

Life skills e peer tutoring: i coetanei come risorsa

Karin Bagnato

Obiettivo del presente lavoro è mettere in evidenza come il peer-tutoring possa offrire alla scuola nuove potenzialità formative ed educative in grado di favorire lo sviluppo delle life skills. Ciò perché il coinvolgimento e l'attivazione del gruppo dei pari costituiscono una risorsa imprescindibile per promuovere un apprendimento significativo non solo in senso strettamente scolastico, ma anche nella dimensione sociale ed emotivo-affettiva.

The aim of this work is to highlight how peer-tutoring can offer the school new training and educational potentials, able to encourage the development of life skills. This is because the involvement and activation of the peer group are essential resources to promote meaningful learning, not only in a strictly scholastic sense, but also in the social and emotional-affective dimension.

Parole chiave: life skills, peer-tutoring, empowerment, efficacia personale e collettiva

Keywords: life skills, peer-tutoring, empowerment, personal and collective efficacy

1. Scuola e life skills

Se la prima agenzia educativa è la famiglia, la seconda è senza dubbio la scuola, che collaborando con la famiglia la aiuta a sostenere un compito molto complesso e delicato che è quello di formare gli individui. La scuola, infatti, riveste un ruolo importante nel processo di crescita dei soggetti ai quali richiede un investimento cognitivo, fisico ed emotivo-affettivo non indifferente poiché mira a promuovere lo sviluppo globale della personalità dei suoi utenti.

Per Bandura¹ l'acquisizione delle competenze scolastiche rappresenta la sfida cognitiva e motivazionale più impegnativa che lo studente si trova ad affrontare nel proprio percorso di crescita poiché la scuola lo pone di fronte ad una serie di compiti di sviluppo il cui superamento ha notevoli ripercussioni sul piano individuale e sociale.

¹ Cfr. A. Bandura (a cura di), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Trento, Erickson, 1996.

Per compiti di sviluppo non si intendono solo quelli che riguardano la sfera dell'apprendimento, ma anche quelli che inglobano altre dimensioni, quali le *life skills* (letteralmente: abilità di vita): cioè tutte quelle competenze che consentono agli individui di commisurarsi con i bisogni e i mutamenti della vita quotidiana². Ciò perché obiettivo principale della scuola è anche quello di educare gli studenti ad essere aperti alla conoscenza, responsabili, socialmente ben adattati e cittadini partecipi. Per di più, secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), l'educazione alle *life skills* in ambito scolastico si rivela fondamentale per la promozione della salute e del benessere degli studenti.

Percorsi orientati alla promozione delle *life skills* possono, dunque, rivelarsi un valido sostegno ai suddetti compiti di sviluppo, ma anche un efficace supporto alle attività didattiche curricolari. Infatti, formare studenti che abbiano valide competenze nelle varie discipline scolastiche non significa trascurare altri aspetti, come il sapersi integrare adeguatamente nelle varie situazioni sociali, il saper attuare comportamenti prosociali, il potenziare quelle competenze utili alla costruzione del loro futuro³.

A tale scopo, le azioni che promuovono l'acquisizione delle abilità di vita dovrebbero agire a livello personale, sociale e dell'ambiente scolastico e, in ragione dell'età degli studenti, dovrebbero svolgere un'azione formativa integrata tra area dell'apprendimento, sociale ed affettiva⁴. Naturalmente, l'educazione alle *life skills* non dovrebbe essere considerata come una sorta di disciplina in più o a sé stante, bensì un percorso di formazione funzionalmente integrato nel processo didattico. Infatti, l'educazione alle abilità di vita costituisce il diritto/dovere dei giovani di prendere coscienza e di farsi carico delle responsabilità che riguardano il proprio "stare-bene"⁵.

² Cfr. A. De Santi, A. Guarino, *Life skills*, in A. De Santi, R. Guerra, P. Morosini (a cura di), *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*, Roma, Istituto Superiore di Sanità, 2008, pp. 25-28.

³ Cfr. E. Catarsi, *Promuovere i ragazzi: accoglienza, peer education e orientamento per combattere la dispersione scolastica*, Tirrenia, del Cerro, 2004.

⁴ Cfr. J. Eccles, J. A. Appleton (Eds.), *Community Programs to Promote Youth Development*, Washington DC, National Academy Press, 2002; M. T. Greenberg et alii, *Enhancing School-based. Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning*, in "American Psychologist", 58, 6/7, 2003, pp. 466-474.

⁵ Cfr. L. Mangrulkar, C. Vince-Whitman, M. Posner, *Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development*, Washington DC, Pan American

A tale proposito, l'OMS suggerisce l'attivazione di percorsi formativi sulle *life skills* in tutte le scuole di ogni ordine e grado perché, venendo a contatto con una varietà enorme di soggetti, si ha la possibilità di coinvolgerli tutti e di valutare anche gli effetti a breve e a lungo termine di tali percorsi⁶.

