

Il peer tutoring a scuola

Il progetto “La Banca del Tempo”
per l’educazione socio-emotiva
in adolescenza

Francesca Schir

bu,press

bozen
bolzano
university
press



Freie Universität Bozen
Libera Università di Bolzano
Università Lìedia de Bulsan

Il peer tutoring a scuola

**Il progetto “La Banca del Tempo”
per l’educazione socio-emotiva
in adolescenza**

Francesca Schir

bu,press

bozen
bolzano
university
press

bu,press

Bozen-Bolzano University Press, 2025
Free University of Bozen-Bolzano
www.unibz.it/universitypress

Cover design / layout: bu,press
Printed by Unionprint, Meran/o

ISSN 2612-3002
ISBN 978-88-6046-203-9
DOI 10.13124/9788860462039



Except where otherwise noted, this work is licensed under a
Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Indice

Prefazione.....	vi
Introduzione.....	1
1. L'adolescenza.....	3
1.1 L'adolescenza: fase critica e risorsa.....	3
1.2 Teorie sull'adolescenza a confronto: biologica, antropologica, psicoanalitica, cognitiva.....	5
1.3 L'adolescenza: identità e stima di sé fra famiglia, gruppo dei pari e scuola.....	8
2. Il disagio giovanile.....	16
2.1 Introduzione del problema e del contesto di ricerca.....	16
2.2 La società, la complessità e i giovani.....	17
2.3 Il fenomeno <i>hikikomori</i> e la dimensione della medialità sociale.....	19
2.4 Iperprestazionalità e rottura dell'ascensore sociale.....	20
2.5 Fenomenologia del disagio giovanile, all'estero e in Italia.....	22
2.6 Disagio e devianza.....	27
2.7 I fattori di rischio.....	28
2.8 I fattori di protezione.....	30
2.9 Il disagio in ambito sociale/gruppo dei pari.....	31
2.10 Il disagio in ambito familiare.....	35
2.11 Il disagio in ambito scolastico.....	38
3. Le conseguenze della pandemia del 2020.....	41
3.1 Straordinarietà dell'evento, misure e impatto sull'adolescenza.....	41
3.2 Tendenze comportamentali e aumento delle emergenze di salute mentale.....	42
3.3 Disparità e salvaguardie.....	45
4. Il peer tutoring.....	49
4.1 Una definizione.....	49
4.2 Radici storiche del peer tutoring.....	49
4.3 Peer tutoring: prevenzione, supporto e sviluppo (anche legislativo).....	51
4.4 Peer tutoring: riferimenti pedagogici.....	53
4.5 Diverse forme e tipologie di peer tutoring.....	55
4.6 Benefici delle attività di peer tutoring.....	56
4.7 Peer tutoring e life skills.....	58

5.	Il progetto “La Banca del Tempo”.....	62
5.1	Origine e nascita del progetto “La Banca del Tempo”	62
5.2	Progettazione Gandhi – Segantini	63
5.3	Progettazione – co-costruzione dell'attività.....	67
5.4	Il progetto “La Banca del Tempo”, anno scolastico 2016/2017	69
5.5	Il progetto “La Banca del Tempo”, anno scolastico 2017/2018	72
5.6	Lo sviluppo del progetto nell'ambito dell'avvicinamento fra scuole in madrelingua italiana e scuole in madrelingua tedesca	74
6.	Ricerca e metodo	76
6.1	Da docente a ricercatrice.....	76
6.2	Obiettivi della ricerca	76
6.3	Ipotesi e domande di ricerca.....	77
6.4	Metodologia	78
6.5	Partecipanti.....	79
6.6	Strumenti e materiali.....	79
6.7	Procedura	81
6.8	Analisi dei dati.....	82
7.	Il progetto di peer tutoring a distanza: l'educazione fra pari nell'emergenza Covid-19	84
7.1	La reazione del Ministero dell'Istruzione	84
7.2	Cosa è cambiato nella scuola	85
7.3	Strategie e obiettivi in DaD	86
7.4	Peer tutoring e DaD	87
7.5	L'esperienza di Merano: peer tutoring in DaD nella Scuola Secondaria di primo grado G. Segantini.....	88
7.6	La formazione	93
8.	I risultati.....	95
8.1	Risultati delle osservazioni	95
8.2	Risultati dei questionari	112
8.3	Risultati delle interviste in profondità.....	116
8.4	Risultati dei diari di bordo dei tutor	151
9.	Discussione e conclusioni.....	158
9.1	Discussione dei risultati: commento dei temi principali	158
9.2	Limiti e criticità della ricerca	166
9.3	Ulteriori prospettive e ampliamenti tematici della ricerca	170
9.4	Conclusioni	172
	Bibliografia.....	177
	Postfazione.....	200
	L'autrice	203

Prefazione

Il bisogno di crescere accomuna tutti gli esseri viventi, in modo particolare negli esseri umani. In *La scimmia nuda*, Desmond Morris descrive come questi animali si differenzino dagli altri prevalentemente rispetto a lunghezza e caratteristiche del periodo che va dalla nascita all'età adulta. Lo sviluppo di un cervello plastico, le cui aree associative sono maggiori rispetto a ogni altro animale, richiede sia data priorità all'esposizione all'ambiente. Non si parla certo dell'ambiente fisico, comune con gli altri animali, ma dell'ambiente sociale. Infatti, Morris evidenzia come i genitori siano "scimmioni insegnanti", deducendo questa idea dal grande impatto che ha l'apprendimento per imitazione. Nell'infanzia la crescita è molto dipendente dal contesto familiare ma, con la crescita, l'allargamento degli interessi verso i pari assume sempre maggiore rilevanza. A partire dalla pubertà, la socializzazione diventa elemento prioritario sia per apprendere nuove abilità, sia per consolidare gli aspetti critici che formeranno l'identità della persona.

Francesca Schir ha sviluppato un progetto centrato sull'età adolescenziale che pone i pari al centro dell'apprendimento. Si pone l'obiettivo di sfruttare l'innata propensione alla socialità per ottenere obiettivi sia didattici sia educativi per coadiuvare le pratiche a scuola. I risultati indicano molteplici vantaggi diretti e indiretti, prodotti dalla relazione di tutoraggio tra pari. In particolare, il recupero di conoscenze e abilità utili a proseguire nel percorso scolastico si affianca ad un maggiore senso di efficacia per gestire situazioni di disagio giovanile. Il focus sulle *life skills* ha seguito l'intenzione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità di produrre azioni educative per migliorare la salute e il benessere, limitando l'impatto di problemi legati a violenza, dipendenze, abusi, disagio psicologico. Si configura quindi come un progetto chiave per realizzare un cambiamento sociale partendo dalla base, più che non calato dall'alto.

Si nota l'obiettivo primario dello studio: i tutor. Perciò, il presente lavoro si stacca decisamente da altri che hanno riguardato la relazione tra tutor e

tutee. La maggioranza degli altri lavori guarda agli effetti del *peer tutoring* sui tutee, su quanto riescano a recuperare il gap rispetto ai pari. In questo lavoro, lo sguardo è volto verso la componente maggiormente attiva del processo, valutando quali siano i vantaggi per i tutor. Si è data voce a chi si dedica agli altri, si considerano gli sforzi fatti, le difficoltà incontrate, le opportunità emerse, le relazioni che i tutor hanno creato durante il *peer tutoring*. Nel presente lavoro emerge a livello implicito il contributo di due sistemi motivazionali interpersonali: l'accudimento e la cooperazione. L'accudimento compare quando i tutor si prendono cura dei bisogni dei tutee e danno ascolto ai loro problemi fornendo aiuto e supporto. Nel *peer tutoring*, momenti di accudimento si alternano a momenti in cui si instaura una cooperazione, necessaria ad entrambi per raggiungere un obiettivo comune. Nella cooperazione, tutor e tutee condividono il loro tempo e risorse e si rendono conto di essere importanti l'uno per l'altro. È per questo motivo che si rafforza la loro relazione e che i tutor riportano di uscire arricchiti dall'esperienza.

I buonissimi commenti riportati dai tutor alla fine del progetto sono la conferma che il progetto si può autoalimentare ed essere quindi sostenibile. Sperimentando emozioni positive, i tutor tenderanno a voler ripetere tale esperienza, acquisendo sempre maggior consapevolezza ed efficacia, senza bisogno di ulteriori spinte. Inoltre, alcuni tutee sentiranno il bisogno di restituire al mondo quanto hanno ricevuto, altri sentiranno la voglia di sperimentarsi dall'altro lato del lavoro. Quindi, si potranno proporre come tutor, a disposizione per altri tutee, allargando la possibilità di rispondere in maniera proattiva.

In conclusione, ringrazio Francesca per la possibilità che mi ha dato di supervisionare il suo lavoro: in pratica, di farle da "tutor" accademico. Confermo di aver ricevuto molto da questa esperienza e, grazie a lei, di aver potuto intraprendere uno dei miei obiettivi scientifici: portare le *life-skills* sul territorio in un progetto coordinato con le scuole. Attestando, quindi, gli stessi risultati che lei stessa ha trovato nei suoi tutor.

Demis Basso

Introduzione

Il presente libro si basa sul lavoro di ricerca sviluppato durante il mio percorso di dottorato e sulla tesi che l'ha concluso (Schir, 2021). In essi ho analizzato la prevenzione del disagio giovanile attraverso la promozione di atteggiamenti solidali e cooperativi a scuola, nei gruppi classe e sul territorio. Le statistiche elaborate dall'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT) e numerosi altri report e indagini mostrano, infatti, in particolar modo dopo la pandemia, un quadro preoccupante per numero di disturbi di natura ansiosa fra i giovani, di atti di bullismo, numero di suicidi e percentuale di abbandono scolastico. La nostra società, ipertecnologica, se da un lato sembra offrire facili soluzioni pratiche, dall'altro genera un quadro di valori e un quadro sociale disintegrati, e un disagio che si esprime attraverso rifiuto delle regole, indifferenza alla cultura, ribellione, disturbi psicologici di varia natura e aggressività. In tale contesto, ho potuto osservare come le nuove tecnologie abbiano un duplice effetto: aprono possibilità comunicative anni fa inimmaginabili e, allo stesso tempo, generano fenomeni di auto-isolamento psicologico e socioculturale. È in conseguenza di queste diverse osservazioni che è nato il progetto di peer tutoring "La Banca del Tempo", la cui denominazione è stata ideata e consapevolmente scelta dagli studenti protagonisti¹ della prima edizione, per esprimere in modo simbolico la propria disponibilità a mettere tempo, ascolto e competenze al servizio dei pari, in un'ottica di solidarietà e reciprocità (sebbene il termine *Banca del Tempo* sia solitamente associato a circuiti di scambio di servizi tra adulti). Il progetto, basato su strategie di insegnamento-apprendimento tra pari, ha lo scopo di promuovere atteggiamenti solidali e cooperativi fra i tutor e i cosiddetti tutee, ovvero gli alunni che vengono aiutati, di età simile, in scuole di diverso ordine. Le cosiddette *life skills* (ovvero le abilità e competenze necessarie per entrare in relazione con gli altri e insieme affrontare i problemi dell'esistenza), fra le quali l'empatia e capacità di interazione,

1 Ai fini della scorrevolezza del presente testo si è optato per l'utilizzo del maschile generico nella maggior parte dei casi. Il suo utilizzo va sempre inteso, salvo dove esplicitamente indicato, come inclusivo di persone di qualunque genere e identificazione.

la gestione delle emozioni e le competenze relazionali, sono ritenute, infatti, elementi fondamentali per la realizzazione di reti di sostegno capaci di promuovere apprendimenti, non solo in senso didattico.

A seguito della pandemia è emersa con ancora più forza la necessità di sviluppare nei giovani quelle competenze trasversali – soft e life skill – che permettono loro, fra l'altro, di affrontare situazioni complesse e costruire relazioni significative. La pandemia ha infatti acuito fragilità già esistenti e ne ha fatte emergere di nuove, rendendo ancora più urgente il potenziamento di tali. Queste competenze, fondamentali per vivere e crescere in una società in continuo cambiamento, rappresentano un elemento chiave non solo per il successo scolastico e lavorativo, ma soprattutto per il benessere personale e relazionale. La tesi di dottorato che è alla base del presente lavoro ha avuto come oggetto di studio le attività di peer tutoring del progetto “La Banca del Tempo” e si è focalizzata, in particolare, su quanto i ragazzi tutor – e non i tutee – hanno potuto apprendere attraverso il progetto in termini di life skill.

Il metodo di ricerca utilizzato è basato su un approccio misto, con strumenti quanti-qualitativi. Per la parte quantitativa sono stati realizzati un questionario ad hoc sulle life skill composto da 100 domande, 10 per ogni skill, e un questionario biografico. La parte qualitativa ha previsto osservazioni, interviste in profondità e diari guidati.

I risultati indicano che gli studenti partecipanti al progetto hanno riportato dei benefici rispetto alle dimensioni indagate, ovvero il rafforzamento di competenze relazionali e didattiche, nonché di autostima. Lo scopo della ricerca è stato quello di fornire un contributo per la validazione dell'esperienza del peer tutoring “La Banca del Tempo” come strumento atto alla costruzione di life skill e di competenze metacognitive, ritenute fattori di protezione nella prevenzione del disagio giovanile.

1. L'adolescenza

1.1 L'adolescenza: fase critica e risorsa

Prima di affrontare il progetto “La Banca del Tempo” e i suoi esiti, va meglio definito il contesto in cui esso è venuto a crearsi: la specificità dell'età dell'adolescenza, le condizioni e lo status del disagio giovanile e l'elemento di ulteriore grave turbamento che è stata la pandemia del 2020. Questo capitolo si concentrerà sull'età dell'adolescenza, sulle sue caratteristiche e dinamiche.

L'adolescenza è un periodo delicato nello sviluppo e nella crescita di ogni individuo. Questo stadio dello sviluppo non è databile a un'età precisa. Sotto il profilo fisico, con adolescenza si intende quel periodo della vita dell'individuo che coincide con la comparsa dei primi segni di maturazione puberale e il cui termine va al di là della conclusione dello sviluppo del corpo. Sotto il punto di vista psicologico, si tratta, invece, del passaggio dallo status di bambino a quello di adulto. Nel corso del tempo, diverse società e civiltà hanno descritto e definito i contorni di tale transizione in modo diverso per durata, significato e modalità (Palmonari, 2011). La transizione adolescenziale riguarda modificazioni corporee, affettive, sociali e relazionali che impattano in modo sostanziale anche sulla psiche degli individui.

Sono in particolare le modificazioni fisiche a rappresentare un momento importante e complesso: il corpo muta, mutano gli organi sessuali e più in generale l'intera biologia dell'organismo, in tempi spesso molto rapidi e, soprattutto, in individui che, a differenza di quanto avviene nell'infanzia, hanno sufficiente consapevolezza per avvertire tali cambiamenti. In questa fase la persona adolescente è chiamata, quindi, a superare l'immagine mentale del proprio corpo infantile per lasciare spazio ad una nuova struttura, anche psicologica. Tutte queste trasformazioni inducono le adolescenti e gli adolescenti a confrontarsi con un nuovo sé, con un nuovo corpo che richiede una riappropriazione di sé stessi, un ri-conoscersi per potersi accettare (Fabbrini & Melucci, 2000).

Questo intero processo di transizione non è un percorso facile e le difficoltà nell'accettazione e nel riconoscimento della propria nuova fisicità non emergono in modo armonico, tanto che spesso vengono indicate come cause di diverse patologie, fra cui fobie sociali, disturbi alimentari o auto-isolamento.

Il fatto in sé che l'adolescente percepisca il proprio corpo come estraneo e sconosciuto ne è la scaturigine e, su un piano psicologico, tali difficoltà ricadono anche sull'ambiente circostante, generando un'insicurezza diffusa e non limitata solamente al confronto con la propria corporeità. In questa dinamica così articolata, il corpo viene infatti definito come "costruzione mentale complessa [...] su cui poggia il substrato di base dell'identità personale" (Speltini, 2011, p. 91) rispetto al quale l'adolescente ha il compito di orientarsi ed individuarsi. L'idea di immagine o schema corporeo ha a che vedere sia con l'immagine di sé che l'adolescente si costruisce, sia con la realtà esterna: è proprio attraverso il corpo, infatti, che la persona può manifestarsi nel proprio mondo relazionale e le modificazioni corporali hanno – e continueranno per tutta l'esistenza – ad avere un impatto rilevante sulla percezione di sé degli individui (Schilder & Cargnello, 1995). Ciò è particolarmente significativo proprio nella fase adolescenziale, quando le ragazze e i ragazzi tendono a investire moltissime energie nella costruzione della propria identità, in una dialettica costante fra il tentativo di distinguersi dai pari e quello di appartenere al gruppo, di assomigliare ai coetanei.

La ristrutturazione del sé non riguarda, tuttavia, solo gli aspetti legati alla corporeità, ma investe tutti gli ambiti della vita dei più giovani, a partire dalla realtà sociale nella quale si verificano le relazioni con i pari all'esterno della famiglia e si volge alla scoperta della propria collocazione nel mondo adulto (Sandri, 2015). Tali ambiti comprendono, ovviamente, anche tutto il piano dei social media.

L'adolescente che si muove alla ricerca di sé sviluppa una duplice idea di sé stesso: da una parte un'identità cosiddetta *cercata*, che si costruisce sulla base di un percorso relazionale sempre più intenso, dall'altra un'identità definita *riflessa* che fa riferimento alle esperienze acquisite e alle risposte sociali ottenute attraverso relazioni (Camaioni & Di Blasio, 2002). Ciò che appare evidente è che ogni giovane è chiamato, in questa fase, ad affrontare prove, superare ostacoli, risolvere crisi. Il passaggio all'età adulta è quindi certamente una sfida, ma anche una risorsa, poiché crescere implica una ridefinizione intrapsichica, cioè all'interno di sé, ma contemporaneamente anche esterna, relazionale, sociale (Jackson, 1995). "I giovani in pieno sviluppo ed in piena rivoluzione fisiologica si preoccupano ora soprattutto del rapporto tra ciò che gli altri vedono in loro e ciò che si sentono di essere": (Erikson, 1950/2008,

p. 244). Il compito primario dell'adolescenza appare, quindi, quello della costruzione dell'identità.

1.2 Teorie sull'adolescenza a confronto: biologica, antropologica, psicoanalitica, cognitiva

Come accennato in precedenza, l'identificazione dell'età dell'adolescenza e i caratteri entro i quali è stata circoscritta sono cambiati più volte nel corso del tempo. Il primo studio che ha tentato di inquadrarne le specificità da un punto di vista scientifico fu pubblicato già nel 1904 dallo psicologo e pedagogista statunitense Granville Stanley Hall. Il testo intitolato *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* affronta il tema a partire dalle teorie evoluzioniste (Kibler, 2011). I cambiamenti che avvengono negli anni adolescenziali, che l'autore identifica fra i 13 e i 25 anni, sono, a suo avviso, caratterizzati da *storm and stress*, ovvero da tempeste emotive e fisiche tali da sconvolgere l'equilibrio degli individui che si trovano di fronte ad un cambiamento radicale del proprio corpo e della propria struttura di personalità. Hall definisce l'adolescenza come una seconda nascita: in quanto tale, l'autore la ritiene determinata esclusivamente dai suoi aspetti corporei e biologici, mentre non prende minimamente in considerazione possibili influenze ambientali o variabili culturali. Una posizione, questa, che si fonda sulle teorie evoluzioniste di Ernst Haeckel, il biologo darwinista tedesco, di cui Hall (1904) riprende le teorie declinandole sui processi mentali. Secondo Haeckel la storia dell'individuo è un riassunto della storia della specie a cui appartiene, ovvero ogni organismo, nel corso del proprio sviluppo rive, se pure in maniera sommaria, i momenti dello sviluppo della specie di appartenenza (Haeckel, 1866). Secondo Hall, quindi, lo sviluppo dell'individuo a livello psicologico avviene attraverso il ripercorrere le fasi di evoluzione della razza umana, escludendo, di fatto, componenti sociali e culturali da tale processo. Questa teoria è oggi ampiamente superata, ma per molti decenni ha influenzato gli studi sull'adolescenza, venendo alternativamente ripresa o criticata da teorici e studiosi.

Gli studi di poco successivi di Margaret Mead, in prospettiva antropologica, hanno condotto ad una visione diametralmente opposta. La scienziata ha svolto le sue ricerche nell'ambito dell'adolescenza a Samoa, un'isola

del Pacifico attraverso un *processo di osservazione partecipante*, una tecnica della ricerca antropologica che prevede un lungo periodo di permanenza presso il gruppo osservato e di interazione con lo stesso. Mead ha così potuto dimostrare che gli stravolgimenti emotivi, i rapidi cambiamenti, le repentine evoluzioni dei comportamenti si sviluppano in stretta correlazione alla cultura e alla società di appartenenza (Mead, 2001/1928). Anche la ricerca di Margaret Mead è stata criticata, sia nei contenuti che nell'interpretazione troppo personale delle osservazioni (Freeman, 1983). Eppure, la sua intuizione dell'interdipendenza fra adolescenza, società e cultura ha definito un criterio epistemologico del tutto nuovo rispetto all'approccio biologico di Hall e ha segnato una svolta per tutte le scienze cosiddette *sociali*. Numerosi studi successivi sull'adolescenza, realizzati su base antropologica hanno, inoltre, confermato la correlazione fra durata e *contenuti* dell'adolescenza e la cultura di provenienza degli individui oggetto di ricerca.

Da un punto di vista psicanalitico, gli studi sull'adolescenza hanno preso il via da un approccio biologico che vede lo sviluppo pulsionale come generatore di conflitti tra le tre istanze psichiche secondo Sigmund Freud: Es, Io e Super-io, ovvero le tre strutture fondanti della personalità degli individui (Freud, 1905/1995). In particolare, l'Es è costituito da impulsi che dominano la parte più istintuale dell'uomo: è un'istanza volta a soddisfare bisogni basilari e impulsi, compresi quelli sessuali. Esso rappresenta l'inconscio, in grado di emergere attraverso lapsus, atti mancati e altre manifestazioni. Il Super-io rappresenta, invece, le norme morali che vengono imposte all'individuo dalla famiglia d'origine e dalla società. Esso tende quindi a scontrarsi con gli impulsi dell'inconscio. Infine, l'Io è l'istanza che ha la funzione di mediare fra pulsioni dell'Es e del Super-io, attraverso il principio di realtà. Questa struttura della psiche, nell'ambito della riflessione sull'adolescenza, individua un Es più forte e un Io più debole, insieme ad una marcata labilità affettiva e a comportamenti a tratti regressivi (Freud, 1936).

Gli studi successivi sull'adolescenza, a partire dal contributo di Erikson (1968/1999), hanno visto un'integrazione degli approcci biologico e antropologico, che ha considerato, a fianco degli sviluppi del corpo e della mente, anche l'influenza della società e della cultura all'interno delle quali si muove il soggetto adolescente, compresi gli aspetti legati all'accettazione, alla considerazione e all'integrazione da parte della società stessa. Erikson

è riconosciuto da molti studiosi dell'adolescenza come un pioniere (Palmorari & Crocetti, 2011) che, fra le altre cose, ha introdotto anche la teoria del ciclo di vita: questa identifica una serie di momenti di sviluppo che durano per l'intera esistenza, caratterizzati da crisi e conflitti psicosociali che l'individuo deve affrontare prima di poter passare allo stadio successivo. Erikson individua 8 stadi dello sviluppo: nel primo stadio, che corrisponde al primo anno di età, si avrà uno sviluppo sull'asse della fiducia *versus* la sfiducia; segue la fase dell'autonomia *versus* la vergogna e il dubbio, corrispondente ai 2-3 anni di età; iniziativa *versus* senso di colpa (4-5 anni); tra i 6 e i 12 anni Erikson rileva una fase di industriosità *versus* il senso di inferiorità; al suo interno, in corrispondenza dell'età tra i 13 e i 18 anni, si delinea uno stadio di identità *versus* confusione dei ruoli (13-18 anni); alla quale segue, tra i 19 e i 25 anni, quella dell'intimità *versus* l'isolamento; infine lo studioso identifica gli stadi della generatività *versus* la stagnazione (26-40 anni) e dell'integrità dell'Io *versus* la disperazione (oltre i 40 anni) (Erikson, 1999). Di particolare interesse sono il quinto e il sesto stadio, che riguardano l'adolescenza e l'età giovanile e che Erikson identifica come quegli stadi in cui avviene l'acquisizione dell'identità, definita da aspetti biologici, di organizzazione, culturali e sociali. Questo processo di acquisizione è per Erikson il più significativo dell'esistenza, il più critico, il più doloroso: da tale passaggio si chiarisce ciò che è avvenuto nelle fasi precedenti e si crea la base per ciò che succederà negli stadi successivi. L'adolescenza, la difficoltà insita nella crescita e nell'individuare un proprio spazio nel mondo sembrano essere, per Erikson, il fulcro stesso dell'esistenza.

Dello stesso avviso è lo psicologo James E. Marcia: sulla scorta della teoria psicosociale appena citata, egli crea un modello, quello degli stati di identità (Marcia, 1966) in cui individua esplorazione e impegno come variabili centrali del processo di costruzione dell'identità. Oltre a queste, egli definisce anche quattro stati di identità determinati dal maggiore o minore coinvolgimento nell'esplorazione. Il modello di Marcia ha costituito la base per ulteriori approfondimenti delle forme di impegno e di esplorazione degli stati di identità, nonché del ruolo centrale delle interazioni e dell'interdipendenza tra adolescente e contesto in cui si relaziona (Meeus, 2011; Jackson, 1995).

Anche le teorie cognitive hanno rivestito un ruolo significativo nella comprensione della complessità dell'adolescenza. Esse interpretano i

cambiamenti adolescenziali e l'emergere di funzionalità come il pensiero formale, lo sviluppo del pensiero astratto, di operazioni combinatorie, dello sviluppo del pensiero ipotetico deduttivo fino all'ingresso dell'adolescente nel mondo degli adulti. Lo sviluppo cognitivo da una parte, e il confronto con gli adulti dall'altra generano la capacità di elaborare teorie proprie e un proprio progetto di vita, anche in contrasto con la società, sulla base delle proprie esigenze personali. Questo processo viene definito "egocentrismo adolescenziale" (Piaget & Inhelder, 1971), e si manifesta anche attraverso la sopravvalutazione del pensiero che, in questa fase, fatica a considerare la complessità del reale. Il confronto coi pari, con idee e teorie diverse dalle proprie, consente all'adolescente di superare tale egocentrismo. Bisogna, in ogni caso, rilevare che le differenze nello sviluppo cognitivo sono riconducibili a diversi fattori, fra i quali rientrano anche la scolarizzazione, la provenienza socioculturale e la tipologia del gruppo dei pari.

1.3 L'adolescenza: identità e stima di sé fra famiglia, gruppo dei pari e scuola

Prima di affrontare più approfonditamente la questione dello sviluppo identitario nell'adolescenza, si rileva la necessità di tratteggiare un breve excursus sulle diverse teorie sviluppate nel tempo sull'età in esame, con l'intento di mettere in evidenza e integrare i vari tentativi di sistematizzare la tematica dell'adolescenza. Lo scopo di questo capitolo è di superare i limiti di una visione spesso parziale sull'argomento, favorendo, invece, una visione più generale ed articolata. In questo modo sarà possibile anche spiegare in modo più completo lo sviluppo dei diversi approcci e punti di vista, e individuare le interazioni fra le teorie più specificamente biologiche e quelle che sottolineano maggiormente il ruolo dell'ambiente. Fra queste ultime, si ricorda in particolare la teoria bio-ecologica (*ecological systems theory*) elaborata dallo psicologo statunitense Urie Brofenbrenner (1979), in cui si postula un'indissolubile correlazione fra ambiente, gruppo, sviluppo individuale e apprendimento. Brofenbrenner definisce diversi livelli sistemici, dai microsistemi che definiscono le relazioni personali più dirette e significative, ciascuna con i suoi ruoli e le sue norme, fino a sistemi più ampi e complessi in cui il soggetto agisce, che comprendono sia gli ecosistemi (come i contesti famigliari, scolastici o la-

vorativi) che il macrosistema definito dalla società nel suo complesso, con le sue strutture istituzionali, valoriali, normative etc. Sono proprio le profonde interconnessioni fra questi sistemi personali, familiari, ambientali, sociali, culturali etc. che possono dare luogo a influenze e cambiamenti nello sviluppo psicologico e nei comportamenti.

A conclusioni simili giungono Donald H. Ford e Richard M. Lerner nel loro saggio *Teoria dei sistemi evolutivi*, proponendo una visione multidimensionale, sistemica e processuale dello sviluppo, che considera il funzionamento psicologico a partire dalle connessioni con l'ambiente e con il contesto. Tale approccio supera la controversia fra biologia e ambiente, evidenziando le reciproche interazioni tra variabili biologiche e variabili ambientali, non in senso lineare, ma dinamico. Il mutamento evolutivo è, quindi, il risultato del variare delle relazioni, che sono comunque individuali e dipendenti dall'unicità genetica ed evolutiva dell'individuo, anche in rapporto ai contesti in cui interagiscono (Ford & Lerner, 1996).

L'indagine sull'adolescenza evidenzia l'estrema complessità delle dinamiche ad essa riferite e le teorie che sono state sviluppate negli anni hanno riconosciuto la centralità delle correlazioni tra l'adolescenza e tutti i sistemi di cui gli individui fanno parte, comprese le culture e le società. Allo stesso tempo ne hanno messo in luce la difficoltà di interpretazione, sia per le differenze con cui questa età cruciale è stata storicamente definita (Charmet & Rosci 1995; Speltini, 2011; Zazzo, 1972), sia per le plurime disamine di cui è stata oggetto e, infine, per le numerose e diverse fenomenologie di adolescenza riscontrate, che rendono quasi necessario riferirsi alla tematica utilizzando il plurale, ovvero *adolescenze*, anche per la necessità di analizzare e comprenderne tutti i fenomeni. L'approccio non può, quindi, che essere omnicomprensivo, al fine di offrire un quadro di riferimento non solo metodologico, ma progettuale che consenta, a partire dalle prospettive evolutiva, sociale, psicologica, di pensare misure ed interventi capaci di favorire lo sviluppo armonico dei giovani e di prevenire percorsi devianti, attraverso visioni critiche, complesse, dinamiche e integrate delle adolescenze.

Lo sviluppo individuale nel corso dell'adolescenza si muove intorno alla domanda identitaria: *chi sono?* (Erikson, 1968/1999). Questo è il principale compito dello sviluppo di questa particolare fase evolutiva, che è legato intrinsecamente alla strutturazione, ovvero alla ri-strutturazione, della propria

1. L'adolescenza

identità: emozioni nuove e un corpo in continua trasformazione, che appare, quindi, quotidianamente *nuovo*, impongono riflessioni sia in relazione a sé stessi che al mondo.

L'adolescenza, come detto, viene descritta come una seconda nascita (Charmet & Rosci, 1995; Hall, 1904; Pellizzari, 2010), come un ingresso repentino in una nuova dimensione che produce una forte pulsione a riconoscersi in qualcosa di profondamente rinnovato. La principale innovazione è definita dal bisogno di trovare una propria nuova collocazione nel mondo, al di fuori del nucleo familiare, e allo stesso tempo un ruolo diverso nel gruppo dei pari. All'adolescente spetta l'arduo compito di dover scegliere in quali ideali riconoscersi, a quali valori aderire, che tipo di donna o di uomo adulto diventare. Ciò implica anche conflitti dolorosi legati alla rinuncia della sicurezza e della protezione stabili dell'infanzia, legate al nucleo familiare di provenienza. La conquista dell'identità è quindi un processo, lungo e non lineare che, secondo numerosi studiosi, si basa su un susseguirsi di diversi stati e stadi (Kroger, 2004; Kroger et al., 2010; Kroger & Marcia, 2011) che non sono necessariamente riconducibili a una teoria evolutiva, ma rappresentano il tentativo di sistematizzare un percorso complesso e individualmente differente per modalità e tempi, che gli adolescenti devono affrontare per superare la crisi e accogliere le nuove sfide.

