché secondo me **è una cosa che rende molto felice un genitore, il figlio ti dimostra di essere già ben formato di cervello, responsabile** perché ci vuole una bella responsabilità per andare all'Università, un po' di cosette insieme...

I: Sì, lui difatti **collabora con il progetto di "PesoVia"**³⁴, fa il cuoco ed è un bel punto di svago anche per lui. **Lui è felicissimo di trasmettere queste cose ai bambini**, di fatto ha fatto anche dei corsi, è sempre cuoco lui a casa, al lavoro.

R: **Quindi anche a lui piacciono come a te i bambini?**

I: **Sì, sì.....**

I: lui [il padre] diceva *"prima di tutto lo fai per il tuo piacere" ...*

Nelle frasi summenzionate si evidenzia come i ragazzi e le ragazze associno spesso la felicità dei genitori alla loro scelta professionale. In alcuni casi emerge la felicità del genitore collegata alla scelta che lo stesso non ha potuto fare *"Perché anche lei avrebbe voluto fare l'infermiera [...] Sì, anche per quello [cioè per il fatto che ha scelto di fare l'infermiera] è contenta..."*. In questa frase emerge come la ragazza risponda al desiderio non soddisfatto della madre di diventare infermiera, la quale dimostra la sua felicità per la scelta fatta dalla figlia.

³⁴ *PesoVia* è un progetto per bambini con problemi di obesità, svolto in collaborazione con medici pediatri, nutrizionisti, dietologi, ecc...

A volte la scelta del/la giovane viene rinforzata dai genitori quando è conforme ai loro desideri, come nell'affermazione *“sono più... contenti [...] e mi lascian fare più cose, sono più aperti, non so come dire...”*. Un'altra ragazza invece si identifica con le attese genitoriali di avere un figlio *“responsabile”* e *“già ben formato di cervello”*, aspetti che rendono felici i genitori.

In un altro passaggio una ragazza mette in relazione il lavoro del padre con il proprio, passando attraverso lo stare con i bambini. La giovane apprendista è apprendista in uno studio pediatrico, infatti nella sua affermazione *“Lui è felicissimo di trasmettere queste cose ai bambini”* appare poco correlata con il lavoro di cuoco del padre.

Le frasi che seguono sono invece categorizzate in base all'incoraggiamento fornito dai genitori. È interessante notare “quando” il genitore incoraggia il figlio e quando al contrario tende a scoraggiarlo nelle scelte che si accinge a fare.

I: quello [mio papà] lo ha anche detto tante volte perché avevo delle crisi, sai come ognuno. E lui diceva sempre *“tu giochi per te non per me”*.

R: Perché hai scelto di fare questo; quello che fai?

I: Questo mestiere? È stata una scelta un po' così, perché come ho detto io volevo fare più impiegata di commercio, poi mi han detto *“prova, prova questo, prova”*. Ok! Ho provato e son rimasta colpita quando ho provato.

R: E la mamma e il papà quanto ti hanno detto di fare questo lavoro?

I: Mio padre di più. Mio padre sì; lui ha insistito di più. Mia madre ormai ha detto *“quello che piace a te devi fare”*

R: Quali desideri ha professionali e formativi nei tuoi confronti tuo papà?

I: Lui spera che io vada più avanti possibile, cioè nel senso che ...prendo una bella... che non... e... dice sempre *“non fare come tuo padre”* [ride], dice che mi devo impegnare, di studiare tanto perché alla fine serve, e che quando avrei fatto assistente di sala operatoria, è stato contento, poi c'era lì il mio ragazzo che diceva: *“sì, sì, vai a fare il medico”* e lui [il padre] si è messo a ridere e fa *“non sarebbe male”* [ride]

R: È contento è [il papà] della scelta che hai fatto te? Quali sono i desideri formativi e professionali che ha nei tuoi confronti?

I: Lui è molto ma molto felice di quello che ho scelto, per questo mi ha sempre detto *“se a te piace veramente questo lavoro stringi i denti”* ... [ride] del futuro non abbiamo ancora parlato.

R.: quali sono i sacrifici di cui parla, mi fai un esempio?

I: *“e anche se non stai bene, andare a lavorare comunque. Essere sempre puntuale e poi fare tutto il tuo meglio, sempre dare il massimo”* diciamo essere molto rigoroso *“questo, tac, tac, tac”* come una procedura standard quasi.

Le frasi riportate in questa sede sono significative di alcuni messaggi espliciti ed impliciti che i genitori danno ai ragazzi. Le frasi riferite dai/dalle giovani sono, in alcuni casi, molto direttive come ad esempio: *“prova, prova questo, prova”* oppure *“tu con quel libretto non vai lontano sinceramente”*. Altre sono più indirette e l’influenza genitoriale appare sottintesa come in quest’altro caso: *“prima di tutto lo fai per il tuo piacere”*.

Le frasi che rimandano ad un principio di realtà mettono il/la giovane di fronte ad aspetti oggettivi come ad esempio i voti scolastici ed i mezzi economici a disposizione. Questi aspetti per la nostra analisi sono rilevanti solo se associati ad altri fattori, in quanto come già riferito in altra sede il livello socio-economico, ad esempio, è una condizione necessaria ma non sufficiente per effettuare determinate scelte formative o professionali.

R: Mi stai dicendo che **tuo papà non crede nelle tue capacità?**

I: [sospira] **secondo lui no, però secondo me sì.** Non mi pesa questa cosa però tante volte parecchie volte vedendo le note, non delle medie... va beh, quelle potevano essere migliori della propedeutica, m’ha detto *“tu con quel libretto non vai lontano sinceramente”*, ed ha ragione perché anch’io lo penso.

La frase summenzionata è un esempio classico di un rimando ad un esame di realtà. Questa frase è significativa però perché emerge anche un non riconoscimento delle capacità del/la giovane da parte del padre associato ai voti scolastici.

Analizzando la frase più nel dettaglio il ragazzo afferma che il padre nega il fatto di non credere nelle capacità del/la giovane dicendo, dopo un sospiro – indice di una tensione – *“secondo lui no, però secondo me sì”*. Parafrasando la frase si potrebbe dire *“[lui dice che non è vero che non crede in me, invece io penso il contrario]”*.

Riferisce anche che la cosa *“non gli pesa”* senza che il ricercatore chieda spiegazioni sulla frase, rimandando al detto latino *“excusatio non petita, accusatio manifesta”*³⁵. In definitiva la frase del/la giovane può essere così riscritta: *“è vero che la media dei voti scolastici non è delle migliori e che mio padre abbia ragione a farmi notare che con quella pagella non vado molto avanti, ma il fatto che lo pensi mi fa star male”*.

Come si può evidenziare pur partendo da un dato di realtà – la media dei voti scolastici – l’aspetto soggettivo del non credere nelle capacità del figlio è un fattore più importante per il/la giovane.

Nelle frasi che vengono riportate sotto si vuole puntare l’accento sul confronto tra il settore professionale del ragazzo e quello dei genitori.

³⁵ Motto latino per dire “scusa non richiesta, accusa manifesta”.

R: Cosa ne pensano tua madre e tuo padre?

I: Tante volte mi dicono... la maggior parte delle volte quando capiscono anche loro la situazione che non è poi così grave mi dicono "*stringi i denti come abbiamo fatto noi, perché alla fine un po' di gavetta devi farla... ben venga*". Quando si esagera prendono le redini in mano.

R: E lui cosa pensa del suo lavoro?

I: Ogni tanto [ride] mi fa la battuta "*è un lavoro di merda anche il mio*", ma sotto vari aspetti perché lui mi dice sempre "*anche a me mi trattavano male e però io ho sempre creduto in quello che mi è piaciuto fare, ho stretto i denti sono andato avanti*".

Le frasi dei genitori che rimandano ad un confronto tra il loro lavoro e l'apprendistato dei figli, sono legate a situazioni vissute. Le parole che i genitori generalmente usano nei confronti di un figlio studente sono: "*rendimento*", "*impegno*" e "*interesse*". Si è potuto vedere che queste non si presentano quando parlano dell'apprendistato del figlio. Le parole utilizzate sono invece: "*gavetta*", "*stringere i denti*" e "*lavoro di merda*", rimandando ad una visione del figlio vissuto come "lavoratore".

6.2.c I valori formativi e professionali delle giovani e dei giovani

In questo paragrafo verranno presentate alcune frasi significative dei valori dei ragazzi legati al lavoro. Le frasi riportate sono significative di alcune rappresentazioni comuni a tutti gli intervistati.

R: quali sono per te i valori legati al lavoro. I valori, cos'è importante nel lavoro per te

I: boh, sicuramente secondo me è importante, come si dice... la... il *posto di lavoro*... come si dice, non l'amicizia come si dice, con i tuoi collaboratori, che te vai bene, che ti capisci... come si dice...

R: ... che stai bene insieme ad altri, avere un buon rapporto...

I:... sì, avere un **buon rapporto con i collaboratori**. Esatto quello sicuramente è importante è poi, naturalmente dipende da posto a posto, e anche alla fine te avere il piacere al posto di lavoro. Deve piacere a te il posto, il lavoro che fai.

R: quali sono perché i valori legati al lavoro, cioè che valori ci devono essere in un lavoro?

I: In che senso?

R: Quali sono gli aspetti legati al lavoro più importanti per te?

I: Ehm, non so..... **non so**...

R: Denaro, trovarsi bene... ?

I: **Trovarsi bene sul posto di lavoro** penso sia importante, perché se non vieni al lavoro senza voglia e non lo svolgi bene anche come dovresti. Poi sì, anche il denaro, perché se poi fai un lavoro che non ti piace e in più magari prendi anche poco così, la voglia di lavorare proprio non c'è, quindi diciamo un po' tutto .

R: Quindi cosa ci deve essere sul posto di lavoro?

I: **Un bell'ambiente**.

R: Un bell'ambiente?

I: Sì....

R: Quali sono i valori legati al lavoro per te?

I: *Rispetto*, prima di tutto, **verso gli altri da parte mia e, per me dagli altri**. Poi, **la sincerità, la comunicazione** che spesso non c'è, spesso e volentieri e..... [sospira] che toglierei volentieri la conflittualità che c'è spesso, molto spesso.

R: quali sono i valori legati al lavoro, quali dovrebbero essere le cose importanti legate al lavoro per te?

I: prima di tutto **andare a lavorare sereno**, senza il pensiero, cavolo, opprimente andare a lavorare, che vai sereno, ti piace anche il lavoro e guadagni abbastanza per mantenerti una famiglia, qualche sfizio, puoi... più o meno è tutto, un po' di aggio diciamo nella vita.

R.: **è simile questa tua visione riguarda quello che voleva prima tuo papà?**

I: [ride] Sì! È molto simile, solo che non gli ho dato retta [ride]

R.: la stai recuperando adesso?

I: **Sì! Ora voglio recuperare un po' questa strada.**

- R: ma per te è quali sono i valori legati al lavoro?
 I:boh, eh **non sono, i valori del lavoro.**
 R: in un lavoro quali sono le cose importanti?
 I: **un po' tutto... eh non so, cioè...**
 R: ti faccio io qualche esempio: per esempio i soldi, per esempio il clima...
 I: il clima sì, deve essere...
 R: per esempio... ne hai altri tu?
 I: eh per esempio **ci deve essere un buon ambiente con i colleghi e così.**
 R: i soldi no?
 I: anche.
 R: l'autonomia...
 I: l'autonomia sì, anche l'autonomia sì... **un po' tutte quelle cose lì.**
 R: però non ce n'è una rispetto ad un'altra
 I: no...

Emergono alcuni elementi molto simili tra loro, che possono essere raggruppati sotto la categoria *“relazioni e clima”*. In essa possono essere identificate altre sotto-categorie, vale a dire:

1. un buon ambiente lavorativo
2. un buon rapporto con i colleghi
3. maggiore comunicazione

Altri valori possono invece essere collegati alla *“realizzazione personale”* del/la giovane dal punto di vista lavorativo. In questi si distinguono:

1. il denaro
2. la carriera
3. il successo
4. l'autonomia

Quest'ultima categoria di valori (*realizzazione personale*) appare in minor misura rispetto alla prima (*relazioni e clima*). La spiegazione potrebbe essere intrinseca sia alla scelta di una scuola professionale sia al fatto che il/la giovane è ancora un apprendista che, seppur inserito in un contesto lavorativo, vive ancora il suo *status* di studente.