La *Pan American Health Organization* e l'OMS hanno suddiviso le *life skills* in tre raggruppamenti di abilità-base: cognitive (imparare a sapere), personali (imparare ad essere) e sociali (imparare a vivere insieme). La suddetta suddivisione, però, non implica necessariamente che tali abilità debbano essere prese in considerazione separatamente, anzi devono avere una funzione complementare e trasversale a tutte le aree di adattamento psicologico, sociale ed emotivo dei soggetti.

Nonostante non esista una lista precisa e definitiva delle abilità di vita, l'OMS ha ritenuto opportuno definire un nucleo fondamentale di abilità, per l'esattezza 10, riconducibili tanto alla dimensione cognitiva quanto a quella dell'intelligenza emotiva. Le 10 *life skills* indicate sono:

1) *decision making*: è la capacità di saper prendere delle decisioni scegliendo tra due o più opzioni ed è un'abilità importantissima per vivere la vita che si desidera;

2) *problem solving*: è la capacità di affrontare e risolvere in modo adeguato e costruttivo i problemi che si incontrano nella vita di tutti i giorni. Risolvere con competenza non è solo un'abilità, ma anche una *forma mentis* che stimola gli individui e li guida ad ottenere il meglio da se stessi;

3) *creatività*: è la capacità di costruire un nesso tra idee che apparentemente sembrano non avere nessuna relazione tra loro, dandone vita a nuove, diverse ed insolite. Grazie ad essa si possono trovare soluzioni alternative ai problemi;

4) *spirito critico*: è la capacità di analizzare le informazioni e le esperienze in modo oggettivo, senza influenze esterne, valutandone vantaggi e svantaggi. Possedere uno spiccato senso critico consente di

Health Organization, 2001; World Health Organization, *Life skills Education: Planning for Research*, Geneva, WHO/MNH/PSF/96.2 Rev.1. WHO, 1996; World Health Organization, *Global School Health Initiative: Health-promoting Schools*, Geneva, WHO/HPR/HEP/98.4, 1998.

⁶ Cfr. World Health Organization, *Life Skills Education in Schools*, Geneva, WHO/MNH/PSF/93.A Rev.1 WHO, 1993a; World Health Organization, *Training Workshop for the Development and Implementation of Life Skills Education*, Geneva, WHO/MNH/PSF/93.7B, Rev.1 WHO, 1993b.

prendere decisioni autonome e adeguate e risolvere, quindi, i problemi in modo più efficace e produttivo;

5) *comunicazione efficace*: è la capacità di ascoltare in modo attivo, partecipe ed empatico, di comunicare in modo assertivo, di utilizzare un linguaggio persuasivo e di realizzare una comunicazione non verbale che sia congrua al messaggio verbale che si vuole trasmettere;

6) *abilità per le relazioni interpersonali*: sono tutte quelle abilità che fanno riferimento all'intelligenza emotiva e che permettono all'individuo di instaurare e mantenere adeguate relazioni interpersonali;

7) *autocoscienza o consapevolezza*: è la capacità di analizzare se stessi, i propri punti di forza e di debolezza, le proprie ambizioni, i propri desideri e bisogni. È un prerequisito indispensabile ai fini di una chiara ed efficace comunicazione, per relazionarsi positivamente con gli altri e per la comprensione empatica altrui;

8) *empatia*: è la capacità di comprendere gli altri, di immedesimarsi nei loro stati d'animo al fine di coglierne pensieri, emozioni, sentimenti, desideri e punti di vista. Ciò permette di migliorare le relazioni sociali e di aiutare con più competenza chi è in difficoltà;

9) *gestione delle emozioni*: è la capacità di riconoscere e di esprimere con le parole le emozioni proprie e altrui, e di essere consapevoli che quest'ultime possono influenzare il proprio comportamento. Di conseguenza, vi è la necessità di una loro gestione appropriata, soprattutto quando si tratta di emozioni negative che, se non riconosciute e gestite adeguatamente, possono generare effetti sfavorevoli sul benessere personale;

10) *gestione dello stress*: è la capacità di riconoscere le cause che possono generare apprensione e inquietudine e di saperle gestire sia apportando cambiamenti all'ambiente in cui si vive o al proprio stile di vita sia attuando tecniche di rilassamento fisico e psicologico.

Da quanto detto, si può dedurre che le *life skills* dovrebbero far parte del repertorio di competenze psicosociali di tutti i giovani poiché si rivelano funzionali sia per sviluppare e potenziare l'autonomia e l'assunzione di responsabilità, sia per fronteggiare le difficoltà legate ai cambiamenti che intervengono nel corso della crescita, ma anche le aspettative che gli altri hanno nei loro confronti.