Il concetto di sé è costituito da tutti gli elementi e gli aspetti attraverso i quali gli adolescenti si definiscono e da questi dipenderà un altro aspetto nodale della costruzione dell'identità degli adolescenti, ovvero la stima che avranno di sé stessi (Mead, G. H., 1934/2010). Se il sé è un costrutto sociale basato sulle risposte del contesto rispetto ai comportamenti degli adolescenti negli ambiti considerati importanti, la stima di sé è altresì correlata alle risposte e ai feedback delle persone che i ragazzi e le ragazze considerano significative: famiglia, personale scolastico e gruppo dei pari (Rosenberg et al., 1989), con particolare accento su quest'ultimo, in quanto l'emancipazione rispetto alla famiglia e ai suoi valori è fase centrale dell'esperienza di crescita e di individuazione.

Così come gli adolescenti vivono sentimenti ambivalenti tra il desiderio di sentirsi adulti da una parte, e la fatica a rinunciare alla sicurezza del nucleo familiare dall'altra, allo stesso tempo e parallelamente anche le famiglie possono trovarsi ad affrontare, in questa fase delicata, uno sforzo

di allontanamento, ovvero l'accettazione della crescita dei propri figli e la necessità di aiutarli ad essere autonomi, di *lasciarli andare*. Ciò comporta, quindi, che la qualità delle interazioni e gli atteggiamenti delle famiglie possono avere un peso nel determinare le modalità di transizione degli adolescenti nell'età adulta (Scabini, 1995). Gli studiosi statunitensi Grotevant e Cooper, in un articolo che riporta un'interessante ricerca del 1985 (Grotevant & Cooper, 1985), affermano che la formazione dell'identità adolescenziale non passi necessariamente attraverso una rottura dei legami con la famiglia di origine, ma sia piuttosto uno sforzo di ristrutturazione delle relazioni genitori-adolescenti. Come visto, si tratta di una fase critica in cui negli adolescenti si alterna il bisogno di autonomia con quello di protezione mentre per la famiglia si alterna la necessità di favorire l'autonomia e la libertà degli adolescenti concedendo loro libertà di azione, con quella di non perdere il controllo sui comportamenti. Le diverse strategie e i diversi stili educativi parentali sembrano pertanto essere centrali nel percorso di crescita degli adolescenti (Bowlby, 1998; Baumrind, 1971; Buonanno et al., 2010; Maccoby & Martin, 1983) e dai differenti stili genitoriali (autorevole, autoritario, indulgente, indifferente...) possono dipendere aspetti a loro volta differenti nello sviluppo della personalità degli adolescenti: maggiori competenze psicosociali e sicurezza di sé possono essere caratteristiche di figli di genitori autorevoli, così come maggiore passività e insicurezza potrebbero corrispondere a famiglie autoritarie; genitori indulgenti potrebbero crescere figli meno responsabili e più immaturi, mentre uno stile educativo indifferente potrebbe favorire impulsività e comportamenti a rischio (Cicognani, 2002; Cicognani et al., 2005).

Emancipazione non significa necessariamente rottura, ma può indicare anche semplicemente la trasformazione di un rapporto familiare che da unidirezionale diventa reciproco: un rapporto in cui i genitori siano in grado, nonostante la perdita di controllo assoluto propria dell'infanzia, di comprendere e sostenere il percorso di crescita dell'adolescente che desidera l'indipendenza e allo stesso tempo di essere curato e visto, anche prepotentemente. Ciò è possibile attraverso un processo di comunicazione che faciliti il rispetto e il reciproco riconoscimento attraverso il confronto (Vieno & Pastore, 2009). Per essere presenti a sé stessi, più che di controllo e autorità, gli adolescenti necessitano, infatti, di una relazione positiva con i genitori: "sembra essere il sostegno ed il calore nella relazione genitori-figli il fattore su cui agire, a

livello familiare, per aumentare la probabilità che i figli si aprano ai genitori riducendo in tal modo la probabilità di adottare comportamenti devianti” (Vieno & Pastore, 2009, p. 577). Lo sviluppo dell’identità viene rafforzato negli adolescenti che vengono sostenuti da parte dei genitori in un processo che permette loro di affidarsi ad una base sicura a cui ritornare nel corso dell’esplorazione. Questo processo è stato espresso chiaramente dal medico, psicologo e ricercatore britannico John Bowlby (1998) attraverso la sua nota teoria dell’attaccamento che postula come, per essere genitori adeguati, sia necessario “fornire una base sicura da cui un bambino o un adolescente possa partire, per affacciarsi nel mondo esterno e a cui possa ritornare sapendo per certo che sarà il benvenuto, nutrito sul piano fisico ed emotivo, confortato se triste, assicurato se spaventato” (Bowlby, 1998, p. 10). Per questo, se è vero che gli adolescenti preferiscono passare il loro tempo con il gruppo dei pari, è altrettanto vero che un repentino allontanamento dai genitori o da parte dei genitori, durante questo periodo, sarebbe dannoso per lo sviluppo dell’adolescente, poiché l’attaccamento ai genitori continua ad essere fondamentale (O’Koon, 1997).

Anche rispetto al gruppo dei pari l’adolescente necessita di un percorso di ridefinizione della propria identità, generato anche e proprio dal decentramento rispetto alla famiglia nucleare e orientato verso le relazioni con i coetanei (Bosma & Gerrits, 1985; Claes et al., 2001). La relazione con il gruppo dei pari, come quella familiare, è complessa e non lineare: i rapporti si sviluppano in modo duale (amici e amiche *del cuore*), nei gruppi formali (sportivi, associativi, religiosi ecc.) e informali, soprattutto nel periodo della scuola secondaria di secondo grado. Di qualsiasi tipo sia la relazione, numerosi studiosi (Pombeni et. al., 1990; Palmonari et al., 1990; Crocetti et al., 2008) confermano l’influenza del rapporto fra pari nello sviluppo dell’identità in adolescenza. La differenziazione dalle figure adulte, il gruppo dei pari come nuovo punto di riferimento, il processo di identificazione e di costruzione della propria identità attraverso tale gruppo sono passaggi centrali nell’evoluzione adolescenziale. Questo anche e soprattutto per il fatto che il gruppo rappresenta un luogo di sperimentazione di sé, di confronto con gli altri pari, di sostegno e validazione delle proprie emozioni e di aiuto pratico in un momento che è sì complesso ma è anche condiviso, per cui all’interno del proprio gruppo gli adolescenti possono trovare anche conforto e appoggio (Palmonari,

2011). Nel gruppo dei pari, gli adolescenti hanno la possibilità di esprimere la difficoltà del proprio disagio esistenziale con minor paura di giudizio rispetto al mondo degli adulti: situazioni relazionali fallimentari, tradimenti amicali o del/la partner, solitudine, crisi famigliari, emarginazione, problematiche legate alle dipendenze possono essere trattati con minore tabuizzazione. Il citato studio a questo riguardo (Palmonari et al., 1990), ha mostrato che gli adolescenti che si affidano, si identificano, sono legati ad un gruppo di pari hanno meno difficoltà nella gestione delle problematiche esposte e sono in grado, al bisogno, di cercare aiuto. Il gruppo dei pari, così come la famiglia di origine, nonostante la necessità di emancipazione, rimangono poli centrali di aiuto, pratico ed emotivo, e forniscono un supporto essenziale anche di tipo cognitivo nella comprensione delle situazioni problematiche e, in generale, nella costruzione dell'identità.

Oltre alla famiglia e al gruppo dei pari, un ulteriore luogo di crescita e sviluppo della persona è la scuola, non solo per il tempo, lunghissimo, che ogni individuo vi trascorre, ma anche per l'intero ventaglio di esperienze cognitive, emotive, sociali, relazionali che vi hanno luogo, parallelamente al percorso didattico. Gli adolescenti, in particolare, vivono il mondo della scuola come il luogo principe in cui vengono costruite le relazioni amicali. È lì che si crea il gruppo attraverso cui i ragazzi si mettono alla prova sperimentando conflitti, mettendosi in competizione, subendo rifiuti, rifiutando a propria volta, costruendo, insomma, la propria identità anche in relazione ai feedback degli adulti ma, soprattutto, dei pari (Crocetti, 2014). Il percorso scolastico con le esperienze e le sfide ad esso correlate concorre non solo alla costruzione dell'identità, ma anche al processo di elaborazione della propria efficacia e della propria autostima: l'adolescente impara a conoscere sé stesso e le sue modalità di reazione di fronte agli eventi, impara a valutare le proprie conoscenze, le proprie competenze, i propri punti di forza e di debolezza. La scuola è uno dei primi banchi di prova dove gli adolescenti costruiscono e stabilizzano la propria autoefficacia: lo psicologo canadese Albert Bandura, promotore della teoria dell'apprendimento sociale, definisce l'autoefficacia come

le convinzioni circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati. (...) Le convinzioni di

1. L'adolescenza

efficacia hanno vari effetti: influenzano la scelta del corso di azioni da intraprendere, (...) la resilienza di fronte alle avversità, il fatto che il proprio modo di pensare sia di ostacolo o di aiuto, la quantità di stress e depressione sperimentati quando le circostanze ambientali sono difficili. (Bandura, 2000, p. 23)

La sperimentazione di sé in ambito scolastico, che mette i giovani a confronto sia con gli adulti e l'istituzione scuola, sia con i coetanei, permette loro di interfacciarsi e affacciarsi al mondo e di ritornare poi a se stessi. Il compito della scuola non è soltanto quello di consentire agli adolescenti di proporsi e di esporsi all'interno del proprio contesto, ma anche – e soprattutto – di riceverne i feedback e di interrogarsi, poi, su quanto avvenuto, in un costante dialogo con sé stessi e con gli altri da sé. È a scuola che gli adolescenti vivono le prime sfide, alimentano la propria autoefficacia, valutano la propria autostima in relazione agli esiti dell'impegno scolastico, del riconoscimento di un ruolo all'interno della classe, del valore e dell'importanza attribuita loro dal gruppo (Maltese et al., 2012). La scuola è un banco di prova molto difficile e al contempo fondamentale per la costruzione dell'identità: le dinamiche e le sfide con le quali gli adolescenti si confrontano sono le stesse che quotidianamente la vita pone agli individui. Per questo le acquisizioni avvenute in ambito scolastico potranno costituire la base dei meccanismi e delle modalità di reazione degli individui anche di fronte agli ostacoli della vita in generale. Secondo lo psichiatra britannico Michael Rutter (1990), considerato il padre della psicologia infantile, le esperienze di successo, di buone relazioni e di soddisfazione legate alla scuola favoriscono caratteristiche della personalità come l'autostima e aiutano l'acquisizione di percezione del proprio valore, nonché la capacità di controllo – anche emotivo – sugli eventi. Naturalmente vale anche il contrario: difficoltà relazionali, scarsa capacità sociale, passività e, di conseguenza, legami deboli possono rallentare lo sviluppo, far diminuire impegno e interesse in ambito didattico, ridurre le esperienze gratificanti e favorire dinamiche di ritiro sociale (Murberg, 2010). Numerosi studi (Kloep et al., 2015, Bandura, 2000; Tani et al., 2009) riferiscono, infatti, che saper costruire buone relazioni in giovane età predice, anche per la vita in generale, relative buone capacità di adattamento, equilibrio psicologico, capacità di gestire insuccessi:

le relazioni amicali rappresentano, nell'adolescenza, un luogo privilegiato di apprendimento, di sperimentazione e di controllo dell'azione personale e gli amici costituiscono un termine di confronto e di valutazione dei diversi aspetti di sé e dell'altro che concorrono significativamente a costruire il senso di identità che l'adolescente va elaborando, favorendo la progressiva integrazione di sempre nuovi aspetti del sé. (Tani et al., 2009, p. 308)

In conclusione, possiamo affermare che, dato l'impatto del sistema scuola nella costruzione dell'identità degli adolescenti, sia sotto il profilo sociale che sotto quello delle competenze, nonché dell'autoefficacia e della stima di sé, risulta di fondamentale importanza realizzare a scuola un ambiente inclusivo, di sostegno, in cui gli adolescenti possano sperimentarsi ma al contempo essere sostenuti e incoraggiati, se socialmente ritirati o più passivi. In una società in cui sempre più la scuola è chiamata a sopperire alle carenze a livello familiare (Ronci & De Sanctis, 2010), è necessario immaginare progetti che stimolino lo sviluppo di abilità sociali, pro-sociali, emozionali che fungano da fattori di protezione e prevenzione rispetto a comportamenti devianti.

2. Il disagio giovanile

2.1 Introduzione del problema e del contesto di ricerca

Il disagio giovanile rappresenta una criticità per tutte le regioni d'Italia. Considerando in particolare la situazione dell'Alto Adige, se da un lato il tasso di abbandono scolastico è molto al di sotto della media nazionale (Istituto Provinciale di Statistica [ASTAT], 2020), dall'altro le cifre relative al noto problema dell'elevato numero di suicidi (ISTAT, 2016) collocano l'Alto Adige al secondo posto in Italia. Il dato riguarda anche i giovanissimi: la cronaca del quotidiano locale Alto Adige del 26.08.2018 riporta che "Il più giovane suicida della Provincia aveva nove anni". Oltre agli allarmanti dati citati, ne emergono altri sempre inerenti ai giovani che per diversi motivi vengono seguiti dai Distretti sociali: dati del 2017 mostrano che 3.652 minori, il 3,6%, sono stati assistiti dai Distretti territoriali. Fra le tante cause emergono soprattutto gravi problemi dei genitori, problemi economici delle famiglie, incapacità/difficoltà educative dei genitori, problemi scolastici e problemi abitativi (Provincia Autonoma di Bolzano, Ripartizione Politiche Sociali, Statistiche Sociali 2017). Per ciò che concerne gli episodi di bullismo, i dati ASTAT 2016 evidenziano che il 28,8% dei giovani dai 14 ai 25 anni è stato vittima di atti di prevaricazione o bullismo. In ultimo, ma non per importanza, cito il dato relativo all'abuso di alcol nella Provincia di Bolzano: secondo i dati forniti dall'ASTAT relativi al 2019,

la ricerca dell'ebbrezza riguarda prevalentemente i giovani. Infatti: il 46% dei 14-19enni e il 47% dei 20-34enni si è ubriacato almeno una volta nell'ultimo anno; (...) l'ubriacatura settimanale riguarda quasi esclusivamente i giovani: l'8% dei 14-34enni (circa 11.000 giovani) si è ubriacato due o più volte al mese nell'ultimo anno. (ASTAT, 2020, p. 6)

Ridurre tali fenomeni, prevenirli e contrastarli è stato l'obiettivo di molti studiosi che hanno analizzato gli effetti dei comportamenti pro-sociali di bambini e adolescenti, scoprendo che sono elementi fondamentali, sia dal punto di vista cognitivo che affettivo, per la capacità di regolazione di stati emotivi negativi quali ansia, rabbia e stress (Afolabi, 2013).

2.2 La società, la complessità e i giovani

Prima di addentrarci nella trattazione del tema in oggetto, è necessario chiarire che i concetti e le idee di seguito riportati sono da intendersi come probabilistici rispetto alla popolazione e non come assoluti, così come le caratteristiche descritte non vanno intese come individuali, ma devono essere interpretate come tendenze. La società in cui viviamo è stata definita come complessa, articolata, globalizzata (Beck, 2002; Giddens, 2002; Robertson & De Leonibus, 1999). Ha subito profondi e velocissimi mutamenti sociali, economici e politici che hanno portato allo sviluppo di eterogeneità e alla trasformazione dei valori di riferimento, come pure alla contraddittorietà di modelli culturali e di norme (Bauman, 1999). Più in generale, norme, regole e valori appaiono funzionali ai sottosistemi di cui fanno parte, piuttosto che essere condivisi ed universali. Se, da sempre, gli adolescenti affrontano fasi complesse e problematiche nel loro percorso di crescita alla ricerca della loro identità (Palmorari, 2011), nel tipo di società sopra descritto tale compito diventa ancora più arduo, poiché la mutevolezza dei modelli di riferimento, nonché i bisogni e le aspettative della società stessa rendono tale compito estremamente difficile e spesso caratterizzato da disagio fisico, emotivo, relazionale e affettivo (Stramaglia, 2010). Parallelamente al mutamento radicale della società, quindi, ne è avvenuto anche uno nella costruzione identitaria dell'adolescente, costretto, suo malgrado, dalle nuove dinamiche economiche e sociali ad un prolungamento di tale fase dell'esistenza: l'insicurezza economica, ad esempio, si manifesta in una corrispondente dipendenza (anche emotiva) dalla famiglia. Alcuni dati aggregati di Eurostat (2015) mostrano, infatti, che in Italia (e nei Paesi cosiddetti PIGS, Portogallo, Italia, Grecia e Spagna) la percentuale di giovani fra i 25 e i 34 anni che vive a casa con i genitori si attesta fra il 30 e il 50%, mentre nei Paesi scandinavi e in generale nell'Europa del centro nord, la media è fra il 10 e il 15%. Le statistiche mostrano che, dove il Prodotto Interno Lordo (PIL) è basso, la disoccupazione è alta e il welfare è debole, la famiglia sopprime allo Stato: "Le giovani generazioni sempre di più vivono una condizione di angoscia, associata all'esperienza di precarietà lavorativa, la quale induce un senso di frustrazione nella capacità di ciascuno di poter contribuire a cambiare le cose" (Cerutti, 2012, p. 6). Tutto ciò genera circoli viziosi e gli adolescenti, che vivono la complessa fase della costruzione della propria

identità, manifestano maggiore irrequietezza e spesso sono vittime di malessere e incertezze (Cerutti, 2012), a propria volta fonti di ulteriore disagio che può manifestarsi in diversi ambiti, da quello familiare a quello scolastico. Gli effetti di tale disagio, però, si assomigliano in tutti in contesti: rigetto delle regole, disinteresse per la cultura, atteggiamenti di ribellione, fino a manifestazioni più tangibili come episodi di autolesionismo, bullismo, disturbi alimentari, abuso di sostanze.

La società odierna è di certo in grado di fornire soluzioni funzionali, rapide e praticabili, soprattutto se si tratta di risolvere bisogni e criticità di ordine pratico. Scienza, tecnologie e tecnoscienze sono state di grande aiuto nel semplificare la vita delle persone, sconfiggendo malattie, generando benessere e facilitando le comunicazioni e il lavoro, in particolar modo nelle società più evolute (Mazzucchelli, 2014). Di contro, lo sviluppo rapido e le difficoltà ad esso collegate non trovano altrettante risposte nella società contemporanea, caratterizzata da un quadro sociale e valoriale dis-integrato nel quale gli adolescenti faticano ancora di più rispetto agli adulti ad individuare una loro posizione, sia fisica che mentale. In questo tipo di società, il sistema economico, più di altri, impone i propri criteri, razionali, pragmatici e strumentali (Beck, 2002). Se nemmeno gli adulti, più consapevoli e più equipaggiati di strumenti per fronteggiare pressioni e imposizioni dell'economia, sono in grado di sottrarsi alla supremazia di tale sistema, riducendosi a *homo consumers* (Bauman, 2007), gli adolescenti, meno preparati e più bisognosi di strumenti e mezzi per costruire e rafforzare la propria identità e giustificare la propria presenza nel mondo, rischiano di soffrirne maggiormente. La società contemporanea crea, dunque, nuove necessità, nuovi imperativi e, di conseguenza, nuove mancanze:

Gli uomini sono ciò che comprano (o che sono in grado di comprare). Questa legge della globalizzazione culturale vale – così suona l'argomento - anche là dove il potere d'acquisto tende allo zero. Con il potere d'acquisto finisce la condizione *sociale* di essere umano e incombe, incomincia la discriminazione. Esclusione! suona il giudizio per quelli che sono al di fuori dell'equazione essere uguale design. (Beck, 2002, p. 63)

Il mutare degli standard di vita e dei bisogni generati dalla società del consumo dà origine a nuovi desideri e, ove non fossero esaudibili, a nuove frustrazioni (Bauman, 2007).

2.3 Il fenomeno *hikikomori* e la dimensione della medialità sociale

L'impatto dei media, in particolare social, e delle nuove tecnologie è un ulteriore aspetto di rilievo per ciò che concerne lo sviluppo degli adolescenti: se da un lato l'utilizzo dei nuovi strumenti è in grado di sviluppare e accrescere alcune competenze specifiche, rendendoli curiosi, preparati e critici, dall'altro si rileva un uso indiscriminato di tali mezzi che può generare molteplici disturbi relativi alle capacità di attenzione e alle capacità mnemoniche, nonché un apprendimento frammentario e superficiale dei contenuti. L'abuso delle nuove tecnologie può dare luogo, inoltre, paradossalmente, a difficoltà di socializzazione. La sociologa, tecnologa e psicologa americana Sherry Turkle ha affrontato questo tema (Turkle et al., 2012) osservando, in particolare, come la connessione costante attraverso strumenti tecnologici che supportano social media e messaggistica è una connessione solo apparente, in quanto le relazioni che vi si sviluppano mancano di autenticità. Questa mancanza di autenticità crea l'illusione di rapporti e dell'esistenza di una rete sociale, che però non sono reali. Si abituano quindi gli utilizzatori a perdere contatto con la vicinanza e la profondità di un contatto umano reale, creando una *cultura della distanza*. Se da un lato la tecnologia favorisce l'apertura verso gli altri, soprattutto fra i più giovani, che nella conversazione mediata possono trovarsi più a proprio agio e controllare la risposta emotiva, evitando il confronto faccia a faccia, dall'altra l'assenza di legami autentici può generare una vera e propria paura dell'intimità nella vita reale. Un altro aspetto che Turkle rileva è la crescente perdita della capacità di ascolto: l'utilizzo dei dispositivi distrae costantemente anche durante gli incontri faccia a faccia, rendendo le persone sempre più incapaci di essere realmente *presenti* per gli altri.

Anche sulla costruzione dell'identità, così centrale nel periodo dell'adolescenza, i dispositivi e le applicazioni sociali hanno un'influenza cruciale, dando la possibilità di costruire identità fittizie e idealizzate, che rischiano di

2. Il disagio giovanile

creare una frattura fra la vera identità che si va formando e quella che si sceglie di mostrare agli altri.

Nonostante le molteplici possibilità di connessione e scambio, come si è visto, la società contemporanea si trova ad affrontare fenomeni sempre più frequenti di auto-isolamento, sia di ordine psicologico che socioculturale (Cerrutti, 2012). Un fenomeno sempre più rilevante è quello dell'*hikikomori*: noto in Giappone già a partire dalla fine degli anni '80, è sempre più usuale anche in Europa (Kato et al., 2012; Kato et al., 2018). Il termine giapponese hikikomori significa letteralmente stare in disparte, isolarsi e si riferisce a coloro – soprattutto adolescenti – che si ritirano dalla vita sociale per lunghi periodi (da alcuni mesi fino a diversi anni e, potenzialmente, per il resto della vita), rinchiudendosi nella propria casa, senza contatti diretti con il mondo esterno, talvolta nemmeno con i propri genitori. I giovani si auto-recludono nelle loro stanze, con l'unica compagnia di videogiochi, di fumetti e computer, sovvertendo i ritmi fra sonno e veglia: lo specchio di un disagio e di un'incertezza, anche dell'io, incapaci di trovare il loro posto nella società (Sagliocco, 2011). Come le cause del disagio giovanile in generale, anche quelle dell'*hikikomori* dipendono da molti fattori: caratteriali (persone particolarmente sensibili, poco socievoli, con difficoltà nell'instaurare relazioni e incapacità di confrontarsi con le difficoltà, le delusioni, i fallimenti); familiari (famiglie problematiche, situazioni di disarmonia, assenza di dialogo); scolastiche (insuccesso o emarginazione sociale). Il sentimento che dà origine a tali reazioni sembra essere, in ogni caso, la vergogna, il timore di subire il giudizio altrui in riferimento alle proprie manchevolezze e ai propri fallimenti (Ricci & Piotti, 2008).

2.4 Iperprestazionalità e rottura dell'ascensore sociale

La letteratura è concorde nell'attribuire le principali cause del fenomeno dell'*hikikomori* alla forte competizione sociale richiesta dalla società attuale, così come alle pressanti attese di realizzazione personale, anche in ambito scolastico, spesso fonte di stress per persone caratterialmente fragili, soprattutto per i giovani adolescenti (Sagliocco, 2011). Globalizzazione e digitalizzazione hanno reso la competizione più serrata che mai, rispetto alle epoche precedenti. Le famiglie, la scuola, ma anche i nuovi media spingono i giovani verso una faticosa corsa per il successo, mentre, contemporaneamente, risor-

se come l'accesso a opportunità educative o lavorative, divengono via via più limitate per cui, per emergere o rimanere al passo si è costantemente incoraggiati a *fare di più*. I social media a loro volta incoraggiano a una gratificazione immediata e alla prevalenza della performance, per cui si è diffusa la necessità di vedere un riconoscimento immediato ad ogni successo, e di conseguenza ogni insuccesso è visto come un'assenza di riconoscimento e di valore. La percezione dell'auto-efficienza (Bandura, 1997) viene così messa alla prova di standard irrealistici che, non potendo essere soddisfatti, tendono a provocare ansia e stress, oltre che bassa autostima e frustrazione. Sia i social media che più in generale le caratteristiche della *società liquida* (Bauman, 2012) ingenerano negli individui la sensazione di dover essere costantemente prestanti. Questa iperprestazionalità può essere interpretata come una risposta alla necessità di confermare il sé attraverso successi visibili e misurabili, che possono portare a un sovraccarico di aspettative. Il fenomeno non è esclusivamente riscontrabile tra gli adolescenti, ma nel loro percorso di ricerca identitaria si fa ancora più cruciale, portando anche a esaurimento mentale e incertezza identitaria e, in particolare in relazione all'uso intensivo dei social (Twenge et al., 2010), a disturbi dell'umore, come ansia sociale e depressione. Studi (Dweck, 2006) hanno suggerito che una chiave per contrastare le pressioni della prestazione possa essere proprio la promozione dell'apprendimento e della resilienza, nonché la promozione di una rete di supporto psicologico e di attività non legate alla performance.

Al fenomeno dell'iperprestazione è legato anche quello della cosiddetta *rottura dell'ascensore sociale*. L'accezione è stata utilizzata per descrivere le dinamiche che permettono agli individui di muoversi verso l'alto nella società, soprattutto grazie al merito individuale e all'accesso a opportunità, come l'istruzione. La scuola, in particolare, soprattutto in un contesto di istruzione pubblica, è tradizionalmente vista come uno degli ambiti principali in cui le disuguaglianze sociali possono essere ridotte. Tuttavia, molti studi (Schizzerotto & Barone, 2006; Barone, 2012; Meier Jæger & Karlson, 2018; rapporto OECD, 2021; Schofield et al., 2023) hanno evidenziato che gli studenti e le studentesse provenienti da famiglie con basso capitale culturale o da contesti socioeconomici svantaggiati hanno spesso meno opportunità di progredire, anche se il sistema educativo dovrebbe teoricamente garantire pari opportunità. Oltre agli ostacoli economici, esistono anche barriere

psicologiche e sociali che ostacolano l'accesso all'ascensore sociale. Stereotipi, discriminazione e bias cognitivi nei confronti di determinate categorie di studenti possono limitare le loro opportunità educative. Secondo Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2001/1979), le disuguaglianze sociali si riproducono attraverso l'educazione, che non solo trasmette conoscenze, ma anche valori e norme legate alla cultura dominante. Questo aspetto si rivela ancora più rilevante nel contesto di una scuola i cui studenti provengono da background culturali differenti, sui quali influiscono spesso anche fenomeni di carattere economico, avendo spesso le famiglie di provenienza minore accesso alle opportunità di crescita economica rispetto alla media delle famiglie di lunga permanenza. Se per molti decenni la scuola pubblica ha garantito che i fondamenti dell'istruzione potessero essere accessibili a tutti, fornendo anche ai figli delle classi meno agiate gli strumenti indispensabili per poter accedere a un'istruzione di specializzazione o accademica, oggi con la crisi del welfare, la diffusa diminuzione delle capacità di acquisto e allo stesso tempo la consumerizzazione delle esperienze sociali, oltre che l'ampliarsi della forbice sociale e il crescente costo di accesso a istituzioni scolastiche, accademiche, sportive e ricreative, anche pubbliche, le opportunità risultano sempre meno parificate. Si amplia, anzi, il divario tra chi può accedervi e quindi formarsi a tutto tondo nonché avere determinate esperienze di socializzazione, e chi, invece, non può e rimane inevitabilmente marginalizzato (cfr. Di Genova, 2021; Orlandini & Lotti; 2022 Putnam, 2023).

2.5 Fenomenologia del disagio giovanile, all'estero e in Italia

L'epoca attuale vede spesso gli adulti impegnati per la maggior parte del tempo in ambito professionale, nel tentativo di gestire al meglio le pressioni della società, di tipo economico, ma anche derivanti dalla descritta complessità, che generano difficoltà anche nell'individuare modalità di comunicazione efficaci all'interno delle famiglie (Cerutti, 2012). Ne consegue, quindi, da una parte, una riduzione del tempo dedicato alla costruzione del dialogo con gli adolescenti, dall'altra, la difficoltà nella comprensione delle loro esigenze e dei loro bisogni. Ciò può determinare relazioni meno intense, meno profonde e, in alcuni casi, l'utilizzo di compensazioni di varia natura, dagli oggetti all'eccessivo permissivismo, per colmare la carenza di tempo condiviso con

i propri figli, nel tentativo di placare eventuali sentimenti di colpa: la cultura del consumo può generare anche una tendenza a fornire risposte nelle quali si dà meno spazio al dialogo profondo, alla condivisione, privilegiando una sorta di risarcimento attraverso beni materiali (Bodero Arízaga, 2019).

Molti adolescenti, spesso disorientati e fragili, impegnati emotivamente nella ricerca della propria identità, del riconoscimento da parte dei pari e di autonomia rispetto alla famiglia di origine, possono ricorrere a comportamenti antisociali, a stupefacenti o a sostanze alcoliche che, da una parte, soddisfano l'esigenza di trasgressione, di sfida all'autorità, di provocazione (Smorti et al., 2010); dall'altra colmano, almeno per un certo tempo, il senso di frustrazione generato dal timore di essere esclusi dalle dinamiche gruppali o da bisogni affettivi insoddisfatti (Bertolini & Caronia, 1998), nonché dalla difficoltà di ottenere un ruolo sociale diverso da quello di *consumatore* (Parricchi, 2013). Per riassumere, si potrebbe postulare che la società contemporanea può concorrere a rendere difficile lo sviluppo dell'identità adolescenziale, anche a causa della difficoltà di realizzazione dei bisogni che essa continuamente produce (Bauman, 2007). Le cause che possono generare il disagio adolescenziale sono quindi molteplici: l'aspirazione a far parte di un gruppo che abbia potere di acquisto e sia in grado di soddisfare le pressioni consumistiche imposte dalla società; la sensazione di emarginazione nel caso ciò non avvenga; una sempre più frequente carenza di riferimenti stabili a livello familiare e il futuro incerto, determinato dalla precarietà occupazionale, dall'esiguità di prospettive di autorealizzazione e di progettualità (Cavalli & Pasqualini, 2012; Colombo, 2002). Questi elementi, che toccano profondamente lo sviluppo dell'identità degli adolescenti, possono aumentare il rischio di disagio, soprattutto se concorrono più elementi di criticità sia a livello sociale che culturale (Böhnisch, 2014).