A volte il termine stesso di “valore” per i ragazzi sembra molto astratto e poco chiaro. L'ultima ragazza infatti alla domanda *“quali sono i valori legati al lavoro?”* afferma prima *“un po' tutto... eh non so”*, come a dire che la domanda, pur formulata anche in modo chiaro da parte del ricercatore, sembra non essere stata compresa. I valori per i/le giovani sembrano, almeno per alcuni, astrazioni teoriche. Le loro spiegazioni sembrano quasi legate al “sentito dire” o al “senso comune”, sceve di una visione o riflessione soggettiva. Alcune volte si presentano quasi come risposte

scolastiche. La ragazza summenzionata che ha affermato *“un po' tutte quelle cose lì”* frequenta il quarto e ultimo anno di apprendistato, il che vuol dire che a breve assumerà il ruolo di lavoratore, eppure non riesce a indicare un solo valore legato al suo nuovo ruolo.

I valori sembrano legati a quanto sentito in famiglia dai propri genitori, come il/la giovane che afferma *“prima di tutto andare a lavorare sereno, senza il pensiero, cavolo, opprimente andare a lavorare, che vai sereno, ti piace anche il lavoro e guadagni abbastanza per mantenerti una famiglia”*. Appare strano e forviante come questo giovane, diciassettenne e al secondo anno di apprendistato, parli di cose per lui ancora molto lontane come quello di *“mantenere una famiglia”*, per poi scoprire che tali pensieri sono il frutto di un'identificazione con il padre, identificazione colta dallo stesso ricercatore che chiedendo subito dopo *“è simile questa tua visione riguardo quello che voleva prima tuo papà?”*, il/la giovane risponde ridendo *“Sì! È molto simile, solo che non gli ho dato retta”*. Ancora una volta i valori sono quelli trasmessi dall'ambiente familiare *in primis* e poi condivisi anche nell'ambiente sociale, ad esempio con il gruppo dei pari, ma in quest'ultimo caso sembra più una *“condivisione di valori sentiti”*, che una *“riflessione”* sugli stessi e su quello che per loro è più importante.

6.2.d Analisi formale della comunicazione paraverbale

In questo paragrafo verranno presentate alcune frasi significative della comunicazione paraverbale, categorizzate secondo il codebook proposto nella Tabella 27. Le frasi che seguono sono collegate alle *“espressioni affettive uditive”*, vale a dire *“risate”*, *“sospiri”*, *“sbuffate”* e *“pianti”*. Non verrà fatta un'analisi interpretativa delle espressioni affettive, ma saranno date alcune informazioni che permettano di comprendere il motivo della loro analisi.

Le espressioni affettive compaiono nei primi anni di vita del bambino e vengono utilizzate in modo più consapevole. Le espressioni affettive *“positive”* o *“negative”* iniziano ad essere associate a determinati eventi o situazioni. Queste espressioni con gli anni vengono affinate e seppur meglio controllate, in alcune circostanze emergono senza la piena volontà dell'individuo. Nella nostra analisi si è cercato di valutare se l'emergere di tali espressioni affettive paraverbali, sono collegate alle nostre ipotesi di ricerca.

In ogni intervista, partendo dalla media delle espressioni affettive di ogni intervistato, si è ricercato il punto in cui tali espressioni erano maggiori. In seguito si è analizzato se la maggior presenza delle stesse fosse legata ad una delle nostre ipotesi.

Verranno presentati alcuni spezzoni salienti dei vari aspetti paraverbali, cominciando con le espressioni affettive udibili durante lo sbobinamento.

R: cosa penserebbe tua mamma se gli dicessi che vuoi fare l'università?

I: **[ride]** ...e non lo so. Devo ancora andare a dirglielo. Secondo me, loro stanno al 100% dietro quello che faccio, e boh, l'università non è qualcosa di male.

R: e che cosa ne pensa tuo papà?

I: boh, lui **[ride]** penserà come me.....

R: ...penserà come te?

I: **[ride]** non so adesso proprio, cioè boh!

R: come è messa, è nelle priorità adesso [diventare uno sportivo]?

I: **[sbuffa]**

R: com'è messa nella classifica, nelle tue scelte?

I: **lo stage sicuramente è importante ma adesso la priorità non saprei dire** perché, adesso si decide anche la carriera sportiva... se riesco o no quindi, boh... sarà circa lì. Non lo so [ride].

R: Quindi non è più la tua priorità ultima essere uno sportivo di élite?

I: **no, no, no... sì, boh...**

I: Eh, appunto adesso **decide [ride]**

R: adesso **chi decide?**

I: **Cioè, io decido.**

R: È più importante il lavoro dell'hockey!

I: Lei... **[ride]** boh... adesso che ci penso **non lo so.**

I: Eh... **[sospira]** devo dire e lì ci sono, cioè due possibilità, diciamo che nei più casi lo vediamo uguale, nello stesso modo, ma ci sono anche delle piccole, come si dice, se litighiamo...

R: Conflitti, discussioni?

I: **Sì! [ride]** Ci sono anche delle **piccole discussioni** ogni tanto

I: Alla fine non vince nessuno perché **tutti e due abbiamo la testa dura [ride]**

R: È tua madre e tuo padre cosa ne pensano di queste tue scelte in generale?

I: Mio padre ancora, eh..... perché mio padre non abita con me, quindi lo vedo poco, anche parlare quindi. **Mia madre come ho detto [ride] lei è felice...**

R: Va bene. Se **tu andassi da tua mamma e gli dicessi "voglio andare all'Università"**.

I: **Lei sarebbe felicissima... [piange]**

R: Perché? **Come la vive l'Università tua mamma, secondo te?**

I: **Quello che non ha potuto fare lei... [piange]**

R: Quali desideri professionali e formativi ha nei tuoi confronti tuo papà?

I: Lui spera che io vada più avanti possibile, cioè nel senso che ...prendo una bella... che non... e... dice sempre **“non fare come tuo padre”** [ride], dice che mi devo impegnare, di studiare tanto perché alla fine serve, e che quando avrei fatto assistente di sala operatoria, è stato contento, poi c'era lì **il mio ragazzo che diceva: “sì, sì, vai a fare il medico”** e lui [il padre] **si è messo a ridere e fa “non sarebbe male”** [ride]

R: Quindi mi stai dicendo che **le scelte che hai fatto sarebbero state uguali se avessi avuto altri genitori?**

I: Non lo so, **penso di sì** [ride].

R: Pensi di sì?

I: Penso di sì!

R: Mi puoi raccontare un po' del tuo rapporto con la scuola **perché hai scelto questo tipo di scuola, quella medico tecnica?**

I: Perché è un mestiere che ho sempre sognato di fare...

R:... hai sempre sognato di fare. Perché?

I: Perché mi è sempre piaciuto stare a contatto con la gente. **Non ho mai voluto stare dietro a una scrivania io da sola, personalmente anche se tante volte personalmente a lavoro** [ride] **ci vorrebbe... ma poi mi piacciono i bambini.....** [sorride]

R: **ti piacciono i bambini come a tuo papà?**

I: **Sì!** [ride]

Nelle frasi summenzionate possono essere rintracciati due livelli di analisi. Il primo legato alla difficoltà di articolare i motivi delle proprie scelte professionali e formative, il secondo riguardo l'identificazione con pensieri e sentimenti dei genitori.

Nei primi scambi di battute si può evidenziare come le espressioni affettive siano spesso collegate a frasi brevi collegate ai motivi delle loro scelte. Se si aggiunge che le stesse sono costruite su una mancanza di loro chiarezza si può supporre che i/le giovani abbiano vissuto una confusione interiore, manifestata verbalmente. Frasi tipo: *“e non lo so”, “non so adesso”, “non saprei dire”, “penso di sì [ride]”* e *“no, no, no... sì, boh...”* lasciano intendere una mancanza di sicurezza nella risposta. Se la risposta è inoltre accompagnata da una o più “risate” si può interpretare la stessa come una modalità di superare il disagio dell'incertezza.

La risata, come afferma Francescato (2002, p. 18), è un *“comportamento motorio, esclusivo degli esseri umani, [e] viene governato dalla parte più primitiva del nostro cervello”*, quindi si potrebbe dire che dove c'è una risata c'è un'emozione forte e incontrollata. Nel nostro contesto si può affermare che la risata può essere letta come un modo di uscire da una situazione imbarazzante in quanto non si hanno risposte certe.

La risata può essere anche vista, in alcune frasi, come rafforzativa di una tematica specifica.

Analizziamo i seguenti spezzoni di frasi:

- “[il padre] si è messo a ridere e fa «non sarebbe male» [ride]”
- “mia madre come ho detto [ride] lei è felice...”
- “tutti e due abbiamo la testa dura [ride]”,
- “[ho scelto questo lavoro perché] ... mi piacciono i bambini..... [sorride]; R: ti piacciono i bambini come a tuo papà?; I: Sì! [ride]”

In queste frasi la risata è associata ad emozioni verbalizzate, cioè “si è messo a ridere [il padre]; “lei [la madre] è felice”; “...abbiamo [padre e figlio] la testa dura”; “mi piacciono i bambini [come al padre]”. Si potrebbe dire che in questi casi l’emozione verbale, associata al genitore, è rafforzata da quella paraverbale dimostrando che l’influenza dello stesso è forte.

Diverso invece il concetto di “pianto”, che pur rilevando un’emozione intensa «non verbalizzata», è collegato soprattutto a “desideri ed emozioni genitoriali”.

Analizziamo le seguenti proposizioni estratte dalle frasi summenzionate:

- “Lei [la madre] sarebbe felicissima... [piange]”
- “Quello che non ha potuto fare lei [la madre]... [piange]”

Il pianto è associato nel primo caso ad un’emozione della madre, mentre nel secondo ad un desiderio materno. Il pianto, a differenza del riso, in questo contesto non può essere identificato nel senso classico, cioè come «espressione di un malessere manifestato per via somatica», ma al contrario come «un’espressione di gioia». Come nel caso della risata, il pianto è un’espressione incontrollata quindi rafforzativa della proposizione. In questo caso specifico il desiderio materno non realizzato di fare l’università, è proiettato sulla figlia che si identifica con esso cercando di realizzarlo.

Si può affermare che sia la risata sia il pianto sono associati a desideri genitoriali e alla condivisione degli stessi, come nel caso della giovane che afferma di avere scelto di intraprendere l’apprendistato in uno studio pediatrico perché ha una predilezione per i bambini, come il padre che nel caso specifico lavora in un centro socio-sanitario infantile.

Le esclamazioni, i balbettii e i tentennamenti alle domande sono un ulteriore indicatore che può permettere di analizzare in profondità le interviste, ponendo l’accento sugli aspetti affettivi.

R: e cosa pensa tua mamma e tuo padre della scelta fatta?

I: **boh, loro erano sempre al 100% dietro le mie decisioni...** e mi aiutavano anche a realizzare quello che io decidevo

R: adesso, parlami un po' di quello che vuoi fare adesso dopo la scuola, dal punto di vista formativo e lavorativo. Quali sono i motivi di queste scelte?

I: **boh, adesso faccio questo stage** che sto facendo adesso, per ottenere la maturità di... commerciale, come si chiama, maturità commerciale e dopo vorrei andare a studiare da qualche parte

R: di questo ne stai parlando come me per la prima volta o ne è già parlato con qualcuno, di queste cose sui valori del lavoro?

I: **no, boh con mio padre sicuramente ne ho sicuramente già parlato**

R: cosa ne pensano i tuoi genitori della scelta che stai facendo?

I: sì, boh, loro penseranno come me [ride]

R: la pensano come te?

I: non so.

R: se non lo sai te, io non lo so sicuro...

I: **no, boh, che, cioè, boh, la loro filosofia era sempre appunto come ho già detto: "a te deve piacere quello che fai..."**

R: Lui ha mai pensato che tu eri adatto ad un lavoro rispetto ad un altro?

I: **Boh, lì eravamo... tutti e due pensavamo allo stesso modo...** già dall'inizio eravamo tutti e due della stessa idea

I: io farei non lo ha... cioè può darsi. Sì, cioè mi ha detto "se fossi in Croazia a quest'ora bla bla bla!" però **non non non non non non so se ha detto** "io farei"... sarebbe stato meglio, **starei sar sarei stata meglio**, quello di sicuro avrebbe detto, cioè ha detto.

R: e tu a chi assomigli?

I: **boh, umh**, questa è una buona domanda. Penso a mio padre.

R: Vorrei farti un'ultima domanda: quanto pensi che la tua scelta sia stata influenzata dai tuoi genitori?