2. Il *peer-tutoring*

La scuola, dunque, può rappresentare il luogo ideale in cui i giovani imparano a sviluppare e a consolidare tutte le abilità di vita necessarie sia a rispondere efficacemente alle richieste e alle sfide della quotidianità sia ad *orientarsi* con competenza ed efficacia per proteggersi e promuovere le proprie competenze a livello individuale e sociale, rafforzando così l'assunzione di responsabilità.

Ma come può essere favorita l'acquisizione delle *life skills* nel contesto scolastico?

Gli approcci di tipo tradizionale, in cui un docente cerca di far apprendere agli studenti contenuti, competenze e abilità mediante la trasmissione e la memorizzazione, sono ormai considerati inadeguati sia per gli apprendimenti di tipo cognitivo sia per quelli di tipo socio-emotivo. L'acquisizione di abilità e competenze cognitive, sociali ed emotive sembra, invece, essere favorita dall'apprendimento attivo che si esplica attraverso l'esperienza, il vissuto dei protagonisti, la riflessione e il confronto con gli altri. In ambito scolastico, ciò mette in evidenza l'esigenza di un passaggio da una visione sinottico-razionale a una più partecipativa, dove gli studenti diventano i protagonisti del loro processo di apprendimento.

Da questo punto di vista, non si può non menzionare la *teoria dell'apprendimento sociale* di Bandura⁷, secondo la quale esso è un'acquisizione attiva che avviene attraverso la trasformazione e la strutturazione dell'esperienza. Secondo lo studioso, infatti, gli individui non accettano passivamente le influenze provenienti dall'ambiente esterno, ma mantengono con esso un rapporto di reciproca interazione. Il loro apprendimento, inoltre, può verificarsi attraverso l'esperienza *diretta*, osservando e modellando le proprie azioni su quelle di altri in cui ci si identifica, o *indiretta* attraverso la formazione di abilità legate alla situazione specifica, come l'autoefficacia che rafforza la convinzione di essere in grado di attuare un determinato comportamento.

Una metodologia che attua i principi dell'apprendimento mediante l'esperienza diretta e che si è validamente inserita nel mondo dell'educazione è il *peer-tutoring*: una strategia educativa in base alla qua-

⁷ Cfr. A. Bandura, *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall, 1977.

le alcuni membri di un gruppo vengono responsabilizzati e formati per realizzare precise attività con i propri coetanei⁸.

Il *peer-tutoring* si propone di guardare alla produzione di esempi – intesa come quell’insieme di strategie informali di insegnamento/apprendimento basate sull’osservazione e la riproduzione di modelli offerti – come un’efficace metodologia da utilizzare in ambito scolastico e si esplica nel tentativo di un alunno più esperto di insegnare ad un altro alunno. Infatti, il *peer-tutoring* si caratterizza per l’attribuzione di una funzione educativa ad un soggetto (*tutor*) nei confronti di un altro (*tutee*) e richiama il metodo del mutuo insegnamento di Bell e Lancaster⁹. Il presupposto di base è che l’osservazione di un modello, per l’immediatezza con cui è possibile comunicare la performance da apprendere, rappresenta una delle strategie educative più produttive¹⁰. Naturalmente, è più probabile che un soggetto sia motivato ad imitare il comportamento di un altro se attribuisce a quest’ultimo una valenza positiva (valenza affettiva), se può osservare frequentemente la performance da apprendere (prevalenza) e se la performance osservata si rivela efficace (valore funzionale).

Risale già a Piaget l’idea che l’apporto dei coetanei sia basilare per lo sviluppo delle abilità critiche e di riflessione e anche per lo sviluppo di competenze idonee a ottimizzare il rapporto con la realtà. Infatti, nei cosiddetti processi di *assimilazione e accomodamento*¹¹, i coetanei

⁸ Cfr. K. Topping, *Tutoring. L’insegnamento reciproco tra compagni*, Trento, Erickson, 2014; M. Shiner, *Defining Peer Education*, in “Journal of Adolescence”, 22, 1999, pp. 555-566; A. Pellai, A. Rinaldin, B. Tamburini, *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Trento, Erikson, 2002.

⁹ Il *Mutuo insegnamento*, denominato anche *insegnamento reciproco*, è un metodo didattico in cui l’insegnamento del docente non è rivolto simultaneamente a tutti gli allievi, ma è dapprima impartito a quelli più capaci che, a loro volta e in un secondo momento, comunicano agli altri studenti (divisi in squadre o classi) quanto hanno appreso.

¹⁰ Cfr. A. Bondioli, *L’esempio tra pedagogia e psicologia: modeling, tutoring, scaffolding*, in “Mélanges de l’Ecole française de Rome. Italie et Méditerranée”, 107, 2, 1995, pp. 433-457.