La percentuale di giovani che, in particolar modo in età adolescenziale e preadolescenziale, sviluppa problematiche legate al disagio giovanile è in costante crescita. Negli Stati Uniti, nel corso degli ultimi 50-70 anni, si è assistito ad un notevole aumento nei tassi di ansia e depressione tra le fasce più giovani della popolazione: i casi di disturbi mentali di tipo ansioso-depressivo nei giovani fra i 14 e i 19 anni sono aumentati dalle 5 alle 8 volte (Twenge et al., 2010). Secondo i ricercatori, disturbi come ansia e depressione possono sorgere, anche nei giovani, dalla sensazione di non avere controllo

sulla propria vita, ovvero di non essere in grado di immaginare e poi dirigere il proprio futuro in una direzione soddisfacente, di non riuscire a raggiungere i propri obiettivi. Questa sensazione è maturata negli ultimi decenni fra i giovani americani nonostante i notevoli miglioramenti in ambito tecnologico e medico, e nonostante l'aumento generalizzato del benessere (Twenge et al., 2010). Il tema del controllo, il cosiddetto *locus of control*, individuato da Twenge come possibile indicatore e predittore di disturbi d'ansia e depressivi, è stato analizzato attraverso un test specifico (locus of control test di Nowicki-Strickland, 1973) che indaga quanto gli adolescenti siano influenzati da fattori interni e quanto da quelli esterni. Dai risultati emerge che chi fra gli adolescenti punta al controllo personale è meno a rischio di disturbi psicologici ansiosi o depressivi di chi punta, invece, sul controllo esterno. Twenge e collaboratori (2018) mettono altresì in evidenza come fra gli adolescenti vi sia un generale spostamento delle priorità verso fattori esterni, come il possesso di beni materiali e il timore del giudizio degli altri, correlati, quindi, con i disturbi ansioso-depressivi. I ricercatori sostengono che tale spostamento del locus of control dall'interno all'esterno è diretta conseguenza della cultura materialista promossa dai media in generale, di cui i giovani fruiscono in misura notevole e a cui sono maggiormente sensibili. La società odierna, infatti, sottopone costantemente a messaggi che riconducono la felicità dell'individuo all'aspetto esteriore, alla popolarità, al possesso di beni materiali e gli adolescenti che non si sentono all'altezza degli standard che sembrano loro imposti, sono quindi più soggetti a subire la preoccupazione del giudizio altrui e quindi a sviluppare dinamiche ansiose e depressive. Anche l'uso indiscriminato di mezzi tecnologici come gli smartphone viene chiamato in causa, come si è visto, come corresponsabile dell'insorgenza di tali disturbi. L'abuso di tali mezzi concorre anche a limitare lo sviluppo di specifici interessi e risulta alla base della riduzione di alcune competenze, soprattutto di cura e accrescimento dei legami sociali con i coetanei (Giansanti & Grigioni, 2018), ma anche di problematiche di ordine fisico come il cosiddetto *text neck*. Quest'ultimo, anche definito FHP (o *Forward Head Posture*), iHunch o iGobba, o più letteralmente collo da computer, è un fenomeno sempre esistito e precedentemente associato soltanto a talune professioni, che ha visto un aumento sorprendente dopo il 2016, quando la diffusione di laptop e smartphones – dispositivi che non consentono un utilizzo ergonomico – è divenuta capillare

fra la popolazione. Alcuni studi (cfr. ad es. Brink et al., 2014) hanno evidenziato quanto la casistica sia sempre più rilevante fra gli adolescenti: questi riportano mal di testa, dolori muscolari e altri disturbi fisici che possono avere conseguenze, anche di lungo termine, non solamente sulla mobilità ma anche su organi come cuore e polmoni, oltre che sulla sfera psicologica, visto che una postura di questo tipo viene percepita come sottomessa.

Anche le statistiche a livello europeo non sono rassicuranti: nel report della Children's Society (Anand et al., 2018), nel Regno Unito, emerge che più di un quinto delle ragazze di 14 anni che hanno partecipato alla ricerca ha affermato di essersi inflitto ferite autonomamente, ovvero di aver avuto uno o più episodi di autolesionismo. Quest'ultimo dato è confermato dal raddoppio del numero di ricoveri ospedalieri per lesioni autoprodotte fra il 1997 e il 2017 (Anand et al., 2018).

Se già prima della pandemia il quadro del disagio adolescenziale era allarmante, dopo l'emergenza sanitaria mondiale la condizione dei giovani si è aggravata notevolmente e la situazione in relazione a comportamenti, devianze, tendenze, motivi di malessere nel mondo degli adolescenti di oggi risulta ancora più preoccupante: il suicidio si posiziona come la terza causa di morte tra i giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni. Solo gli incidenti stradali hanno superato il suicidio in termini di mortalità nella fascia di età precedentemente indicata (WHO, 2025).

Sempre secondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità, nel 2021 circa un adolescente su sette – pari al 15% dei giovani tra i 10 e i 19 anni – ha vissuto condizioni di disagio psicologico. Anche l'Italia riflette questa tendenza internazionale e, in particolare, l'indice di salute mentale rilevato dal recente documento UNICEF *The State of Children in the European Union* del 2024, così come dall'Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT, 2021) mostra come la pandemia abbia avuto un impatto significativo sul benessere psicologico degli adolescenti tra i 14 e i 19 anni. Tra il 2020 e il 2021, infatti, questo indicatore ha registrato una diminuzione di quasi 4 punti percentuali (OpenPolis, 2022), con un peggioramento più marcato tra le ragazze. Tale andamento si è confermato anche nel 2023 (ISTAT, 2024). Il malessere giovanile in Italia assume forme diverse e incide su molteplici aspetti della vita quotidiana (Ussai et al., 2022). Alcuni dati emblematici aiutano a delineare meglio la portata del fenomeno: il 10% dei giovani abbandona prematuramente il percorso scolastico; circa il

2. Il disagio giovanile

12% degli adolescenti – in prevalenza maschi – mostra segnali di dipendenza dai videogiochi; il 9,1% degli studenti tra i 15 e i 19 anni ha vissuto episodi di isolamento sociale prolungato. A questi si aggiunge un incremento dei casi di coinvolgimento minorile in reati online, tra cui pornografia infantile e sextortion. Anche il fenomeno del bullismo contribuisce a delineare un clima sociale complesso: il 25,3% degli studenti delle scuole superiori riferisce di aver subito atti di bullismo, mentre il 18,1% dichiara di avervi preso parte attivamente (Gruppo CRC, 2023).

Anche i disturbi alimentari rappresentano una crescente preoccupazione per la salute degli adolescenti, con una prevalenza significativamente maggiore tra le ragazze. In Italia si stima che ne siano affette circa tre milioni di persone, di cui oltre due milioni adolescenti e più del 90% donne, come emerge dai dati dello studio pubblicato dal Ministero della Salute il 18 marzo 2024 *Focus sui disturbi della nutrizione e dell'alimentazione nei giovani fino a 25 anni nel triennio 2019-2021*. I dati del Ministero della Salute segnalano un aumento degli accessi al pronto soccorso per disturbi alimentari, in particolare tra gli 11 e i 17 anni, e una crescita delle diagnosi di anoressia nervosa. I nuovi casi sono quasi raddoppiati tra il 2019 e il 2022, con un'età di insorgenza sempre più precoce: il 6% dei casi riguarda bambini sotto i 12 anni.

Lo studio *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale dei bambini e dei giovani*, infine, promosso dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (AGIA, 2022) in collaborazione con l'Istituto Superiore di Sanità (ISS) e il Ministero dell'Istruzione e del Merito, ha evidenziato con forza l'emergere, durante la pandemia, di numerosi disturbi neuropsichiatrici tra bambini e adolescenti. Il rapporto lancia un chiaro allarme sul rischio di cronicizzazione di queste condizioni, sottolineando la necessità di interventi tempestivi e strutturati per tutelare il benessere psicologico delle giovani generazioni.

Il quadro complesso della società attuale, i cambiamenti strutturali avvenuti dal punto di vista comunicativo e relazionale – ma anche familiare – obbligano ad ampliare quella visione dell'adolescenza legata esclusivamente alla travagliata fase di passaggio verso l'adulthood, quindi necessariamente associata ad un disagio e ad una sofferenza quasi *fisiologica*. In un'ottica integrata, in cui l'adolescente è inserito in un contesto con il quale interagisce e rispetto al quale subisce o agisce influenze, si ritiene necessario utilizzare una chiave interpretativa che tenga conto della complessità dell'adolescenza

ed evidenziare, pertanto, quali siano i diversi aspetti che condizionano tale fase di sviluppo e, fra essi, i fattori di rischio e i fattori di protezione nei diversi contesti di vita rispetto al disagio giovanile.

2.6 Disagio e devianza

Emerge dalla molteplicità di temi fino ad ora trattati come sia complesso riuscire a dare una definizione univoca di disagio, vista la poliedricità delle forme in cui esso si presenta nella società attuale: disagio esistenziale, disagio sociale, disagio rispetto al mondo globalizzato, disagio rispetto alle disuguaglianze sociali (Biasi & Fiorucci, 2018). È necessario, però, precisare la differenza sostanziale fra ciò che è relativo al disagio e cosa sia, invece, la devianza, proprio perché i due termini vengono spesso confusi.

A differenza del disagio, la devianza è un comportamento che si oppone ed agisce contro valori e norme della società e della comunità di riferimento. La devianza è quindi un agito o, meglio, una serie di azioni che possiamo definire *trasgressive*, quali atti vandalici, danni, furti (Cohen A.K., 1970). Molti autori si sono occupati del tema ed hanno sviluppato altrettante teorie a riguardo: quella della disorganizzazione sociale, proposta dalla Scuola di Chicago, riconduce l'insorgere di criminalità e devianza all'assenza di legami formali e informali, all'incapacità di cooperare; la teoria dell'anomia di Merton del 1959 (Merton, 1959) postula la correlazione fra disordine sociale e disordine individuale dei giovani devianti; quella dell'associazione differenziale di Sutherland (Sutherland et al., 1992) sostiene che il comportamento deviante venga acquisito attraverso le relazioni con le persone con le quali si è in intimità, come ogni altro comportamento; la teoria riferita alle subculture giovanili del già citato Albert K. Cohen ipotizza che da quelle avrebbe origine la delinquenza giovanile. Altre teorie, più psicologiche che sociologiche, fanno afferire la devianza a strutture di personalità, come ad esempio quella, citata precedentemente, dell'apprendimento sociale di Bandura, secondo cui l'osservazione e la conseguente scelta di modelli di azione efficaci è alla base dell'apprendimento dei comportamenti, anche di quelli devianti. Dato comune alle diverse teorie è quello della complessità della problematica, nella quale si mischiano fattori sociali con componenti culturali, psicologiche, biologiche. Si rileva, inoltre, da un'indagine condotta sui giovani nel 2007, che

2. Il disagio giovanile

alcune caratteristiche della società moderna non favoriscono il contrasto e la lotta alla devianza, poiché pare che la cronaca attuale relativa a corruzione e illegalità determini un minore rispetto delle regole, anche di quelle sociali, attraverso modelli comportamentali inadeguati (Buzzi et al., 2007). Emerge, nello stesso report, una sempre maggior trasversalità dei comportamenti devianti che vengono riscontrati anche in gruppi non socialmente svantaggiati, soprattutto nei casi relativi all'abuso di sostanze stupefacenti, (Buzzi et al., 2007).

La devianza sembra quindi essere una fase successiva a quella del disagio, sebbene non una sua necessaria evoluzione: quest'ultimo rimane una dinamica psicologica a sé stante che non sempre sfocia in azioni realmente devianti. Le statistiche citate mostrano, inoltre, che molti adolescenti che hanno vissuto forme di disagio giovanile non hanno mai commesso un'azione illegale e la maggior parte dei giovani che ha compiuto azioni devianti non è diventata criminale. Come il disagio, anche la devianza appare quindi essere collegata ad una molteplicità di fattori, da quelli biologici a quelli relativi ad una socializzazione carente, da quelli prettamente socio-famigliari a quelli individuali, o in relazione ad una patologia psichica (Bonino et al., 2003). Disagio e devianza, seppure ben lontani dall'essere sovrapponibili come concetto e definizione, hanno in comune il fatto di essere prodotti da un processo, da una pluralità di cause: più che sui singoli aspetti, l'attenzione degli studiosi si è concentrata, quindi, sui fattori di rischio e di protezione negli ambiti in cui avviene principalmente lo sviluppo degli adolescenti, ovvero all'interno del nucleo familiare, a scuola e nel gruppo dei pari (Izzo et al., 2003).

2.7 I fattori di rischio

I fattori di rischio (Rutter, 1990) sono diversi e possono essere identificati a livello psichico, culturale, individuale, di problematicità familiare, di disagio legato al contesto sociale. Essi possono concorrere ad ingenerare comportamenti devianti come ad esempio l'abuso di alcol, la tossicodipendenza, il bullismo. Il criminologo inglese David Farrington (1998), così come altri studiosi (Loeber, 1996; Gini et al., 2005; Piquero et al., 2013) hanno individuato e suddiviso i fattori di rischio in relazione al disagio giovanile in genetici, comportamentali, cognitivo-emozionali, legati all'intelligenza e alle abilità

di apprendimento. I fattori di rischio di tipo genetico possono essere il sesso maschile, la presenza di lesioni craniali, complicazioni durante il parto e tutte quelle circostanze che possano produrre danni neurologici. I fattori di rischio comportamentali comprendono aggressività, consumo di alcol e sostanze, incapacità di mantenere un'occupazione. Dei fattori di rischio di tipo cognitivo-emozionale fanno parte i deficit educativi, la mancanza di empatia, la tendenza a giustificare i propri fallimenti incolpando altri o altre circostanze, la bassa autostima e la percezione negativa di sé stessi. I fattori di rischio legati all'intelligenza e alle abilità di apprendimento includono deficit nell'intelligenza cognitiva ma anche emozionale, difficoltà di comprensione ed espressione verbale e tutti quei deficit che impediscono di modificare il proprio comportamento nonostante interventi correttivi. Ulteriori ricerche (Baldry, 2001; Bonino et al., 2003; Resnick et al., 1997) hanno rilevato che, a livello individuale, bassa autostima, insuccesso scolastico, difficoltà di gestione delle proprie emozioni possono essere fattori di rischio importanti. A livello familiare screzi, litigi e clima negativo fra genitori, frequenti e per lunghi periodi, possono essere correlati a problemi comportamentali ed emotivi dei bambini e degli adolescenti, così come abusi e alcolismo fra i membri della famiglia (Garmezy, 1991). Il rischio è, quindi, un fenomeno multifattoriale, caratterizzato dalla probabilità: se l'adolescente alimenta determinati aspetti e circostanze di vita, aumenta il rischio di sviluppare problematiche e comportamenti negativi. È quindi un insieme di

fattori esterni, legati a fenomeni sociali, o fattori interni, legati alla storia dell'individuo e alla sua struttura di personalità, (...) tutti quei fattori che possono compromettere l'adeguato processo di individuazione e di identificazione dell'adolescente. Disagio, disadattamento e malessere psichico a essi collegato, deriverebbero dal loro convergere in varia misura, sotto forma di fattori di rischio predisponenti, precipitanti e di rinforzo. (Pavoncello, 2015, p. 26)

I diversi fattori di rischio vanno pertanto considerati all'interno dei diversi contesti e sistemi che sono in relazione con i giovani, dai sistemi macro-sociali quali la società e le sue componenti (cultura, politica, economia, ecc.) a quelli personali e psicologici, nonché a quelli micro-sociali, ovvero al gruppo dei pari, famiglia, scuola. I fattori di rischio possono essere quindi valutati

con anticipo, affinché sia possibile immaginare interventi specifici e di prevenzione (Crews et al. 2007; Garmezy, 1991; Luthar, 1993; Luthar et al., 2000; Luthar & Zelazo, 2003; Masten, 2011; Rutter, 1990, 2012).

2.8 I fattori di protezione

Al fine di individuare su quali basi e in che modo i soggetti, soprattutto gli adolescenti, possano superare e fronteggiare con successo gli ostacoli e i problemi, numerosi studiosi si sono concentrati sulle risorse interne ed esterne a loro disponibili (Regoliosi, 2010; Miano et al., 2017). Lo studio dei fattori di rischio ha messo in luce, infatti, anche quelle caratteristiche che permettono ai giovani di superare in maniera positiva le avversità e le crisi, e di sviluppare tratti resilienti, ovvero competenze e capacità tali da consentire di superare le criticità, i cosiddetti fattori di protezione. I ricercatori si sono chiesti, infatti, come mai alcuni giovani sottoposti a medesimi stress sviluppino problemi comportamentali o patologie mentre altri riescano con più facilità a superare i momenti di crisi (Bonino & Cattellino 2008). Così come i fattori di rischio, anche quelli di protezione sono afferenti alle caratteristiche individuali, all'ambiente familiare e al contesto sociale. A livello individuale sono stati identificati diversi fattori e processi protettivi, quali l'autonomia, l'auto-efficacia, la capacità di risolvere i problemi, le strategie di coping, la capacità di porsi obiettivi realizzabili. A livello familiare si sono riscontrati aspetti come l'avere sostegno affettivo e legami intensi con famiglia e famiglia allargata e, sotto il profilo sociale, essere coinvolti nel gruppo dei pari, prendere parte ad iniziative che prevedano solidarietà e partecipazione (Bonino et al. 2003; Jackson et al., 1997; Jessor, 1998; Jessor et al., 1998; Rosnati & Marta, 1997). Questi fattori, soprattutto in età adolescenziale, permettono di affrontare il complesso e delicato compito di crescita e di strutturazione dell'identità riducendo il rischio di identificarsi in modelli e ruoli non sempre congrui e, in generale, di prevenire il disagio giovanile. Il rapporto fra fattori di protezione e di rischio è certamente complesso, soprattutto perché avviene in relazione ad aspetti molteplici, quali quelli individuali, familiari e sociali: le variazioni possono essere, quindi, molto ampie. Se i fattori di rischio, per quanto individuabili, si riferiscono ad esperienze passate (ad esempio deficit di accudimento o abusi in famiglia) impossibili da modificare, lo stesso non si può dire

dei fattori di protezione che possono invece essere promossi, stimolati, rafforzati e, di conseguenza, possono concorrere a prevenire il disagio giovanile: “È plausibile ipotizzare che la maggiore fiducia nelle proprie capacità scolastiche e di regolazione del comportamento durante gli anni della scuola media favorisca sequenze di esperienze positive, che a loro volta rafforzano tali convinzioni, promuovendo un migliore adattamento” (Gerbino et al., 2005, p. 43) e ancora “Le indicazioni emerse dallo studio (...) sottolineano la rilevanza di sviluppare negli adolescenti quelle capacità di autoregolazione personale e del contesto che sembrano porli al riparo da molteplici rischi” (Gerbino et al., p. 432). Tali capacità, tali fattori protettivi, quindi, come risulta evidente da numerosi studi, svolgono un effetto di controllo e limitazione dei rischi di devianza (Garmezy, 1991; Menesini, 2005; Menesini & Fonzi, 2005; Rutter, 1990).

2.9 Il disagio in ambito sociale/gruppo dei pari

Come è stato evidenziato, gli adolescenti vivono le relazioni amicali e il gruppo dei pari come fondamentali. Il gruppo degli amici è uno degli ambiti in cui maggiormente investono tempo, emozioni ed energie. Proprio a causa di questo investimento, le cause del disagio adolescenziale in riferimento al gruppo dei pari possono nascere da dinamiche di estromissione e di esclusione o senso di inadeguatezza, soprattutto per coloro che sperimentano o vivono, a causa di ciò, una sorta di deserto affettivo e un forte senso di solitudine. Tale disagio può, a propria volta, essere espresso attraverso aggressività o auto-isolamento o, talvolta, attraverso l'avvicinamento a ragazze/i considerati *outsider*, già caratterizzati da condotte devianti (Pietropolli Charmet, 1997). Numerosi studi hanno messo in correlazione la tendenza alla devianza in adolescenza in particolare con due aspetti: il disimpegno morale e un basso livello di autoefficacia percepita (Bussey et al., 2015; Berrone, 2015; Caprara et al., 2006; De Leo & Patrizi, 2002). Il disimpegno morale è un costrutto individuato da Bandura (2000): egli ha indagato le strategie messe in atto dagli individui per venire meno alle norme e non sentirsi responsabili di azioni contrarie alla moralità comune, utilizzate anche dagli adolescenti devianti per consentirsi di trasgredire, rendendo inefficaci i principi morali interiorizzati. Secondo gli studiosi Gaetano De Leo e Patrizia Patrizi il disimpegno morale “è un processo cognitivo-sociale che non interviene in forma giustificatoria

dopo l'azione, ma che ne precede la realizzazione, consentendola, ne accompagna il corso, la rilegge in modo favorevole al suo autore sganciandolo dalle responsabilità che l'azione implica" (De Leo & Patrizi, 2002, p. 22). Tale processo prevede diverse strategie volte a depotenziare ed edulcorare condotte trasgressive o immorali attraverso una diversa definizione, paragonandole ad azioni peggiori o più gravi, attribuendole a pressioni esterne o condividendone con altri la responsabilità, attenuandone le conseguenze, responsabilizzando e deumanizzando, infine, l'eventuale vittima di dette azioni. Questa strategia autoassolutoria pare essere strettamente legata a comportamenti aggressivi come, ad esempio, il bullismo (Bandura et al., 1996; Bandura, 2002). L'altro aspetto legato alla tendenza alla devianza riguarda l'autoefficacia. Viene descritta e rappresentata, come detto, dalle "convinzioni circa le proprie capacità di organizzare ed eseguire le sequenze di azioni necessarie per produrre determinati risultati" (Bandura, 2000, p. 23). Avere una scarsa autoefficacia, per un adolescente, ma anche per una persona adulta, può significare il rischio di sviluppare, nel tempo, la tendenza a rifuggire compiti ed obiettivi ritenuti troppo difficili, la riduzione delle proprie aspirazioni, la rinuncia di fronte agli ostacoli ritenuti insormontabili e, di conseguenza, tale condizione può condurre a ridurre o limitare l'impegno e a perdere la motivazione. Gli adolescenti con un livello basso di autoefficacia percepita, se confrontati con situazioni complesse, si concentrano sulle loro mancanze, sull'ipotetica irraggiungibilità dell'obiettivo previsto, nonché sulle conseguenze del fallimento. Questo modo di pensare provoca disagio psicologico e indebolisce ulteriormente i soggetti coinvolti che faticano, in seguito ad un tentativo fallito, a recuperare il proprio senso di efficacia (Bandura, 2000). Il concetto di autoefficacia è anche relazionale: ciò significa che esso viene generato attraverso l'immagine di sé che l'esterno propone all'individuo e per questo il gruppo dei pari assume una rilevanza profonda nella percezione di sé dell'adolescente. Un giudizio esterno negativo può provocare un abbassamento molto profondo del livello di autoefficacia, così come una percezione di inadeguatezza rispetto a sé stessi può condurre ad immobilizzare e rendere improduttive le caratteristiche positive del singolo e a percepire come evidenti solo i deficit (Caprara et al., 1999). È stato evidenziato come la costruzione stessa della personalità avvenga attraverso la relazione con la famiglia prima e con la scuola e il gruppo dei pari successivamente: lo sguardo dell'altro ha il potere di con-

fermare, quindi, o disconfermare l'immagine del singolo, tanto che un docente o una figura leader di un gruppo hanno il potere di produrre effetti psicologici così negativi da poter sfociare nel disagio prima e nella devianza poi (Böhnisch, 2014). Abbiamo visto, inoltre, come il disagio sia un concetto multidimensionale e come sia, pertanto, riduttivo farlo corrispondere, in modo deterministico, a condizioni sociali o individuali del soggetto che, invece, va considerato nella propria complessità e nella propria attitudine a dare senso e peso alle interazioni con gli altri, con sé e con la realtà esterna. Questa prospettiva consente di comprendere meglio i modi attraverso i quali gli adolescenti esprimono il loro disagio, il loro percorso di costruzione identitaria, la loro visione del mondo. L'adolescente costruisce il proprio essere nel mondo in modo intenzionale, ovvero, mutuando il pensiero del filosofo tedesco Edmund Husserl (1922/2002), attribuendo ai propri agiti altrettanti significati nell'interazione con la realtà. L'approccio fenomenologico di Husserl individua proprio in tale relazione le basi della costruzione della personalità e della rappresentazione del mondo, in un processo continuo e costante di scambi fra interno ed esterno, con una conseguente ininterrotta attribuzione di nuovi significati al reale e al proprio sé. Viene ribadito, in questa visione, il ruolo centrale del gruppo dei pari, della prospettiva dell'altro da sé con la quale l'adolescente quotidianamente si confronta nel complesso *cantiere* del proprio io. Il pedagogo e filosofo dell'educazione Piero Bertolini (1996), facendo proprio l'approccio fenomenologico hussleriano, interpreta il disagio giovanile come determinato da un malfunzionamento/un'assenza di intenzionalità, intesa come incapacità del soggetto di vedere la realtà come significativa per la propria visione del mondo, considerandola invece in contrasto con quella altrui e così alimentando un senso di inadeguatezza e di fallimento di sé in contrasto con un universo potente, capace di inglobarlo, di fronte al quale il singolo è impotente. Tale condizione psicologica, ovvero il non trovare un senso in sé e nell'esistenza stessa, il non sentirsi parte attiva nella costruzione della propria identità, unitamente alla percezione di incapacità di influire sul mondo, potrebbe generare un senso di inettitudine che si declina nell'incapacità di elaborare progetti, di immaginare il futuro, di assumersi responsabilità, a partire da quelle scolastiche. Un ulteriore atteggiamento in relazione a tale assenza di intenzionalità potrebbe configurarsi in un ritiro, in un avvistamento sulle proprie difficoltà e sui propri limiti, sugli insuccessi ge-

nerati dalla sfiducia nelle proprie risorse. Il senso di smarrimento e di negatività potrebbe condurre gli adolescenti all'uso di sostanze o all'asservimento, in forma di dipendenza, a gruppi devianti, capaci apparentemente di generare nuovi significati all'esistenza del soggetto. Chi non riuscisse a trovare una via di fuga nemmeno attraverso queste dinamiche, purtroppo solo apparentemente salvifiche, correrebbe il rischio ancora maggiore di auto-isolamento e mortificazione di sé, a causa dell'incapacità di trovare un proprio posto nel mondo. Tale spaesamento può generare un disagio tale da poter portare, come abbiamo potuto evincere dalle statistiche presentate nei capoversi precedenti, anche a gesti estremi (Bertolini & Caronia, 1998). Se l'intenzionalità non è assente ma distorta, nell'adolescente può nascere una sorta di "eccesso dell'io" (Bertolini & Caronia, 1998, p. 64), un senso di onnipotenza che genera la sensazione di poter disporre della realtà come di un oggetto, così come delle persone che lo circondano, non individuando confini alle proprie azioni. Gli adolescenti che vivono questo tipo di condizione manifestano comportamenti aggressivi, difficoltà nell'autocontrollo, violenza, disobbedienza e sopraffazione, tipiche dei bulli. Bertolini e Caronia ritengono, infatti, che la devianza e le diverse manifestazioni di disagio siano da ricondurre a un limite della coscienza intenzionale, a un suo difetto o a una sua assenza. Tale condizione psicologica è quella maggiormente rischiosa in relazione ad un possibile comportamento deviante e, nel peggiore dei casi, delinquenziale. I modelli interpretativi descritti sono tutt'altro che rigidi e imm modificabili: possono però essere utili a capire le dinamiche del disagio adolescenziale e a immaginare chiavi di lettura importanti. Possono, inoltre, suggerire linee operative adeguate, capaci di: favorire dinamiche relazionali; motivare all'autoriflessione; stimolare l'area dell'autoefficacia e dell'autostima; valorizzare la diversità delle abilità cognitive, di pianificazione e di soluzione dei problemi; promuovere abilità di *coping* e progettuali legate alla consapevolezza di sé, centrali nella co-costruzione di un intervento educativo realmente efficace nel contrasto del disagio giovanile.

2.10 Il disagio in ambito familiare

La famiglia, la scuola, il gruppo dei pari: la complessità dell'adolescenza, del disagio ad essa spesso correlato e la prospettiva multi-causale e sistemica attraverso cui analizzare i diversi aspetti del tema, rende opportuno analizzare il concorso dei diversi fattori nelle diverse aree in cui il disagio giovanile si manifesta più frequentemente. Tutti gli ambiti citati contribuiscono in modo sinergico a favorire o limitare determinati comportamenti a rischio, a partire dalla famiglia, in considerazione del ruolo che essa riveste rispetto allo sviluppo e alla formazione degli individui. Un aspetto di centrale importanza per un corretto sviluppo dell'adolescente afferisce allo stile educativo adottato dalla famiglia di origine e ai diversi modelli di attaccamento sperimentati (Bowlby, 1998). In base alla tipologia di attaccamento i bambini generano modelli operativi interni, la cui funzione è quella di regolare le esperienze apprese di sé e dei *caregiver*. Tali modelli andranno ad influenzare pensieri e sentimenti nonché la stessa personalità del bambino prima, dell'adolescente successivamente, infine dell'adulto. A fronte di un attaccamento cosiddetto *sicuro*, dove i *caregiver* hanno fatto sì che venissero sviluppate da parte del figlio fiducia e autonomia, è più presumibile che l'adolescente abbia fiducia in sé stesso e negli altri e proceda nel proprio cammino verso l'adulthood in modo più equilibrato, limitando il rischio di atteggiamenti devianti. A fronte, invece, di un attaccamento insicuro (evitante, ambivalente o disorganizzato), il bambino (e successivamente l'adolescente) tenderà a sviluppare atteggiamenti di insicurezza nei confronti di sé stesso e di sfiducia nei confronti degli altri.