I: **Influenzata? Cioè che...**

R: **Hanno influito su di te** per le scelte che hai fatto, professionali e lavorative?

I: **No, no!**

R: Perché così convinta?

I: [ride] **perché loro, cioè per loro, volevano che facevo io quello che [volevo], non hanno insistito, cioè quando gli ho detto che facevo questo erano felicissimi.**

In questa sezione sono presentate alcune frasi in cui esclamazioni, balbettii e tentennamenti sembrano essere collegati a influenze genitoriali. La prima frase, in cui afferma "*boh, loro erano sempre al 100% dietro le mie decisioni...*", il/la giovane cerca di rispondere alla domanda del ricercatore su quello che pensano i suoi genitori riguardo la scelta formativa fatta. L'esclamazione "boh" ad inizio frase è in contrasto con quanto riferito dopo; è come se il ragazzo all'inizio esiti ma poi, non si sa per quale motivo, è sicuro

al 100% che i genitori la pensino come lui; è come se dicesse: [*“non lo so cosa ne pensano, ma sono sempre stati d'accordo con tutte le mie scelte e non hanno influito per nulla su di esse”*].

È interessante rilevare che seppur il/la giovane riferisca che è lui a decidere al 100%, inciampi nell'esclamazione iniziale “boh”, falsificando quanto detto. Le esclamazioni sono interiezioni che esprimono uno stato d'animo e in questo caso è dissonante da quanto espresso verbalmente. Questa dissonanza si può evidenziare in altri passaggi, come i seguenti:

- *“no [non ho parlato con nessuno delle mie scelte], boh, con mio padre sicuramente ne ho sicuramente già parlato”*
- *“boh [non so cosa ne pensava mio padre di che lavoro era adatto a me], li eravamo... tutti e due pensavamo allo stesso modo...”*
- *“boh [non so a chi assomiglio], uhm, questa è una buona domanda. Penso a mio padre.”*

Si evidenzia come nelle frasi vi sia un'incertezza iniziale che in seguito si trasforma in sicurezza, fino ad affermare anche *“tutti e due pensavamo allo stesso modo”*. Si potrebbe concludere che tali espressioni denotano la poca consapevolezza dell'influenza genitoriale. I figli quindi arrivano a confondere i loro “desideri” e i loro “pensieri” con quelli dei genitori. È naturale anche che il/la giovane non abbia tutti gli elementi per valutare le scelte, ma queste ultime, si è potuto evidenziare, non si basano su “indicatori oggettivi”, come ad esempio la possibilità di inserimento lavorativo, il guadagno futuro, la posizione e il prestigio sociale, ma su aspetti più soggettivi, legati ai desideri genitoriali. Questi indicatori, che abbiamo definito “oggettivi” assumono un valore differente in base alla famiglia in cui si vive. La posizione e il prestigio sociale perché acquistino valenza agli occhi del/la giovane, dovranno prima rientrare nei vissuti genitoriali, ad esempio visti utili per un “riscatto sociale”. Solo in seguito il figlio si potrà identificare con essi per realizzare tale desiderio.

Chiedere ad un/una giovane se i genitori “hanno influito” sulle sue scelte determina risposte in cui sono presenti i rinforzi positivi dei genitori e alcuni paradossi verbali, come nell'ultima frase in cui il/la giovane afferma:

“[ride] perché loro, cioè per loro, volevano che facevo io quello che [volevo], non hanno insistito, cioè quando gli ho detto che facevo questo erano felicissimi.”

In pratica il/la giovane riferisce che i loro genitori si sono dimostrati *“felicissimi”* della scelta fatta, come a dire che se fosse stata un'altra scelta non avrebbero espresso la stessa felicità. Nella frase inoltre si blocca omettendo il verbo “volevo”, e la frase continua subito dopo con *“non hanno insistito”*, come a dire [*“loro mi dicono che sono io a decidere, ma alla fine sono loro ad insistere nel farmi scegliere una formazione invece di un'altra”*].

Di seguito sono presentate alcune frasi raggruppate secondo la categoria “lunghe silenzii”.

R: Non ha potuto [la madre] perché siete arrivati voi due. Quindi avrebbe fatto un'altra scelta. Quali pensi che siano i suoi desideri formativi e professionali nei tuoi confronti?

I: **[non risponde e appare pensierosa]**

R: Cioè come ti vede tua mamma da grande?

I: Penso che a lei piacerebbe che io andassi a fare l'infermiera appunto.

R: Quello che non ha fatto lei?

I: Eh sì.

R: E tu cosa pensi del lavoro di tuo papà?

I: **[ride] non è che mi dice, io non lo farei mai, però ormai so che è quello che ha e ormai deve fare quello.**

Il silenzi possono assumere diversi significati. Nello scambio verbale che avviene in un'intervista, uno dei due parla mentre l'altro ascolta e viceversa. In pratica il silenzio fa parte della comunicazione. Senza entrare troppo nella disanima teorica che il "silenzio" ha acquisito nella clinica psicologica, occorre comunque fare alcune precisazioni che permettano di chiarire il motivo della loro analisi.

I contributi al tema del silenzio, sono quasi tutti da parte di autori di stampo psicoanalitico (Ardizzone e al., 1980). Lo studio dei significati del silenzio sono quindi riconducibili soprattutto a colloqui clinici, ma alcuni di essi possono trovare posto anche nelle normali interazioni duali, comprese le interviste qualitative. Tra questi significati possiamo rintracciare:

- *un momento di ascolto e recettività*: possono essere collegati all'ascolto generale delle domande dell'intervistatore;
- *un momento di resistenza a partecipare all'intervista*: possono presentarsi sottoforma di aggressività passiva, perché non si vuole più rispondere alle domande;
- *un momento di riflessione*: «un momento emotivo nel quale si creano, per così dire, dei "confini" e cioè si garantisce uno spazio nel quale i vissuti e le problematiche vengono sistematizzate, ridefinite e ristrutturate, alla ricerca di soluzioni nuove, più adeguate e perfino originale» (Ardizzone e al., 1980);
- *un momento emotivo*: «può derivare da aspetti emozionali, fantasie e sentimenti che il soggetto prova in un determinato momento e che, a causa della loro individualità, o per il fatto stesso di provare a rappresentarli, fanno sospendere al soggetto il flusso della parola» (Lis e al., 1995, p. 60).

Da una prima analisi quantitativa, si è potuto evidenziare che i silenzi, soprattutto quelli codificati come "lunghi silenzi" sono associati soprattutto alle risposte fornite dai ragazzi sul *lavoro dei genitori* e sui *desideri genitoriali*

nei loro confronti. I casi indicati sopra sono quelli che meglio esprimono gli aspetti ora menzionati.

6.2.e I sogni dei genitori

Questa sezione è stata divisa dalle altre, in quanto il concetto di “sogno professionale e/o formativo” riguardo al figlio, ha un significato diverso dalle aspettative e dai desideri genitoriali. Tale differenza verrà esplicitata meglio in seguito.

I: Lei ha fatto il **brevetto dell'ambulanza** e avrebbe voluto continuare quello.

R: Quindi lavorare nel tuo stesso settore, sanitario.

I: Sì, sì, **avrebbe sognato di fare l'infermiera.**

R: Avrebbe sognato di fare l'infermiera.

I: **Cioè sognava di far l'infermiera.**

R: Quello che stai facendo un po' tu?

I: Esattamente!

R: Avrebbe fatto un altro lavoro secondo te il tuo papà, se avesse potuto.

I: Appunto, a me ha sempre raccontato che voleva fare il cuoco. **Da piccolo era il suo sogno fare il cuoco.**

R: **Era il suo sogno fare il cuoco... prima anche a lui piaceva l'hockey ed ha giocato a hockey. Anche quello era un sogno per tuo papà?**

I: **Non lo so. Perché lui ha già smesso presto...** già presto ha smesso a giocare, e dopo lui giocava proprio per, come si dice, per il piacere, proprio solo hobby... proprio anche scelte di lavoro, scelte di... ha conosciuto la mia mamma [ride] non lo so altre donne, boh...

R: Quindi ha lasciato l'hockey per altri motivi?

I: Penso. Non lo so. Sì, dev'essere così, **magari anche perché non era così bravo.**

In questi due esempi si ritrovano i sogni genitoriali che i figli riportano durante l'intervista. Nel primo caso si tratta di una ragazza che sta svolgendo l'apprendistato di assistente pediatrico. Appare significativo che la ragazza faccia il lavoro che “sognava” di fare la madre. Nel secondo caso il ragazzo parla invece di un padre che sognava di fare il cuoco, ma che lavora come direttore commerciale.

Nel primo caso il sogno della madre è realizzato nella figlia, mentre nel secondo sembra che questa influenza non abbia avuto il peso atteso.

Il sogno genitoriale, dall'analisi delle interviste, ha una funzione trainante nella scelta professionale e formativa del/la giovane, ma non è l'unico elemento nel “processo di scelta”, ne è prova il fatto che non tutti i/le giovani fanno il “lavoro sognato dai genitori”.

Si possono comunque fornire una serie di ipotesi e di interpretazioni per la scelta di “compromesso” effettuata dal ragazzo³⁶, che potrebbero essere lo

³⁶ Il giovane è iscritto ad una scuola di commercio a tempo parziale, che gli permette anche di fare attività sportiva; è una scuola per sportivi d'élite a cui si accede solo se si hanno elevate competenze sportive.

spunto di un'analisi più approfondita. Il/la giovane non avrebbe portato a compimento il sogno paterno per i seguenti motivi:

- *il figlio non si è identificato nel sogno paterno*: come abbiamo più volte affermato non è sufficiente che il padre trasmetta al figlio i propri desideri, ma occorre che anche il/la giovane si identifichi con essi;
- *fare il cuoco non era l'unico sogno del padre*: oltre al sogno di fare il cuoco, il padre potrebbe aver avuto altri "sogni professionali", come quello di fare il giocatore professionista di hockey. Seppur mai verbalizzato al figlio, è stato incoraggiato a intraprendere questo percorso³⁷: questo "mestiere" difatti non rientra tra le normali attività professionali, ma è più vicino a "sogni" infantili o giovanili;
- *il sogno di fare il cuoco, può essersi scontrato con una realtà lavorativa piena di sacrifici e di rinunce*: il ragazzo in un altro passaggio afferma che il padre non ha intrapreso tale attività per dedicarsi alla famiglia. Il genitore quindi non avrebbe influenzato o indicato al figlio tale scelta, perché la stessa era stata abbandonata consapevolmente per portare avanti altri valori ritenuti più importanti (ad es. la famiglia);
- *il sogno di fare il cuoco collideva con le capacità del figlio*: il padre può non aver influenzato il figlio a intraprendere l'attività di cuoco, perché si è basato su un attento "esame delle competenze" dello stesso³⁸. Il figlio infatti si è dimostrato molto forte nelle attività sportive.

Sono solo ipotesi di lavoro che andrebbero approfondite, ma che forniscono un esempio della complessa psicologia su cui si basa l'influenza genitoriale.

L'ipotesi più accreditata, basandoci sull'intera intervista, è che ci sia un altro sogno paterno, cioè quello di "giocatore di hockey professionista". Questa ipotesi trova la sua conferma nella sua mancata falsificazione. Spieghiamo meglio. Far seguire un'attività sportiva a livello professionistico a un figlio porta a delle rinunce e dei compromessi, tra cui accompagnarlo agli allenamenti settimanali e seguire le sue partite il fine settimane. Inoltre il

³⁷ In un altro passaggio il ragazzo afferma che il padre lo sosteneva quando aveva delle crisi e voleva lasciare l'hockey: *"quello lo ha anche detto tante volte perché avevo delle crisi, sai, come ognuno è lui diceva sempre «tu giochi per te non per me»".* A tale proposito si ricorda l'analisi di questa frase (pag.116), in cui si evidenziava una confusione di pensieri e sentimenti figlio-padre, ed in cui il padre sembra abbia usato un paradosso nella comunicazione, che si esprime con la tipica frase: *"Sii spontaneo!"*.