¹¹ Per Piaget, l’organizzazione cognitiva (schema) è considerata come qualcosa che si evolve grazie all’interazione del soggetto con l’ambiente esterno e si esplica mediante processi di *adattamento* che prevedono non solo l’*assimilazione* di nuovi stimoli cognitivi allo schema preesistente, ma anche l’*accomodamento* di questi ultimi al nuovo. Cfr. J. Piaget, *Logic and Psychology*, Manchester, Manchester University Press, 1956 (tr. it. *Logica e psicologia*, Firenze, La Nuova Italia, 1969); Idem, *L’équilibration des structures cognitives: problème central du développement*,

rappresentano *possibilità altre* per raggiungere nuovi equilibri nel momento in cui emergono discrepanze tra vecchie e nuove conoscenze e/o abilità. Quest'ultime possono essere incrementate o acquisite attraverso la realizzazione di molteplici *zone di sviluppo prossimale*¹² che sono particolarmente proficue per sottolineare i vantaggi che gli studenti traggono dall'interazione con i pari: difatti, i coetanei permettono di ridurre lo squilibrio esistente tra le abilità possedute e le potenzialità del soggetto. Ciò perché il coetaneo con maggiore esperienza fornisce al pari il proprio modello di apprendimento che rappresenta la strategia più idonea per giungere alla conoscenza e, più in generale, alla risoluzione dei problemi. In tal senso, parafrasando Bruner¹³, è possibile asserire che l'attività mentale non è un'operazione isolata, ma si realizza in una prospettiva di cooperazione¹⁴, da condividere all'interno del proprio sistema culturale e di appartenenza. L'idea, dunque, del *postulato sociale*, che indica la costruzione della mente come il risultato dell'interazione sociale¹⁵, è già rintracciabile nello psicologo statunitense che sostiene che le stesse attività psichiche sono da ascrivere alla vita sociale e culturale dell'individuo. Si configurano così nuovi contesti – attentamente analizzati dagli studi di Psicologia Culturale – all'interno dei quali, in un'ottica del *peer-tutoring*, assume una valenza fondamentale il costrutto di *Partecipazione Periferica Legittimata*¹⁶ (PPL) in base al quale i soggetti non acquisiscono

Paris, PUF, 1975 (tr. it. *L'equilibrio delle strutture cognitive. Problema centrale dello sviluppo*, Torino, Boringhieri, 1981).

¹² Vygotskij introduce il costrutto di *zona di sviluppo prossimale* definendola come “la distanza tra il livello effettivo di sviluppo così come è determinato da problem solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem solving sotto la guida di un adulto o la collaborazione tra pari”. Vedi L. S. Vygotskij, *Mind in Society*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1978 (tr. it. *Il processo cognitivo*, Torino, Boringhieri, 1980, p. 127).

¹³ Cfr. J. S. Bruner, *The Culture of Education*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1996 (tr. it. *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997).

¹⁴ In relazione al *Movimento di Cooperazione Educativa* ricordiamo Freinet, Tamagnini, Codignola, Fantini, Pettini, Don Milani, Laporta, Ciari, Corda Costa, Visalberghi, Tornatore, Lodi, Malaguzzi.

¹⁵ Cfr. F. Carugati, *Prima lezione di psicologia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

¹⁶ Cfr. J. Seeley Brown, A. Collins, P. Duguid, *Situated Cognition and Culture of Learning*, in “Education Research”, 18, 14, 1989, pp. 32-42; J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge (MA), Cambridge University Press, 1991.

conoscenze astratte, oggettive e individuali, ma, mediante un graduale percorso di integrazione sociale, imparano a comportarsi come membri di una *comunità*, definita da Lave e Wegner¹⁷ come “l’insieme di relazioni durature tra persone, attività e mondo, in connessione e parziale sovrapposizione con altre comunità di pratica”. Così interpretata, la strategia del *peer-tutoring* configura una nuova visione dell’apprendimento, visto non più come semplice trasmissione del sapere, ma come processo costruttivo, sociale e contestualizzato che permette di guardare ai soggetti come individui che realizzano la propria conoscenza mediante l’interazione attiva con il proprio ambiente e con la comunità nella quale sono inseriti. Come afferma Kaey¹⁸, *collaborare* vuol dire lavorare insieme, aggiungere nuovi valori per creare qualcosa di inedito o differente proprio grazie alle possibilità cooperative insite nel gruppo o in un rapporto a due. Le stesse modalità di *Cooperative Learning*¹⁹ presentano al loro interno strategie di *peer-tutoring* che richiamano i principi presenti nelle *comunità di allievi*²⁰ in cui tutti sono apprendisti e tutti sono insegnanti: la classe è concepita come una comunità in cui tutti possono assumere ruoli diversi, scambiandosi compiti e responsabilità.

Da questa breve esposizione, emerge chiaramente come il *peer-tutoring* possa creare opportunità straordinarie per l’educazione di tutti gli studenti, anche di quelli che presentano difficoltà di vario genere e si rivela particolarmente funzionale per apprendere non solo abilità e competenze prettamente scolastiche, ma anche quelle che riguardano la sfera sociale, emotiva ed affettiva. Inoltre, si propone sia di favorire la strutturazione di rapporti interpersonali e di comportamenti adeguati di guida, di aiuto e di gratificazione dell’altro da parte del *tutor* sia di promuovere e facilitare l’apprendimento mediante il rapporto di collaborazione che si instaura tra *tutor* e *tutee*.