Un altro aspetto approfondito da numerosi studiosi riguarda le variabili socioeconomiche delle famiglie: così come il basso reddito familiare può avere un ruolo nell'instaurarsi di un disagio o di un comportamento deviante, anche l'ambiente sociale, ovvero la vita della famiglia in abitazioni poco confortevoli e in quartieri privi di stimoli, nonché svantaggiati sotto il profilo dei servizi, soprattutto se nelle vicinanze di quartieri più ricchi, alimentano sentimenti di frustrazione e mortificazione che – soprattutto per gli adolescenti maschi – sono considerati fattori di rischio nella genesi di disagio giovanile (Brofenbrenner, 1986; Odgers, et al., 2015; Jocson & McLoyd, 2015). Più in generale, possono rivelarsi come cause del disagio dell'intero sistema

famigliare, parte integrante della più ampia condizione di degrado. Ulteriori ricerche sulla struttura e il funzionamento familiare, anche nelle situazioni di deprivazione economica e culturale, hanno evidenziato altresì come l'armonia dei genitori, la disciplina, l'interesse dei genitori per l'istruzione, costituiscano fattori protettivi importanti (Bonino et al., 2003; Farrington et al., 2016) nella prevenzione di disagio e devianza. In questi studi, è bene precisarlo, viene evidenziato anche che la struttura della famiglia (monogenitoriale o di altro tipo, come ad esempio le cosiddette famiglie patchwork o arcobaleno) non ha impatto, o lo ha in modo scarsamente rilevante, con i comportamenti devianti. Il focus, il fattore di protezione davvero importante, è la qualità della relazione con il/i *caregiver*, il sostegno, la comunicazione aperta, l'ascolto. Non è la struttura familiare più complessa a generare criticità, bensì le prassi educative e le relazioni di cura incongruenti o insufficienti che possono avere effetti sfavorevoli o possono dare luogo a condotte devianti. Famiglie mononucleari o unioni di elementi di nuclei familiari differenti non sono necessariamente e semplicisticamente nuclei problematici, patologici o disgregati ma sono capaci di dare luogo anche a sistemi familiari capaci di equilibrio e prassi di cura adeguate (Malagoli et al., 2010). Non solo le prassi educative familiari, ma anche l'approccio degli adulti al futuro e al mondo vengono interpretati come elementi in grado di aumentare ed amplificare la condizione già di per sé complessa dei giovani nella società attuale. Nella sesta indagine dell'Istituto Identificazione Assistenza Ragazzi Dotati (IARD), risalente al 2007, viene evidenziata la grande difficoltà degli adulti nel contenere timori, incertezze e confusione dei giovani. Il sociologo Alessandro Cavalli, che ha svolto e coordinato per l'Istituto IARD anche tutti i rapporti precedenti sulla condizione giovanile in Italia (1984, 1988, 1993, 1997, 2002) specifica nel testo sopramenzionato:

I giovani si trovano a convivere con generazioni di adulti che guardano con incertezza al futuro, hanno accorciato i loro orizzonti temporali, hanno abbandonato speranze e illusioni, ridotto il livello delle loro aspirazioni e, soprattutto, hanno spesso rinunciato a porsi come modelli coi quali i giovani possano confrontarsi, per imitarli o rifiutarli. Hanno cioè rinunciato, come genitori e/o insegnanti, alla loro funzione educativa, limitandosi i primi a provvedere ai servizi per il benessere materiale dei figli e i secondi a trasmettere asettici saperi depurati da riferimenti ai valori. (Buzzi et al., 2007, p. 21)

Il *Rapporto giovani 2019* condotto dall'Istituto Giuseppe Toniolo rivela, a seguito di un'indagine internazionale condotta a luglio 2018, che un giovane-adulto (in un'età compresa fra i 20 e i 35 anni) su quattro teme di non trovare lavoro a 45 anni e dichiara di avere scarsa fiducia nelle istituzioni e grande insicurezza rispetto al futuro. Ciò pare non dipendere solo dalla recente (e attuale) crisi economica o dalla povertà educativa, spesso correlata al precoce abbandono degli studi ma, più in generale, anche dalle influenze della famiglia d'origine: nella rilevazione del 2016 emerge, infatti, che circa il 70% dei giovani non diplomati rispecchia la carriera dei genitori. Il rischio, in una società come quella attuale è quello di

rimanere esclusi sia dal circuito della formazione sia da quello del mercato del lavoro per lunghi periodi, in una fase della vita cruciale per la maturazione di attitudini, competenze ed esperienze sulle quali costruire la propria identità e la collocazione nella società come cittadini adulti. (Rapporto giovani 2019, p. 48)

I giovani tra i 15 e i 29 anni, esclusi da tutti gli ambiti, vengono definiti NEET (Not in Education, Employment or Training), ovvero non occupati né inseriti in percorsi formativi di qualsiasi tipo (Cicciomessere et al., 2011). Secondo gli ultimi dati ISTAT, riferiti al 2018, in Italia i NEET sono pari a 2.116.000, rappresentando il 23,4% del totale dei giovani della stessa età presenti sul territorio. In un interessante studio pubblicato dall'United Nations Children's Fund (UNICEF) nel 2019 sul fenomeno, emerge che ciò che accomuna i NEET è

una scarsa motivazione di base, che talvolta è riscontrabile nelle stesse famiglie, verso la ricerca di una direzione coerente con le proprie passioni e i propri desideri, e scarsa consapevolezza delle proprie capacità e potenzialità [...]. Il retaggio familiare, sociale, economico e culturale, è un elemento determinante per entrare nella condizione di NEET. [...] Non sono circondati da una rete familiare e di conoscenze in grado di guidarli, di sostenerli per portare a termine un percorso di studi. Maturano una visione pessimista del mondo e finiscono con il rassegnarsi. (Unicef, 2019, pp. 36-37)

Diventare NEET non è certamente una manifestazione legata esclusivamente al disagio familiare, così come, però, le cause non sono da ricercarsi so-

lamente nella crisi economica (Sacco, 2019). Numerosi studi mostrano che le motivazioni alla base di questo fenomeno sono molteplici e complesse e gli effetti non implicano solamente l'essere improduttivi, ma anche e soprattutto la perdita progressiva del proprio capitale umano (Quintano et al., 2018). Il quadro delineato suggerisce la necessità di “attivare seri e immediati interventi per favorire il protagonismo dei giovani nella società, per offrire una bussola nel loro disorientamento” (Bazzanella, 2018, p. 64), per contrastare l'aumento dei NEET e la loro esclusione sociale, investendo in progetti basati sul rispetto degli altri, sul dialogo, sullo sviluppo di competenze relazionali, sull'empatia e sull'integrazione sociale.

2.11 Il disagio in ambito scolastico

Una delle molteplici definizioni di ciò che si intende per disagio scolastico lo descrive come

uno stato emotivo, non correlato significativamente a disturbi di tipo psicopatologico, linguistici o di ritardo cognitivo, che si manifesta attraverso un insieme di comportamenti disfunzionali (scarsa partecipazione, disattenzione, atteggiamenti di rifiuto e di disturbo, cattivo rapporto con i compagni, ma anche assoluta carenza di spirito critico), che non permettono al soggetto di vivere adeguatamente le attività di classe e di apprendere con successo, utilizzando il massimo delle proprie capacità cognitive, affettive e relazionali. (Mancini & Gabrielli, 2000, p. 14)

Ulteriori definizioni riguardano espressamente il termine, *dis-agio*, marcando genericamente una situazione di malessere, di non-agio che, applicata alla condizione giovanile, porta alla luce “un disadattamento”, che a propria volta “caratterizza in misura determinante l'essere stesso della condizione giovanile” (Neresini & Ranci, 1998, p. 29). Il concetto di disagio scolastico è di difficile definizione, perché può riguardare il profitto, ma non necessariamente, può essere correlato a patologie, ma non necessariamente, può riguardare famiglie disagate, ma non necessariamente, può riferirsi a varie problematiche, non sempre simili tra loro.

È stato precedentemente sottolineato il ruolo centrale della scuola nei processi di sviluppo dell'identità degli adolescenti, non solo in quanto luogo dove i giovani passano la maggior parte del loro tempo, ma soprattutto dove sperimentano socializzazione e relazioni, dove imparano a rapportarsi con coetanei e adulti e a rispettare le regole sociali, dove avvengono i primi incontri – e scontri – con l'altro da sé. Ogni giovane porta a scuola la propria storia, il proprio vissuto, le proprie difficoltà, la propria modalità di reazione agli eventi, il proprio carattere, i propri comportamenti. Spesso, sempre più di frequente, secondo le statistiche riportate, anche il proprio disagio. Non sempre, per i docenti, è un compito facile individuare i segnali o i sintomi di malessere degli alunni, anche perché non sempre, o quantomeno non immediatamente, il disagio è collegato all'insuccesso scolastico: "Il disagio scolastico si configura, innanzitutto, come una condizione di difficoltà nel rapporto personale fra lo studente e l'istituzione scuola" (Pombeni, 2007, p. 2). Spesso il malessere degli studenti è legato ad un senso di inadeguatezza, appunto, rispetto alla scuola, alla difficoltà di ottenere buoni risultati non solo formativi, ma anche sociali. Il disagio scolastico è, infatti, anche incapacità di stare insieme agli altri: spesso gli studenti che vivono tale condizione mostrano carenze nella gestione della propria emotività, manifestano comportamenti aggressivi, sia nel dialogo che attraverso atti fisici (Ciucci & Menesini, 2009). A ciò si può associare una sorta di iperattività, una bassissima tolleranza alle frustrazioni, che spesso dà luogo a litigi e conflitti all'interno delle classi, reazioni eccessive alle situazioni, nonché ansia (Biasi & Fiorucci, 2018). In altri casi è possibile che il disagio si manifesti attraverso comportamenti antisociali di tipo passivo, come l'apatia, la stanchezza costante, l'isolamento, come nel caso del citato fenomeno dell'hikikomori. L'inadeguatezza rispetto alle aspettative dei compagni di scuola, del gruppo classe, episodi di emarginazione o di bullismo, problematiche familiari e insuccesso scolastico possono generare negli adolescenti più deboli le descritte reazioni di autoreclusione, frutto di sentimenti di vergogna e timore di non essere all'altezza (Ricci & Piotti, 2008; Zielenzieger, 2008). Il disagio scolastico rappresenta, quindi, un segnale forte che, se sottovalutato o ignorato, può dare luogo a comportamenti di più alta complessità e rischio sociale.

Proprio per la centralità dell'istituzione scolastica, sia sotto il profilo degli apprendimenti in termini didattici che sotto quello sociale, relazionale,

etico, è necessario riflettere sull'importanza di co-costruire, per i giovani e con i giovani, un'esperienza di scuola positiva. Se nel contesto scolastico emergono, si esprimono e talvolta si accentuano comportamenti disfunzionali come quelli sopradescritti, esso è anche il luogo in cui è possibile contrastare tali fenomeni e creare esperienze che possano diventare fattori di protezione al disagio stesso (Molinari et al., 2008; Molinari & Speltini, 2011; Speltini, 2016). Ciò avviene attraverso il potenziamento sia della capacità dei docenti di riconoscere le criticità e i segnali di disagio dei ragazzi, sia, soprattutto, di promuovere relazioni positive, competenze sociali, affettive, di sviluppo della stima di sé e della propria capacità di interazione, anche attraverso attività di collaborazione fra pari. Lo sviluppo di competenze relazionali e pro-sociali, che possono appunto fungere da fattori protettivi rispetto alle dinamiche di disagio, è di fatto favorito da attività come quelle basate sul peer tutoring (Bagnato, 2019; Boda, 2001; Bender & Lösel, 1997; Crocetti, 2014; Molinengo et al., 2005; Ricchiardi & Torre, 2014; Zych et al., 2017).

3. Le conseguenze della pandemia del 2020

3.1 Straordinarietà dell'evento, misure e impatto sull'adolescenza

La pandemia di Covid-19, scoppiata nel 2020, ha rappresentato un evento che ha segnato profondamente la vita di milioni di persone in tutto il mondo. La situazione globale ha visto una diffusione rapidissima del virus, mettendo sotto pressione i sistemi sanitari e portando a misure straordinarie per contenere il contagio, come lockdown, restrizioni ai viaggi e, in particolare, limitazioni alla vita sociale.

In Italia, la pandemia ha avuto un impatto devastante non solo a livello sanitario, ma anche sul piano sociale ed economico. Le restrizioni imposte per contenere il virus hanno avuto un effetto diretto sulla vita quotidiana delle persone e le sue conseguenze sono state impattanti in particolar modo proprio sugli adolescenti. Il governo italiano ha infatti imposto un lungo periodo di chiusura delle scuole e introdotto la didattica a distanza (DaD) che ha modificato radicalmente l'esperienza scolastica, proprio con riferimento a tutti gli aspetti di costruzione del sé attraverso le relazioni, fra pari e non, e lo sviluppo di un senso di auto-efficienza esplorate più sopra.

Oltre agli aspetti più strettamente legati alla sfera relazionale, gli studenti hanno dovuto rapidamente adattarsi a un sistema educativo completamente digitale, un'esperienza che ha messo in luce le disuguaglianze sociali ed economiche relative al possesso della tecnologia: per molte famiglie è stato difficile o impossibile senza l'intervento di aiuti esterni – spesso tardivi – garantire ai ragazzi un accesso a dispositivi adeguati o a una connessione stabile.

Le misure di distanziamento sociale, rimaste in vigore con maggiore o minore rigidità per quasi due anni, hanno incluso l'obbligo di indossare mascherine e di mantenere la distanza di almeno un metro tra le persone. Anche dopo la parziale riapertura, le scuole hanno dovuto adattarsi a queste norme, limitando il numero di studenti in aula, introducendo orari scaglionati e organizzando lezioni in presenza solo per alcuni giorni a settimana, mentre in altri giorni continuavano a essere svolte online.

Tutto ciò ha di fatto ribaltato il ruolo della scuola, che abbiamo visto così determinante nella vita degli adolescenti. Sono venuti a mancare i luoghi di abituale incontro con i pari e con adulti al di fuori dell'ambito familiare, generando un impatto profondo che ha avuto ripercussioni sia sul piano psicologico che educativo. Il distanziamento sociale, l'incertezza riguardo al futuro e la solitudine hanno aumentato il senso di ansia e stress tra i giovani (AGIA, 2022). Molti adolescenti hanno vissuto la chiusura delle scuole come un'esperienza alienante, che ha avuto un impatto significativo sul loro già fragile benessere emotivo. La loro intera sfera sociale è stata azzerata, venendo a mancare, oltre alla scuola, anche tutte le attività sportive e ricreative dove gli adolescenti abitualmente trascorrono il proprio tempo e sperimentano le loro relazioni. Come si è visto nel paragrafo relativo a disagio e famiglia, le condizioni di difficoltà economica o di incertezza in ambito familiare possono rappresentare un fattore determinante nella generazione del disagio giovanile: l'evento pandemico è stato traumatico non solo per i ragazzi, ma anche per tutta la rete di riferimento, anche in ambito familiare. Anche gli adulti hanno, infatti, sperimentato ansie per un futuro incerto, sospensione del lavoro, obbligo di rimanere entro le mura domestiche anche in situazioni di conflitto e persino di abuso, come anche l'acuirsi di tensioni già in atto o al generarsi di tensioni del tutto nuove.

Uno studio condotto dall'Università di Parma nel 2021 ha rilevato che durante il lockdown sono stati registrati elevatissimi livelli di tristezza fra i ragazzi e le ragazze di età compresa tra gli 11-13 anni e tra i 14-19. In particolare, la seconda fascia ha risposto con valori più elevati della prima (79.2% vs. 70.2%) e la mancanza del contesto *scuola* è stata nominata da quest'ultima come la causa più ricorrente della tristezza (Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza, 2021).

3.2 Tendenze comportamentali e aumento delle emergenze di salute mentale

Nella risposta alla pandemia, ci dice Elena Stancanelli (2022) in un articolo di *La Repubblica*:

Tutte le forze sono state spese per mantenere in vita una popolazione adulta. Per non far precipitare l'economia nel baratro, abbiamo immaginato ristori, risorse, bonus. Era la cosa giusta da fare. Ma adesso che stiamo per riaprire le porte di quelle stanzette, dovremmo smettere di pensare a noi e cominciare a pensare a loro.

Le statistiche già citate mostrano, infatti, che dall'estate del 2020 in poi si è assistito a un innalzamento dei casi di sofferenza psichica e di bisogno di supporto, in un momento nel quale le e gli adolescenti sono stati in qualche modo "dimenticati" (Maltese, 2021).

La situazione di confinamento ha agito sugli adolescenti in particolare riguardo a due aspetti fondamentali: quello, già citato, della relazione con gli altri e quello della percezione della propria libertà e indipendenza. Si è trattato di fatto di una condizione regressiva di ritorno obbligato alla dipendenza totale e alla relazione univoca con la famiglia, proprio nel momento dello sviluppo in cui si era iniziato a prenderne le distanze alla ricerca della costruzione del proprio sé (Loades et. al, 2020). Entrambi questi fattori, centrali perché le spinte evolutive siano più forti di quelle regressive, sono stati sabotati dal Covid. Privato delle relazioni sociali che sopperiscono al vuoto lasciato dal distanziamento dalle figure genitoriali, un ragazzo può sentirsi perso e rinunciare a tale emancipazione, così come, privato delle conquiste di libertà e indipendenza che bilanciano il senso di frustrazione che il crescere produce, l'adolescente può rinunciare alla propria crescita (Mancaniello, 2020; Cerniglia et al., 2020). Questo stato ha prodotto nei ragazzi e nelle ragazze diversi tipi di reazioni che possiamo ricondurre a due principali tendenze comportamentali. Da una parte si è osservata una tendenza reattiva: la perdita delle spinte evolutive ha prodotto rabbia e insofferenza, la rivendicazione della propria libertà e indipendenza in contrasto con la forzata regressione della vicinanza ai genitori, l'affermazione della ricerca dei propri coetanei, anche

in disobbedienza a regole e autorità. In questo primo caso, sono state rilevate negazione del pericolo, insofferenza alle regole sociali e famigliari, comportamenti trasgressivi ed esposizione al pericolo (Marone & Spina, 2022). Dall'altra è stata delineata una tendenza regressiva, con rinuncia alla crescita, perdita di interesse nelle relazioni sociali, paura dell'esterno, disinvestimento sulla scuola e timore, ritiro e ansia: l'adolescente riconosce la casa come luogo sicuro, in cui può rifugiarsi e sentirsi bene, perdendo progressivamente il desiderio di relazionarsi e attivando comportamenti di accudimento da parte del genitore (Giaquinta & Martini, 2023). Se questa seconda tendenza comportamentale può apparire inizialmente più conciliante, poiché l'adolescente viene percepito come sereno e compiacente, in un secondo momento si sono verificati chiusura, timori, e ansie nei confronti del rientro a scuola e delle relazioni con i pari.

È stato proprio l'insorgere di questi sintomi, molto più evidenti e in forte crescita rispetto al passato, che ha destato attenzione rispetto a quanto stava e sta ancora accadendo agli adolescenti. Con il ritorno "in presenza" dopo i numerosi lockdown, sono sorti, infatti, numerosi problemi, che erano sicuramente presenti anche prima della pandemia in termini di tipologia, ma che si sono verificati in modo sempre più frequente e marcato dopo la sua conclusione, come evidenziato dal Report di maggio 2021 redatto dall'Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza. È aumentata l'incapacità relazionale e di risposta alle criticità emotive, si sono moltiplicate le situazioni di disagio e violenza, come riportano i dati contenuti nel Rapporto ESPAD®Italia 2023, condotto dall'Istituto di fisiologia clinica del Consiglio nazionale delle ricerche di Pisa (ESPAD, 2023), sono apparsi in numero sempre maggiore articoli di cronaca su avvenimenti legati all'adolescenza, come risse, bullismo, cyberbullismo e baby gang (Tintori et al., 2023).

Anche la Garante per l'infanzia e l'adolescenza in carica ai tempi del Covid-19, Carla Garlatti, nella sua Relazione al Parlamento 2021, ha evidenziato un preoccupante aumento di problematiche psicologiche tra i minori, tra cui ritiro sociale, alterazione del ritmo sonno-veglia, autolesionismo, ideazione suicidaria e tentativi di suicidio, disturbi del comportamento alimentare. Queste condizioni, inizialmente emerse durante la pandemia, rischiano di cronicizzarsi e diffondersi su larga scala. Nel 2022, l'Ospedale Pediatrico Bambino Gesù ha registrato 387 accessi in pronto soccorso per ideazione

suicidaria e tentativi di suicidio tra giovani e giovanissimi, con un'età media di 15 anni e una prevalenza del 90% di ragazze. Le consulenze neuropsichiatriche effettuate in pronto soccorso sono state oltre 1.500, con un aumento del 24% rispetto al 2017. Il 70% dei ricoveri nel reparto protetto di Neuropsichiatria ha riguardato casi di ideazione suicidaria o tentativi di suicidio. L'emergenza Covid-19 ha profondamente alterato la quotidianità dei ragazzi, causando sofferenza e disregolazione emotiva, soprattutto tra coloro in età evolutiva. Le conseguenze sono state particolarmente gravi per studenti provenienti da contesti socio-economici svantaggiati e, in particolare, per i ragazzi stranieri e per le loro famiglie, per cui la mancante o limitata conoscenza della lingua italiana e le difficoltà nell'utilizzo degli strumenti tecnologici messi a disposizione per la DaD hanno costituito ulteriori fattori di rischio nella generazione di disagio o sintomatologie patologiche. Analoghe difficoltà sono state vissute anche dai ragazzi con disabilità (Consiglio Nazionale delle Ricerche – Istituto di Fisiologia Clinica [CNR-IFC], 2023).

3.3 Disparità e salvaguardie

La ricerca, sia in Italia che all'estero, sembra quindi convalidare l'ipotesi di un generale peggioramento delle condizioni di salute mentale di bambini e ragazzi. Accanto a questa lettura, è emerso anche un altro dato significativo, ovvero la correlazione tra l'insorgenza di disturbi e alcune condizioni di vulnerabilità e precarietà socio-culturale (Castel, 1997; Benvenuto, 2011; Buccini, 2023), oltre che economica, a conferma del fatto che un ambiente connotato da povertà educativa e precarietà economica e lavorativa non consenta di attuare quei fattori protettivi atti a contenere l'aumento dei fattori di rischio:

La povertà intesa, quindi, non solo come mancanza, bisogno e privazione materiale, agisce negativamente sul soggetto in formazione limitandone, di fatto, le opportunità di cambiamento. (Buccini, 2023, p. 103)

Anche in questo contesto si può vedere come l'appartenenza ad un determinato ceto sociale influenzi e limiti la possibilità di accesso a strumenti di salvaguardia, e si conferma quanto detto più sopra riguardo alla rottura dell'ascensore sociale. Si veda a questo proposito quanto scritto da Francesca Melandri (2020) in un articolo apparso sul giornale *The Guardian*:

3. Le conseguenze della pandemia del 2020

La classe [...] fa la differenza. Essere rinchiusi in una casa con un bel giardino o in case popolari sovraffollate non è la stessa cosa. Né poter continuare a lavorare da casa o veder scomparire il proprio lavoro. La barca in cui navigheremo per sconfiggere l'epidemia non è né sarà più la stessa per tutti: non lo è mai stata.

Per quanto traumatica per chiunque, la pandemia ha sicuramente avuto un impatto differente fra chi ha potuto mantenere il proprio lavoro e chi, invece, lo ha perso definitivamente; tra chi, confinato tra le mura domestiche per la maggior parte del proprio tempo, ha avuto a disposizione un'abitazione ampia e spaziosa, con ambienti privati per i diversi membri della famiglia e chi ha dovuto condividere spazi esigui, sovraffollati e poco funzionali; tra chi ha avuto accesso a spazi aperte anche all'interno della propria abitazione (terrazze, giardini) e chi ha potuto vivere l'aria aperta solamente come l'esterno iperregolamentato, spesso vuoto e foriero di ansie e paure; tra chi ha avuto a disposizione all'interno della propria abitazione di innumerevoli strumenti per il proprio arricchimento culturale e chi non ha avuto a disposizione neanche libri da leggere; e infine, tra chi ha avuto accesso alle tecnologie digitali (dispositivi per la didattica online, piattaforme di intrattenimento) per continuare a lavorare e studiare e chi non ha avuto i mezzi economici per poterselo permettere (Grignoli & Boriati, 2023). Ancora una volta il digital divide e le altre differenze di status social-economico hanno segnato il passo.

Si è aggravato durante la pandemia il fenomeno dell'hikikomori, di cui si è parlato più sopra, e ha reso *gli altri* una minaccia. Se, nella prima ondata, l'arrivo del virus aveva attivato – anche se brevemente – un sistema sociale cooperativo (CENSIS, 2022), perché il nemico era stato individuato fuori da noi, a pandemia conclusa si è attivata invece una competizione sociale permanente, con autoreferenzialità e performatività come forma prevalente delle relazioni (Contini, 2021, Lancini, 2019). Anche le diatribe e le guerre di opinione hanno generato una frammentazione sociale punteggiata da insulti e atti denigratori, ampiamente amplificata dai media tradizionali e sociali, che ha gettato i giovani in uno stato di ulteriore paura, ansia e incertezza. A livello psicologico, l'attivazione prolungata e prevalente di un sistema agonista di relazione sociale genera rabbia, intolleranza, ridotto bisogno sociale. In un quadro in cui l'adolescente non si sente all'altezza delle aspettative della realtà,

non rimane che la fuga, il ritiro. Matteo Lancini, psicologo e psicoterapeuta, descrive in *Il ritiro sociale negli adolescenti – La solitudine di una generazione iperconnessa* (Lancini, 2019) le incertezze, lo smarrimento, il senso di inquietudine vissuto dai nativi digitali nella fase vitale contrassegnata dall'importante compito evolutivo di definizione dell'identità.

A fronte di queste evidenze negative, sono però da sottolineare tutti gli aspetti di tutela che sono stati indicati come fondamentali nel fungere da contrappeso al portato negativo della pandemia. Va sottolineato che non si tratta di fattori che hanno avuto un impatto fondamentale esclusivamente nel contesto pandemico: in generale, si tratta di strumenti che hanno dimostrato generale efficacia nella prevenzione o nell'arginamento di fenomeni di disagio in senso lato. Nel documento "Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi" (AGIA, 2022), risultato di un'indagine realizzata tra settembre e novembre 2021 dall'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza e l'Istituto Superiore di Sanità (ISS) per capire gli effetti della pandemia sulla salute dei giovani, pubblicato a maggio 2022, emerge, fra i fattori di protezione e resilienza, il ruolo fondamentale della famiglia. La sua capacità di dimostrare resilienza ed equilibrio nella gestione delle emergenze è un fattore determinante nell'affrontare eventuali problematiche degli adolescenti. A queste vanno affiancate la presenza o il rafforzamento delle reti sociali, dei servizi sanitari di assistenza e delle strutture educative, soprattutto nel caso che siano in grado di agire mettendo in atto collaborazioni sinergiche e strategie alternative (AGIA, 2022). Durante la pandemia, molto ha contribuito la capacità e disponibilità genitoriale a fungere da supporto nello svolgimento della DaD. Nei casi di alunni con disabilità e bisogni educativi speciali, è risultato fondamentale riuscire a creare gruppi, anche piccoli, di incontro in presenza, stanti tutte le profilassi di sicurezza (Castaldi, 2021).

Risultano avere un impatto estremamente positivo nel fronteggiare difficoltà, disagio ed emergenze di sanità mentale anche le attività scolastiche ed extrascolastiche, purché siano stimolanti e non competitive (ad esempio laboratori, facilitazioni linguistico-culturali, potenziamento di attività sociali e sportive). Un caso particolare è rappresentato da ragazzi e ragazze con provenienza migratoria o che vivono in comunità, lontani dal nucleo familiare. Nella prevenzione e nell'arginamento delle problematiche in questi contesti è indispensabile la possibilità di agevolare l'adattamento e l'integrazione degli

adolescenti nelle diverse situazioni sociali: assumono quindi particolare rilevanza i progetti di inclusione sociale. Nel caso particolare della pandemia, ma in generale si può estendere questo aspetto al social e digital divide, sono state fondamentali tutte quelle azioni a supporto di chi non poteva avere accesso alla tecnologia indispensabile per mantenere il contatto con l'esterno e la continuità scolastica. Si è visto infine quanto spazi aperti, zone verdi e spazi facilmente accessibili rivestano una fondamentale importanza nel garantire l'equilibrio psicofisico dei ragazzi (AGIA, 2022).

La tutela della salute mentale dei ragazzi passa anche attraverso una serie di accorgimenti educativi e relazionali, attraverso i quali si possono ridurre considerevolmente situazioni di tensione interiore, e quindi, potenzialmente anche ansia e disagio. Tra questi ricordiamo: la responsabilizzazione, evitando un eccesso di protezione che può farli sentire piccoli e inadeguati; il coinvolgimento nelle discussioni e nelle decisioni familiari, soprattutto nelle questioni che li riguardano direttamente; la richiesta della loro opinione riguardo a diversi aspetti della vita familiare, scolastica e sociale, ingaggiandoli in conversazioni in cui possano sentirsi liberi di esprimere il proprio pensiero, riconoscendolo e rispettandolo anche quando può apparire infantile; la tolleranza di eventuali sentimenti di insofferenza o rabbia espressi dagli adolescenti; l'accettazione di stati di sofferenza, tristezza o dolore, che devono trovare il loro spazio di espressione senza che vi siano tentativi di soppressione o limitazione, anche nella buona fede di un tentativo di volerne alleviare il carico emotivo: la fragilità e il dolore esistono ed è doveroso prendersi il tempo e le energie per imparare ad affrontarli; accettare e insegnare ad accettare il fallimento e la difficoltà. In quest'ottica, l'esperienza del peer tutoring e le sue potenzialità si rivelano e si sono rivelate di grande supporto.

4. Il peer tutoring

4.1 Una definizione

Le definizioni di peer tutoring in letteratura sono tanto numerose quanto simili. Facendo una sintesi dei contributi specifici, si tratta di un metodo educativo che prevede la formazione di alcuni membri di un gruppo che vengono re-inseriti nel proprio gruppo di appartenenza o in un altro gruppo affine, al fine di essere una risorsa utile per i propri simili. Centrale è il riferimento ai *pari*, a persone, cioè, di età o status simile, che condividono dinamiche di spontanea relazione e linguaggio (Boda, 2001). Tutte le definizioni e le declinazioni dell'attività condividono, inoltre, aspetti specifici della dimensione tutoriale, come il fatto di essere *pratica pedagogica*, *azione educativa*, *strategia per lo sviluppo della persona*, così come, sotto il profilo dei benefici didattici e non, il fatto di essere *strumento per migliorare l'apprendimento*, *strumento per lo sviluppo di competenze disciplinari ma anche relazionali*, *pratica di insegnamento-apprendimento*, *strumento per lo sviluppo di autonomia, responsabilità*. Un altro aspetto centrale del peer tutoring è la bi-direzionalità: la comunicazione con un docente, un esperto, implica spesso un'unica direzione di comunicazione, mentre il ricorso ai pari consente interazioni diverse e, soprattutto, reciprocità. La maggioranza delle definizioni riposiziona, inoltre, il ruolo pedagogico dall'esperto della materia all'allievo che, opportunamente formato, è l'attore principale del passaggio di conoscenze e competenze, nella scia dell'attivismo pedagogico che ha incentrato l'interesse sul discente, sull'interdipendenza positiva e sulla cooperazione (Topping, 2005, 2006; Cacciamani, 2008).