³⁸ Si ricorda a tal proposito che durante l'intervista il giovane ha anche affermato *"lui mi ha spinto un po' da tutte due le parti direi. Lui mi diceva sempre appunto che la scuola è importante-uguale all'hockey, perché con l'hockey non si sa mai se si arriva su, quindi si deve avere qualcos'altro o anche se arrivi su, con 35 anni finisce la tua carriera di hockey e dopo devi fare ancora qualcos'altro, quindi mi ha sempre spinto di fare nella scuola uguale"*

ragazzo, che frequenta una scuola superiore, deve ritagliarsi il tempo per lo studio e trovare l'energia per esso. Il genitore deve quindi accettare che la scuola passi in secondo piano, sapendo che, come afferma lo stesso ragazzo, *“con 35 anni finisce la tua carriera di hockey e dopo devi fare qualcos'altro”*. Accettare tutto questo ed investire in un figlio “sperando” che diventi un giocatore professionista, vuol dire avere un grande amore per l'hockey. Inoltre tutto questo non è possibile senza trasmettere al figlio la passione per l'hockey. Questa passione non può nascere in breve tempo, ma matura e affonda le proprie radici in vissuti ed esperienze giovanili. Il padre è stato giocatore di hockey da giovane e il figlio è entrato in una squadra di hockey da giovane promessa. Anche se nell'intervista non emerge in modo chiaro il sogno del padre di fare il giocatore di hockey, tutti i dati a nostra disposizione non possono che confermare l'ipotesi iniziale: il padre spera che il proprio figlio soddisfi il suo desiderio e il/la giovane identificato con esso lo porta a compimento. Potremmo anche dire questo desiderio paterno è in realtà il “sogno nel cassetto” mai dichiarato apertamente.

6.2.f Conclusioni dell'analisi qualitativa

In questo paragrafo verranno presentate le conclusioni dell'analisi qualitativa delle interviste. Le interviste, prendendo spunto dai risultati ottenuti con il software T-Lab, sono state in seguito analizzate in profondità, per verificare le ipotesi della ricerca.

Dai dati è emerso che la parola "Lavoro" è molto vicina alle parole: "Piacere, valori, papà, mamma e pensare". Aspetto rilevante è il fatto che il termine lavoro sia collegato alle parole "mamma" e "papà", dimostrando la stretta relazione tra loro. È stato dimostrato, attraverso l'analisi qualitativa in profondità, che nei ragazzi e nelle ragazze è presente una distinzione tra "lavoro" e "iter formativo", come a dire che il secondo non porta necessariamente al primo. Inoltre il primo, cioè il lavoro, è maggiormente legato ai desideri e alle aspettative genitoriali. Il/la giovane ha quindi in mente il "mestiere" di avvocato, o il "mestiere" di infermiere, ma il percorso formativo e professionale per intraprendere tale mestiere, è visto solo come uno strumento. Occorre però fare una precisazione riguardo la scelta formativa e professionale di cui si sta parlando, per capire perché i ragazzi la vivano solo come uno "strumento" attraverso cui giungere ad un mestiere. In Svizzera svolgere un apprendistato equivale a "trovare un posto di apprendistato" e contemporaneamente "andare a scuola". Per iscriversi ad una scuola professionale, occorre prima avere firmato un contratto di tirocinio. Il mondo scolastico è, in questo modo, legato in modo indissolubile al tirocinio professionale. Il contratto di tirocinio ha basi legali nazionali e regionali, che salvaguardano "l'allievo". L'apprendistato, della durata di tre o quattro anni, è quindi vissuto come un "posto di lavoro" in cui si *apprende* una professione e allo stesso tempo si mette in pratica la conoscenza teorica *appresa* a scuola. Perché un'azienda possa "assumere" ³⁹ un apprendista, deve avere nel proprio organico un "formatore di apprendisti", che ha seguito un iter formativo definito a livello nazionale (Faggiano e al., 2009). A tal proposito è interessante far notare che anche Laks (1983, p.86-87) afferma che c'è una «*distinzione tra "mestiere" e "posto di lavoro" che rinvia al contenuto simbolico della professione. Questa permette di scegliere l'identità sociale del lavoratore. Una persona che possiede un mestiere può essere qualificato in sé. Egli è un caldaio o un magazziniere. Il suo mestiere gli appartiene, costituisce un capitale professionale. Un individuo che possiede solo un posto di lavoro non è niente di definito, non può essere qualificato che dal luogo della sua attività professionale. Non possiede alcun capitale proprio e la definizione data sulla professione gli arriva dal datore di lavoro a cui offre temporaneamente, il credito di una competenza. Posseduto personalmente, il capitale professionale è trasportabile ma il credito è sempre legato al creditore.*» L'apprendista è un allievo con tutte le caratteristiche di uno studente e non di un lavoratore.

L'analisi in profondità ha messo in evidenza alcuni aspetti significativi, che possono essere racchiusi nel concetto di identificazione da noi proposto. I

³⁹ Il contratto di tirocinio è un vero contratto di assunzione, che però sottostà a particolari leggi nazionali in quanto l'apprendista – a parte casi eccezionali – è minorenne.

lapsus, come già riferito⁴⁰ si fanno per motivi affettivi inconsci o a causa di *“un’informazione molto complessa [che] mette in crisi i sistemi mentali di elaborazione dei dati”*. Dai dati è emerso che i lapsus sono avvenuti soprattutto nel differenziare la prima dalla terza persona singolare, parlando dei genitori. In pratica i/le giovani avevano difficoltà a distinguere sé stessi dall’altro e in particolare dal genitore o da una persona significativa⁴¹. Questo processo può essere definito come una verbalizzazione di un’identificazione genitoriale. È significativo il passaggio di una ragazza che parlando di cosa pensa il padre riguardo una determinata scelta di vita entra in un circolo vizioso in cui, all’inizio afferma che è solo il padre ad avere un certo pensiero (il padre non crede nelle capacità della figlia), per terminare il suo discorso affermando *“ha ragione perché anch’io lo penso”*.

Altro aspetto significativo emerso è l’identificazione con i sentimenti genitoriali, come il ragazzo che parlando del lavoro della madre afferma *“è un po’ disoccupato diciamo [ride] s’annoia un po’”*. In questa frase è presente sia un lapsus (*disoccupato* invece di *disoccupata*), sia la verbalizzazione di un sentimento materno (*la noia*). È significativo che risponda alla frase posta dal ricercatore, volta a conoscere i valori della madre legati al lavoro, con la verbalizzazione di un’emozione materna e la presenza di un lapsus. Potremmo affermare che seppure l’identificazione, in generale, avvenga verso il genitore dello stesso sesso, ci si è trovati a volte con ragazzi che si identificavano con il sesso opposto, soprattutto per determinate tematiche, come ad esempio quella legata al lavoro. La madre svolge una funzione cardine nel processo di identificazione, sia che si tratti di un ragazzo sia che si tratti di una ragazza.

Altro esempio nella confusione di pensieri e sentimenti tra il/la giovane il genitore emerge nella frase di un altro ragazzo: *“anche lui diceva «prima di tutto lo fai per il tuo piacere», alla fine giocavo per me e non per lui”*, e in seguito di nuovo *“quello lo ha anche detto tante volte perché avevo delle crisi, sai, come ognuno... e lui diceva sempre «tu giochi per te non per me”*. Il ragazzo, come riferito già in altra sede, segue un percorso professionale particolare, che gli permette di ottenere un diploma commerciale, ma anche di far parte di una squadra di hockey a livello professionistico. Il padre, anche quando il ragazzo non sa se continuare la scuola di sportivi d’élite, rinforza il *«tu giochi per te e non per me»*. Watzlawick (1971) però insegna che tra gli assiomi della comunicazione verbale c’è anche il seguente: *“ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione, di modo che il secondo classifica il primo...”*. Verbalmente il padre esprime l’idea di lasciare al giovane la decisione di continuare o meno per quel percorso formativo, ma il ragazzo – pur in crisi per la scelta fatta – sceglie comunque

⁴⁰ Vedi nota a pag. 109.

⁴¹ Per “genitore” si intende sia il padre e la madre biologica del giovane, sia una persona significativa come ad esempio l’attuale compagno della madre o compagna del padre che vive insieme al giovane. Questo aspetto andava precisato in quanto il processo di identificazione non è limitato ai genitori biologici, ma avviene anche in particolari circostanze di vicinanza affettiva. L’esempio classico è il rapporto terapeuta-paziente (a tal proposito si rimanda alla pag. 32).

di continuare. Emerge un quadro alquanto confuso riguardo le spiegazioni che il/la giovane cercherà di fornire al ricercatore, in cui l'indecisione sembra essere sia del ragazzo sia del padre. Se si volesse azzardare un'interpretazione, in base a tutta l'intervista di questo ultimo esempio, si potrebbe dire che: finché il padre non ha in chiaro il futuro professionale/formativo del figlio, nemmeno il figlio può averlo in chiaro, in quanto è completamente identificato con le scelte professionali/formative del padre, condividendone aspettative e desideri. È particolare anche il termine tedesco utilizzato da questo ragazzo svizzero-tedesco nella seguente frase: *“sì, mio papà magari un po' più eh... ehrgeizig [ambizioso], adesso non mi viene”*. In un'altra frase il/la giovane parlando del padre afferma *“presto ha smesso a giocare, e dopo lui giocava proprio per, come si dice, per il piacere, proprio solo hobby...”* e più avanti parlando delle scelte professionali e formative *“lui mi ha spinto un po' da tutte due le parti direi [intendendo scuola e sport] [...]. Tutti e due pensavamo circa uguale che già dall'inizio”*. Un padre ambizioso che ha spinto il/la giovane a fare una scuola e uno sport a livello professionistico. Il padre ha abbandonato lo sport per dedicarsi alla famiglia, ma ora il figlio ha ripreso a fare lo sport del padre. Il/la giovane durante l'intervista afferma che frequentare la scuola di sportivi d'élite *“era al 100% la mia scelta”*, ma in seguito dice *“...riflettendo loro mi hanno portato, come si dice non riesco a spiegarmi, da piccolo hanno loro influenzato che io, che io diventass... diventassero un giocatore di hockey, quindi mi hanno influenzato loro [i genitori]”*. Pur considerando con cautela il lapsus verbale tra la prima singolare e la terza plurale, visto che il/la giovane parla non in modo fluente la lingua italiana⁴², appare comunque interessante che non abbia lasciato il verbo all'infinito, (*diventassero* invece di *diventare*), che è la modalità classica di chi non è un grande conoscitore di una lingua e quindi della coniugazione dei suoi verbi.

L'analisi qualitativa si è concentrata su diversi aspetti, compresi quelli paraverbali (es. risate, pianti, ecc...). Il paraverbale è meno controllabile, durante un'intervista, dal verbale. I lapsus in effetti, sono una compensazione alla desiderabilità sociale delle risposte fornite dall'intervistato, ma il paraverbale è più immediato ed emerge in punti specifici, portando con sé tutta la carica emotiva collegata a determinati argomenti.

Analizziamo cos'è emerso.

Nel paraverbale possono essere identificati due livelli di analisi. Il primo legato alla difficoltà di articolare i motivi delle proprie scelte professionali e formative, il secondo riguardo l'identificazione con pensieri e sentimenti dei genitori.

Nel paraverbale sono compresi la “risata” e il “pianto” e seppur non potendo identificare con essi i due poli opposti di una scala, sono pur sempre due espressioni affettive molto forti. La risata è un *“comportamento motorio, esclusivo degli esseri umani, [e] viene governato dalla parte più primitiva del nostro cervello”* (Francescato 2002, p. 18), quindi si potrebbe dire che dove c'è una risata c'è un'emozione forte e incontrollata. Nel nostro contesto si

⁴² La madre lingua del giovane è lo svizzero-tedesco

potrebbe affermare che la risata possa essere letta come un modo di uscire da una situazione imbarazzante perché non si hanno risposte certe.

Diverso invece il concetto di “pianto”. Pur rilevando un’emozione intensa «non verbalizzata», tale espressione emotiva è emersa quando i ragazzi parlavano dei “desideri” e delle “emozioni” genitoriali. Il pianto in questo contesto è comparso come *“un’espressione di gioia”*. Come nel caso della risata, il pianto è un’espressione incontrollata quindi rafforzativa della proposizione citata. Dai dati è emerso che i desideri materni non realizzati (ad esempio di fare l’università), sono proiettati sui figli che, in alcuni casi, si sono identificati con essi cercando di realizzarli. Si può affermare che, nelle nostre interviste, sia la risata sia il pianto sono comparsi durante l’esplicitazione verbale dei (mancati?) desideri genitoriali e nella condivisione degli stessi da parte dei figli. Un esempio significativo è la ragazza che afferma di avere scelto di intraprendere l’apprendistato in uno studio pediatrico perché ha una predilezione per i bambini; predilezione che ha il padre che nel caso specifico lavora in un centro socio-sanitario infantile. Oppure la ragazza che parlando della propria scelta professionale di fare l’assistente di studio medico, piange affermando *“Quello che non ha potuto fare lei [la madre]... [piange]”*. Dal punto di vista della frequenza si presenta soprattutto tra le ragazze.