¹⁷ J. Lave, E. Wegner, *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*, cit., p. 98.

¹⁸ Cfr. A. R. Kaye, *Learning Together Apart*, in A. R. Kaye (Ed.) *Collaborative Learning Thru Computer Conferencing: the Najaden Papers*, NATO ASI Series, vol. F90, Heidelberg, Springer-Verlag, 1992, pp. 1-24.

¹⁹ Cfr. D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Trento, Erickson, 1996.

²⁰ Cfr. A. L. Brown, J. C. Campione, *Guided Discovery in a Community of Learners*, in K. McGilly (Ed.), *Classroom Lesson: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice*, Cambridge (MA), MIT Press, 1994, pp. 229-270.

Il *peer-tutoring* incoraggia, dunque, la relazione ed il dialogo tra *tutor* e *tutee*: in particolare, il *tutee* si sente più vicino al *tutor* per una questione d'età e di status e il *tutor*, stimolato dal suo nuovo ruolo, mette a disposizione il proprio bagaglio di conoscenze, competenze e il proprio vissuto. Inoltre, poiché il *tutor* ha già esplorato lo stesso percorso che il *tutee* deve intraprendere o ha già intrapreso, sa quali sono le difficoltà che si possono incontrare e, di conseguenza, quali suggerimenti offrire. Allo stesso tempo, il *tutee* ha meno difficoltà nel relazionarsi con il *tutor*, suo coetaneo, e ciò lo fa sentire più libero nel chiedere aiuto e nel cercare chiarimenti, senza il timore di sbagliare o di chiedere cose ovvie e scontate.

Mediante il *peer-tutoring* è, quindi, possibile costruire *situazioni di apprendimento* in cui il soggetto, mosso dai propri interessi e collocato all'interno di uno specifico setting educativo, apprende diversi e differenti punti di vista e informazioni e fa esperienze che nascono proprio dal confronto e dalla collaborazione con gli altri.

Le condizioni fondamentali del *peer-tutoring* sono l'interscambio tra partner con diverse competenze, la condivisione di compiti comuni e la capacità del *tutor* di guidare e orientare il *tutee*. Su quest'ultimo aspetto, Wood, Bruner e Ross²¹ mettono in evidenza che il sostegno offerto dal *tutor* richiede l'esercizio di alcune funzioni, quali:

1. *interessamento al compito*: il *tutor* motiva il *tutee* per tutto il tempo necessario allo svolgimento del compito;
2. *facilitazione del compito*: il *tutor* semplifica il compito che deve svolgere il *tutee* tenendo conto di quelle che sono le effettive capacità di quest'ultimo;
3. *mantenimento dell'attenzione*: il *tutor* sollecita il *tutee* a non divagare e a mantenere sempre viva l'attenzione verso il compito;
4. *management degli aspetti cruciali*: il *tutor* sottolinea le peculiarità del compito e fornisce al *tutee* le informazioni su ciò che è più o meno pertinente;
5. *controllo della frustrazione*: il *tutor* con la sua presenza contribuisce a ridurre l'ansia del *tutee*;
6. *dimostrazione o modeling*: il *tutor* fa vedere al *tutee* come si fa qualcosa (*modeling*) al fine di aumentare la probabilità che quelle abilità, capacità, competenze o quei comportamenti entrino a far parte del repertorio del *tutee* (apprendimento osservativo).

²¹ Cfr. D. Wood, J. S. Bruner, G. Ross, *The Role of Tutoring in Problem Solving*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 17, 1976, pp. 89-100.

Naturalmente, le abilità, le competenze e i comportamenti che il *tutor* dovrà insegnare al *tutee* saranno individuati dall'insegnante che dovrà, quindi, scegliere bene il *tutor* e formarlo con uno specifico *training*²².

Alcune abilità fondamentali che permettono al *tutor* di svolgere un ruolo ottimale sono: saper dare e ricevere feedback positivi e negativi, comunicare in modo adeguato, ascoltare attivamente, gratificare in modo contingente e sistematico, incoraggiare la partecipazione, raggiungere un accordo, risolvere eventuali conflitti e divergenze, ecc.

La metodologia del *peer-tutoring* presenta notevoli vantaggi sia per il *tutor* sia per il *tutee*. Per il *tutor* i vantaggi riguardano il potenziamento dell'apprendimento, l'incremento dell'autostima, il rafforzamento della motivazione scolastica, l'acquisizione del rispetto delle regole, nonché una maggiore sensibilità nei confronti degli altri, una più alta qualità delle interazioni con i compagni di classe e un atteggiamento più positivo verso la scuola. Per il *tutee*, i benefici sono riconducibili essenzialmente al potenziamento dell'apprendimento e al miglioramento delle capacità relazionali e di socializzazione²³.