4.2 Radici storiche del peer tutoring

Le origini del peer tutoring, un'espressione inglese che la maggior parte degli studiosi traduce in italiano con *educazione fra pari*, sono molto antiche e possono essere ricondotte addirittura alla maieutica socratica, all'*Institutio oratoria* di Quintiliano del I secolo d.C., dove emergono le prime indicazioni di utilità in relazione alle dinamiche di aiuto fra coetanei o vicini per età (Torre, 2006). L'educazione fra pari muove, infatti, dal presupposto che nei gruppi di pari, ovvero persone di un medesimo status, simili per età, condizione,

formazione culturale o esperienze, si generino fenomeni di comunicazione, influenza sociale, educazione reciproca. La parola *tutoring*, in italiano didattica tutoriale, tutorato, descrive un'azione di supporto, di accompagnamento, di guida, chiaramente espressa anche etimologicamente: *tutoring*, *tutor*, derivano infatti dal latino *tuor*, guardare, osservare, proteggere. Il participio, *tutus*, rimanda all'azione *subita*, ovvero essere preservato, difeso. In italiano la parola *tutor* riguarda sia l'ambito educativo che quello giuridico, dove il tutore è colui che si prende cura di un minore o di un soggetto più debole o bisognoso. L'azione tutoriale è quindi presente, sebbene non codificata o strutturata, a partire dall'antica Grecia, passando per il Medioevo e i suoi precettori, fino ad arrivare al XV secolo dove *i maestri*, i tutor come Leon Battista Alberti, Erasmo da Rotterdam, Lutero, per citarne solo alcuni, rappresentano una forma educativa incentrata sul rapporto fra un docente esperto e uno studente inesperto, sulla cura, sull'apprendimento basato su osservazione e imitazione (Schiedi, 2018). Se già Comenio, nella prima metà del XVII secolo, sottolineò l'importanza dell'educazione tra pari per potenziare l'apprendimento, sarà invece necessario arrivare fino al XVIII secolo per poter osservare un utilizzo consapevole e strutturato di tale modello di insegnamento/apprendimento. L'idea nacque in Inghilterra, ad opera di Joseph Lancaster ed Andrew Bell, a seguito della rivoluzione industriale che modificò, oltre alle modalità di lavoro, l'assetto societario. Per contrastare l'analfabetismo vennero pensate e organizzate strategie educative, scuole serali, corsi professionali. La vera problematica era il numero esiguo di docenti a fronte di una moltitudine di alunni: anche per questo l'approccio dell'insegnamento reciproco si rivelò vincente, non solo in Inghilterra. Il metodo venne chiamato *monitoriale*, perché alcuni alunni particolarmente esperti e attenti, definiti *monitori*, venivano impiegati come tutor, nell'accezione che è stata indicata, ovvero guide, consiglieri che, seguiti dal docente, si prendevano cura di un gruppo di allievi. La scuola di Lancaster a Southwark (Borough Road) divenne un modello e si diffuse negli Stati Uniti, in Asia ed in Africa, così come in Europa, dove ritroviamo modelli analoghi in Russia, Austria, Francia, Spagna, Italia. Anche Pestalozzi, in Svizzera, accoglie stimoli lancasteriani (Sindoni, 2015). Con l'avvento del finanziamento alla scuola pubblica, alla fine dell'800, i sistemi lancasteriani vennero lentamente meno, anche se sia in Italia, nello specifico in Sicilia (Baldacci, 2012), e negli Stati Uniti, ad esempio a New York, vennero

ancora utilizzate attività e strategie legate a programmi di tutoring di stampo lancasteriano (Reigart, 1916). Proprio negli Stati Uniti, dopo questa prima fase, la metodologia fondata sul reciproco aiuto tornò alla ribalta negli anni '60, al fine di fornire soluzioni ai bassi livelli di rendimento nelle scuole pubbliche e, ancora maggiormente, negli anni '80 per contrastare l'abbandono scolastico. Negli anni '90 questa modalità di aiuto fra pari, il peer tutoring, si impose come prassi educativa specificamente per soggetti che presentavano difficoltà di tipo educativo, sociale e professionale, nonché, soprattutto, nelle attività di prevenzione rispetto alla tossicodipendenza e al virus HIV (Pellai et al., 2002). Anche in Europa, attraverso il progetto Europeer del 1997, l'Unione europea puntò sulla prevenzione del disagio e la promozione della salute dei giovani attraverso la diffusione della metodologia della peer education (Svenson, 1998).

4.3 Peer tutoring: prevenzione, supporto e sviluppo (anche legislativo)

Le esperienze di peer tutoring, come si è visto, assumono un'importanza sempre maggiore negli Stati Uniti, in Europa, nei Paesi anglosassoni in particolare, ma anche in Italia (Pellai et al., 2002). La scuola e i progetti peer assumono, quindi, a luogo e strumento privilegiati in cui sviluppare iniziative di educazione alla salute e di prevenzione del disagio giovanile e dello sviluppo di competenze trasversali, come le life skill. Il citato progetto Europeer, denominato "Piano di azione congiunta europea sulla peer education tra i giovani all'interno e all'esterno del contesto scolastico" (Boda & Svenson, 2002) del 1997, prevedeva, infatti, la costruzione di una rete che consentisse di creare un piano comune a tutti gli Stati membri per realizzare un'azione formativa nell'ambito dell'educazione alla salute e della prevenzione del disagio giovanile (Svenson, 1998). La prima fase prevedeva la realizzazione di linee guida internazionali per tutti i 18 Stati partner del progetto; la seconda fase ha visto il coinvolgimento attivo dei diversi Paesi nell'indagare criticità e bisogni dei giovani e l'ultima fase è stata quella dell'avvio di progetti sperimentali. Anche in Italia, a partire dall'anno scolastico 1999/2000, sono stati avviati 20 progetti pilota di peer education con il coinvolgimento di università, enti locali, Istituti Regionali per la Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Edu-

cativo (IRRSAE), consulte degli studenti, attraverso un lavoro di rete che ha permesso di monitorare le iniziative realizzate dagli istituti scolastici. L'introduzione delle attività di peer tutoring nelle scuole segna un passo davvero importante nello sviluppo e nella visione della didattica, del ruolo dei discenti e dei docenti e nel ruolo delle istituzioni scolastiche stesse. Svenson, nelle linee guida del 1999, mette l'accento proprio su quanto gli alunni, grazie all'acquisizione di *skill* pro-sociali attraverso le attività fra pari, siano in grado non solo di impegnarsi più attivamente e di avere un ruolo centrale nella propria formazione, ma anche di costruire relazioni positive nelle singole classi e nel contesto scolastico in generale. Dato ancora più interessante è che, grazie al ruolo da protagonisti assunto dai discenti in tali progetti, essi sono risorsa attiva e centrale nello sviluppo stesso dei progetti in atto nelle scuole (Boda & Svenson, 2002). Questo aspetto risulta essere in linea anche con il DPR n. 249 del 24 giugno 1998, inerente al diritto scolastico, che, sempre sulla scorta del citato attivismo pedagogico, identifica la scuola come una "(...) comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni (...)" (art. 1 comma 2), nonché come un luogo in cui "Lo studente ha diritto alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola" (art. 2, comma 4), diventando parte attiva della propria formazione. Un richiamo e un ulteriore stimolo allo sviluppo di competenze, anche sociali, vengono dal Parlamento Europeo e dal Consiglio dell'Unione europea attraverso la Raccomandazione 2006/962/CE, che invita a superare il modello di insegnamento/apprendimento tradizionale, sollecitando lo sviluppo di quelle competenze che afferiscono ai valori interpersonali, cosiddette *di cittadinanza attiva*. Si tratta di competenze chiave, "definite in questa sede alla stregua di una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto. Le competenze chiave sono quelle di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione" (Raccomandazione 2006/962/CE – Allegati, 2006, p. 4).

Nella Legge 13 luglio 2015, n. 107, la cosiddetta *Buona Scuola* e, successivamente, nel *Piano nazionale per la formazione dei docenti 2016-2019* così come nel Documento di lavoro del MIUR dal titolo *L'autonomia scolastica per il successo formativo*, viene, inoltre, posto l'accento sulla *peer education*, per "attivare processi di apprendimento-insegnamento e promuovere il benessere

scolastico, elementi essenziali per la realizzazione di una scuola inclusiva” (Documento di lavoro, 2018, p. 19). Gli obiettivi del peer tutoring non si limitano, infatti, al passaggio di conoscenze, informazioni e strategie fra pari, ma sono volti a promuovere strumenti come la partecipazione e la riflessione sul proprio percorso. Le tecniche di riflessione aiutano questo aspetto formativo, favorendo il processo cognitivo del portare l’esperienza all’interno dell’ambito di apprendimento (Boud et al., 2005). La riflessività può essere, infatti, uno strumento utile a documentare l’esperienza in ottica di *sapere esperienziale* (Mortari, 2009, 2010). Un ulteriore invito all’utilizzo di tale approccio pedagogico è contenuto nella nota ministeriale n.1830 del 6/10/2017 - Orientamenti concernenti il Piano Triennale Offerta Formativa (PTOF) che, a fronte della complessità del paesaggio sociopedagogico attuale, chiama la scuola ad essere “comunità educativa, motore di crescita e cambiamento per lo sviluppo di una società fondata sulla sostenibilità economica, ambientale e sociale” (Nota ministeriale, 2017, p. 2), che a propria volta recepisce i 17 obiettivi previsti dall’ONU nell’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. In questo senso il ricorso a percorsi di apprendimento intra ed extrascolastici, l’apertura al territorio, lo sviluppo di competenze sociali, relazionali e di cittadinanza diventano fulcro di una nuova dimensione scolastica e formativa in cui si inseriscono a pieno titolo azioni pedagogiche come il peer tutoring, capaci di superare il modello di insegnamento-apprendimento di tipo frontale. In questa cornice emergono ancora con più forza anche le potenzialità preventive e di supporto tra pari in ambito didattico che consentono di recuperare una dimensione che potremmo definire *etica* dell’istruzione e della formazione, un riorientamento di valori: categorie poco o per nulla presenti nella declinazione tradizionale della didattica, come partecipazione, responsabilità, cura, condivisione, che sono alcune fra le cosiddette *life skills* la cui importanza – anche nei contesti professionali – è sempre più evidente, vengono così riaffermate (Mortari, 2017; Chiari, 2011).

4.4 Peer tutoring: riferimenti pedagogici

I riferimenti teorici del peer tutoring sono basati su numerosi studi, a partire da quelli di Piaget, che indentificava nelle interazioni fra pari degli strumenti utili per avviare processi di ricostruzione intellettuale nel bambino, poiché

L'utilizzo dello stesso linguaggio e le modalità di relazione dirette facilitano la ricomposizione delle differenze fra se stessi e gli altri e fungono da corretto stimolo nel conseguimento e nel superamento della fase pre-operatoria, ovvero il secondo stadio dello sviluppo cognitivo del bambino (Piaget, 1972/2009). Un contributo teorico altrettanto fondamentale per il peer tutoring è quello di Vygotskij (1980/2002), secondo cui, attraverso le relazioni tra pari, l'individuo apprende e interiorizza i processi di pensiero impliciti e acquisisce nuovi pattern (modelli) cognitivi utili al pensiero individuale. In generale, possiamo dire che il peer tutoring affonda le proprie radici nelle teorie pedagogiche che valorizzano l'approccio esperienziale, il *learning by doing* (Dewey, 1938/1968), nelle teorie dove l'attenzione ai fattori interni, allo sviluppo delle competenze personali, come l'autoefficacia (Bandura, 2000), sono al centro dell'interesse, ma anche nelle teorie pedagogiche vicine alla psicologia di comunità e della ricerca-azione di Kurt Lewin (Trombetta & Rosiello, 2000), dove il gruppo riveste un ruolo primario, così come la formazione dei membri del gruppo stesso. Un riferimento teorico importante è quello dell'intelligenza emotiva di Salovey e Mayer (1990), che gli autori definiscono come "the subset of social intelligence that involves the ability to monitor one's own and others' feelings and emotions, to discriminate among them and to use this information to guide one's thinking and actions." (p. 189). La capacità di conoscere e riconoscere le proprie emozioni e, di conseguenza, quelle degli altri, è una delle abilità sociali più importanti e interagire in modo positivo con gli altri consente di costruire relazioni adeguate, di gestire i conflitti, di saper decidere quando esprimere e quando controllare le proprie emozioni (De Caro & D'Amico, 2008). Il peer tutoring, in questo senso, può essere considerato un laboratorio dove studentesse e studenti imparano a rapportarsi con gli altri favorendo lo sviluppo delle diverse intelligenze. Un ulteriore riferimento teorico è quello del Service Learning. Il Service Learning (SL) è un metodo pedagogico fondato da Robert Sigmon negli Stati Uniti alla fine degli anni '60, definito come educazione esperienziale basata sull'apprendimento reciproco (Sigmon, 1979). Il Service Learning condivide con il peer tutoring la volontà di favorire lo sviluppo di conoscenze, valori e relazioni – nel caso del SL allargate anche alla comunità – in una sorta di scuola aperta al territorio (Furco, 1996; Mortari & Ubbiali, 2018); condivide, inoltre, la bi-direzionalità dei benefici, poiché genera effetti positivi sia sugli studenti che su coloro che fun-

gono da partner nell'esperienza, così come il peer tutoring prevede ricadute positive sia sui tutee che sui tutor. Naturalmente, trattandosi di un'esperienza di grande impatto relazionale, l'accento comune è posto anche sulla transdisciplinarietà, ovvero sull'acquisizione di competenze trasversali attraverso la costruzione di reti sociali. Ulteriori tratti comuni si possono individuare, oltre che nella reciprocità, anche nella necessità di organizzazione spazio-temporale, che si traduce nella responsabilità e nella partecipazione attiva degli studenti, nonché nella riflessività. La riflessività è un elemento fondamentale sia per il SL, sia per le attività di peer tutoring, poiché implica dare significato all'esperienza attraverso il continuo confronto con la realtà con la quale si interagisce, gestire relazioni e criticità emergenti, nonché monitorare e valutare i processi e l'attività (Vigilante, 2014). Un ulteriore dato comune al Service Learning e al peer tutoring è la centralità dello studente, protagonista attivo a partire dalla progettazione fino alla conclusione dell'attività. Ciò consente a chi partecipa di acquisire conoscenze e competenze trasversali, favorire la co-costruzione e condivisione di saperi per contribuire a fare della scuola (o degli spazi sociali in cui si opera con il SL) un luogo accogliente, *partecipato*, una comunità.

4.5 Diverse forme e tipologie di peer tutoring

Alcuni studiosi hanno posto l'accento sull'esistenza di diversi approcci e diverse metodologie di utilizzo del peer tutoring (Duran & Monereo, 2005; Topping, 2005, 2006; Gagliardini, 2010), per evidenziarne peculiarità, caratteristiche, punti di forza e di debolezza. Esistono quindi:

- *Same-age peer tutoring*: questo tipo di tutoraggio prevede il sostegno fra studenti della stessa età, in genere allievi della stessa classe. In questa fattispecie il divario fra gli studenti risiede nelle competenze rispetto all'attività oggetto di supporto. Il fatto di essere coetanei porta con sé vantaggi dal punto di vista socioaffettivo, poiché pare che la relazione d'aiuto che si crea non generi dinamiche competitive e, anzi, riduca ansia e disposizione negativa all'apprendimento (Gaustad, 1993; Duran et al., 2015; Öz, 2009).
- *Cross-age peer tutoring*: il tutoraggio in questo caso si svolge fra studenti di età diversa e, normalmente, accade che uno studente più anziano sup-

porti il più giovane. Tale tipo di supporto gode dei benefici socioaffettivi del tutoraggio *same-age* quando il divario di età non sia superiore ai 4 anni (Lippit, 1976) e prevede, soprattutto, benefici per entrambi: il tutor, per parte sua, impara ad assumersi responsabilità, scopre modalità relazionali diverse, scopre la possibilità di aiutare gli altri (Deane et al., 2018). Il tutee impara, oltre ai contenuti per i quali viene supportato, a relazionarsi con un alunno più grande e può ricevere aiuti o consigli anche su aspetti non prettamente scolastici (Hagen & Moeller, 1971).

- *Fixed-role and reciprocal-role*: il peer tutoring con ruolo fisso prevede che uno studente, all'interno di un medesimo gruppo classe, funga sempre da tutor nei confronti di un proprio compagno. Nel secondo caso i ruoli si invertono e chi prima fungeva da tutor, ricopre il ruolo di tutee, in relazione a materie scolastiche diverse o anche alle medesime. Uno studio di Sutherland & Topping (1999) evidenzia che la riuscita dei compiti assegnati non subisce variazioni fra gruppi che hanno lavorato con tutor fissi e tutor reciproci, ma riferiscono però che la fissità dei ruoli può essere, in una dinamica *same-age*, un aspetto delicato in quanto il fatto di ricoprire sempre un ruolo di *svantaggio* come quello del tutee può incidere sull'autostima e, al contempo, essere sempre tutor può comportare una distorsione dell'immagine di sé o dell'immagine che il gruppo classe riflette. Rispetto al *reciprocal peer tutoring*, Duran & Monereo (2008), King et al. (1998) e Fantuzzo et al. (1992) evidenziano come tale approccio sia efficace sia per gli apprendimenti, sia per la riduzione di comportamenti inadeguati in classe attraverso lo sviluppo di un senso di reciprocità, di mutualità, di simmetria secondo una logica democratica dello scambio equo.

4.6 Benefici delle attività di peer tutoring

Il peer tutoring è un'azione educativa utile sotto molteplici punti di vista: un primo aspetto importante riguarda la stretta adesione agli obiettivi e alle visioni a lungo termine che la scuola si è posta e si pone, come ad esempio differenziazione, individualizzazione e personalizzazione della didattica. Con il Decreto del Presidente della Repubblica - DPR 275/99 viene spostato il focus dell'istituzione scolastica sull'apprendimento dello studente, ovvero

sulla flessibilità organizzativa, pedagogica e didattica al fine di migliorare l'apprendimento. Già nel primo articolo del Decreto si evidenzia la centralità del progettare interventi educativi mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti e alle diverse specificità. Con la Legge n. 53/2003, più nota come Riforma Moratti, si rafforza, inoltre, l'idea di personalizzazione attraverso il passaggio dagli obiettivi specifici di apprendimento nazionali a quelli personalizzati. Infine, nelle Indicazioni nazionali del 2010 e del 2012 (Indicazioni nazionali di cui al decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n.89 e Decreto Ministeriale (D.M.) 254 del 16 novembre 2012) viene rafforzato l'obiettivo di mettere gli studenti in condizione di raggiungere gli obiettivi di apprendimento attraverso "percorsi formativi sempre più rispondenti alle inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ognuno" (D.M., 2012, p. 5).

Il peer tutoring è una delle attività che consentono e favoriscono il raggiungimento di questi risultati attraverso percorsi di apprendimento che, di fatto, sono personalizzati e individualizzati e che favoriscono l'autonomia degli studenti. In simili percorsi, tutor e tutee hanno la possibilità di esprimersi rispetto ai propri bisogni e alle proprie inclinazioni (Anichini et al., 2017). Le dinamiche che si realizzano fra tutor e tutee presentano vantaggi anche sotto il punto di vista della crescita personale, poiché entrambe le parti in gioco ricevono un feedback immediato rispetto alle loro attività: il tutee scopre immediatamente se ha fornito una risposta corretta e, in caso positivo, riceve un rinforzo positivo, così come il tutor ottiene un riscontro immediato sulla propria chiarezza espositiva, sulla comprensione da parte del tutee o se vi sia, invece, la necessità di ripetere i contenuti (Johnson & Johnson, 1985; Rizzo, 2004). Grazie all'applicazione di rinforzi positivi ad ogni successo, i tutee acquisiscono sicurezza e autostima e hanno meno timore di sbagliare; contemporaneamente, la dinamica relazionale con un pari consente di affrontare con maggiore facilità un eventuale fallimento, poiché il timore di un giudizio da parte di un altro studente, anche se maggiore di età di qualche anno, è minore rispetto ad una situazione di fallimento nel contesto di classe (Jones et al., 2014). Sotto il profilo delle interazioni sociali, il peer tutoring favorisce, inoltre, l'apprendimento di un modello solidale, di presa in carico, di cura, di sviluppo di competenze di cittadinanza (Chiari, 2011). Fra le caratteristiche positive del peer tutoring emergono, inoltre, non solo la centralità dell'alunno,

ma anche la sua partecipazione attiva. Il modello didattico del peer tutoring stimola, infatti, autonomia cognitiva, collaborazione e condivisione, non solo fra tutor e tutee, ma anche a livello del gruppo dei tutor e, di conseguenza, anche nelle relazioni all'interno delle classi (Cacciamani, 2008). Ulteriori studi successivi hanno messo in evidenza, inoltre, come tale metodo sia particolarmente efficace nello sviluppo del concetto di sé (Cohen et al., 1982), dell'empatia e delle competenze relazionali utili alla realizzazione di solidarietà e di reti di sostegno, nonché di gruppi cooperativi capaci di promuovere apprendimenti importanti per tutti gli alunni, non solo scolastici (Zych et al., 2017). Da un punto di vista prettamente pragmatico, infine, il ricorso al peer tutoring permette un notevole risparmio di risorse, anche in termini di personale, poiché le attività vengono condotte in autonomia dagli studenti stessi con un coinvolgimento molto limitato di uno o due docenti nel ruolo di supervisori.

4.7 Peer tutoring e life skills

Fra i citati benefici del peer tutoring, un particolare rilievo va dato alle potenzialità di tale attività nello stimolare e favorire l'acquisizione di *life skills*, ovvero quelle *competenze di vita*, che l'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (World Health Organization [WHO], Division of Mental Health, 1994a) descrive come "abilità che è necessario apprendere per mettersi in relazione con gli altri e per affrontare i problemi della vita quotidiana". Negli anni successivi alla descrizione dell'OMS sono state proposte diverse classificazioni riferite a tali abilità, fra cui, ad esempio, le competenze trasversali individuate dall'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL) del 1993, riferite alla capacità di comprendere l'ambiente e il compito, relazionarsi con essi di conseguenza e intervenire, quindi, una volta compiute analisi e in relazione con il contesto, con una soluzione adeguata; oppure le competenze chiave individuate dalle ricercatrici Rychen e Salganik nel 2003 per un progetto dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE). Il progetto aveva l'obiettivo di definire e contestualizzare le competenze, specificate come "capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali o di svolgere efficacemente un'attività o un compito", indispensabili "per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società", così come recita il titolo del rapporto finale (Rychen, Salganik, 2003). Oppure, an-

cora, le “Competenze Chiave lungo tutto l’arco della vita”, pubblicate nel 2006 come Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio d’Europa, utili e necessarie per lo sviluppo personale e professionale e per l’inclusione sociale, declinate più specificamente per evidenziare quali *skills* dovrebbero avere i giovani una volta concluso il percorso formativo e quali dovrebbero poter essere ulteriormente sviluppate.

Nel presente lavoro è stato evidenziato come *rischio, disagio giovanile, benessere* in adolescenza siano temi centrali sia in ambito scolastico che in quello sociale. È stato anche chiarito come modelli teorici integrati in riferimento all’adolescenza consentano di comprendere e affrontare le criticità di tale fase di sviluppo tenendo conto della complessità degli aspetti bio-psico-sociali propri dell’adolescente e del suo spazio di vita e come, quindi, la scuola sia stata individuata sia dalla Comunità Europea che dall’OMS come “contesto educativo privilegiato in cui realizzare programmi di prevenzione, d’integrazione e di promozione dell’educazione alle *life skills*” (Boda & Svenson, 2002, p. 1) in conformità con la Convenzione per i Diritti dell’Infanzia (1989, art. 29): “L’istruzione dovrà essere diretta allo sviluppo della personalità del bambino, alle sue capacità fisiche e mentali nel loro potenziale più completo”. Sebbene tali abilità di vita possano variare a seconda dell’ambito culturale indagato, sebbene siano state sviluppate nel corso degli anni – come esplicitato – ulteriori tassonomie, si è scelto di concentrare l’interesse della ricerca su quella proposta dall’OMS, il cui scopo specifico dichiarato (WHO, Division of Mental Health, 1994a), è quello di delineare un quadro di riferimento per lo sviluppo e per l’insegnamento delle *life skill*, nonché per favorire la promozione della salute e del benessere in bambini e adolescenti nelle scuole, uno degli obiettivi anche della presente tesi. Le dieci *life skill* individuate dall’OMS sono le seguenti:

1. *decision making*, ovvero la capacità di prendere decisioni, di scegliere;
2. *problem solving*, la capacità di risolvere i problemi in modo costruttivo e competente;
3. pensiero creativo, ovvero la capacità di essere flessibili, di esplorare alternative disponibili, rispondere in modo adattivo o insolito alle situazioni;
4. spirito critico, ovvero essere in grado di valutare e riconoscere influenze e pressioni esterne e di valutare – e scegliere – quindi, in modo libero, oggettivo, autonomo, senza vincoli;

4. Il peer tutoring

5. comunicazione efficace, ovvero la capacità di esprimersi, sia verbalmente che non verbalmente, in modo da essere compresi, in modo chiaro e adeguato alle circostanze. Significa anche essere capaci di chiedere aiuto e di esprimere bisogni;
6. capacità di relazione interpersonale: significa essere in grado di costruire e mantenere – o interrompere in modo adeguato – relazioni amicali o di altra natura, fondamentali per il benessere psico-fisico;
7. consapevolezza di sé, ovvero la conoscenza dei propri punti di forza e debolezza, del proprio carattere, di ciò che ci fa stare bene o male. La consapevolezza di sé viene descritta come un prerequisito per relazioni empatiche con altri;
8. empatia, ovvero la capacità di immedesimarsi, pur non conoscendo personalmente la situazione, nelle esperienze altrui. Ciò può essere utile ad accogliere e comprendere persone diverse da noi stessi, a non giudicare, ad essere più efficaci in una relazione d'aiuto;
9. gestione delle emozioni, ovvero la capacità di riconoscere le emozioni, nostre e altrui, comprendere la loro potenziale influenza sulle reazioni e sui comportamenti, nostri e altrui ed essere in grado di reagire in modo adeguato;
10. gestione dello stress, ovvero la capacità di individuare cosa genera stress nella nostra vita e come esso si manifesta, in modo tale da poter intervenire per poterlo controllare.

La scuola è chiamata, quindi, ad essere non solo luogo di apprendimenti didattici, ma di competenze che consentano alle studentesse e agli studenti di affrontare le sfide della vita quotidiana in equilibrio con sé e con gli altri. Stress, tensioni, aspettative proprie ed altrui spesso abbassano il livello di benessere degli individui e le competenze sopramenzionate, che potremmo definire psico-sociali, hanno un ruolo fondamentale nella promozione della salute (Hendren et al., 1994), soprattutto in età adolescenziale, già di per sé caratterizzata da profonde complessità e da diverse pressioni interne ed esterne di difficile gestione. Il peer tutoring pare essere estremamente efficace per promuovere le life skill, proprio perché attraverso le attività fra pari vengono valorizzate le risorse di coping della persona, le sue competenze personali e sociali, perché vengono stimolati coinvolgimento e attivazione del gruppo

dei pari e perché vengono potenziati aspetti sociali ed emotivo-affettivi, perché stimola la costruzione di relazioni e rapporti interpersonali, promuove le capacità di gestione delle emozioni e di comportamenti adeguati fra tutor e tutee, promuove la capacità di accoglienza e di aiuto dell'altro, di gratificazione reciproca, di facilitazione della collaborazione, anche nel gruppo (Bagnato, 2019). Per tutte queste ragioni le attività di peer tutoring possono costituire uno strumento concreto ed efficace nella prevenzione del disagio giovanile e nella promozione del benessere, poiché si sviluppa e agisce attraverso la valorizzazione dei fattori di protezione del singolo e del gruppo.

5. Il progetto “La Banca del Tempo”

5.1 Origine e nascita del progetto “La Banca del Tempo”

Il peer tutoring, come evidenziato, è una metodologia d'intervento che ha l'obiettivo di sviluppare e migliorare competenze e capacità, basata sulla relazione fra pari, nello specifico fra tutor, adeguatamente formati a tale compito, e tutee, persone con simili status ed età. Il progetto “La Banca del Tempo” è un'attività basata sul peer tutoring. L'idea del progetto nacque dal confronto fra le referenti per i progetti interculturali presso la Scuola Secondaria di primo grado Giovanni Segantini di Merano e l'Istituto di Istruzione Secondaria Superiore (IISS) Gandhi di Merano (BZ), nel 2015. L'IISS Gandhi è l'insieme di diverse esperienze scolastiche che, in origine indipendenti l'una dall'altra, sono confluite nell'odierno Istituto. L'Istituto nel 2021 ospitava 683 alunne/i divise/i in 37 classi, 95 docenti, 26 non docenti (Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) sintetico, 2020-2021, p. 2). A settembre 2024 l'Istituto ha superato gli 800 iscritti, suddivisi tra i 6 differenti indirizzi di studio. Nell'anno scolastico 2024-25 sono state attivate 50 classi (44 al netto di quelle articolate).

La Scuola Secondaria di primo grado Giovanni Segantini è parte integrante dell'Istituto Comprensivo (IC) Merano 1, che, “con tale denominazione, nasce nel 2001 in seguito all'accorpamento della Scuola Secondaria di primo grado G. Segantini con la Scuola primaria-secondaria di primo grado di Silandro (BZ) Giovanni XXIII e con i tre plessi delle Scuole primarie Edmondo De Amicis, Floriano Deflorian a tempo pieno e a tempo normale”, con sede a Merano; complessivamente, quindi, 5 plessi. La scuola, nel 2021, ospitava 347 alunne/i divise/i in 16 classi, 39 docenti, 10 non docenti (PTOF 2019-2022, p. 19). La prof.ssa Catia Stragliati, docente della Scuola Primaria G. Segantini e referente per i progetti interculturali, partecipò ad un corso di formazione previsto dal Piano Provinciale di aggiornamento dell'Intendenza scolastica della Provincia di Bolzano nell'anno scolastico 2015/16, nello specifico il 18 settembre 2015, dal titolo: “Peer Tutoring – Buone pratiche: il Liceo Copernico di Prato”. Il relatore, il prof. Stefano Gestri, dirigente del Liceo menzionato, raccontò, in tale occasione, l'esperienza ormai decennale dell'istituto scolastico nel trovare strumenti di gestione di diverse problematiche legate all'ambito dell'inclusione di studenti con background migratorio. L'attività di peer

tutoring realizzata a Prato, *Tutorare per accogliere*, si rivolge – tuttora – in particolar modo agli alunni stranieri, nello specifico agli alunni della comunità cinese, cresciuta fino a costituire, oggi, il 17% del totale dei residenti del Comune di Prato (Comune di Prato, s.d.), a seguito di un particolare sviluppo dell’immigrazione verificatosi a partire dal 1990.

Il progetto scolastico è nato, quindi, con l’intento di rispondere al preciso bisogno di dover gestire classi etnicamente molto eterogenee, con vissuti diversi, spesso non facili, e abilità didattiche differenziate. *Tutorare per accogliere* intendeva, quindi, formare alunni stranieri in sinergia con alunni italofoni rendendo questi ultimi tutor affinché si occupassero dell’accoglienza dei neoiscritti e fossero guida, compagni di viaggio utili al superamento del disorientamento iniziale. Colpite dalla positività dell’azione, la prof.ssa Stragliati e l’allora referente dell’area pedagogica dell’Intendenza scolastica, dott.ssa Barbara Gramegna, iniziarono a riflettere sulla possibilità di sviluppare un progetto analogo anche a Merano, individuando nell’Istituto Superiore Gandhi un possibile partner. La prof.ssa Stragliati mi invitò, in qualità di referente per i progetti interculturali, per discutere delle problematiche delle rispettive scuole, per vagliare la possibilità e l’utilità di immaginare un progetto condiviso e, soprattutto, per iniziare a compiere un’analisi dei bisogni e delle risorse delle scuole coinvolte. Il mio ruolo, allora, oltre a quello di referente per i progetti sopramenzionati, era quello di insegnante di sostegno. Decidemmo, anche alla luce di diverse problematiche emerse in entrambe le scuole sia a livello di rendimento didattico, sia in riferimento a casi di bullismo, sia in relazione alla necessità di un orientamento scolastico, anche nell’ambito dell’integrazione degli alunni con retroterra migratorio, che il progetto avrebbe potuto essere utile anche a Merano. Fra l’inverno e la primavera dell’anno scolastico 2015/16 iniziammo il percorso di progettazione.