Anche le esclamazioni, i balbettii e i tentennamenti alle domande poste dal ricercatore hanno evidenziato come nelle risposte vi sia un collegamento con i desideri genitoriali. Come già emerso in altre occasioni, le espressioni dei ragazzi sono collegate ad una confusione dei loro “desideri” e dei loro “pensieri” con quelli genitoriali. Le scelte formative e professionali non sono basate su “indicatori oggettivi” (come ad esempio la possibilità di inserimento lavorativo: “intraprendo questo percorso formativo perché in seguito avrò maggiori possibilità di lavorare”), ma su aspetti soggettivi legati a desideri e aspettative genitoriali. Questi stessi indicatori assumono valori differenti in base ad altri indicatori legati alla famiglia d’origine, come il livello di istruzione dei genitori.

Altri indicatori qualitativi, come i lunghi silenzi, hanno confermato che i ragazzi sono molto attenti ai desideri e alle aspettative genitoriali riguardo al percorso formativo da intraprendere.

Si è visto come domande esplicite per verificare l’influenza genitoriale, come chiedere ad un/una giovane se i genitori “hanno influito” sulle sue scelte, determini nei ragazzi risposte confuse, basate su vissuti affettivi come nella frase in cui il/la giovane afferma: *“...cioè quando gli ho detto che facevo questo erano felicissimi”*. Si potrebbe quasi dire che la felicità vista negli occhi dei genitori, permette al giovane di orientarsi e comprendere se sta facendo la scelta giusta. In questa ultima frase è però da chiarire da “chi” la scelta è considerata “giusta”. Per il ragazzo, che trova conforto della propria scelta nella felicità dei genitori, consentendogli di fare la scelta voluta o per i genitori, che esprimono la loro felicità perché il/la giovane ha fatto la scelta vicina ai loro desideri? La domanda, per quanto possa apparire retorica, è utile per fugare dubbi circa le ipotesi della nostra ricerca. Dando per acquisita

l'influenza genitoriale, perché riconosciuta dalla letteratura internazionale, non si può che concludere che l'influenza si esprima attraverso canali verbali e paraverbali e rinforza scelte che più si avvicinano ai desideri e alle aspettative della madre e del padre. In conclusione è come se il/la giovane riferisse che i suoi genitori sono "felicissimi" della scelta fatta, ma se ne avesse fatta un'altra – lontana dai loro desideri – non sarebbero stati altrettanto felici.

Una parte dei risultati è stata dedicata all'esame delle frasi contenenti i "sogni genitoriali". I sogni sono stati scorporati nell'analisi dalle "aspettative" e dai "desideri" genitoriali, in quanto rivestono un significato simbolico più profondo nella relazione genitori-figli.

Esaminiamo le seguenti due frasi:

1. *"Mia madre **vuole** che io diventi medico"*
2. *"Mia madre **sogna** che io diventi medico"*

Le due frasi, seppur simili nel loro fine ultimo, cioè quello di avere un figlio medico, sono diverse dal punto di vista psicologico. Il "volere materno" è diverso dal "sogno materno". Nel primo caso ritroviamo un aspetto pedagogico e un aspetto psicologico. Quello pedagogico è legato alla funzione educativa, mentre il secondo alle aspettative della madre. Si potrebbe quasi dire che il genitore in questa frase cerca di svolgere al meglio il proprio ruolo trasmettendo al figlio il desiderio di avere un ruolo sociale migliore e/o una vita più vantaggiosa dal punto di vista economico, culturale, lavorativo, ecc.... Tale assunzione può rispondere ad esempio ad un riscatto sociale, se la famiglia appartiene ad un livello socio-economico basso, oppure legato alla continuità professionale paterna o materna, continuando un lavoro che ha dato alla famiglia agiatezza e prestigio (se ad esempio il padre e/o la madre sono medici).

Quello che invece caratterizza il sogno appartiene ad un'altra categoria, legata soprattutto ad aspetti affettivi. Quello che si vuole esprimere è presente nella spiegazione di Benedetti (1999) che afferma:

«Il pensiero figurativo è in particolare proprio dei popoli primitivi. Levi Bruehl (1966) ci riferisce che gli abitanti della Tanzania "non avevano parole per esprimere le idee astratte.. non potevano esprimere qualità come duro, soffice, rotondo, alto, basso etc. Per esprimere "duro" dicevano "simile ad una pietra", per "alto" "gambe lunghe", per "rotondo" "simile ad una palla", o "simile alla luna", e così via, sempre accompagnando le parole con gesti intesi a mettere dinanzi agli occhi dell'interlocutore l'oggetto descritto". Quando avviene "una transizione a tipi mentali superiori, questo linguaggio deve essere abbandonato; concetti logico-astratti generali, privi di immagini, sostituiscono i "concetti-immagine", vividi, ricchi di particolari sensoriali" (Sacks)».

Il "sogno" è fatto soprattutto di immagini quindi di tipo "figurativo", proprio di un pensiero primitivo. Inoltre *"si distingue dalla veglia nel fatto che quasi tutto in esso è simbolo"* (Benedetti, 1999). Un/a giovane che afferma che la propria madre "sogna" che lui/lei diventi medico mette in atto una

simbolizzazione del futuro professionale e formativo del/la figlio/a basata sulla propria parte più primitiva. Nel sogno la madre vede il/la figlio/a, ma il sogno è della madre, quindi proietta nel/la figlio/a la parte più intima dei propri desideri.

Qualcuno potrebbe obiettare che l'analisi pecca di troppa speculazione teorica e si fonda su pochi dati empirici. In realtà le frasi comunemente usate nel linguaggio quotidiano che si riferiscono al "*sognare di diventare ricco*", o "*sognare di andare in un luogo ameno*" fanno tutte parte del nostro io più profondo. Il sogno è sempre associato a qualcosa di positivo e si contrappone all'incubo che è vissuto in modo negativo. La stessa frase "*che incubo*", riferita ad una situazione di stress sul posto di lavoro, rimanda a sensazioni psicologiche come esaurimento e nervosismo, dalle quali è difficile staccarsi; le stesse che si provano durante un incubo in cui l'unica soluzione è svegliarsi.

Si potrebbe quasi dire che l'individuo nel sogno vede se stesso in un altro modo, e nel nostro caso il tramite, perché si realizzi, è il/la figlio/a. Il genitore non proietta sul/la figlio/a solo desideri e aspettative basate su vantaggi oggettivi o razionali (ad es. stipendio e status sociale), ma proietta se stesso. Il/la figlio/a, nel sogno del genitore, diventa l'estensione del genitore, una parte di esso.

*“L'uomo spesso diventa ciò che crede di essere.
Se continuo a dirmi di non saper fare una certa cosa,
è possibile che finisca veramente col diventare incapace di farla.
Al contrario, se credo di poterla fare,
acquisterò sicuramente la capacità di farla,
anche se all'inizio non l'avevo”*

Mohandas Karamchand Gandhi

7. CONCLUSIONI GENERALI

La ricerca ha voluto analizzare le modalità in cui si esprime l'influenza genitoriale nei confronti delle scelte formative e professionali dei/delle giovani che frequentano una scuola professionale in Svizzera. La letteratura scientifica sul tema ha messo in evidenza come lo status socio-economico della famiglia d'origine giochi un ruolo cardine in tale processo di scelta, ma non fornisce indicazioni sufficienti riguardo al processo secondo cui una parte di allievi provenienti da uno status sociale basso, continui gli studi o intraprenda percorsi formativi di livello terziario (es. iscrivendosi all'università). O viceversa i figli di genitori laureati non intraprendano un percorso formativo di livello terziario. Le ipotesi della ricerca si basano su due presupposti teorici: i desideri e/o le aspettative genitoriali e il concetto di identificazione. I risultati hanno confermato le ricerche precedenti riguardo alla presenza dell'influenza genitoriale nelle scelte formative dei/delle giovani e il ruolo giocato dal livello socio-economico della famiglia di origine. Dopo questa analisi confermativa della letteratura, si è analizzata la modalità con cui l'influenza si compie, mettendo in evidenza che un ruolo importante è rivestito dall'identificazione dei/delle giovani con i desideri e le aspettative genitoriali. L'analisi quantitativa prima e quella qualitativa dopo, hanno tendenzialmente confermato le nostre ipotesi, e lo hanno fatto cercando di comprendere le risposte e soprattutto di ascoltare le voci delle figlie e dei figli. Le due analisi hanno messo in evidenza che i genitori non solo hanno un'influenza nella scelta del figlio e della figlia, ma che la stessa è condizionata da particolari variabili.

L'analisi quantitativa ha evidenziato che le ragazze e i ragazzi che provengono da una famiglia con un livello di istruzione elevato, sono più propensi a intraprendere iter formativi universitari. Tale variabile però non spiega perché in alcuni casi il/la giovane proveniente da una famiglia con un livello socio-economico medio-basso, opti per la stessa scelta. La variabile legata al "*rendimento scolastico*", in questo caso non è stata sufficiente alla spiegazione. Altri meccanismi più latenti, tra cui quello di "identificazione" ha permesso di chiarire questo aspetto. Il livello di istruzione alto nella famiglia d'origine influenza i/le giovani a identificarsi maggiormente con i desideri genitoriali. Il livello di istruzione è risultato direttamente proporzionale al livello di identificazione con tali desideri. I dati dell'analisi quantitativa hanno messo in evidenza una forte relazione tra la scelta formativa/professionale del/la giovane e l'identificazione con i desideri genitoriali. L'influenza genitoriale si compirebbe, potremmo dire, attraverso un processo di identificazione del/la giovane e della giovane con i desideri della madre e del padre. Non è sufficiente che i genitori desiderino un certo futuro professionale per il figlio o la figlia, ma occorre che il figlio o la figlia si identifichi con esso, se vogliono che intraprenda tale scelta.

L'analisi qualitativa, considerando sia il contenuto delle affermazioni dei/delle giovani intervistati/e sia l'aspetto formale del linguaggio paraverbale, ha approfondito tali dati, cercando di cogliere il processo attraverso cui il

messaggio viene veicolato. Le espressioni affettive hanno permesso di analizzare non solo concetti e pensieri, ma le emozioni collegate ad essi. È emerso come i pensieri dei/delle giovani siano quasi sovrapposti a quelli dei loro genitori, come nella testimonianza del giovane che afferma *“penseranno come me”*. L’analisi qualitativa ha fornito anche la distinzione tra “sogni” e “desideri” genitoriali. I sogni dei genitori riguardo al futuro formativo e professionale del figlio e della figlia sono gravidi di significati simbolici particolari. Desiderare che il proprio figlio o la propria figlia diventi un medico non ha la stessa valenza simbolica di sognare che il proprio figlio o la propria figlia faccia il medico. Il concetto stesso del “riscatto sociale”, prende avvio da tale processo. Non è sufficiente quindi che la famiglia voglia per un/a figlio/a una vita diversa, ma occorre che il figlio o la figlia accetti di farsi portavoce di tale richiesta. L’influenza genitoriale avviene a più livelli. È emerso chiaramente che il messaggio genitoriale produce affetti che vengono o meno recepiti dai figli. Potremmo concludere con una frase freudiana che dice *“Le parole suscitano affetti e sono il mezzo comune con il quale gli uomini si influenzano tra loro.”* (Freud, 1992).