Il *peer-tutoring*, dunque, sviluppa relazioni tra alunni con abilità diverse, promuove l'integrazione, consente di fornire un insegnamento personalizzato e costante nel tempo, permette di poter usufruire di tempi dilatati e presenta notevoli vantaggi sia sul piano dell'apprendimento che su quello della socializzazione²⁴. In sintesi, agisce sul potenziale d'apprendimento degli allievi.

È bene, comunque, sottolineare che diversi fattori di differente natura possono influire negativamente sull'implementazione e sulla riuscita delle procedure di *peer-tutoring*. Alcuni, sono di tipo prettamente culturale e fanno riferimento al sistema scolastico italiano che vede, ancora oggi, il docente ricoprire un ruolo chiave all'interno dei processi di apprendimento e di gestione della classe; altri, sono di tipo pu-

²² Cfr. M. L. Farnese, A. Delle Fratte, *Formazione e supervisione dei tutor*, in F. Avallone (a cura di), *Tutor: manuale teorico-pratico per migliorare l'efficacia dei sistemi formativi*, Milano, Guerini e Associati, 2006, pp. 131-146.

²³ Cfr. A. S. Bandura et alii, *Effects of Peer Education Training on Peer Educators: Leadership, Self-esteem, Health Knowledge and Health Behaviors*, in "Journal of College Student Development", 41, 5, 2002, pp. 471-478; B. A. Bandura, M. Millard, K. Shan, *Are Peer Educators Really Peers?* in "Journal of American College Health", 56, 5, 2008, pp. 566-568.

²⁴ Cfr. E. M. Torre, *Il tutor: teorie e pratiche educative*, Roma, Carocci, 2006.

ramente pratico e concreto e riguardano le difficoltà del docente di realizzare attività di *peer-tutoring*, tra queste:

a) *Identificazione del tutor*. Ritenerne che lo studente più bravo o più educato sia il più idoneo a ricoprire il ruolo di tutor è un'idea errata. Infatti, tali caratteristiche non sono di per sé sufficienti a garantire la riuscita del *peer-tutoring*: ciò significa che non tutti gli alunni possono svolgere il ruolo di *tutor*. Inoltre, nella scelta del *tutor* l'insegnante deve tenere conto anche delle peculiarità di ogni soggetto e delle storie che ognuno porta con sé. Infatti, la conoscenza di questi aspetti si rivela cruciale per la rimozione di eventuali incompatibilità e incomprensioni.

b) *Training del tutor*. Fornire al *tutor* una formazione non specifica o superficiale è una delle motivazioni che potrebbe determinare il fallimento delle pratiche di *peer-tutoring*.

c) *Ruolo del tutor*. Il *tutor* non ricopre un ruolo passivo che si riduce alla semplice riproduzione delle attività proposte dall'insegnante, ma riveste un ruolo molto più attivo poiché consente al *tutee* di acquisire informazioni e sviluppare strategie efficaci tramite un processo di condivisione di pensieri, di assunzione di impegni reciproci, di negoziazione e di apertura nei confronti di nuove idee.

d) *Tempi di attuazione*. Affinché si possano ottenere risultati positivi, le procedure di *peer-tutoring* dovrebbero essere attuate quotidianamente per un *range* temporale compreso tra i 20 e i 60 minuti. È importante, comunque, sottolineare che la durata della procedura varia in relazione all'età dei soggetti, al tipo di compito, alle potenzialità del *tutor* e del *tutee*, ecc.

e) *Monitoraggio da parte dell'insegnante*. Ogni procedura di *peer-tutoring* deve essere sempre supervisionata dall'insegnante che fornirà feedback adeguati e gratificazioni pertinenti. Inoltre, il continuo e costante monitoraggio permetterà di intervenire tempestivamente in caso di complicazioni.

3. *Life skills* e *peer-tutoring*

Alla luce di quanto sopra esposto, emerge chiaramente come il *peer-tutoring* possa offrire alla scuola nuove potenzialità formative ed educative in grado di favorire lo sviluppo delle *life skills*. Ciò perché il coinvolgimento e l'attivazione del gruppo dei pari costituiscono una risorsa imprescindibile per promuovere un apprendimento significati-

vo non solo in senso strettamente scolastico, ma anche nella dimensione sociale ed emotivo-affettiva²⁵.

Ulteriore elemento che merita di essere evidenziato è che in un certo qual modo la metodologia del *peer-tutoring* chiama in causa il costrutto di *empowerment*²⁶ inteso come l'insieme di conoscenze, competenze e modalità relazionali che permettono agli individui di porsi degli obiettivi e di elaborare strategie funzionali al loro raggiungimento, utilizzando le risorse esistenti. Da questo punto di vista, il *peer-tutoring* può configurarsi come una forma di apprendimento a mediazione sociale centrata sui valori di emancipazione del soggetto e finalizzata a promuovere la capacità individuale di esercitare un controllo attivo sulla propria vita: ogni individuo possiede, infatti, delle potenzialità che, se adeguatamente sviluppate, lo portano a divenire ciò che può essere²⁷.