5.2 Progettazione Gandhi – Segantini

Il primo passo utile per una progettazione efficace e condivisa sembrò essere l’incontro con tutti i soggetti coinvolti, a partire dai ragazzi, parte integrante e attiva del gruppo di lavoro individuato per immaginare, strutturare e pensare come poter realizzare anche a Merano un’attività di peer tutoring utile e rispettosa delle esigenze e delle risorse di tutti. Il primo incontro *istituzio-*

nale avvenne quindi il 24 febbraio 2016, alla presenza dei Dirigenti scolastici delle Scuole coinvolte, di un Ispettore dell'Intendenza Scolastica e della già citata referente per l'area pedagogica, di una referente per il Centro Linguistico, delle docenti referenti per l'intercultura delle Scuole coinvolte, di una referente della Libera Università di Bolzano, nonché dei rappresentanti degli studenti dell'IISS Gandhi. Dopo un primo intervento dell'Ispettore dell'Intendenza scolastica che a grandi linee illustrò il progetto di Prato e quello che avrebbe potuto essere realizzato in Alto Adige, si cercò, attraverso uno scambio che vide coinvolti molti diversi punti di vista, di individuare gli obiettivi, i destinatari e le modalità di svolgimento del progetto. Se l'esperienza di Prato aveva come focus soprattutto i ragazzi con retroterra migratorio, per Merano si pensò che l'attività potesse essere pianificata per essere funzionale a tutte le ragazze e tutti i ragazzi delle due scuole. Il primo obiettivo individuato fu quello di riuscire ad affiancare gli alunni della scuola secondaria di primo grado anche in altri ambiti oltre a quelli didattici e, soprattutto, quello di coinvolgere e valorizzare la vera risorsa delle scuole, ovvero i ragazzi stessi. Immaginammo uno scenario in cui soprattutto il clima positivo e le attività gestite dai ragazzi stessi potessero rendere la scuola un *luogo*, un posto e un porto sicuro in cui trovare ascolto e che *appartenesse* essenzialmente ai ragazzi.

Lo scambio di esperienze e il confronto con chi aveva già acquisito competenze ci sembrò centrale: decidemmo e definimmo una data nella quale invitare i ragazzi del Liceo Copernico di Prato a Merano. I tutor pratesi si erano infatti resi disponibili ad incontrare i ragazzi delle scuole secondarie di primo e secondo grado in procinto di iniziare un percorso simile al loro. L'esperienza attraverso la voce dei ragazzi, il racconto *diretto* del progetto e delle sue potenzialità apparve, sia ai rappresentanti degli studenti che ai docenti presenti, un'occasione importante. Si decise, quindi, di immaginare la partenza del progetto meranese a settembre 2016. Punto centrale della discussione e punto di forza del progetto fu la gestione dello stesso: il progetto non sarebbe stato coordinato esclusivamente dal corpo docenti, ma anche e soprattutto dai ragazzi che si sarebbero impegnati, ovviamente coadiuvati dagli insegnanti di riferimento, all'individuazione, sulla scorta dell'esperienza toscana, dei requisiti per i tutor, delle modalità di promozione dell'attività, dell'elaborazione delle fasi del progetto, del setting. La scuola si sarebbe occupata di formare i ragazzi che sarebbero diventati tutor: poiché i liceali

avrebbero funto da modelli positivi per quelli più piccoli, ritenemmo necessario rafforzare, promuovere e stimolare quelle competenze che avrebbero potuto facilitare la conoscenza, la gestione e il lavoro di gruppo, nonché quelle che avrebbero consentito agli studenti di trovare insieme la strada per la cooperazione nella soluzione dei problemi, con il fine di creare, fra loro in primis e coi tutee in seguito, una rete di rapporti positivi. In tale contesto emerse anche il ruolo dell'Università: in un'ottica di *peer education cross-level* (cfr. cap. 4) venne ipotizzato che le studentesse e gli studenti dell'università potessero fare i *formatori dei formatori*, quindi dei nostri tutor, procedere con la documentazione del progetto e stilare successivamente un progetto che potesse funzionare, per il futuro, anche per le scuole primarie. Nella riunione, la referente della Libera Università di Bolzano comunicò che erano già stati selezionati gli studenti che avrebbero potuto prendere parte al progetto. La Libera Università di Bolzano si sarebbe occupata, inoltre, della futura diffusione del progetto attraverso seminari e giornate dedicate. Discutemmo quindi dell'impegno orario dei ragazzi, fissandolo su 30 ore, una volta alla settimana, per due ore consecutive.

Il primo passo programmatico deciso nella riunione, a seguito dell'incontro con i ragazzi di Prato, fu quello di elaborare in modo condiviso i criteri e le competenze richieste per ricoprire il ruolo di tutor. Parallelamente, si era avviata la raccolta dei nominativi degli studenti delle classi terze (future quarte) che avevano manifestato interesse a prendere parte al progetto come tutor. Questa fase aveva rappresentato un'importante attività rivolta direttamente agli studenti, permettendo di valorizzare la loro disponibilità e motivazione e di porre le basi per una partecipazione consapevole e strutturata. Contestualmente, si era ritenuto utile iniziare a immaginare tempi e modalità per la presentazione dell'attività di peer tutoring e per l'introduzione ufficiale dei tutor nella scuola secondaria di primo grado, coinvolgendo in questo momento informativo sia gli alunni che i loro genitori. Anche questa fase era stata pensata come un'attività dedicata agli studenti, poiché favoriva il passaggio di testimone tra pari e stimolava il senso di responsabilità e appartenenza al progetto.

Dal punto di vista organizzativo, si era discusso della necessità di definire criteri trasparenti e condivisi per la selezione dei tutor, nonché di stabilire le modalità con cui i consigli di classe o i coordinatori potessero esprimere

un nulla osta alla partecipazione degli studenti selezionati. Questa fase aveva richiesto il coinvolgimento diretto del corpo docente, chiamato a sostenere e monitorare attivamente il processo. In una prospettiva più ampia, si era inoltre riflettuto sulla progettazione di un percorso di formazione destinato ai docenti coinvolti direttamente nel progetto, ma potenzialmente estendibile anche ad altri insegnanti di entrambe le scuole. L'obiettivo era quello di far crescere il progetto e, progressivamente, coinvolgere un numero sempre maggiore di insegnanti, così da costituire un gruppo stabile di docenti promotori di buone prassi nell'ambito del peer tutoring. Tale gruppo sarebbe stato attivo su tre livelli: nelle scuole secondarie di primo e secondo grado e, appena possibile, anche nelle primarie. Questo percorso formativo era stato considerato cruciale per garantire continuità, efficacia e diffusione all'iniziativa.

Sempre in capo ai docenti era stata posta la definizione dei criteri di scelta e selezione dei tutee, ovvero degli studenti destinatari del supporto. Anche in questo caso, si era sottolineata l'importanza di stabilire modalità inclusive e coerenti con gli obiettivi educativi e formativi del progetto.

Un ulteriore nodo affrontato riguardava la formazione dei tutor stessi. Si era pertanto discusso della necessità di progettare contenuti e modalità formative adeguate, da elaborare congiuntamente tra i docenti e gli studenti della Libera Università di Bolzano, affinché i tutor potessero svolgere il loro ruolo con consapevolezza e competenza.

Un altro aspetto considerato fondamentale era stato quello relativo al riconoscimento formale del ruolo dei tutor: si era quindi ipotizzato di individuare modalità attraverso cui i ragazzi potessero ottenere crediti formativi o, ove possibile, far confluire le ore dedicate al progetto nei percorsi di alternanza scuola-lavoro. L'idea era che, come già accaduto a Prato, anche presso l'IISS Gandhi il progetto potesse strutturarsi come un'attività funzionale non solo per gli alunni delle classi prime, ma anche per quelli delle classi quarte, attivando una collaborazione proficua tra fasce scolastiche diverse. Questo punto era stato attribuito alla competenza dei Dirigenti scolastici, cui spettava il compito di favorire un riconoscimento istituzionale dell'esperienza.

Infine, si era riconosciuta la necessità di stipulare convenzioni tra le scuole coinvolte, da predisporre tenendo conto delle specifiche esigenze di ciascun istituto. Tali accordi avrebbero potuto includere anche forme di liberatoria da parte dei genitori, così da chiarire in modo trasparente le modalità

di svolgimento del progetto e le attività previste. Questa fase organizzativa era stata attribuita ai Dirigenti scolastici e all’Intendenza scolastica, con il compito di garantire un inquadramento formale e condiviso dell’intero percorso.

5.3 Progettazione – co-costruzione dell’attività

A seguito della prima riunione plenaria di febbraio, le attività si susseguirono velocemente: una delegazione si recò in visita al Liceo Copernico di Prato, gli altri si dedicarono al prosieguo delle attività da intraprendere per poter iniziare il progetto di peer tutoring “La Banca del Tempo” nelle due scuole di Merano: l’Intendenza Scolastica ne vagliò finalità, contenuti e modalità, l’Ispettore di riferimento gestì gli aspetti relativi al finanziamento (pacchetto di ore straordinarie per le due docenti referenti) e la gestione del contatto coi Dirigenti. La referente pedagogica gestì, invece, i contatti coi docenti referenti. Gli alunni si impegnarono per la progettazione della presentazione del progetto toscano alle classi terze, da parte degli studenti e docenti di Prato, a seguito della quale, a loro volta, prepararono una presentazione dell’attività prevista per Merano, denominata appunto “La Banca del Tempo” e un piccolo documento in distribuzione ai potenziali tutor contenente le informazioni di base: luogo di svolgimento del progetto (Scuola Secondaria di primo grado G. Segantini), destinatari del tutoraggio (alunni delle scuole secondarie di primo grado); orario (mercoledì dalle 15 alle 17); periodo (ottobre 2016 - marzo 2017); disponibilità oraria dei tutor (almeno 30 ore); formazione dei tutor (6 ore); accordo per i crediti formativi. Vennero discusse insieme agli alunni anche le caratteristiche preferenziali per i tutor: affidabilità, interesse verso gli obiettivi del progetto, capacità di gestire impegni extra scolastici, predisposizione al lavoro in gruppo, buon rendimento scolastico.

Nel corso della presentazione da parte dei ragazzi di Prato l’entusiasmo per l’attività fu palpabile e le manifestazioni di interesse furono 16. Come previsto, le candidature vennero sottoposte al vaglio dei consigli di classe dei diversi indirizzi di provenienza delle ragazze e dei ragazzi dell’IISS Gandhi e, in data 7 maggio 2016, data della chiusura del reclutamento, vennero individuati 13 tutor. La fase successiva fu dedicata all’organizzazione della formazione per tutor e docenti, programmata per settembre, alla ripresa delle

attività scolastiche, in collaborazione con un’agenzia di formazione di Milano, Codici Ricerche, i cui formatori sono esperti di peer tutoring e dinamiche di gruppo. La creazione del gruppo, le dinamiche fra le ragazze e i ragazzi tutor, ma anche quelle coi docenti di riferimento, con le scuole e con i tutee vennero individuate da tutti, docenti e alunni, come centrali per il tipo di attività da svolgere. La formazione venne programmata in due giornate a inizio settembre, il 7 e l’8, nonché in un’ulteriore data a fine anno 2016, affinché si potesse fare un primo bilancio dell’esperienza. Venne fissato, inoltre, un incontro di presentazione del peer tutoring a tutti i ragazzi delle classi seconde e terze della scuola secondaria di primo grado. La presentazione fu organizzata dai ragazzi tutor dell’IISS Gandhi, che chiesero la possibilità di relazionare ai soli alunni, proponendo ai docenti presenti di rimanere fuori dall’aula, alla porta, in quanto già in questa prima fase era loro intenzione raccogliere candidature spontanee: i ragazzi, attraverso questa richiesta, vollero evitare che qualcuno si sentisse vincolato o giudicato dalla figura del professore rispetto alla scelta di partecipare al progetto. Ovviamente, per decidere se candidarsi come tutee, venne lasciato un margine di tempo congruo (una settimana): anche questa opportunità nacque da una proposta dei tutor, che immaginarono che qualcuno potesse rinunciare alla manifestazione di interesse in classe per vergogna, per timidezza o, semplicemente, per necessità di riflessione o di confronto in famiglia. A seguito delle presentazioni e trascorsa una settimana, le candidature furono più di 50. Si era ipotizzato che, se le candidature fossero state superiori ai 25/30 alunni, si sarebbe proceduto ad una selezione, coinvolgendo i docenti dei vari consigli di classe nell’individuazione dei più idonei e così avvenne. Nello stesso periodo, nella prima settimana di ottobre, ebbe luogo la presentazione ai genitori delle classi seconde e terze della Scuola Secondaria di primo grado G. Segantini. Il testo dell’invito ai genitori venne tradotto nelle principali lingue straniere (albanese, cinese, inglese, arabo, francese, urdu), affinché tutti i genitori potessero comprendere a fondo obiettivi, finalità e modalità di gestione del progetto. Anche in occasione della presentazione ai genitori furono i ragazzi tutor dell’IISS Gandhi, oltre agli insegnanti di riferimento, a gestire le informazioni e a rispondere alle domande.

5.4 Il progetto "La Banca del Tempo", anno scolastico 2016/2017

Dopo un ulteriore ultimo appuntamento di preparazione e allestimento dei materiali e degli spazi, dopo un anno di organizzazione, riunioni, programmazioni, e-mail, inviti, confronti, il 19 ottobre 2016 ci fu il primo incontro fra tutor e tutee del progetto "La Banca del Tempo". Nel corso dell'intero anno scolastico 2016/2017 ebbero luogo 15 incontri di due ore fra tutor e tutee, nella biblioteca della Scuola Secondaria di primo grado Giovanni Segantini. Ci furono, inoltre, un incontro di formazione in itinere, nonché uno di revisione finale. Dopo ogni incontro si è sempre tenuto anche un breve colloquio di feedback con i tutor di circa un quarto d'ora, per chiarire e affrontare criticità e stimolare il confronto fra i ragazzi. Già a metà del progetto, grazie anche alla collaborazione con l'Intendenza scolastica, il dirigente dell'Istituto Comprensivo di scuola primaria e secondaria di primo grado in lingua italiana di Bressanone (BZ) contattò il dirigente scolastico dell'IISS Gandhi e quello della Scuola Segantini per chiedere alle docenti di riferimento, fra cui chi scrive, di presentare il progetto in occasione della Giornata Pedagogica dell'IISS di Bressanone. La prof.ssa Stragliati, referente della Scuola Secondaria di primo grado Segantini ed io, omologa presso l'IISS Gandhi, presentammo, quindi, le attività nell'aula magna del Liceo Dante Alighieri della città, mostrando un power point dal titolo *Esperienze di peer education a Merano: un'opportunità per moltiplicare le risorse*, nella speranza che le buone pratiche fossero stimolo e incentivo per la realizzazione dell'attività di peer tutoring anche a Bressanone. Nel corso del medesimo anno scolastico e mentre gli incontri si susseguivano in modo positivo, docenti referenti e gruppo di progettazione continuarono ad incontrarsi e a confrontarsi sul percorso. Si tennero numerose riunioni, oltre alla citata formazione. In particolare, in una, facemmo una prima valutazione in itinere sulla fase di avvio del progetto dopo cinque incontri e sul corso di formazione appena ultimato: il bilancio dei primi incontri risultò molto positivo. I tutor, scesi a 12 (un'alunna, pur essendosi candidata, partì ad inizio anno per un progetto Erasmus) garantirono presenza e disponibilità. Le richieste di partecipazione da parte degli alunni dell'IC Merano 1 furono numerose (58) e solo 30 allievi furono accreditati a partecipare: i docenti dei rispettivi consigli di classe diedero la precedenza ad alunne ed alunni ri-

spondenti ai criteri discussi e scelti come più adatti all’esperienza. I tutee individuati furono, quindi, quegli alunni e quelle alunne con un profitto scarso, ma non disastroso, che non avevano disturbi specifici di apprendimento né problematiche comportamentali, che erano timidi, silenziosi, che a casa non ricevevano aiuto e le cui famiglie non erano molto presenti, ovvero la cosiddetta fascia grigia: le alunne e gli alunni spesso invisibili e che gli insegnanti, pressati da urgenze maggiori, potrebbero trovarsi a trascurare. Questi criteri vennero definiti sia a protezione dei tutor che dei tutee: i ragazzi con gravi difficoltà hanno aiuti strutturati dalla scuola, così come quelli con una diagnosi; i tutor vengono formati, ma non sono docenti di sostegno e alunne e alunni troppo in difficoltà non otterrebbero l’aiuto di cui hanno bisogno né il tutor si sentirebbe (e sarebbe) all’altezza del compito. La presenza dei tutee fu costante (una media di 22 presenze per ogni incontro) e i primi feedback ricevuti sia dai tutee che dai docenti di classe, apparvero molto positivi. Anche il corso di formazione risultò efficace: parteciparono tutti i 12 tutor, una referente della Libera Università di Bolzano, 13 docenti dell’IC Merano 1 (due insegnanti della primaria e 11 insegnanti della secondaria di primo grado) e due docenti dell’IISS Gandhi. Il corso raggiunse gli obiettivi che si era proposto: compattare il gruppo degli studenti e delle studentesse tutor, creare un gruppo allargato di docenti coinvolti che potesse garantire la continuità nel tempo del Progetto e la sua moltiplicazione futura in ambiti diversi (all’interno della Secondaria di primo grado, tra Secondaria di primo grado e Primaria, in altri Istituti della Provincia). Il corso risultò così efficace e apprezzato che si pensò, per incrementare la coesione dei gruppi e aumentare la durata dell’attività formativa, di svolgere la formazione in modo residenziale, ovvero prevedere due giorni di lavoro costante e un pernottamento in qualche struttura convenzionata con la Provincia Autonoma di Bolzano.

Nel corso di una riunione conclusiva, si stabilì di effettuare, a conclusione del Progetto, una valutazione che avrebbe coinvolto studenti e studentesse (tutee e tutor), i loro genitori e gli/le insegnanti dei Consigli di Classe e di organizzare un evento finale, durante il quale il Collegio Docenti dell’IC Merano 1 avrebbe ringraziato i tutor e consegnato loro un attestato di partecipazione. Si decise, inoltre, visto il primo esito positivo, che per l’anno scolastico 2017/2018 la formula Banca del Tempo sarebbe proseguita così come avviata, salvo problematiche inattese, e che sarebbero stati i tutor, come già deciso,

ad occuparsi del nuovo reclutamento e della promozione del progetto, con il supporto degli/delle insegnanti referenti solo se richiesto. Si decise, inoltre, che alcuni alunni/e tutor all’inizio dell’anno scolastico in apertura, avrebbero affiancato i nuovi tutor per facilitare l’avvio del Progetto (una sorta di peer tutoring *interno*). Si pensò, inoltre, sempre per l’anno scolastico 2017/2018, di riconoscere le 40 ore effettuate all’interno del progetto “La Banca del Tempo” (30 + 10 di formazione) come ore di attività relative all’alternanza scuola-lavoro, invece che premiare i tutor con il credito formativo.

Poco dopo la riunione di feedback arrivò alla dirigente della Scuola Secondaria di primo grado G. Segantini la proposta dell’emittente televisiva Rai 3 regionale di fare un servizio sull’attività: se fra gli obiettivi che ci eravamo ripromessi di raggiungere c’era quello di diffondere il progetto di peer tutoring, tale offerta ci facilitò il compito. In data 15 febbraio 2016, quindi, dirigenti, docenti e ragazzi coinvolti vennero intervistati e raccontarono la loro esperienza. Anche questo fu un momento molto importante per i ragazzi tutor e per il progetto stesso. I ragazzi descrissero il progetto con grande entusiasmo e orgoglio: per me fu una presa di coscienza dell’importanza per le alunne e gli alunni di avere un ruolo, di essere parte di un gruppo, dei benefici dell’attività non solo, quindi, per i tutee, ovvero per coloro che ricevono l’aiuto, ma anche per coloro che l’aiuto lo stavano fornendo.

A marzo, a fine percorso, sottoponemmo i tutor, i tutee e le rispettive famiglie ad un questionario per avere un riscontro finale dell’esperienza. Il questionario per i tutor faceva leva sul loro ruolo come protagonisti/i del progetto, mirava a conoscere le loro impressioni e le valutazioni sul percorso fatto insieme, con l’obiettivo di migliorare e, eventualmente, correggere l’attività. Le domande riguardavano sia

- il percorso di formazione (*Il percorso di formazione era adeguato rispetto a durata, luogo, attività proposte, gestione da parte dei relatori? Cosa hai apprezzato del percorso di formazione? Cosa cambieresti, aggiungeresti, toglieresti?*) che
- l’organizzazione (*Come ritieni sia stata l’organizzazione? Era in linea con ciò che ti aspettavi? Ti ha sostenuto/a nel tuo ruolo di tutor? Ti ha limitato/a? Indica i punti di forza degli aspetti organizzativi come ad esempio durata, numero partecipanti, organizzazione interna ai tutor e le criticità*) come anche
- le relazioni (*Quali sono gli aspetti positivi che ti porti via da questa esperienza sia riguardo alle relazioni avute con i tutee, che con gli altri tutor, che con gli insegnanti? Quali sono state invece le criticità?*)

5. Il progetto “La Banca del Tempo”

e, infine, venne chiesto ai tutor quali aspetti (sia positivi che eventualmente critici) avrebbero messo in luce se avessero dovuto raccontare l'esperienza. I risultati dei questionari diedero risultati molto incoraggianti, sia in relazione alla soddisfazione dei tutor che a quella di tutee e famiglie: tutti confermarono l'interesse per il progetto e il desiderio che l'iniziativa potesse proseguire anche nell'anno successivo.

5.5 Il progetto “La Banca del Tempo”, anno scolastico 2017/2018

Già prima della fine dell'anno scolastico, come previsto, venne organizzata la presentazione del progetto da parte dei tutor presso l'IISS Gandhi, con l'obiettivo di reclutare i nuovi tutor e venne, inoltre, stabilita la data della formazione, questa volta in forma residenziale, per i nuovi tutor, in attesa dell'inizio della nuova attività de “La Banca del Tempo”. La formazione residenziale fu molto interessante ed importante e stabilimmo, con i docenti referenti delle scuole coinvolte, di proseguire con questo tipo di attività due volte l'anno, per creare e potenziare il senso di gruppo, per avere tempo e concentrazione necessari a confrontarci su punti di forza e criticità dell'esperienza. Fu fondamentale iniziare l'esperienza facendo chiarezza sul motivo della propria presenza al corso, a Dobbiaco (BZ), luogo scelto per la formazione residenziale: “Se siamo qua – dichiararono i tutor – vuol dire che abbiamo aderito ad una attività in cui vogliamo fare qualcosa insieme per prenderci cura degli altri”. Fu altrettanto significativo e utile iniziare con attività cosiddette ice-breakers, per far sì che i tutor si conoscessero meglio e prendessero confidenza con i propri futuri colleghi di lavoro per l'anno scolastico: l'IISS Gandhi, come detto, ha diversi indirizzi e i tutor, sebbene frequentino la medesima scuola, spesso si conoscono solo di vista. I ragazzi tutor espressero molto chiaramente quali avrebbero potuto essere i loro strumenti di lavoro, così diversi da quelli dei docenti: “Siamo noi ragazzi (tutor) una specie di insegnanti per i ragazzini delle Medie (tutee), quindi col nostro modo di essere, di fare e col linguaggio che sappiamo solo noi giovani, i ragazzi più piccoli capiscono e riescono meglio”. Nel corso della formazione venne organizzata, sempre dai tutor, anche la presentazione dell'attività alle classi di seconda e terza media e ai genitori. Come l'anno precedente, l'attività avrebbe avuto luogo ogni

mercoledì per due ore, dalle ore 15 alle ore 17, per tutto l'anno scolastico, nel numero di 15 incontri, presso la Scuola Secondaria di primo grado G. Segantini. Venne previsto un ulteriore corso di formazione in itinere, a Merano, e un ulteriore corso residenziale, per tirare le somme dell'attività. Nel corso della formazione vennero approfonditi i temi relativi all'organizzazione e gestione del gruppo dei tutee, al tempo da dedicare ai compiti e a quello pensato per le attività libere. Ci furono utili confronti, inoltre, sul ruolo e sui compiti del tutor e su quello dei docenti di riferimento. I tutor stilavano delle linee guida su come affrontare l'impegno per fornire un tutoraggio migliore:

- Non più di 3 tutee per tutor
- Lasciare la scelta del tutor ai tutee
- Non imporre alunne/i *non compatibili* ai tutor
- Considerare le competenze dei tutor e le preferenze delle materie
- Inserire pause e tenere conto della capacità di concentrazione dell'alunno
- Impegno e costanza (gli altri tutor contano su di noi)
- Impegnarsi ad essere pazienti
- Impegnarsi ad osservare
- Impegnarsi ad ascoltare
- Impegnarsi ad essere curiosi
- Impegnarsi ad arrivare fino in fondo
- Discutere con gli altri

Gli insegnanti evidenziarono a propria volta i loro compiti:

- Ruolo di facilitatori nelle difficoltà
- Accompagnamento e monitoraggio
- Lo spazio dei tutor e dei tutee non va invaso da parte degli insegnanti
- Riconoscimento delle competenze e delle risorse dei tutor
- Diffusione del progetto nei consigli di classe, affinché gli insegnanti conoscano i ragazzi anche da questo punto di vista
- Fare attenzione a come ci comportiamo: anche se non partecipiamo attivamente i ragazzi ci prendono come esempio
- Responsabilità nei comportamenti e nel linguaggio da tenere con loro e tra di noi
- Sviluppo del progetto nell'ambito dell'integrazione fra scuole di madrelingua italiana e scuole di madrelingua tedesca.

5. Il progetto “La Banca del Tempo”

A inizio ottobre ebbe quindi luogo la presentazione da parte dei tutor in tutte le classi seconde e terze della scuola secondaria di primo grado e quella ai genitori, sia da parte dei tutor che degli insegnanti di riferimento. Il 18 ottobre 2017 partì, infine, il progetto “La Banca del Tempo” per l’anno scolastico 2017/2018.

5.6 Lo sviluppo del progetto nell’ambito dell’avvicinamento fra scuole in madrelingua italiana e scuole in madrelingua tedesca

Fra gli obiettivi che vennero immaginati dal gruppo docenti per il nuovo anno scolastico c’era quello di coinvolgere nell’attività di peer tutoring anche le scuole in madrelingua tedesca. Come è noto, la Provincia autonoma di Bolzano è un’area trilingue: secondo i dati del censimento risalente a ottobre 2011, oltre due terzi degli abitanti (69,41%) si dichiarano di madrelingua tedesca, il 26,06% di madrelingua italiana e il restante 4,53% di madrelingua ladina. Per quanto riguarda l’apprendimento, l’ordinamento scolastico dell’Alto Adige prevede tre diversi tipi di scuole: le scuole italiane per studenti di madrelingua italiana, le scuole tedesche per studenti di madrelingua tedesca e le scuole ladine per studenti della minoranza ladina (30.000 abitanti in tutta la Provincia). Sia le scuole stesse che le loro strutture amministrative sono rigorosamente separate. Nelle scuole tedesche l’insegnamento delle materie è svolto in lingua tedesca da insegnanti di madrelingua tedesca e nelle scuole italiane l’insegnamento delle materie è condotto in lingua italiana da insegnanti di madrelingua italiana. L’apprendimento dell’altra lingua è previsto a partire dalla prima o dalla seconda elementare (come seconda lingua, definita L2, oltre alla lingua straniera, definita L3).

I gruppi linguistici, e di conseguenza le lingue, sono il perno dell’organizzazione sociale in Alto Adige. (...) Alle lingue, e in particolare modo all’apprendimento della L2 e al bilinguismo, è inoltre affidato un importante ruolo, ovvero quello di garantire il rispetto reciproco e una pacifica convivenza tra le comunità che abitano in Provincia di Bolzano. Le questioni identitarie e quelle linguistiche sono quindi strettamente connesse. Curiosamente, però, nell’affrontare l’apprendimento della L2, questo legame sembra venir meno. (Abel et al., 2012, p. 137)

L'apprendimento delle lingue, come sostengono numerosi studi a riguardo (Masgoret & Garner, 2003; Clément et al., 1977) è strettamente legato al contesto sociale. Nello specifico, secondo il concetto di orientamento integrativo, sembra che la motivazione all'apprendimento risieda anche nell'avere relazioni, contatti e, soprattutto, una maggiore conoscenza delle persone che parlano la seconda lingua. Si pensò, quindi, attraverso il progetto di peer tutoring, di poter incoraggiare tale aspetto relazionale fra i ragazzi e le ragazze delle diverse scuole facendo in modo che gli alunni tutor delle scuole superiori italiane potessero entrare in relazione con gli alunni delle scuole medie di madrelingua tedesca e viceversa. Venne pertanto organizzato un incontro con un'insegnante di L2 di una scuola secondaria di secondo grado in madrelingua tedesca, la prof.ssa Alessandra Sambin dell'Istituto Tecnico per il Turismo e le Biotecnologie - Fachoberschule für Tourismus und Biotechnologie (FOS) Marie Curie, che si rese disponibile a discutere della possibilità di sviluppo del progetto all'interno della sua scuola e, in particolare, con la dirigenza, per verificarne la fattibilità.

6. Ricerca e metodo

6.1 Da docente a ricercatrice

Il mio coinvolgimento nel progetto “La Banca del Tempo” è iniziato in qualità di docente referente presso l’Istituto di Istruzione Secondaria Superiore (IISS) Gandhi di Merano. In questa veste ho seguito, affiancato e supportato i tutor durante la pianificazione, la gestione e la valutazione delle attività, con un ruolo attivo ma non invadente. Ho osservato come gli studenti, messi nella condizione di aiutare i pari, abbiano sviluppato una crescente autonomia, consapevolezza delle proprie capacità e abilità nella gestione delle relazioni. Questa esperienza mi ha fatto riflettere sulla natura trasformativa del peer tutoring, spingendomi a interrogarmi sul suo potenziale educativo oltre l’aspetto organizzativo. La decisione di dedicare a questo tema il mio percorso di dottorato ha segnato una transizione significativa: da testimone diretta e facilitatrice del progetto, sono divenuta ricercatrice. Questo ha comportato un cambiamento sostanziale nella mia postura: ho dovuto adottare un punto di vista analitico, distaccato quanto basta per osservare criticamente, ma anche partecipe e rispettoso del contesto umano e sociale coinvolto. Essere una ricercatrice “sul campo” mi ha imposto una riflessione continua sul mio ruolo, sulla mia influenza nella relazione con i partecipanti, sulla selezione e interpretazione dei dati. In questo processo, mi sono affidata ai metodi della ricerca qualitativa e quantitativa, costruendo una strategia mista capace di valorizzare sia la profondità narrativa dell’esperienza che la sistematicità dell’indagine empirica. Il mio intento non era solo quello di raccogliere dati, ma di dar loro senso, mettendo in luce i cambiamenti prodotti nei soggetti coinvolti, gli apprendimenti inattesi, le criticità emerse e le condizioni che hanno favorito il successo dell’intervento.

6.2 Obiettivi della ricerca

La ricerca si proponeva di indagare il progetto “La Banca del Tempo” come esperienza educativa centrata sul peer tutoring, con attenzione alle sue ricadute formative, relazionali, orientative e sociali. Nello specifico, gli obiettivi erano:

1. Analizzare il funzionamento del progetto nelle diverse scuole coinvolte (Merano, Bolzano, Bressanone), verificando l'adattabilità e l'efficacia del modello in contesti differenti;
2. Valutare l'impatto del peer tutoring sullo sviluppo delle life skill nei tutor, in particolare autoefficacia, empatia, pensiero critico, comunicazione e gestione dello stress;
3. Rilevare, attraverso strumenti comparativi, eventuali differenze tra studenti coinvolti nel progetto e studenti esterni ad esso in merito alle competenze trasversali;
4. Approfondire il vissuto dei tutor attraverso interviste e diari, per comprendere in che modo abbiano vissuto l'esperienza e quali apprendimenti ne abbiano tratto;
5. Esplorare gli effetti del progetto in termini di orientamento scolastico e professionale, integrazione culturale e relazionale, costruzione di reti tra pari;
6. Indagare, in prospettiva, la capacità del progetto di incidere su fenomeni problematici come il bullismo, l'isolamento sociale, la demotivazione e l'abbandono scolastico;
7. Restituire alla comunità scolastica, agli operatori e alla ricerca scientifica un modello teorico-metodologico replicabile, valorizzando l'esperienza territoriale e la sua trasferibilità.