8. BIBLIOGRAFIA

- Ardizzone M., Grasso M. e Pinkus L. (1980). *Orientamenti in psicologia clinica*. Roma: Editore Bulzoni.
- Armsden, G. C., McCauley, E., Greenberg, M. T., Burke, P. M., & Mitchell, J. R. (1990). Parent and peer attachment in early adolescent depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 683–697.
- Bandura A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles: Mardaga.
- Baylaender E., Dozio E., Roncoroni-Arlettaz V., Tamagni G., Vanetta F. (2003). *Riforma 3 della scuola media*. Bellinzona: Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport, Divisione della scuola, Ufficio dell'insegnamento medio.
- Barling J., Kalloway K. (1991). Preemployment predictors of union attitudes: the role of family socialization and work beliefs, *Journal of applied psychology*, vol. 76, n°5.
- Benedetti G. (1999). Il pensiero figurativo: il sogno, l'immaginario e il simbolico. *Psicoterapia e Scienze Umane*, 1999, XXXIII, 2: 53-74.
- Blustein, D. L., Wallbridge, M. M., Friedlander, M. L., & Palladino, D. E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 39–50.
- Blustein, D., Fama, L., Finkelberg, S., Ketterson, T., Schaefer, B., Schwam, M., Sirin, S., & Skau, M. (2001). A qualitative analysis of counseling case material: Listening to our clients. *The Counseling Psychologist*, 29, 240-258.
- Brainerd CJ, Reyna VF. (2001). Fuzzy-trace theory: dual processes in memory, reasoning, and cognitive neuroscience. *Advances in child development and behaviour*. Vol. 28, pp. 41-100
- Beckett C, Maughan B, Rutter M, Castle J, Colvert E, Groothues C, Kreppner J, Stevens S, O'connor TG, Sonuga-Barke EJ. (2006). Do the effects of early severe deprivation on cognition persist into early adolescence? Findings from the English and Romanian adoptees study. *Child development*. May-Jun; 77(3): pp. 696-711.
- Benson, M. J., Harris, P. B., & Rogers, C. S. (1992). Identity consequences of attachment to mothers and fathers among late adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 187–204.
- Binet A. (1908). Préface. *L'Année psychologique*, 8, Paris: Masson.
- Breakwell, Glynis M. (1985). Abusing the Unemployed: An Invisible Injustice. *Journal of Moral Education* Vol. 14 n. 1 p. 56-62 Jan.
- Brown M.T. (2004). The career development influence of family of origin: Considerations of race/ethnic group membership and class. *Counseling Psychologist*, 32, 4, 587-595.
- Bory V. (1997): Solutions inventives: situation des jeunes sans formation et solutions apportées par les cantons romands. En: *Panorama* 1/1997, pp. 24-25.

- Bottani N. (1998). *Le passage de l'école à la vie active sous la loupe des indicateurs internationaux de l'enseignement*. Exposé. Service de recherche en éducation (SRED). Genève.
- Bottani N. (2002). *Alternanza scuola lavoro nella formazione iniziale: il caso elvetico nello scenario europeo*. Intervento presentato al convegno «Le ragioni fondanti di un nuovo sistema di istruzione e formazione professionale», venerdì 7 giugno, Brescia
- Bourdieu P. (2003). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : Minuit [trad. it. Bourdieu, P. (2001). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. Bologna: Editore Il Mulino.
- Bourdieu P. e Passeron J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. and Others. (1973). L'Evolution des Chances d'Acces a l'Enseignement Superieur en France (1962-1966). (The Development of Career Openings in Higher Education in France (1962-1966)). *Higher Education*; 2, 4, 407-422, Nov.
- Bourdieu P. (1978). Classement, déclassement, reclassement. *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 24, 3-22.
- Bourdieu, P. & Coleman, J.S. (Ed). (1991). *Social theory for a changing society*. Boulder, CO, US: Westview Press; New York, NY, US: Russell Sage Foundation. vii, 389 pp.
- Buist, K., Dekovic, M., Meeus, W., & Van Aken, MAG (2002). Development patterns in adolescent attachment to mother, father, and sibling. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 167–176.
- Burnett, J.W.; Anderson, W.P.; Heppner, P.P. (1995). Gender roles and self-esteem: A consideration of environmental factors. *Journal of Counseling & Development*. Vol 73(3), Jan-Feb, pp. 323-326.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (2002). (a cura di). *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna: Editore Il Mulino.
- Castellini F., Sacchi S. e Colucci F.P. (in press). *La scelta della facoltà e il futuro lavoro: vocazioni e rappresentazioni*.
- Colucci F.P. (1986). *Giovani nel labirinto. Rappresentazioni socioprofessionali al termine della scuola secondaria superiore*. Milano: Franco Angeli editore.
- Colucci F.P. e Stanga R. (1998). Atteggiamenti verso il lavoro al termine della scuola secondaria superiore in P. Scialoja (a cura), *Psicologia sociale delle organizzazioni*, Napoli: Istituto Suor Orsola Benincasa-Guida editore, pp. 69-90.
- Colucci F.P. e Stanga R. (2000). Change Processes in the Working World between Objectivity and Subjectivity, Informative Thought and Common Sense: a Study of the Relation between the Youngs and Work in Italy in *The Psychology of Domination: Social Structure, Social Reproduction and Social Change*, European Association of Experimental Social Psychology, Université P.Mendes, France, pp. 87-99.

- Coscia JM, Ris MD, Succop PA, Dietrich KN. (2003). Cognitive development of lead exposed children from ages 6 to 15 years: an application of growth curve analysis. *Child Neuropsychol. Mar;9(1): pp. 10-21.*
- Decarro M.N. (1998). Sans emploi après un apprentissage?. En: *Panorama 1/1998, pp. 6-7.*
- Demetriou A., Kyriakides L. (2006). The functional and developmental organization of cognitive developmental sequences. *British Journal of Educational Psychology. Jun;76 (Pt 2): pp. 209-42*
- De Piccoli N. e Lavanco G. (a cura di), (2003). *Setting di comunità. Gli interventi psicologici nel sociale.* Milano: Edizioni Unicopli.
- Diem M. (1998). *La situation des diplômés universitaires sur le marché d'emploi en 19...* Office fédéral de l'éducation et de la science. Berne.
- Donati M. (1999). *Volevi veramente diventare quello che sei? La formazione dei/le giovani dopo la scuola media. Carriere scolastiche e professionali attraverso l'analisi di 1400 biografie formative. Studio longitudinale.* Bellinzona: Ufficio studi e ricerche, Repubblica e Cantone Ticino.
- Donati M. (1996). *La formazione dei/le giovani dopo la scuola media.* Bellinzona: Ufficio studi e ricerche, Repubblica e Cantone Ticino. Documenti di ricerca 96.02.
- Dozio E., Guzzi M., Lepori F., Moses B., Vanetta F. (1997). *Prospettive per la scuola media.* Bellinzona: Ufficio insegnamento medio e Ufficio studi e ricerche.
- Dubar, Cl. (Ed.) (1987). *L'autre jeunesse.* Lille: PUL.
- Dumora B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège : continuité et rupture. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 19, 2, 111-127.*
- Durkheim Émile (1995). *De la division du travail social,* Paris : Quadrige Puf.
- Duru M., Mingat A. (1986). *Les disparités de carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection,* Dijon, IREDU.
- Duru-Bellat M. (1988). *Le fonctionnement de l'orientation : genèse des inégalités sociales à l'école.* Neuchâtel, Delachaux & Nieslé.
- Eckmann-Saillant M., Bolzman C., De Rham G. M. (1994). *Jeunes sans qualifications: trajectoires, situations et stratégies.* Institut d'études sociales. Genève: Editions IES.
- Elias, M.J.; Clabby, J.F. (1992). Building social problem-solving skills: Guidelines from a school-based program. *The Jossey-Bass social and behavioral science series and The Jossey-Bass education series: Psychoeducational interventions: Guidebooks for school practitioners.* San Francisco, CA, US: Jossey-Bass. xxi, 324 pp.
- Encarta® (2007). ©1993-2006 Microsoft Corporation.
- Epstein, J. (1990). Parent Education Revisited. *PsycCRITIQUES. Vol 35 (11), Nov, pp. 1076-1077.*
- Epstein, J.L. & Connors, L.J. (1994). Trust Fund. School, Family, and Community Partnerships in High Schools. Report No. 24. *Report: ED380525. 60pp. Aug.*
- Erikson E. (1972). *Adolescence et crise.* Paris : Flammarion.

- Faggiano E., Seghizzi W. e Doga F. (2009). Il lavoro di formatore di apprendista in azienda: bisogni e prospettive. *FOR Rivista per la formazione*, n. 79.
- Fasani L. (1999). *Chômage et santé : la perception du médecin de famille : un sondage auprès des médecins de famille du Tessin*. Bellinzona: Biblioteca cantonale / Doc. Regionale.
- Farr R. M., Moscovici S. (1989). *Rappresentazioni sociali*, Bologna: Editore Il Mulino.
- Filippini P. (1998). *Regional Unemployment disparities: The Cas of the Swiss Cantons*. Zürich: VDF.
- Flückiger, Y. & Vassiliev, A. (2002). Les raisons des différences de chômage entre Genève et la reste de la Suisse, in: *Schweizerische Zeitschrift für Volkswirtschaft und Statistik*, Jg. 138, 387-410.
- Forner Y., Guichard J. (1987). Theories of vocational and educational guidance. *Bulletin of the International Bureau of Education*, 61, n. 242-243, 33-41.
- Francescato D. (2002), *Ridere è una cosa seria*. Editore: Mondadori.
- Freud S. (1992). *Introduzione alla psicoanalisi. Prima e seconda serie di lezioni*. Torino: Editore Bollati Boringhieri.
- Gadbois Ch. (1969). Choix professionnel et conception de soi. *Année psychologique*, 69, 599-614.
- Gasperoni G. (2002). I processi formativi fra vecchie disuguaglianze e nuove trasformazioni, in Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (2002). (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna: Editore Il Mulino.
- Gelli B. R. e Ruggieri R. (2003). Empowerment e orientamento universitario, in *Setting di Comunità. Gli interventi psicologici nel sociale*, di De Piccoli e Lavanco (a cura di), Milano: Edizioni Unicopli.
- Gysbers N. C. (1984). Major trends in career development theory and practice. *Vocational Guidance Quarterly*, 32, 15-25.
- Ghisla e Sapienza (2002). Maturità liceale-maturità professionale: un fossato immaginario? "Analisi comparata delle competenze nella prospettiva di una formazione universitaria in Informatica". *Altérité et identité dans la relation interculturelle in Quaderni dell'Istituto ICeF n° 11*.
- Ginzberg E., Ginsburg S., Axelrad S. e Herma J. (1951). *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gomez, R., & McLaren, S. (2007). The inter-relations of mother and father attachment, self-esteem and aggression during late adolescence. *Aggressive Behavior*, 33, 160-169.
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 56, 415-428.
- Gottfredson L. S. (1981). Circumscription and compromise : A development theory of occupational aspirations. *Journal of Counselling Psychology Monograph*, 28, 6, 545-579.
- Grotevant, H.D., & Cooper, C.R. (1986). Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity

- and role-taking skill in adolescence. *Human Development*, 29, 82–100.
- Grotevant, H.D., & Cooper, C.R. (1998). Individuality and connectedness in adolescent development: Review and prospects for research on identity, relationships, and context. In E.E. Aspaas Skoe & A.L. Vonder Lippe (Eds.), *Personality development in adolescence: A cross national and life span perspective* (pp. 3–37). London: Routledge.
- Guichard J. (1983). Approche de l'entrée à l'Université dans le nord de la France en 1979 : différenciation sociale et hiérarchisation des formations, in A. Kokosowski (Ed.), *Les lycéens face à l'enseignement supérieur*, Issy-les-Moulineaux, EAP, 110-125.
- Guichard J. (1985). Sélection, autosélection et représentation sociales des lycées, *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 14, n.3, 205-228.
- Guichard J. (1993). "Echec scolaire et représentations de soi et des professions", *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 21, n°2.
- Harris, J. R. (2002). Beyond the nurture assumption: Testing hypotheses about the child's environment. In M. Bristol-Power (Ed.), *Parenting and the child's world* (pp. 3-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harmon L. W., Farmer H. S. (1983). Current theoretical issues in vocational psychology, 9, n.4, 291-298.
- Hartung, Paul J. (1997). Achieving Career Maturity. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association (105th, Chicago, IL, August 15-19)*.
- Heppner, P.P.; Witty, T.E.; Dixon, W.A. (2004). Problem-Solving Appraisal and Human Adjustment: A Review of 20 Years of Research Using the Problem Solving Inventory. *Counseling Psychologist*; v32 n3 p344-428 May.
- Heppner, P.P.; Baumgardner, A.H.; Larson, L.M.; Petty, R.E. (1988). The utility of problem-solving training that emphasises self-management principles. *Counselling Psychology Quarterly. Special Issue: Stress counselling. Vol 1(2-3), 1988, pp. 129-143*.
- Heppner, M.J.; Humphrey, C.F.; Hillenbrand-Gunn, T.L.; DeBord, Kurt A. (1995). The differential effects of rape prevention programming on attitudes, behavior, and knowledge. *Journal of Counseling Psychology. Vol. 42(4), October 1995, pp. 508-518*.
- Hilton Th. (1962). Career decision-making. *Journal of Counselling Psychology*, 9, n. 4, 291-298.
- Huteau M. (1976). *Les représentations professionnelles des adolescents*, Paris: document du Service de Recherche de l'INETOP.
- Jodelet Denise (1984). Représentation : phénomènes, concepts et théories, in S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale*. Paris : Puf.
- Josselson, R. (1987). *Finding herself: Pathways to identity development in women*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jung C.G. (2003). *Analisi dei sogni*. Torino: Editore Bollati Boringhieri.
- Kenny, M. E., & Donaldson, G. A. (1991). Contributions of parental attachment and family structure to the social and psychological functioning of first-year college students. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 479–486.