Il connubio *peer-tutoring* ed *empowerment* nell'ambito delle abilità di vita diventa, dunque, indispensabile perché crea i presupposti affinché gli studenti imparino a conoscersi e a conoscere gli altri, a comunicare, a valorizzare la diversità, a identificare e risolvere situazioni problematiche oltre che ad apprendere le indispensabili competenze puramente scolastiche²⁸.

Per di più, l'acquisizione e il potenziamento delle *life skills* tramite strategie di insegnamento-apprendimento mediate dai coetanei aiuta il gruppo classe a divenire una vera e propria *comunità di relazioni* poiché offre agli studenti la possibilità di essere coinvolti nella pianificazione e nella realizzazione di molteplici e differenti forme di sostegno

²⁵ Cfr. E. Baumgartner, A.S. Bombi, *Formazione alle life skills e sperimentazione della peer education in Italia. L'educazione alle life skills*, in "Scuola e Città", 53 (3), 2002, pp. 30-41; G. Boda, G. Svenson, *Life skills e peer education nel contesto europeo ed italiano*, in "Scuola e Città", 3, 2002, pp. 58-77.

²⁶ Rispetto al tema dell'empowerment, si rimanda alla lettura di: C. Piccardo, *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Milano, Raffaello Cortina, 1995; L. Dallago, *Che cos'è l'empowerment*, Roma, Carocci, 2006; A. Putton, *Empowerment e scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*, Roma, Carocci, 2000; M. Brusciaglioni, *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, Milano, FrancoAngeli, 2016; A. Tolomelli, *Del senso pedagogico del counseling empowerment oriented*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 4, 2009, pp. 1-22.

²⁷ Cfr. A. Pellai, A. Rinaldin, B. Tamburini, *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, cit.

²⁸ Cfr. G. Boda, *Life skills e peer education: strategie per l'efficacia personale e collettiva*, Milano, R.C.S. Libri, 2001.

ai compagni. Di conseguenza, l'impadronirsi del sapere coinvolge responsabilmente entrambe le parti in causa, ognuna di esse gradualmente prende coscienza delle proprie attitudini e capacità e cerca di valorizzarle al massimo, si crea quindi un clima disteso e collaborativo in cui la discussione assume carattere costruttivo e in cui tutte le attività vengono predisposte e svolte secondo modalità articolate e organizzate.

In particolare, l'apprendimento e il consolidamento delle abilità di vita saranno tanto maggiori quanto più verrà trasmesso agli studenti il messaggio che la classe è un ambiente sicuro di cui ciascuno può far parte, nel quale ognuno si prende cura dell'altro, in cui ogni allievo riceve il sostegno di cui necessita e, al contempo, può offrire il suo prezioso apporto. Quindi, la classe diventa un luogo verso cui si prova un forte *senso di appartenenza* e in cui si può contribuire con le proprie differenti capacità e competenze. Ciò perché il clima che si crea nel gruppo classe condiziona gli atteggiamenti degli studenti, i loro interessi, il loro impegno, il loro rendimento e altro ancora.

La costruzione di un *senso di comunità* all'interno del gruppo classe si rivela, dunque, necessario per creare quelle condizioni funzionali per potersi sentire parte integrante ed attiva di un contesto pienamente affidabile e stabile: ovvero, di un contesto basato sulla fiducia reciproca e su un forte *senso di appartenenza*.

In ambito educativo, la metodologia del *peer-tutoring* ha acquisito un ruolo fondamentale perché ci si è resi conto che la collaborazione fra alunni crea opportunità singolari per l'educazione di *tutti* gli studenti. Infatti, si ha la possibilità di attuare sia un'educazione e un'istruzione individualizzate sia di perseguire gli obiettivi di integrazione e inclusione. Inoltre, se adeguatamente implementate e organizzate, le procedure di *peer-tutoring* rendono gli studenti protagonisti dei propri processi formativi, promuovono il loro benessere psicologico, sociale ed emotivo e migliorano il clima della classe.

4. Conclusioni

Il presente lavoro intende focalizzare l'attenzione sul *peer-tutoring* quale metodologia capace di fornire alla scuola nuove potenzialità formative ed educative in grado di promuovere lo sviluppo delle abilità di vita.

Alla base di tale metodologia c'è il coinvolgimento dei coetanei all'interno dei processi di apprendimento-insegnamento, risorsa imprescindibile per favorire un apprendimento significativo anche in ambiti che vanno oltre le competenze strettamente scolastiche, quali, appunto, le *life skills*. Ne conviene, quindi, che il gruppo dei pari diventa un requisito fondamentale per dar vita ad un *contesto naturale* all'interno del quale far acquisire quelle specifiche abilità personali e sociali che permettono ai giovani di far fronte alle sfide, alle richieste e alle difficoltà che il vivere quotidiano presenta.