6.3 Ipotesi e domande di ricerca

L'ipotesi principale è che il peer tutoring – nella forma organizzata e strutturata prevista dal progetto “La Banca del Tempo” – favorisca nei tutor lo sviluppo di competenze trasversali, con effetti positivi sul piano personale, relazionale e scolastico. L'azione di aiuto, se svolta in contesto di reciprocità, può innescare processi metacognitivi, rafforzare l'autostima, migliorare le abilità comunicative e stimolare la riflessione sulle proprie scelte formative. Secondo la letteratura, il peer tutoring favorisce, inoltre, lo sviluppo di empatia, interazione sociale e reciprocità solidale (Maheady et al., 2001), migliora la gestione delle emozioni negative come ansia, rabbia e stress (Afolabi, 2013), e promuove reti informali di supporto e gruppi cooperativi che facilitano apprendimenti significativi per tutti gli alunni (Zych et al., 2017). Inoltre, si rivela utile

nella prevenzione del disagio giovanile, grazie alla promozione di relazioni positive tra pari che agiscono da fattori protettivi contro il disagio e i comportamenti devianti in adolescenza (Farrington et al., 2011; Martin & Huebner, 2007; Jain et al., 2012; Rothon et al., 2011; Kloep et al., 2015).

Le domande di ricerca principali sono state:

- Quali competenze trasversali (life skill) i tutor percepiscono di aver sviluppato?
- In che misura il peer tutoring incide sul senso di autoefficacia, sull'empatia, sulla gestione dei conflitti?
- Quali sono le differenze tra studenti coinvolti nel progetto e non coinvolti in termini di consapevolezza, autonomia, riflessività?
- In che modo il progetto influenza le scelte scolastiche e professionali, le relazioni interpersonali e la percezione di sé?
- Quali elementi del progetto risultano maggiormente efficaci, e quali vanno migliorati per garantirne una maggiore sostenibilità e diffusione?

6.4 Metodologia

La metodologia adottata è stata quella dei metodi misti (mixed methods), secondo uno schema sequenziale esplorativo (exploratory sequential design), in cui la fase qualitativa ha preceduto e guidato quella quantitativa, che a sua volta ha orientato ulteriori approfondimenti qualitativi. Tale struttura ha permesso di:

- individuare, attraverso l'osservazione partecipante, le categorie salienti e gli aspetti rilevanti da indagare;
- costruire strumenti quantitativi su misura del contesto e coerenti con quanto emerso nella prima fase;
- tornare ad un metodo qualitativo per verificare e interpretare i risultati ottenuti in precedenza, attraverso interviste in profondità e diari di bordo.

Questa impostazione ha favorito la triangolazione dei dati, consentendo di integrare i punti di vista degli studenti, dei docenti, dei contesti osservati e della ricercatrice. La scelta dei metodi misti risponde all'esigenza di superare la frammentarietà delle indagini mono-metodologiche, permettendo di co-

gliere sia la dimensione soggettiva che quella misurabile dell'esperienza educativa (Coppedge, 1999; Creswell & Plano Clark, 2018; Jick, 1979).

6.5 Partecipanti

I partecipanti al progetto e alla ricerca sono stati:

- l'Intendenza Scolastica Italiana della Provincia Autonoma di Bolzano, con una funzione di coordinamento e collaborazione alla divulgazione de "La Banca del Tempo" in altre scuole della Provincia;
- i dirigenti scolastici degli Istituti che hanno aderito al progetto, in veste di coorganizzatori e referenti;
- gli insegnanti punto di riferimento per il progetto e tutti gli insegnanti interessati di ogni scuola aderente;
- gli alunni partecipanti al progetto in qualità di tutor e tutee;
- gli alunni di tutte le classi in cui è stato somministrato il questionario;
- gli alunni che sono stati intervistati in profondità;
- i genitori degli alunni coinvolti: tutti sono stati messi a conoscenza della sperimentazione e hanno dato la loro autorizzazione alla partecipazione delle loro figlie e figli al questionario e alle iniziative di ricerca citate;
- la scrivente, in qualità di ricercatrice della Libera Università di Bolzano. Tutti i partecipanti sono stati informati sugli obiettivi della ricerca e hanno espresso il loro consenso informato, in linea con le indicazioni del comitato etico dell'università.

6.6 Strumenti e materiali

Gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati sono stati molteplici e integrati tra loro:

Osservazione partecipante: è stata concepita come un insieme di atteggiamenti, metodologie e strumenti finalizzati alla conoscenza di un fenomeno, descrivendolo nel modo più fedele possibile (Gattico & Mantovani, 2000) e con l'intento di comprendere il punto di vista dei partecipanti (Silverman & Gobo, 2002, 2008). Nel processo osservativo sono stati impiegati diversi strumenti qualitativi: note osservative, sia descrittive sia personali, annotate su

taccuino secondo l'approccio suggerito da Semi (2010), includendo anche riflessioni emotive della ricercatrice; sono stati registrati episodi critici, annotati immediatamente dopo il loro accadimento, senza commenti valutativi; si è ricorso all'interosservazione, ovvero al confronto tra più osservatori per ridurre la soggettività e costruire categorie condivise e più affidabili (Gattico & Mantovani, 2000). Infine, sono state utilizzate griglie di osservazione elaborate ad hoc, per rilevare nei tutor comportamenti legati all'interazione, all'aiuto, all'organizzazione e alla comunicazione.

Life Skills Questionnaire (LSQ): è stato realizzato ad hoc; composto da 100 item, articolati in 10 scale (una per ciascuna competenza OMS), con 5 opzioni, da 0 (no, per niente) a 4 (sì, del tutto). Lo strumento è stato sottoposto a una fase pilota e ha mostrato buoni indici di affidabilità ($\alpha > 0,85$). La somministrazione è avvenuta in due tornate (inizio e fine anno scolastico), in modo anonimo ma tracciabile tramite codice alfanumerico.

Questionario biografico-sociale: finalizzato alla raccolta di dati anagrafici, scolastici, linguistici e familiari, nonché alla rilevazione di eventuali esperienze precedenti di aiuto tra pari, partecipazione ad attività di volontariato o supporto a fratelli/sorelle.

Interviste in profondità: sono state costruite e gestite in modo conforme alla letteratura (Atkinson, 2002; Bichi, 2002; Corrao, 2005; Corbetta, 2014), con particolare attenzione alla formulazione delle domande in relazione agli obiettivi conoscitivi e alla natura qualitativa del metodo, volto a comprendere pienamente la complessità dell'esperienza vissuta. Nel costruire le interviste, si è scelto di esplorare diversi ambiti tematici. Un primo ambito ha riguardato il vissuto sperimentato, con l'obiettivo di far emergere le motivazioni che hanno portato i ragazzi a candidarsi al progetto e i significati personali attribuiti all'esperienza; un secondo ambito si è concentrato sulle competenze acquisite, sia in termini didattici che relazionali. È stato inoltre esplorato il versante relazionale, prendendo in esame le dinamiche all'interno del gruppo dei pari, la relazione con i tutor e il rapporto con i docenti referenti. Una sezione dell'intervista è stata dedicata alla valutazione dell'efficacia del progetto, cercando di far emergere punti di forza, criticità e suggerimenti per futuri

sviluppi; si è indagato il livello tecnico-organizzativo, prestando attenzione alla qualità della formazione ricevuta e alla funzionalità degli ambienti e degli strumenti messi a disposizione. Un'altra dimensione rilevante è stata quella della percezione di auto-efficacia, utile per comprendere come i tutor hanno vissuto sé stessi nel ruolo, in termini di benessere, disagio e/o consapevolezze maturate. Infine, è stato incluso l'ambito orientativo e esperienziale per esplorare se e come l'esperienza del peer tutoring abbia influito sulle scelte scolastiche, professionali o quotidiane.

Diari di bordo: redatti liberamente dai tutor, alcuni con una traccia orientativa, altri in forma narrativa spontanea. I diari hanno rappresentato uno spazio di espressione autentica e riflessione personale, offrendo elementi preziosi sulla trasformazione soggettiva dei partecipanti, come suggerito dalla letteratura sul tema (Batini, 2016; Gasperi & Vittadello, 2017; Mortari, 2010; Montalbetti, 2014).

6.7 Procedura

Il percorso metodologico ha seguito un'articolazione in fasi coerenti con l'approccio sequenziale della ricerca. La prima fase è consistita nella realizzazione dell'osservazione partecipante, condotta con continuità e sistematicità per un periodo di circa due anni scolastici a Merano con più frequenza, ma anche a Bolzano e a Bressanone. La presenza della ricercatrice in momenti informali e formali ha consentito di cogliere la complessità del fenomeno e di sviluppare empatia e fiducia con gli studenti coinvolti.

Nella seconda fase, sono stati somministrati i questionari. L'organizzazione della somministrazione ha previsto due tempi: uno iniziale, tra giugno e novembre, e uno finale, l'anno successivo, agli stessi alunni, per comparare i cambiamenti nel tempo. I dati sono stati raccolti in modalità cartacea e digitalizzata, secondo protocolli di anonimato garantiti da codici alfanumerici personali. I questionari valutati in ingresso e in uscita sono stati 679.

La terza fase ha previsto la realizzazione delle interviste, condotte in ambienti scolastici protetti, in orario curricolare o extracurricolare, con durata variabile tra i 30 e i 45 minuti. Sono stati intervistati almeno due tutor per ogni scuola che ha attivato al proprio interno il progetto di peer tutoring

“La Banca del Tempo”. Le interviste sono state audio-registrate, trascritte integralmente e poi sottoposte ad analisi qualitativa tematica.

L'ultima parte della procedura ha previsto l'analisi dei diari di bordo, raccolti durante l'intero arco del progetto. I tutor sono stati invitati a tenere il diario con costanza, ma senza obblighi formali: ciò ha consentito di ottenere testimonianze autentiche e non condizionate.

Tutti i materiali sono stati archiviati secondo criteri di sicurezza e rispetto della normativa sulla privacy e i dati sensibili, garantendo l'anonimato dei partecipanti anche nelle fasi successive di elaborazione e pubblicazione.

6.8 Analisi dei dati

Dati qualitativi (osservazioni, interviste, diari) sono stati analizzati attraverso l'approccio metodologico della Qualitative Content Analysis (Schreier, 2014), ma caratterizzate anche dal cosiddetto *meticciamento* (Mortari, 2007), ovvero l'utilizzo di diverse pratiche di analisi, motivato. Sono stati combinati la sistematicità della Qualitative Content Analysis, la flessibilità del metodo fenomenologico-eidetico (Husserl, 2002) e la ricorsività della Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967) con lo scopo di mantenere la fedeltà al fenomeno; l'aderenza, per quanto possibile, ai materiali e ai dati; l'*epoché* fenomenologica (Husserl, 2002), ovvero la sospensione di pre-giudizi che avrebbero potuto influenzare il processo di analisi; il processo di concettualizzazione attraverso un metodo induttivo. L'uso del software MAXQDA ha permesso di individuare categorie ricorrenti, codificare segmenti di testo e confrontare le fonti. Le osservazioni hanno evidenziato comportamenti rilevanti in termini di iniziativa, cooperazione, capacità di riformulare e spiegare concetti, gestione della frustrazione e clima relazionale. I diari hanno offerto uno spaccato del cambiamento soggettivo, mettendo in luce l'emergere di consapevolezze nuove, riflessioni metacognitive e aperture relazionali inaspettate.

Le interviste, caratterizzate da etichette descrittive (Mortari & Camerella, 2014) in grado di sintetizzare e cogliere il contenuto, hanno restituito sei macro-temi ricorrenti: motivazione iniziale, crescita personale, consapevolezza delle competenze acquisite, capacità di risoluzione dei problemi, influenza sulla scelta scolastica/professionale, desiderio di contribuire alla comunità scolastica.

Dati quantitativi (LSQ e questionari socio-biografici) sono stati elaborati con SPSS. Le analisi statistiche principali hanno incluso analisi descrittiva (media, deviazione standard) delle dieci scale LSQ; analisi della varianza (ANOVA a una via e a due vie) per confrontare i punteggi dei tutor con quelli dei gruppi di controllo; calcolo delle correlazioni tra variabili socio-biografiche e punteggi LSQ. I risultati hanno mostrato differenze statisticamente significative a favore dei tutor in particolare nelle aree di autoefficacia, comunicazione efficace, empatia e gestione dello stress. I violin plot realizzati hanno evidenziato anche una minore varianza nei punteggi dei tutor, suggerendo maggiore uniformità di sviluppo tra pari. I dati hanno suggerito, inoltre, che l'esperienza del peer tutoring, in un setting ben accompagnato, produce effetti osservabili e misurabili anche in breve termine.

Il Capitolo 6 ha descritto in dettaglio il percorso metodologico di una ricerca nata da un'esperienza pratica, poi problematizzata e analizzata con rigore scientifico. L'approccio dei metodi misti ha permesso di cogliere la complessità di un progetto educativo che non si limita a "funzionare", ma che trasforma le persone coinvolte. Le evidenze raccolte, esplicitate più diffusamente nel capitolo relativo ai risultati, indicano che il progetto "La Banca del Tempo" ha una forte incidenza sullo sviluppo delle life skill, non solo nei tutee, ma soprattutto nei tutor, che assumono un ruolo attivo nella propria crescita e in quella dei pari. La validità del modello risiede nella sua adattabilità, nella centralità attribuita agli studenti, nella cura delle relazioni e nel riconoscimento dell'esperienza come spazio generativo. I risultati incoraggiano a considerare il peer tutoring come uno strumento da promuovere sistematicamente all'interno delle politiche scolastiche, non solo come supporto all'apprendimento ma anche come leva per l'inclusione, la prevenzione del disagio e lo sviluppo integrale dell'adolescente. Il progetto dimostra che, in un contesto educativo attento e responsabile, i ragazzi possono diventare risorsa per sé e per gli altri. In questa prospettiva, la scuola assume un ruolo di laboratorio sociale in cui si coltivano competenze per la vita e si preparano cittadini consapevoli e solidali.

7. Il progetto di peer tutoring a distanza: l'educazione fra pari nell'emergenza Covid-19

Come si è visto, l'esplosione della pandemia da Covid-19 in tutto il mondo nella primavera del 2020 ha significato la necessità di re-impostare, in tutte le scuole, l'attività didattica attraverso la modalità a distanza. Non è stato facile: docenti, dirigenti, genitori, discenti hanno dovuto inventarsi un nuovo modo di fare lezione, rivisitando o addirittura ribaltando dinamiche organizzative, relazionali e professionali. Gli scenari sono stati ovviamente differenti in riferimento ai diversi ordini scolastici, con un aumento della complessità nel caso delle scuole primarie, dove l'utilizzo della tecnologia, nonché i tempi di attenzione e di fruizione dei contenuti, sono molto diversi da quelli delle scuole secondarie di primo e secondo grado.

7.1 La reazione del Ministero dell'Istruzione

La risposta del MIUR alla pandemia ha previsto un susseguirsi di decreti, a partire dal primo del Presidente del Consiglio dei Ministri (DCPM) del 4 marzo 2020, in cui è stata comunicata la sospensione delle attività scolastiche di ogni ordine e grado e la relativa introduzione della didattica a distanza, ora più nota con l'acronimo DaD. Si sono susseguite, inoltre, Note ministeriali nelle quali sono stati stanziati fondi (la prima nota, la 562 del 28 marzo 2020, ha previsto lo stanziamento di 85 milioni di euro) per aiutare le scuole e le famiglie a dotarsi di strumenti digitali, implementare iniziative on line, per potenziare connettività e piattaforme, per formare i docenti sulle metodologie e sulle tecniche di didattica a distanza. È stato stilato, inoltre, dal Movimento di Avanguardie Educative facente capo all'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) insieme al Ministero, un documento dal titolo *Manifesto della scuola che non si ferma* (INDIRE, 2020), nel quale sono stati indicati 6 punti fermi per chi stava operando nella scuola in quel momento delicato, ma anche in una prospettiva futura: crescita, comunità, responsabilità, sistema, rete e innovazione. Attraverso il manifesto "Avanguardie educative", nato come progetto di ricerca-azione e divenuto in seguito un vero e proprio Movimento (ufficialmente costituito il 6 novembre 2014 a Genova) con l'obiettivo di innovare e rinnovare la scuola italiana, si è

proposto di promuovere, anche e soprattutto nell'emergenza, un'idea di scuola in cui essa sia "luogo in cui crescere sani, responsabili, competenti. È un ambiente di apprendimento che facilita la relazione educativa, la condivisione, il piacere di conoscere, la creatività e il benessere. Si cresce tutti, insieme: ragazzi e adulti", come indicato nell'editoriale del 6 marzo 2020 sulla pagina web di INDIRE. Di seguito, sempre sulla stessa pagina: "Nell'emergenza, gli istituti di Avanguardie educative insistono sull'importanza di fare rete e condividere buone pratiche per costruire con tutti i docenti e i dirigenti nuovi spazi e ambienti di apprendimento, fisici e virtuali". È emersa chiaramente l'intenzione del Movimento di fronteggiare l'emergenza attraverso il rafforzamento della comunità scolastica, famiglie comprese. A seguito del Manifesto, il Ministero ha redatto, inoltre, una guida sulla didattica a distanza (MIUR, 2020) e ha emanato una Legge, la 41 del 6 giugno 2020, che ha previsto nuovi strumenti docimologici indirizzati ad un utilizzo in senso formativo della valutazione. Questi passaggi evidenziano che l'interesse in questo frangente non è stato posto solo sulla tecnologia, ovvero sulle risorse utili allo svecchiamento o all'incremento di strumenti digitali, ma anche sui processi e i modelli sottesi alla nuova modalità didattica: sono stati al centro del dibattito anche le competenze degli studenti, il modo di stimolarle, i contenuti disciplinari e relazionali e la formazione dei docenti.

7.2 Cosa è cambiato nella scuola

L'emergenza sanitaria ha messo in luce aspetti già noti che la didattica a distanza ha reso ancora più evidenti: primo fra tutti, riconoscere l'apprendimento come un processo che coinvolge non solo docenti e discenti, ma tutta la comunità educante, compresi i genitori (Reich & Mehta, 2020). Un'altra evidenza è stata quella relativa al fatto che il processo di insegnamento/apprendimento è condizionato dal contesto in cui esso avviene: centrali sono, in quest'ottica, strumenti, spazi, persone. Gli interventi del Ministero sono stati realizzati in questo senso, anche a fronte della consapevolezza dell'impreparazione che l'istituzione scuola – così come anche di tante altre realtà nella nostra società – ha dimostrato nel riprogettare in breve tempo tutte le attività formative per renderle adatte al formato digitale. Come si è già notato più sopra, un'ulteriore criticità resa esplicita dalla crisi legata alla pandemia da

Covid-19 è stato il manifestarsi nella realtà del cosiddetto *digital divide*, ovvero il divario fra chi ha un'adeguata possibilità di accesso ad Internet, ha a disposizione strumenti tecnologici e capacità tecniche e chi, invece, ne ha carenza (cfr. Capitolo 3).

La DaD ha messo in luce, però, non solo le criticità legate alla diffusione del virus e alle necessarie e conseguenti restrizioni, ma anche i limiti della situazione attuale, del modo di fare scuola anche prima della pandemia e aperto la strada ad una nuova modalità didattica incentrata sugli allievi e il loro coinvolgimento: le tecnologie a scuola possono essere efficaci, infatti, solo se i docenti sono in grado di progettare una didattica capace di rendere gli allievi protagonisti della loro formazione, attori principali del proprio apprendimento, in un ambiente, come quello digitale, che può essere ricco di risorse, flessibile, divergente, critico (Ranieri et al., 2020). Grande attenzione è stata posta, pertanto, alla formazione degli insegnanti, al fine di consentire loro un uso efficace degli strumenti tecnologici – e non – necessari nella Didattica a Distanza.

Il successo o il fallimento della DaD risiede, quindi, in diversi fattori: oltre alla già citata possibilità di impiego, da parte degli allievi, di strumenti tecnologici, si riporta la disponibilità di spazi adeguati all'apprendimento, nonché di una presenza familiare facilitante, soprattutto per quanto concerne i discenti delle scuole primarie e secondarie di primo grado, nonché nei primi anni delle secondarie di secondo grado. Un altro fattore decisivo consiste nelle competenze didattiche e tecnologiche dei docenti, ovvero la loro capacità di utilizzo delle diverse piattaforme on line, ma anche delle didattiche collaborative, partecipanti, in grado di promuovere le interazioni sociali. Nel corso della pandemia, tali competenze sono risultate cruciali anche al fine di ridurre e contenere il senso di isolamento generato dalle restrizioni legate al Covid-19 (Frison, 2020).

7.3 Strategie e obiettivi in DaD

Le criticità emerse durante il lockdown hanno evidenziato ricadute sulle famiglie soprattutto nei corsi scolastici inferiori, dove gli alunni, per ovvi motivi legati all'età, non sempre sono stati in grado di organizzare in modo autonomo e adeguato le attività di studio. Di conseguenza, altrettante ricadute

si sono evidenziate sugli apprendimenti, in senso deteriore, nell'ambito della formazione a distanza o mista/ibrida. Nonostante gli sforzi di scuole e insegnanti, via DaD è venuta a mancare la relazione fisica, lo scambio di sguardi, la prossemica, l'affettività: ciò ha implicato anche la perdita di concentrazione e attenzione, dovuta alle distrazioni legate all'essere in una casa abitata, invece che in una classe. Di certo, nella fase emergenziale, il ricorso alla DaD non è stato solo fondamentale, ma anche necessario: attraverso la DaD è stato possibile mantenere legami, abitudini, veicolare contenuti (per quanto concerne i discenti) e stimolare l'acquisizione di nuove competenze anche per i docenti. In un'ipotetica didattica a distanza ideale, cui eventualmente fare ricorso in possibili emergenze future, sarebbe indispensabile realizzare degli spazi di apprendimento on line in grado di facilitare la condivisione e la trasmissione dei contenuti in modo critico, circolare e non frontale come del resto si auspicerebbe fosse fatto in presenza. Ciò implicherebbe favorire strategie che stimolino empatia, capacità di ascolto, riconoscimento del valore dell'altro, collaborazione. Fra le strategie che potrebbero fornire le competenze sopra-menionate vi è sicuramente il peer tutoring che, come evidenziato, genera una forma di didattica condivisa, partecipata e rende gli allievi protagonisti attivi del loro apprendimento.

7.4 Peer tutoring e DaD

Fra gli aspetti del peer tutoring descritti nel presente lavoro, certamente la dimensione della relazione d'aiuto, del prendersi cura è stata tema fondamentale perché rappresenta una delle modalità attraverso cui, fra tutor e tutee, si stabilisce una relazione che diventa anche educativa, attraverso l'ascolto attivo, attraverso il dare risposte alle domande e il chiedere conferme sulla comprensione. Anche via DaD, fra tutor e tutee, è possibile costruire una relazione educativa che preveda da parte del tutor la gestione dello spazio digitale in modo attento, calibrando i tempi, dialogando, sostenendo i tutee attraverso una comunicazione che diventa, appunto, *cura* e, proprio per questo, formativa. In una critica in cui spesso la dimensione della solitudine e dell'assenza di socialità diventa inevitabile, le dinamiche di peer tutoring potrebbero essere significative, proprio perché la relazione affettiva che si genera nei piccoli gruppi non è focalizzata solamente sui contenuti didattici,

ma genera confronto, aiuta a superare ostacoli, a conoscere l'altro e se stessi, le proprie reazioni e i propri punti di debolezza. Il rapporto fra tutor e tutee promuove, infatti, competenze pro-sociali e affettive facenti parte delle dimensioni dell'intelligenza emotiva (Salovey & Mayer, 1990; Mayer, 2004). La costruzione di rapporti di fiducia implica, altresì, la possibilità di facilitare, fra pari, l'espressione di sentimenti, di stati emotivi che difficilmente potrebbero emergere in un contesto di classe o nel confronto con un docente. Il rapporto fra pari consente, invece, di aprirsi all'altro e all'ascolto dell'altro e ciò è realizzabile anche attraverso le piattaforme digitali. Un ulteriore aspetto che è stato evidenziato come centrale nel peer tutoring e che è ripetibile anche nelle dinamiche a distanza è la costruzione del senso di gruppo, di comunità. I media, come abbiamo visto, possono essere fonte di isolamento e di nuove solitudini ma, in un contesto in cui il loro utilizzo si rende necessario, possono divenire anche vettori di connessioni, sinapsi, contatti. Nelle dinamiche fra tutor e tutee, inoltre, anche grazie ai molteplici linguaggi e strumenti online a disposizione, è possibile valorizzare il potenziale di tali strumenti digitali progettando attività condivise multimediali e crossmediali e valorizzare le competenze digitali presenti anche nei tutee favorendo la costruzione e il rafforzamento di abilità e, di conseguenza, lo sviluppo di autostima, di auto gratificazione. I giovani, soprattutto nelle scuole secondarie di secondo grado hanno, infatti, in media, maggiori competenze digitali rispetto al corpo docente (Fantozzi, 2020): il confronto fra pari, anche in questo senso, favorisce le autonomie, la responsabilizzazione e l'auto-organizzazione.

7.5 L'esperienza di Merano: peer tutoring in DaD nella Scuola Secondaria di primo grado G. Segantini

Nonostante le difficoltà legate alla pandemia allora in corso, il progetto di peer tutoring "La Banca del Tempo" è stato fatto partire anche nell'anno scolastico 2020/2021 a Merano.

Naturalmente le limitazioni legate alla prevenzione della diffusione dell'epidemia hanno fatto sì che il progetto sia stato limitato alla scuola secondaria di primo grado e non al modello incrociato fra secondaria di secondo grado e di primo grado. Non era scontato che si riuscisse ad organizzare un'attività a fronte dell'emergenza che la scuola ha dovuto affrontare. Il

modello che è stato scelto ha previsto, quindi, l'impegno di un unico Istituto Scolastico, nello specifico la Scuola G. Segantini, con tutor delle classi terze che hanno sostenuto i tutee delle classi prime. È stato invece mantenuto il giorno di svolgimento delle attività, che dal primo progetto è stato sempre il mercoledì, così come è stato mantenuto il periodo di inizio, ovvero ottobre, a seguito della formazione dei tutor, che non è stata, ovviamente, né residenziale né in presenza. La scelta è stata dovuta alla volontà di mantenere una continuità e un'abitudine ormai rassicurante e per proseguire, di fatto, anche se in modo diverso, la storia del progetto "La Banca del Tempo". Anche il reclutamento dei tutor non è avvenuto secondo il modello degli anni precedenti, ovvero attraverso la presentazione dei tutor stessi alle diverse classi seconde, future terze, a fine anno, proprio perché non solo la pandemia ha impedito di mischiare componenti di classi diverse, ma anche perché nei mesi finali di scuola si era nel pieno dell'emergenza e, infine, a causa del fatto che i tutor delle terze che avrebbero potuto curare il marketing dell'attività a inizio anno erano già alle scuole secondarie di secondo grado. Il reclutamento è avvenuto, quindi, attraverso i docenti. Primo dato interessante, a fronte di questa variazione che ha sbiadito una componente essenziale, ovvero l'autogestione da parte del gruppo dei tutor, è stato il verificare che l'esperienza degli anni precedenti non è stata irrilevante: si sono proposti come tutor alunni che in prima erano stati tutee o coloro che avevano sentito parlare del progetto dai compagni. Ciò evidenzia quanto la diffusione del progetto all'interno della scuola sia centrale per il prosieguo del progetto e non una mera questione autoreferenziale. Per i tutee la situazione è stata più complicata: pochi avevano partecipato alle attività di peer tutoring fra secondarie e primarie e la diffusione dell'attività non è così estesa come alla Scuola G. Segantini. Gli alunni delle prime classi, provenienti direttamente dalle primarie, dopo una conclusione d'anno a distanza, con un inizio d'anno in un luogo sconosciuto, hanno vissuto davvero un passaggio complesso.

Negli anni precedenti alla pandemia c'era sempre stato, per tutti gli alunni delle primarie, un passaggio alle secondarie caratterizzato da incontri, giornata delle porte aperte, giornate di ospitalità, progetti di accoglienza nelle future scuole. Nell'anno della pandemia è stato impossibile organizzare questi riti di passaggio e i nuovi alunni delle secondarie di primo grado si sono ritrovati in una situazione completamente nuova, così come

lo è stata la proposta del peer tutoring che, comunque, è stata accolta. Come era logico aspettarsi, non ci sono stati i numeri di adesioni degli anni precedenti, nei quali era stato necessario anche operare delle selezioni a causa del numero elevatissimo di candidature, ma si sono resi disponibili, comunque, un numero congruo di alunni per poter dare inizio all'attività, ovvero 9 tutee. In corso d'opera, quando è stato deciso di non limitare l'attività di peer tutoring ad un solo periodo da ottobre a Natale, l'adesione è stata maggiore: i tutor hanno avuto la possibilità di promuovere l'attività sia attraverso l'attività stessa che all'interno delle classi e il risultato è stato l'iscrizione di altri 9 tutee. Anche questo dato ci mostra che la relazione che si genera tra pari è fondamentale non solo per la trasmissione dei contenuti didattici durante le attività di peer tutoring, ma anche per la costruzione di relazioni di fiducia, centrali anche per la diffusione del progetto negli anni e periodi successivi. I tutor provenivano da 4 delle 5 terze classi presenti nella scuola, mentre i tutee da 5 delle 6 classi prime dell'Istituto Comprensivo, in totale 18. A livello di tempi, come detto, era previsto un unico periodo di attività, da ottobre a Natale. Visto il successo dell'attività è stato deciso di prolungare con un secondo periodo fino a Carnevale e poi per un ulteriore terzo periodo, fino a Pasqua, per volontà di tutor e tutee. Il software utilizzato per le attività è stata una piattaforma che ha permesso di creare una nuova classe. Naturalmente, prima dell'utilizzo è stato redatto un regolamento ad hoc e sono state richieste tutte le autorizzazioni e liberatorie necessarie. Gli alunni del progetto "La Banca del Tempo" sono stati i primi utilizzatori della piattaforma, prima ancora delle classi della scuola: questo ha implicato anche l'acquisizione di competenze nuove, soprattutto per i tutee, di creazione di account, primi accessi, creazione di password, e il tutto è avvenuto attraverso l'attività di peer tutoring; anche questo passaggio ha evidenziato i benefici del progetto: i pari hanno insegnato ai pari anche attraverso linguaggi nuovi, codici linguistici più immediati e comprensibili rispetto a quanto può accadere fra docenti e discenti. A livello operativo la piattaforma funzionava attraverso l'iscrizione ad un'unica classe sia dei tutor che dei tutee. I docenti referenti erano quelli che precedentemente avevano collaborato al progetto "in presenza" ed è stato trovato il modo di creare delle stanze parallele per piccoli gruppi. L'estensione dell'uso del software permetteva di creare spazi alternativi alla classe e di fare sì che i docenti potessero vigilare senza essere invadenti, senza

intromettersi in un'attività in cui tutor e tutee sono protagonisti. Il ruolo defilato del docente è sempre stato un caposaldo del progetto e anche in questa forma a distanza l'obiettivo è stato quello di trovare una modalità simile che, soprattutto, non inficiasse la relazione fra tutor e tutee e garantisse, contemporaneamente, sorveglianza e facilitazione a livello organizzativo. In DaD la soluzione trovata è stata quella di aprire dei piccoli gruppi di tutor e di tutee composti da 3 tutor e 3 tutee, almeno all'inizio, al fine di dare spazio alla creazione di relazioni che evitassero incompatibilità o disagio. Sono stati creati quindi 3 sottogruppi di 6 ragazze e ragazzi, all'interno della classe principale, individuati dai docenti per classi (per ragioni di comodità in riferimento allo svolgimento dei compiti). Anche questa prassi, a differenza dal progetto in presenza, è diversa: se negli anni precedenti i tutee, al primo incontro, potevano scegliere di sedersi in uno dei diversi tavoli disponibili sulla base della simpatia, a livello istintuale o in relazione alla materia, in questa fase, almeno all'inizio, il *matching* è stato definito dai docenti. Per mantenere il ruolo defilato dei docenti, come esplicitato, è stata individuata una soluzione tecnica che permetteva all'insegnante di vedere a monitor, contemporaneamente, tutte e tre le stanze. L'applicazione funzionava come una sorta di cabina di regia e consentiva ai docenti di accedere alle diverse stanze, senza che nelle stanze ne fosse visibile l'ingresso, scegliendo se vedere e basta, vedere e ascoltare o parlare, o mostrarsi in video ai componenti del gruppo. Questa dimensione, sostiene la docente responsabile prof.ssa Stragliati, "ha avuto un impatto fortissimo sulla nostra percezione e anche su alcune cose successe: per la prima volta gli insegnanti referenti hanno avuto la possibilità di assistere alla relazione". Nell'esperienza in presenza i docenti, come chiarito, erano figure di sostegno, lontane dai tavoli in cui tutor e tutee operavano e, durante la sorveglianza, rimanevano sullo sfondo e potevano solo intuire il tipo di interazione che avveniva nell'aula. La relazione a cui, invece, i docenti referenti hanno potuto assistere nel corso dell'attività on-line è stata quella autentica, non mediata dalla presenza del docente. Naturalmente i ragazzi erano consapevoli della possibilità che i docenti accedessero e ascoltassero quanto avveniva, ma, a meno che il docente non si palesasse, i ragazzi e le ragazze non sapevano quando c'era o non c'era qualcuno ad ascoltarli. La docente ha raccontato:

7. Il progetto di peer tutoring a distanza: l'educazione fra pari nell'emergenza Covid-19

Questa esperienza cambia completamente la percezione che si ha dei propri alunni. Li vedi in azione, nei loro aspetti giocosi ma anche seri e mi ha reso più consapevole di come funziona una relazione di peer e di come loro sono in grado di spiegare le cose oppure di sciogliere imbarazzi oppure di gestire l'altro tutor. Molto interessante.