- Kenny, M. E., & Gallagher, L. A. (2002). Instrumental and social/relational correlates of perceived maternal and paternal attachment in adolescence. *Journal of Adolescence*, *25*, 203–219.
- Kenny, M. E., Moilanen, D. L., Lomax, R., & Brabeck, M. M. (1993). Contributions of parental attachments to view of self and depressive symptoms among early adolescents. *Journal of Early Adolescence*, *13*, 408–430.
- Kokosowski A. (1983). Déterminants socioscolaires, rationalisations et orientation des lycées et étudiant, in A. Kokosowski (Ed.), *Les lycéens face à l'enseignement supérieur*, Issy-les-Moulineaux, EAP, 127-170.
- Koller K, Brown T, Spurgeon A, Levy L. (2004). Recent developments in low-level lead exposure and intellectual impairment in children. *Environmental health perspectives*. Jun;112(9): pp. 987-94.
- Krumboltz J.D. (1979). A social learning theory of career decision making. In A. M. Mitchell, G. B. Jones and J. D. Krumboltz (Ed.), *Social learning and career decision making*, Cranston, The Carroll Press.
- Lamb, M. E. (1981). *The role of the father in child development* (2nd ed.). Wiley: New York
- Lamborn, Susie D. & Moua, MyLou (2008). Normative family interactions: Hmong American adolescents' perceptions of their parents. *Journal of Adolescent Research*. Vol 23(4), Jul 2008, pp. 411-437.
- Lapsley, D. K., Rice, K. G., & Fitzgerald, D. P. (1990). Adolescent attachment, identity, and adjustment to college: Implications for the continuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counseling Development*, *68*, 561–565.
- Laks B. (1983). Langage et pratique sociales. Etude sociolinguistique d'un groupe d'adolescents. *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, *46*, 73-97.
- Lautrey J. (1988). Structuration de l'environnement familial et développement cognitive: quoi de neuf? *Bulletin de Psychologie*, *42*, 388, 47-56.
- Leong F.T.L. & Savickas M.L. (2007). Introduction to Special Issue on International Perspectives on Counseling Psychology. *International Association of Applied Psychology*, *56* (1), 1–6.
- Lis A., Venuti P. e De Zordo M.R. (1995). *Il colloquio come strumento psicologico*. Firenze: Editore Giunti.
- Mannheim B., Seger T. (1993). Mother's occupational characteristics, family position and sex roles orientation as related to adolescents' work values, *Youth and society*, vol. 24, n° 3, March.
- Marsiglia Giorgio (2002). *Pierre Bourdieu. Una teoria del mondo sociale*. Padova: CEDAM.
- Migone P. (1988). La identificazione proiettiva. *Il Ruolo Terapeutico*, *49*: 13-21.
- Montemayor, R. (1982). The relationship between parent–adolescent conflict and the amount of time adolescents spend alone and with parents and peers. *Child Development*, *53*, 1512–1519.
- Napolitani D. (1987). *Individualità e gruppaltà*. Torino: Editore Bollati Boringhieri.
- Nizet J. & Hiernaux J.-P. (1984). *Violence et ennui*, Paris, PUF.

- Ogay, T. (1991). *Les sorties de l'enseignement supérieur et les entrées dans la vie active. Rapport national suisse. OCDE. Relations entre l'enseignement supérieur et l'emploi.*
- Ollikainen V. (2002). Gender Differences in Transitions from Unemployment: Micro Evidence from Finland. *Labour, Volume 20, Number 1, March 2006, pp. 159-198(40).*
- Oneroso F. (2004). *Mente e pensiero. Incontri con l'opera di Wilfred R. Bion.* Editore Liguori.
- Paa, H. K., & McWhiter, E. H. (2000). Perceived influences on high school student's current career expectations. *The Career Development Quarterly, 49, 29-44.*
- Palladino-Schultheiss, D. E., & Blustein, D. L. (1994). Role of adolescent-parent relationships in college student development and adjustment. *Journal of Counseling Psychology, 41, 248-255.*
- Papini, D. R., & Rogman, L. A. (1992). Adolescent perceived attachment to parents in relation to competence, depression and anxiety: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence, 12, 420-440.*
- Peters, J. F. (1987). Youth, Family and Employment. *Adolescence Vol. 22 n. 86 p. 465-73 Sum.*
- Perez, S. & Strobel, O. (2001). *Education et travail. Divorce ou entente cordiale ?* Paris : L'Harmattan. Coll. Education comparée.
- Pesce F. (1994). *Valutazione della scuola media; sintesi delle osservazioni espresse dalle componenti della scuola media sulle proposte per un programma di interventi e di iniziative.* Bellinzona: Ufficio studio e ricerche.
- Piaget, J. (1950). *Psicologia dell'intelligenza.* Firenze: Giunti-Barbera.
- Phillips, S.D. (1997). Toward an expanded definition of adaptive decision making. *Career Development Quarterly, 45, 275-287.*
- Pombeni M. (1990). *Orientamento scolastico e professionale,* Bologna, Il Mulino.
- Papini, D. R., & Rogman, L. A. (1992). Adolescent perceived attachment to parents in relation to competence, depression and anxiety: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence, 12, 420-440.*
- Paterson, J., Pryor, J., & Field, J. (1995). Adolescent attachment to parents in relation to competence, depression, and anxiety: A longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 24, 365-375.*
- Racamier P.C. (1986). Lezione del 12-04-1986, tenuta presso il CERP di Padova. Testo elaborato e tratto dagli appunti del dr. A.M. Favero.
- Rice, K. G. (1990). Attachment in adolescence. A narrative and meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence, 19, 511-538.*
- Rice, K. G., Cunnigam, T. J., & Young, M. B. (1997). Attachment to parents, social competence and emotional well-being: A comparison of black and white adolescents. *Journal of Counseling Psychology, 44, 89-101.*
- Ross, L. R., & Spinner, B. (2001). General and specific attachment representations in adulthood: Is there a relationship? *Journal of Social and Personal Relationships, 18, 747-766.*

- Schultheiss, D.E.P.; Palma, T.V.; Predragovich, K.S.; Glasscock, J.M. J. (2002). Relational influences on career paths: Siblings in context. *Journal of Counseling Psychology*. Vol. 49(3), July 2002, pp. 302-310.
- Schultheiss, D.E.P.; Kress, H.M.; Manzi, A.J.; Glasscock, J.M.J. (2001). Relational influences in career development: A qualitative inquiry. *Counseling Psychologist*. Vol 29(2), Mar 2001, pp. 214-239.
- Seginer, R. (2008). Future Orientation in Times of Threat and Challenge: How Resilient. Adolescents Construct Their Future. *International Journal of Behavioral Development*; v32 n4 p272-282.
- Seginer, R., Vermulst, A., & Shoyer, S. (2004). The indirect link between perceived parenting and adolescent future orientation: A multiple-step analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 365–378.
- Seginer, R. & Vermulst, Ad (2002). Family environment, educational aspirations, and academic achievement in two cultural settings. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. Vol 33(6), Nov., pp. 540-558.
- Schultheiss, D.E.P. (2008). Current status and future agenda for the theory, research, and practice of childhood career development. *The Career Development Quarterly*. Vol 57(1), Sep 2008, pp. 7-24.
- Steinberg, L., & Silk, J.S. (2002). Parenting adolescents. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, 2nd edition, vol. 1: Children and parenting* (pp. 103–133). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed.) (pp. 196-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Swanson HL. (2004). Working memory and phonological processing as predictors of children's mathematical problem solving at different ages. *Memory & cognition*. Jun;32(4): pp. 648-61.
- Tozzini L. (1997). *Operatori a contatto con i disoccupati : un'inchiesta sulla loro percezione delle conseguenze della disoccupazione sulla salute* (Tappa n. 2 del programma ticinese "Disoccupazione e salute"). Bellinzona: Ufficio promozione e valutazione sanitaria, DOS.
- Tomamichel M.; Villaret M.; Tozzini L. (1997). Conseguenze della disoccupazione sulla salute : quale ruolo per il medico? In: *Tribuna Medica Ticinese*, 62, n. 3, p. 138-142. Bellinzona: Biblioteca cantonale, Emeroteca.
- UIM – Ufficio insegnamento medio. (1993). *Valutazione interna della scuola media; proposte per un programma di interventi ed iniziative a cura dell'Ufficio dell'insegnamento medio e delle presidenze della confederazione dei direttori, della Conferenza degli esperti e del Collegio dei capigruppo di Sostegno pedagogico*. Bellinzona.
- Van Esbroeck R. (2008). The Career Choice Development Profile in Secondary School. Il Profilo dello sviluppo della scelta professionale nella scuola superiore. 10° Congresso Nazionale, Firenze: May 16.
- Vanetta F., Cavadini P., Solcà P. (1996). La formazione commerciale duale: proposte di riforma. Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (ISFPF). Zollikofen : *Cahiers de l'ISFPF no. 4i*.

- Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., De Philippis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 153–168.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescents' relationships with mothers, fathers and friends*. University of Chicago Press: Chicago.
- Watzlawick, P., Beavin J.H. e Jackson D.D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana, Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio Editore.
- Watts A. G., Dartois C., Plant P. (1988). *Services d'orientation scolaire et professionnelle pour les groups d'âge 14-25 ans dans les Etats membres de la Communauté européenne*. Bruxelles : Commission des Communautés européennes.
- Wiley Yan Z. Wang Angela R. and Chiu Chi-Yue. (2008). Independence-supportive praise versus interdependence-promoting praise. *International Journal of Behavioral Development* 2008; 32; 13.
- Wettstein E. (2000). *La formazione professionale in Svizzera*. Lucerna: Conferenza degli uffici per la formazione professionale della Svizzera tedesca, della Svizzera romanda e del Ticino DBK/CRFP.
- Whiston, S. C, & Keller, B. K. (2004). The influence of the family of origin on career development: A review and analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 493-568.
- Willis L. (1978). L'école des ouvriers, *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, 24, 50-61.
- Wright Kenneth (2000) *Bion ed oltre: Identificazione proiettiva e impenetrabilità materna*. Revisione dell'articolo proposto alla conferenza commemorativa del 2000 in onore di Enid Balint.
- Zetzel E. e W. W. Meissner (1991). *Psichiatria psicoanalitica*. Torino: Editore Bollati Boringhieri.