Naturalmente, affinché i compagni possano configurarsi come una risorsa è necessario che il loro *utilizzo* sia pensato, programmato e risponda alle esigenze del gruppo-classe e non si riduca ad un *uso* occasionale, improvvisato e contingente a specifiche situazioni scolastiche.

L'esperienza dell'apprendere con gli altri e osservando gli altri si configura, dunque, per i ragazzi, come un percorso significativo che dovrebbe ad ogni costo essere pianificato e valorizzato perché permetta di *sfruttare* in modo funzionale la diversità di competenze e abilità a vantaggio di tutti.

Bibliografia

Bandura A. (a cura di), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Trento, Erickson, 1996.

Idem, *Social Learning Theory*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall, 1977.

Bandura A.S., Millard M., Peluso E.A., Ortman N., *Effects of Peer Education Training on Peer Educators: Leadership, Self-esteem, Health Knowledge and Health Behaviors*, in "Journal of College Student Development", 41, 5, 2002, pp. 471-478.

Bandura B. A., Millard M., Shan K., *Are Peer Educators Really Peers?* in "Journal of American College Health", 56, 5, 2008, pp. 566-568.

Baumgartner E., Bombi A. S., *Formazione alle life skills e sperimentazione della peer education in Italia. L'educazione alle life skills*, in "Scuola e Città", 53 (3), 2002, pp. 30-41.

Boda G., *Life skills e peer education: strategie per l'efficacia personale e collettiva*, Milano, R.C.S. Libri, 2001.

Boda G., Svenson G., *Life skills e peer education nel contesto europeo ed italiano*, in "Scuola e città", 3, 2002, pp. 58-77.

Bondioli A., *L'esempio tra pedagogia e psicologia: modeling, tutoring, scaffolding*, in "Mélanges de l'Ecole française de Rome. Italie et Méditerranée", 107, 2, 1995, pp. 433-457.

Bruscaglioni M., *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*, Milano, FrancoAngeli, 2016.

Catarsi E., *Promuovere i ragazzi: accoglienza, peer education e orientamento per combattere la dispersione scolastica*, Tirrenia, del Cerro, 2004.

Dallago L., *Che cos'è l'empowerment*, Roma, Carocci, 2006.

De Santi A., Guarino A., *Life skills*, in A. De Santi, R. Guerra, P. Morosini (a cura di), *La promozione della salute nelle scuole: obiettivi di insegnamento e competenze comuni*, Roma, Istituto Superiore di Sanità, 2008, pp. 25-28.

Eccles J., Appleton J. A. (Eds.), *Community Programs to Promote Youth Development*, Washington DC, National Academy Press, 2002.

Farnese M. L., Delle Fratte A., *Formazione e supervisione dei tutor*, in F. Avalone (a cura di), *Tutor: manuale teorico-pratico per migliorare l'efficacia dei sistemi formativi*, Milano, Guerini e Associati, 2006, pp. 131-146.

Greenberg M. T., Weissberg R. P., O'Brien M. U., Elias M. J., *Enhancing School-based. Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning*, in "American Psychologist", 58, 6/7, 2003, pp. 466-474.

Mangrulkar L., Vince-Whitman C., Posner M., *Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development*, Washington DC, Pan American Health Organization, 2001.

Pellai A., Rinaldin A., Tamburini B., *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Trento, Erikson, 2002.

Piccardo C., *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Milano, Raffaello Cortina, 1995.

Putton A., *Empowerment e scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*, Roma, Carocci, 2000.

Shiner M., *Defining Peer Education*, in "Journal of adolescence", 22, 1999, pp. 555-566.

Tolomelli A., *Del senso pedagogico del counseling empowerment oriented*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 4, 2009, pp. 1-22.

Topping K., *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*, Trento, Erickson, 2014.

Torre E. M., *Il tutor: teorie e pratiche educative*, Roma, Carocci, 2006.

Wood D., Bruner J. S., Ross G., *The Role of Tutoring in Problem Solving*, in "Journal of Child Psychology and Psychiatry", 17, 1976, pp. 89-100.

World Health Organization, *Global School Health Initiative: Health-promoting Schools*, Geneva, WHO/HPR/HEP/98.4, 1998.

World Health Organization, *Life Skills Education in Schools*, Geneva, WHO/MNH/PSF/93.A Rev.1 WHO, 1993.

World Health Organization, *Life Skills Education: Planning for Research*, Geneva, WHO/MNH/PSF/96.2 Rev.1. WHO, 1996.

World Health Organization, *Training Workshop for the Development and Implementation of life skills education*, Geneva, WHO/MNH/PSF/93.7B, Rev.1 WHO, 1993.