9. APPENDICE

9.1. Grafici

Grafico 1: The Theoretical Four-Step Hierarchical Model of Academic Achievement	28
Grafico 2: The high threat high challenge model of adolescent future orientation.	29
Grafico 3: Sistema formativo svizzero	40
Grafico 4: Sistema della formazione professionale in Svizzera	42
Grafico 5: Formazione professionale per regione linguistica.	43
Grafico 6: Modello di identificazione genitoriale	49
Grafico 7: Differenza di genere per apprendistato allievo/a per settore professionale	59
Grafico 8: Distribuzione degli allievi e delle allieve secondo l'apprendistato allievo/a per settore professionale e per nazionalità.	59
Grafico 9: Istruzione del padre e della madre incrociata con la prima nazionalità dell'allievo/a	60
Grafico 10: Livello di studio di entrambi i genitori (almeno uno con titolo più alto) incrociato con la nazionalità dell'allievo/a	62
Grafico 11: Media dei punteggi nello scegliere di continuare gli studi dopo la scuola professionale, per sesso ed apprendistato allievo/a per settore professionale	67
Grafico 12: Media dei punteggi nello scegliere di continuare gli studi dopo la scuola professionale, per nazionalità ed apprendistato allievo/a per settore professionale	67
Grafico 13: Media dei punteggi nello scegliere di cercare subito un lavoro dopo la scuola professionale, per sesso ed apprendistato allievo/a per settore professionale	69
Grafico 14: Media dei punteggi nello scegliere di cercare subito un lavoro dopo la scuola professionale, per nazionalità ed apprendistato allievo/a per settore professionale	69
Grafico 15: Media di punteggi nello scegliere di lavorare e continuare a studiare dopo la scuola professionale, per sesso ed apprendistato allievo/a per settore professionale	71
Grafico 16: Media di punteggi nello scegliere di lavorare e continuare a studiare dopo la scuola professionale, per nazionalità ed apprendistato allievo/a per settore professionale	71
Grafico 17: Identificazione con il lavoro della madre per genere e nazionalità	79
Grafico 18: Identificazione con il lavoro del padre per genere e nazionalità dell'allievo/a	80
Grafico 19: Identificazione con il lavoro del padre per settore professionale scelto dall'allievo/a	82
Grafico 20: Identificazione con il lavoro del padre per genere e settore professionale scelto dall'allievo/a	83
Grafico 21: Autonomia di cui gode l'allievo all'interno della famiglia per livelli di istruzione dei genitori e genere dell'allievo/a	85
Grafico 22: Comunicazione all'interno della famiglia per livello di istruzione dei genitori e genere dell'allievo/a	86
Grafico 23: Autonomia di cui gode l'allievo/a all'interno della famiglia per nazionalità e genere	87
Grafico 24: Comunicazione all'interno della famiglia, per nazionalità e genere	87
Grafico 25: Valori legati al lavoro, per genere	88
Grafico 26: Valori legati al lavoro, per nazionalità	89
Grafico 27: Valori legati al lavoro, per livello di istruzione dei genitori	89
Grafico 28: Valori legati al lavoro, per funzione del padre all'interno dell'azienda	90
Grafico 29: Valori legati al lavoro, per settore professionale scelto dall'allievo/a	90
Grafico 30: Valori legati al lavoro, per settore professionale scelto dall'allievo/a, divisi per genere	91
Grafico 31: Associazione di parole. Focus su <Lavoro>	103

Grafico 32: Associazione di parole. Focus su <Scelta>	104
Grafico 33: Analisi delle sequenza. Focus su <Lavoro>	105
Grafico 34: Analisi delle sequenza. Focus su <Università>	106
Grafico 35: Analisi delle Corrispondenze	107

9.2. Tabelle

Tabella 1: Istituti di provenienza degli allievi raggruppati per “centri professionali”	54
Tabella 2: Allievi suddivisi per settore professionale intrapreso durante l’iter formativo nella Scuola professionale	55
Tabella 3: Allievi per nazionalità ricodificata divisi per sesso	56
Tabella 4: Allievi con una seconda nazionalità	57
Tabella 5: Distribuzione degli allievi per distretto	58
Tabella 6: Analisi della fattibilità: Statistiche Descrittive e alpha di Cronbach su tutte le scale del questionario	63
Tabella 7: Intercorrelazioni tra le otto dimensioni	64
Tabella 8: Intercorrelazioni tra le otto dimensioni, per genere	65
Tabella 9: Analisi fattoriale su tutte le scale	66
Tabella 10: Identificazione dei figli con i genitori, per genere	72
Tabella 11: Identificazione dei figli con i genitori, per nazionalità (<i>Svizzera e Italiana</i>)	73
Tabella 12: Identificazione dei figli con i genitori, per nazionalità (<i>Italiana e Altra</i>)	73
Tabella 13: Identificazione dei figli con i genitori, per livello di istruzione di entrambi i genitori	74
Tabella 14: T-Test: identificazione con i desideri genitoriali di continuare gli studi per nazionalità dell’allievo (<i>Svizzera e Altra</i>)	75
Tabella 15: T-Test: identificazione con i desideri genitoriali di continuare gli studi per nazionalità dell’allievo (<i>Italiana e Altra</i>)	75
Tabella 16: T-Test: identificazione con i desideri genitoriali di continuare gli studi per livello di istruzione di entrambi i genitori (<i>Laurea – Diploma</i>)	76
Tabella 17: T-Test: identificazione con i desideri genitoriali di continuare gli studi per livello di istruzione di entrambi i genitori (<i>Laurea – Scuola media inferiore</i>)	77
Tabella 18: T-Test: identificazione con i desideri genitoriali di continuare gli studi ed apprendistato allievo per settore professionale (<i>Industriale e Sanitario e sociale</i>)	78
Tabella 19: T-Test: identificazione con i desideri genitoriali di continuare gli studi per funzione del padre all’interno dell’azienda (<i>Dipendente e Responsabile</i>)	79
Tabella 20: Identificazione con il lavoro del padre e della madre per genere dell’allievo	80
Tabella 21: T-Test: identificazione con il lavoro dei singoli genitori e livello di istruzione di entrambi i genitori (<i>almeno uno con il titolo più alto</i>)	81
Tabella 22: T-Test: identificazione con il lavoro dei singoli genitori e livello di istruzione degli stessi (<i>Diploma – Scuola media inferiore</i>)	81
Tabella 23: Identificazione con il lavoro del padre e con il lavoro della madre, per funzione rivestita dal padre all’interno dell’azienda	84
Tabella 24: Identificazione con il lavoro del padre e con il lavoro della madre, per funzione rivestita dal padre all’interno dell’azienda e per genere	84
Tabella 25: Suddivisione degli allievi dell’intervista secondo le scuole e la zona geografica	100
Tabella 26: Codebook della categorizzazione attuata nell’analisi dell’intervista qualitativa	102
Tabella 27: Codebook della categorizzazione della comunicazione <i>paraverbale</i>	109
Tabella 28: Codebook della categorizzazione attuata nell’analisi delle frasi dei genitori	133

9.3. Il questionario

9.4. Lo schema intervista

PRESENTAZIONE DELL'INTERVISTA

L'intervista intende valutare come avvengono le scelte formative e professionali dei/le giovani ticinesi che sono alla fine del percorso formativo professionale.

L'intervista è stata costruita partendo dal presupposto che la scelta lavorativa e professionale del/la giovane sia influenzata da diversi fattori.

La Divisione della Formazione Professionale del Canton Ticino, in collaborazione con l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, ha concordato di effettuare tali interviste con i/le giovani residenti nel Cantone.

Le interviste saranno da me registrate e trascritte; la fonte primaria, che fa fede e alla quale riferirsi rimane la registrazione su nastro e non la trascrizione.

Si concorda che la Divisione della Formazione Professionale e l'Università degli Studi di Milano-Bicocca consentiranno ai ricercatori, a discrezione del direttore, di ascoltare i nastri e di leggere la trascrizione, e di usarli nell'ambito del loro lavoro e per fini didattici. Rimane inteso fin d'ora che i nastri o le trascrizioni non potranno essere pubblicati, nemmeno in parte (in forma stampata o in forma elettronica), senza l'autorizzazione scritta dell'intervistato.

Non ci sono risposte giuste o sbagliate. Qualunque informazione fornita potrebbe essere importante per comprendere meglio alcune scelte.

Alcune informazioni su di te

Città: _____

Data di nascita: giorno /__/_/ mese /__/_/anno /__/_/___/

Istituto frequentato: _____

Classe frequentata: /__/_/ **Sezione:** /__/_/

Sesso: /__/_/ **Età:** /__/_/

Qual è il titolo di studio di tuo padre?

A. Licenza elementare /__/_/

B. Licenza media /__/_/

C. Diploma di scuola superiore /__/_/

C1. Tipo di diploma: _____

C2. Conseguito presso (Italia, Svizzera, ecc.): _____

C3. Quando: _____

C4. In quale Scuola: _____

D. Laurea /__/_/

D1. Tipo di Laurea: _____

D2. Conseguito presso (Italia, Svizzera, ecc.): _____

D3. Quando: _____

D4. In quale Scuola: _____

Qual è il titolo di studio di tua madre?

- A. Licenza elementare /__/
 B. Licenza media /__/
 C. Diploma di scuola superiore /__/

C1. Tipo di diploma: _____

C2. Conseguito presso (Italia, Svizzera,
 ecc.): _____

C3. Quando: _____

C4. In quale Scuola: _____

- D. Laurea /__/

D1. Tipo di Laurea: _____

D2. Conseguito presso (Italia, Svizzera,
 ecc.): _____

D3. Quando: _____

D4. In quale Scuola: _____

Con quale nota finale hai conseguito la licenza media?

- Nota dal 4 al 4,5 /__/
 Nota dal 4,6 al 5 /__/
 Nota dal 5,1 al 5,5 /__/
 Nota dal 5,6 al 6 /__/

Nel corso della tua carriera scolastica sei mai stato respinto?

Si /__/ No /__/

Se Sì, indica quante volte: /__/

Indica il voto di condotta riportato alla fine dell'ultimo anno di scuola secondaria frequentato:

/__/

Hai mai subito provvedimenti disciplinari quali sospensioni, convocazione dei genitori?

Si /__/ No /__/

Vai volentieri a scuola?

Pochissimo / 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / Moltissimo

Domande dell'intervista

- A. Voti conseguiti nell'ultimo anno di scuola secondaria superiore.
 - A1. Parlami del tuo rendimento scolastico attuale (domanda proposta in forma aperta come domanda di intervista semidirettiva con i relativi probing: obiettivo: indagare il rendimento nella scuola che frequenta con le sue eventuali variazioni fino alla situazione attuale)
- B. Parlami del tuo rapporto con la scuola che hai frequentato. Perché hai scelto questo tipo di Scuola? (ricostruire la storia della scelta fatta)
- C. Sei soddisfatto della scuola che hai frequentato? /della scelta fatta?
 - C1. Se tornassi indietro faresti la stessa scelta?
 - C2. Cosa pensa tua madre/tuo padre della scelta fatta?
- D. Parlami ora delle scelte (formative, lavorative) che ti accingi a fare. Quali sono i motivi di queste scelte?
 - D1. Quali sono per te i valori legati al lavoro?
 - D2. Ne stai parlando, o ne hai parlato con qualcuno?
 - D3. Cosa ne pensano tuo padre e tua madre?
 - D4. Cosa penserebbe tua madre se le dicessi di voler fare l'Università?
 - D5. Cosa penserebbe tuo padre se gli dicessi di voler fare l'Università?
- E. Descrivi in dettaglio qual è il lavoro o la professione di tua madre:
 - E1. Se non lavora indica perché (pensionato, in aspettativa, malattia) e descrivi il lavoro che faceva
- F. Sei in grado di raccontare la storia lavorativa/professionale di tua madre?
- G. Pensando solo a tua madre...
 - G1. ...che valore dà al lavoro in generale?
 - G2. ...cosa pensa del suo lavoro?
 - G3. ...è contenta della scelta che ha fatto? Ne avrebbe fatta un'altra?
 - G4. ...quali pensi che siano i desideri professionali e formativi che ha nei tuoi confronti?
 - G5. ...cosa pensi tu del lavoro di tua madre?
 - G6. ...pensi che ci siano delle somiglianze tra te e lei? quali?
 - G7. ...le racconti quello che fai la sera o nei week-end?
- H. Descrivi in dettaglio qual è il lavoro o la professione di tuo padre:
 - H1. se non lavora indica perché (pensionato, in aspettativa, malattia) e descrivi il lavoro che faceva
- I. Sei in grado di raccontare la storia lavorativa/professionale di tuo padre?
- J. Pensando solo a tuo padre...
 - J1. ...che valore dà al lavoro in generale?
 - J2. ...cosa pensa del suo lavoro?
 - J3. ...è contento della scelta ha fatto? Ne avrebbe fatta un'altra?
 - J4. ...quali pensi che siano i desideri professionali e formativi che ha nei tuoi confronti?
 - J5. ...cosa pensi tu del lavoro di tuo padre?
 - J6. ...pensi che ci siano delle somiglianze tra te e lui? quali?
 - J7. ...gli racconti quello che fai la sera o nei week-end
- K. Quanto, secondo te, i tuoi genitori hanno influito sulle tue scelte formative/professionali?

9.4.a La codifica dell'intervista

Segni convenzionali utilizzati nella trascrizione dell'intervista.

R.	Ricercatore
I.	Intervistato
MAIUSCOLETTO	Volume alto
_____	Sottolineatura: enfasi
[]	Descrizioni non verbali (dettagli della scena, risate)
... /	Pause brevi / pause lunghe
grassetto	Punto saliente oggetto di analisi (tranne nei casi in cui tutto il brano sia significativo)

9.5. Materiale documentario sul Sistema scolastico del
Canton Ticino

9.5.a La formazione professionale in Svizzera
(Fatti e cifre 2010)

9.5.b Compendio alla valutazione passerella. Maturità professionale – Scuole universitarie

9.5.c Opuscolo sull'apprendistato in Ticino