Un episodio particolare che mette in luce la rilevanza per i ragazzi della relazione fra pari è accaduto ad alcune docenti referenti, che, essendosi accorte che un tutor stava dando indicazioni sbagliate ad alcuni tutee, sono intervenute. Ciò che è emerso dai feedback è stato che i tutee non hanno affatto apprezzato l'intervento delle docenti che, pur agendo per correggere un errore, hanno fatto proprio uno spazio che non era di loro competenza. I tutee (non i tutor!) hanno evidenziato di essersi sentiti in imbarazzo (per i tutor) e in difficoltà a seguito dell'intromissione delle docenti. La difesa del contesto della relazione fra pari che viene vissuto come libero da qualsiasi ingerenza, è emerso come valore fondamentale per tutor e tutee e questo conferma la scelta dell'impostazione data anche al progetto di peer tutoring in presenza, dove la figura dei professori coinvolti, pur svolgendo azione di facilitazione, controllo, supervisione, deve essere defilata. Un aspetto critico dell'esperienza de "La Banca del Tempo" via DaD, almeno all'inizio, è stato quello tecnico, legato anche al momento di difficoltà complessiva in relazione all'uso adeguato delle nuove piattaforme: né i ragazzi e le ragazze, né i docenti erano abbastanza esperti nell'accesso e nell'uso. Questo aspetto, sebbene denso di complessità iniziale, si è rivelato utile, però nello sviluppo di diverse competenze, soprattutto dei tutor, di problem solving, di pensiero creativo. Le ragazze ed i ragazzi hanno pensato e gestito, nel tempo, in modo molto fantasioso la condivisione dei materiali e le proposte di implementazione degli spazi digitali disponibili: avevano chiesto di avere, ad esempio, ulteriori stanze per lavori di coppia, mentre altri colleghi potevano rimanere nella stanza principale, oltre a quella generale, dove avvenivano gli incontri in plenaria e dove si discutevano i feedback a seguito di ogni sessione di peer tutoring. Nel tempo, tutor e tutee avevano imparato ad accedere e uscire dalle stanze virtuali in modo autonomo e disinvolto, creandosi autonomamente ritmi e spazi virtuali e contesti di agio. Il secondo aspetto critico è stato il processo conoscitivo fra tutor, fra tutee e fra tutor e tutee. Se in presenza, pur con le nor-

mali timidezze e approcci cauti il processo avveniva normalmente in modo agile e relativamente veloce, online c'è voluto più tempo, mancando anche gli spazi precedenti e successivi all'attività previsti in presenza, come l'attesa dell'inizio del progetto, l'uscita comune alla fine, le pause di gioco. In più, fra tutor, sono sicuramente mancati i momenti condivisi durante le formazioni residenziali, in cui lo scopo era, fra tanti, quello di lavorare sulle dinamiche di gruppo, dando alle ragazze ed ai ragazzi la possibilità di conoscersi e di scoprire nuovi aspetti gli uni degli altri, utili ad affrontare un percorso condiviso e, per certi versi, stressante e difficile, anche se pieno di gratificazione e soddisfazione. Nel frattempo, però, così come avveniva dopo gli incontri in presenza, si sono sviluppate conoscenze che sono andate oltre i tempi previsti dal progetto: tutor e tutee hanno creato dei gruppi sulla piattaforma dove si incontravano e si scambiavano consigli sulle questioni didattiche anche nel corso della settimana, al di fuori del progetto. Un ulteriore aspetto positivo emerso è stata la richiesta di avere più tempo per gli incontri: questo dato è estremamente significativo, soprattutto nella prospettiva della difficoltà del momento vissuto, e denota il desiderio e il bisogno di spazi di comunicazione per i ragazzi all'interno di un contesto condiviso. I ragazzi avrebbero potuto incontrarsi in autonomia attraverso i loro smartphone o altri canali e invece hanno scelto di condividere tempo ed esperienze in questa forma libera e protetta al contempo.

7.6 La formazione

Per quanto concerne la formazione dei tutor, essa non si è svolta in presenza per ovvi motivi, né tantomeno in forma residenziale, bensì in forma diluita, in itinere, anziché concentrata. Il focus della formazione, della durata di due ore iniziali, è stato il profilo del tutor, la motivazione che li ha spinti a scegliere questo percorso e le prospettive operative rispetto ai tutee e ai loro bisogni. Oltre a ciò, così come avveniva in presenza, ad ogni fine incontro è stato organizzato uno spazio dedicato ai feedback fra tutor e docenti di riferimento. Un aspetto positivo del ricorso alla DaD è stato che il formatore, figura esterna alla scuola, in appoggio ai docenti di riferimento, di solito presente a inizio e fine percorso, grazie alla tecnologia ha presenziato a tutti i feedback a fine attività. Alla fine del primo ciclo di incontri vi è stata, inoltre, una formazione

7. Il progetto di peer tutoring a distanza:
l'educazione fra pari nell'emergenza Covid-19

finale, sempre della durata di un'ora e mezza, per tirare le somme sull'attività, correggere criticità e fare tesoro dei nuovi stimoli. Un ulteriore sviluppo dell'attività formativa, in confronto al progetto in presenza, è stato l'organizzazione di momenti di feedback anche per i tutee, che normalmente venivano coinvolti solo per una valutazione sommativa finale dell'esperienza. Il feedback coi tutee si è svolto non in presenza dei tutor, ma, appunto, solo coi tutee, affinché potessero esporre richieste e commenti, ed è stato all'interno di questa attività che essi hanno espresso chiaramente il disagio a fronte dell'intervento dei docenti, anche in caso di errori del tutor. Un altro elemento emerso dai feedback dei tutee è stato il desiderio di variare i gruppi fra tutor e tutee, non perché non si trovassero bene col proprio tutor, ma perché sentivano la necessità di conoscere altri compagni, per avere sostegno anche da altri, per scambiarsi idee, o anche solo per curiosità (cosa che in presenza avveniva, magari, nel corso delle pause o, come detto, all'entrata o all'uscita), o, semplicemente, per entrare in contatto con altre/i ragazze/i. Anche i tutor, sentita la proposta, hanno accettato di buon grado e si sono mostrati entusiasti all'idea di stringere nuove relazioni, anche fra tutor, che cambieranno non solo tutee, ma anche gruppi operativi di tutor.

La referente del progetto, intervistata mentre era ancora in atto il peer tutoring via DaD, ha rimarcato la contentezza per il fatto che le cose abbiano funzionato e, soprattutto, la sensazione di successo e non di carenza rispetto all'esperienza precedente: "sono state le cose nuove e diverse ad aver portato il progetto ad esprimere le proprie potenzialità anche in questo modo, indubbiamente diverso, ma comunque fecondo. Di certo l'esperienza accumulata anche attraverso questa modalità ha lasciato e lascerà tracce importanti, stimoli nuovi, nuove possibilità che saranno fruibili anche in un – ci auguriamo rapido – ritorno in presenza."

8. I risultati

In questo capitolo verranno descritti i risultati ottenuti dall'analisi delle osservazioni, dei questionari, delle interviste in profondità e dei diari di bordo.

8.1 Risultati delle osservazioni

In questo paragrafo verranno evidenziati i risultati ottenuti dalle singole osservazioni, qui sotto riportate, relative a Merano (studenti/esse dell'IISS Gandhi che fanno da tutor a ragazze/i della Scuola Secondaria di primo grado G. Segantini), a Bressanone (studenti/esse del Liceo Dante Alighieri che fanno da tutor a ragazze/i della Scuola Secondaria di primo grado Alessandro Manzoni), e a Bolzano (studenti/esse delle Scuole Secondarie di primo grado Ugo Foscolo che fanno da tutor a ragazze/i della Scuola Primaria A. Manzoni), riferite all'anno scolastico 2018/2019. Le osservazioni sono state raggruppate in base al sistema di analisi descritto, alle etichettature e alle categorie emerse dalle unità di testo ritenute significative. Tale analisi ha condotto all'individuazione di 96 fra categorie, codici e subcodici riguardanti i diversi aspetti ritenuti cruciali nell'interpretazione delle osservazioni. Verranno indicati di seguito i segmenti individuati con i rispettivi codici e subcodici in relazione alle seguenti macrocategorie:

- a) Cambiamenti dei tutee
- b) Cambiamenti dei tutor
- c) Relazioni fra tutor/tutee/docenti
- d) Relazioni fra tutor/tutee/docenti - legame oltre la didattica
- e) Competenze impiegate nella relazione d'aiuto
- f) Efficacia attività
- g) Cosa non funziona/non ha funzionato
- h) Metodi

Merano, Scuola Secondaria di primo grado Giovanni Segantini,
16 gennaio 2019, ore 15-17

L'aula è preparata in modo accogliente, i banchi sono già disposti in modo tale da poter accogliere da due a tre tutee oltre al tutor. Noto che molti tutor sono

arrivati prima dell'ora prevista, anche solo per fare due chiacchiere fra di loro. Ho saputo che alcuni si sono accordati per mangiare insieme dopo la scuola e venire poi insieme qui alle Segantini. Ormai sono diventati amici fra loro. Arrivano i primi tutee. Tutti firmano il registro all'ingresso, i tutor vanno ai "loro" posti: sia tutor che tutee sanno dove andare a sedersi, nessuno si aggira spaesato. Si sono create coppie di tutor che insieme seguono tutee. I tutor che ancora non hanno tutee si avvicinano ai tavoli dove già sono arrivati, per un saluto. Il clima è sereno, si sente un chiacchiericcio e risate in sottofondo. I gruppi che si formano sono i medesimi della volta scorsa. Arrivano altri tutee, ormai quasi tutti i tavoli sono al completo. (Mi avvicino ai tavoli per capire cosa succede, per sentire come avvengono le interazioni - mi aiuto nell'osservazione con le griglie che ho predisposto per verificare se i tutor osservati ascoltano i tutee senza interrompere; si accertano di aver compreso inviando feedback; rispettano i tempi di lavoro; adeguano il linguaggio alla situazione; sviluppano strategie personali di insegnamento). Una tutor utilizza delle mappe concettuali e chiede alla tutee di aiutarla a completarle con il chiaro intento di capire se la tutee ne abbia compreso il funzionamento. La tutor è molto tenera e invita con dolcezza la tutee a provarci. "Il peggio che possa accadere è che cancelliamo" - le dice - "vai tranquilla". Nel tavolo sotto la finestra il rumore è un po' forte e sono tutti distratti, si rubano i quaderni a vicenda, scherzando. Un tutee sgrida il compagno perché non gli permette di ascoltare, dato che fa chiasso. Il tutor prova a ristabilire l'ordine. Non sempre è facile: alcuni tutor riescono meglio di altri a gestire la disciplina. Nel tavolo più vicino all'ingresso c'è grande concentrazione. Il tutor spiega matematica e i due tutee ascoltano con grande attenzione. L'intercalare del tutor è: "Capito? Chiaro? Lo ridico? Adesso provate a fare l'esercizio da soli". I tutee lo guardano con rispetto e ammirazione. Alla pausa prevista non tutti i ragazzi escono in cortile. Alcuni tutor e alcuni tutee rimangono ai tavoli. Chiedo come mai non escano e una tutee risponde che preferisce finire i compiti qui piuttosto che a casa, dove non riesce a concentrarsi. E se fa la pausa non riesce. E poi non le piace giocare a calcio e neanche a pallavolo. Chiedo anche al tutor se gli va bene rimanere in aula, se ce la fa a continuare. Risponde che gli va benissimo, che hanno deciso insieme, perché anche lui ci tiene a finire il compito, che interrompere adesso sarebbe un peccato, perderebbero il filo. E riprendono a lavorare, concentrati. Così fanno anche in un altro tavolo: chiedo anche a loro come mai non escano a prendere

un po' d'aria. Tutor e tutee rispondono che fa freddo e che preferiscono fare pausa senza uscire, chiacchierano un po' delle scuole superiori, di come sono e se sono difficili rispetto alle medie. Piano piano tutor e tutee che erano fuori rientrano e riprendono a lavorare, sudati e contenti. La ripresa delle attività è un po' più faticosa e c'è più rumore di prima della pausa. A poco a poco però tutti tornano concentrati e lavorano con impegno fino alle 16.45, quando i tutee si preparano le cartelle e se ne vanno. Gli ultimi 10 minuti sono dedicati al feedback sul pomeriggio appena trascorso. I tutor si confrontano, senza bisogno degli adulti presenti, su punti di forza e criticità. Due tutor si confrontano sull'utilizzo del cellulare: uno sostiene che poterlo usare sia comodissimo, ma ciò comporta che anche i tutee si sentano poi autorizzati (almeno coloro che lo hanno) a tirarlo fuori durante l'attività. Si ripromettono di riflettere sul punto e, eventualmente, di dare regole precise su tempi e modi. Non emergono altre criticità e il pomeriggio di peer tutoring si chiude alle 17 circa.

Merano, Scuola Secondaria di primo grado Giovanni Segantini,
30 gennaio 2019, ore 15-17

Al mio arrivo ci sono già tutor presenti che stanno sistemando le proprie cose per essere pronti all'arrivo dei tutee. Come la scorsa volta, qualcuno ha approfittato del pomeriggio di peer tutoring per pranzare insieme e venire insieme alle Segantini dal Gandhi. I primi tutee arrivano anche loro in anticipo, a piccoli gruppi, firmano il registro e si vanno a sedere dal loro tutor. Si salutano con affetto e sento qualcuno che comunica un successo scolastico "la verifica di storia è andata bene! Meno male! Hai saputo rispondere a tutto? – chiede il tutor – Ti hanno chiesto le cose che abbiamo ripetuto? Sì, alcune erano proprio le stesse, altre cose erano nuove ma è andata". Leggo soddisfazione negli occhi del tutor e anche in quelli dei tutee. Clima sereno, risatine, ma oggi sono tutti molto concentrati e più in silenzio della volta scorsa. Come sempre mi avvicino ai tavoli per ascoltare un po' quello che succede, con le solite griglie (i tutor osservati ascoltano i tutee senza interrompere? Si accertano di aver compreso inviando feedback? Rispettano i tempi di lavoro? Adegua il linguaggio alla situazione? Sviluppano strategie personali di insegnamento?). Due tutor lavorano insieme con tre tutee, si fa tedesco. Sento che i tutor incoraggiano i tutee a parlare, anche se sbagliano: "Tutti sbagliano, il tedesco è difficile e bisogna

continuare ad esercitarsi e a provare a parlare, altrimenti è sempre peggio. Non ti devi vergognare, l'importante è usare parole semplici, frasi semplici e farti capire. Vedrai che dopo un po' ti viene automatico". Oggi in tutti i tavoli si lavora alacremente. Nel tavolo chiassoso della volta scorsa ci si prepara a un'interrogazione e si fa un riassunto scritto di epica. Sento il tutor che propone una strategia operativa con le parole chiave: "Scriviti le cose più importanti che vuoi dire e costruisci il riassunto intorno a quelle". Alla pausa escono quasi tutti, un tavolo con un tutor e due tutee rimane all'interno, a chiacchierare. Chiedo come mai non vanno fuori a giocare, se devono finire i compiti. Rispondono che fuori fa freddo e che fanno pausa anche lì, chiacchierando. Sento che parlano di personaggi TV o di social che non conosco. In cortile tutor e tutee giocano a calcetto o chiacchierano in piccoli gruppi. Non mi sembra ci siano persone da sole, ai margini o lasciate da parte, tutti sono in compagnia. Mi sembra una cosa bella e importante. Non mi sembra nemmeno che ci sia una separazione troppo netta per quanto riguarda il genere (calcio a parte). Tutti sudati e sorridenti i calciatori si avviano verso la classe, insieme ai piccoli gruppi. Come spesso, dopo la pausa, si fatica un po' a riprendere il lavoro, ma piano piano funziona. Alle 16.45, qualcuno anche prima, i tutee se ne vanno. Gli ultimi 15 minuti di feedback riguardano il tema del linguaggio, perché qualche tutee si è espresso in modo volgare e i tutor si auto-richiamano all'utilizzo di un linguaggio amichevole ma senza "cadute di stile", "perché i ragazzini se ne approfittano subito" – dicono. La tematica è molto importante perché riguarda il loro ruolo e la capacità di trovare il giusto equilibrio fra confidenza e ruolo di tutor. Si ripromettono quindi di fare molta attenzione al linguaggio. Alle 17 ce ne andiamo tutti.

Bressanone, Scuola Secondaria di primo grado Alessandro Manzoni,
5 dicembre 2018, ore 15-17

Le attività di peer tutoring a Bressanone si svolgono in biblioteca. Ci sono diverse stanze e molti angoli dove tutor e tutee possono lavorare insieme senza disturbarsi a vicenda. I tutor, appena arrivano, si sistemano e preparano i posti dove poter iniziare a lavorare. All'ingresso è stato sistemato un quaderno dove annotare impressioni e consigli, così che tutti possano, in libertà, lasciare un pensiero. I primi tutee arrivano, a piccoli gruppi. Si sistemano con i loro tutor: alcuni su un grande tavolo, altri a coppie, in tavolini più piccoli e defilati. Sento

che si salutano con confidenza e mi sembrano tutti molto contenti di essere lì. Dico questo alla collega che fa sorveglianza, la prof.ssa Silvia Dalla Palma, che mi dice: “Pensa che alcuni abitano molto lontano da qui e vengono apposta, in treno o in pullman, o si fermano tutte queste ore per il progetto, nonostante abbiano a propria volta tanto da fare!”. La mia impressione iniziale era corretta: il clima è davvero positivo e laborioso. Mi avvicino ai tavoli per ascoltare quello che succede e utilizzo le griglie (I tutor osservati ascoltano i tutee senza interrompere? Si accertano di aver compreso inviando feedback? Rispettano i tempi di lavoro? Adeguano il linguaggio alla situazione? Sviluppano strategie personali di insegnamento?). Un tutor lavora con due tutee, si fa matematica. Il tutor spiega gli esercizi esplicitando ogni passaggio e accertandosi che ogni passaggio sia stato compreso: “Hai visto come funziona qui? Hai capito come abbiamo fatto ad arrivare a questo risultato? Fammi vedere con il prossimo”. Il tutor incoraggia i tutee a provare da soli. Nel tavolo grande c’è più rumore, ma non per questo meno concentrazione. Coppie di tutor e tutee lavorano su testi di italiano e storia e in un altro angolo sento parlare in inglese. La tutor suggerisce di tenere a mente una regola di grammatica: “Chiediti sempre: chi? Se è lui/lei, allora metti la S! Te lo chiedi nella testa, un attimo prima di dire il verbo”. Ogni gruppo tutor/tutee fa piccole pause autonome: i ragazzi e le ragazze chiacchierano tra loro, rispettando il lavoro altrui. Non noto ragazze o ragazzi lasciati da soli, tutti hanno qualcuno con cui parlare e confrontarsi. Noto invece che c’è grande collaborazione fra tutor: se qualcuno non sa qualcosa chiede subito ad un altro o ad un’altra tutor informazioni, sostegno e aiuto, senza nessuna remora o vergogna. Alle 17 si chiude l’attività.

Bressanone, Scuola Secondaria di primo grado Alessandro Manzoni,
19 dicembre 2018, ore 15-17

L’attività di peer tutoring ha inizio puntualmente, anzi: i tutor sono già arrivati in anticipo con una bella sorpresa: hanno portato caramelle per tutti i tutee. Ogni tutor ha preparato su ogni tavolo dei mucchietti di dolci, per rendere il pomeriggio più piacevole. Chiedo ai tutor chi ha avuto l’iniziativa. Mi rispondono che “è un modo di noi tutor per far sentire i tutee a loro agio, per festeggiare il Natale, per ricompensare il fatto di essersi impegnati così tanto”. Fra tutor, a loro spese, si sono accordati per acquistare le caramelle gommose e “darle ai nostri tutee”. I tutee quando arrivano sono contentissimi e le attività

iniziano con rumorosi “scartamenti” di caramelle. Nonostante ciò, poco dopo i ragazzi e le ragazze sono tutti concentrati e ai loro posti. Nei diversi posti ci sono coppie e terzetti di tutor e tutee al lavoro. Mi avvicino ai tavoli per ascoltare con le griglie (I tutor osservati ascoltano i tutee senza interrompere? Si accertano di aver compreso inviando feedback? Rispettano i tempi di lavoro? Adeguano il linguaggio alla situazione? Sviluppano strategie personali di insegnamento?). Mi avvicino alla ragazza “nuova”. (Nota: si tratta di una fase sperimentale del progetto che prevede di scoprire gli effetti del peer tutoring cross level fra le scuole di madrelingua diversa, come quelle dell’Alto Adige, caratterizzato dalla presenza di scuole divise per appartenenza linguistica. Si è pensato che gli alunni tutor delle scuole secondarie di secondo grado in lingua tedesca potessero entrare in relazione con gli alunni delle scuole secondarie di primo grado in lingua italiana (e viceversa) così da essere un aiuto più efficace per l’apprendimento della seconda lingua ma, anche e soprattutto, per poter stabilire nuovi e utili contatti sul piano relazionale fra giovani di cultura diversa, così difficili nel nostro contesto).

La ragazza “nuova” della scuola tedesca lavora al tavolo con un’altra tutor e con una tutee. La ragazza parla in tedesco molto lentamente, scandendo bene le parole e le desinenze affinché la tutee capisca bene. Chiede feedback: “*Alles klar?*” (Tutto chiaro?) “*War ich zu schnell?*” (Sono stata troppo veloce?). La tutee risponde affermativamente e prova a parlare in tedesco. Ho la sensazione che fra pari i ragazzi si vergognino meno di poter sbagliare rispetto ad una situazione di classe. Nel tavolo grande ci sono più coppie di tutor e tutee, un po’ di confusione in più rispetto alle postazioni più defilate, ma c’è tanta luce e un clima positivo. Tutti si impegnano e lavorano concentrati. Nei momenti di pausa torno dalla nuova tutor e sono felice di vedere che si relaziona amichevolmente con gli altri tutor, chiacchierando e ridendo: lo scopo di far incontrare ragazze e ragazzi delle scuole divise dalla madrelingua sarebbe proprio il favorire la conoscenza reciproca, senza filtri istituzionali. Alle 17 ce ne andiamo tutti.

Bolzano, Scuola Primaria Alessandro Manzoni,

11 dicembre 2018, ore 14,15-16.

La scuola Manzoni ha un grande cortile e quando arrivo tutti i bambini sono all’aperto che giocano e corrono insieme. Ad un certo punto – all’inizio non

capisco cosa stia succedendo – tanti bambini corrono verso il cancello emettendo gridolini entusiasti e allora capisco che stanno arrivando i tutor! I bambini e le bambine sono felicissimi e fanno a gara a prendere per mano i loro tutor che devono dividere le loro attenzioni cercando di non scontentare nessuno. Al suono della campanella i bimbi, le maestre e i tutor entrano disciplinati nell'edificio. Oggi alcuni tutor collaboreranno con i docenti del laboratorio di teatro e altri faranno lo sportello compiti. Io decido di osservare il laboratorio di teatro, dove presenziano due tutor, un ragazzo e una ragazza. I bimbi sono molto affettuosi con i tutor, anche dopo i saluti al cancello e li prendono per mano anche nel tragitto fino alla grande aula adibita a laboratorio. Noto che un bambino in particolare, molto esuberante e chiassoso cerca uno stretto contatto con il tutor, lo segue e cerca di imitarne i gesti, gli racconta e gli chiede cose. Il tutor è molto carino e paziente. Il docente del laboratorio inizia le attività chiedendo subito la collaborazione dei due tutor, alunni della Scuola Secondaria di primo grado Foscolo di Bolzano". Uno degli esercizi proposti prevede movimento, è una specie di danza espressiva e i bambini sono chiamati ad esprimere un'emozione con il corpo. Il bimbo di prima commenta e ride degli altri bambini. Il docente lo riprende, invano. Il bimbo continua a ridere e prendere in giro gli altri. Allora il tutor a cui lui è affezionato inventa movimenti e dà l'esempio al bimbo, che prova a danzare con lui. Il tutor dice, appoggiato dal docente, che il senso del compito è guardare sé stessi, esprimere sé stessi e non guardare e giudicare gli altri. Il bambino continua a fare gli esercizi senza disturbare la classe. I lavori teatrali proseguono fino a qualche minuto prima delle 16, poi tutti si preparano per lasciare l'aula.

Bolzano, Scuola Primaria Alessandro Manzoni,
17 dicembre 2018, ore 14,15-16.

Al mio arrivo i bimbi sono in cortile e di nuovo, quando vedono da lontano i tutor, corrono tutti verso i cancelli ad accoglierli festosi: è una scena bellissima. I tutor vengono "assaliti" dai bambini che fanno a gara per stare loro più vicini possibile, li prendono per mano e li portano a vedere cose nel giardino fino a che non suona la campanella e quindi bimbi, maestre e tutor entrano a scuola. I tutor, ragazze e ragazzi delle scuole medie Foscolo, aiutano, con le maestre, bambini di seconda e quarta elementare a fare i compiti. Mi colpisce

la collaborazione fra maestre e tutor, che li lasciano interagire con fiducia con i bambini, considerandoli “piccoli” colleghi affidabili. Forse anche per questo i bambini si rivolgono indifferentemente a maestre e a tutor se hanno bisogno di aiuto. Noto che anche fra tutor si scambiano opinioni su come fare per svolgere al meglio gli esercizi. Il clima è sereno e collaborativo. Nell’aula accanto, una cucina, i tutor hanno proposto (in autonomia!) un laboratorio di matematica attiva. Il laboratorio prevede la preparazione di biscotti e i tutor insegnano ai tutee le unità di misura, le forme geometriche piane, le somme, le sottrazioni. Tutor e tutee, insieme a una maestra, sono impegnatissimi con uova farina zucchero e latte a pesare tutto, hanno steso la pasta e con diverse formine – che nominano – fanno i biscotti che poi dispongono sulle teglie. “Mettine 6 per ogni fila, fai 3 file e dimmi quanti sono” – dice un tutor a un tutee. “Adesso che hai preso 2 etti di zucchero dal pacchetto da 1 KG, quanto ne rimane?” I lavori procedono svelti. Tutti sono impegnati, nessuno sta con le mani in mano e viene isolato. I bimbi sono molto teneri con i tutor, cercano la loro attenzione e li prendono per mano per portarli a vedere se il lavoro fatto va bene. Anche i tutor sono contenti quando le maestre danno loro autonomia, come per questo progetto. I lavori proseguono fino a qualche minuto prima delle 16, poi tutti si preparano per andare a casa.

a) Cambiamenti dei tutee

Per quanto concerne i cambiamenti e le reazioni dei tutee nel rapporto con i tutor, in relazione ai loro comportamenti sono stati evidenziati i seguenti segmenti:

1. “Noto che un bambino in particolare, molto esuberante e chiassoso cerca uno stretto contatto con il tutor, lo segue e cerca di imitarne i gesti, gli racconta e gli chiede cose” (Osservazione Bolzano).
2. “Il tutor dice, appoggiato dal docente, che il senso del compito è guardare sé stessi, esprimere sé stessi e non guardare e giudicare gli altri. Il bambino continua a fare gli esercizi senza disturbare la classe” (Osservazione Bolzano).
3. “Il bimbo di prima commenta e ride degli altri bambini. Il docente lo riprende, invano. Il bimbo continua a ridere e giudicare gli altri. Allora il tutor a cui lui è affezionato inventa movimenti e dà l’esempio al bimbo, che ora tace e prova a danzare con lui” (Osservazione Bolzano).

4. “Sento qualcuno che comunica un successo scolastico: la verifica di storia è andata bene!” (Osservazione Segantini).
5. “Ho la sensazione che fra pari i ragazzi si vergognino meno di poter sbagliare rispetto ad una situazione di classe” (Osservazione Bressanone).

Emergono dal primo e dal secondo segmento i sub-codici relativi ai cambiamenti del tutee *attenzione e motivazione* che riguardano l'importante ruolo di modello svolto dal tutor nei confronti dello studente: secondo le teorie della motivazione di Maslow (1954/2000) il desiderio di approvazione delle persone che rispettiamo, ma anche dei nostri simili, è uno degli stimoli, una delle motivazioni dai quali dipendono un'efficace percezione della realtà e dall'accettazione di sé e degli altri. Nel terzo segmento emerge l'impatto delle indicazioni, delle parole del tutor sul tutee e del relativo cambiamento dell'allievo nei termini etichettati con il subcodice *più autonomia/più responsabilità*. Nel quarto segmento viene rilevato, sempre in seno ai cambiamenti del tutee, il *miglioramento in ambito didattico* e quindi l'efficacia dell'intervento di peer tutoring non solo sotto il profilo affettivo/relazionale, di modello, di capacità di stare in gruppo, ma anche in ambito prettamente scolastico. Nel quinto ed ultimo segmento relativo ai cambiamenti dei tutee è stato individuato l'importante subcodice *aumento di sicurezza di sé*, evidente dalle dinamiche in cui fra pari viene meno l'imbarazzo di compiere errori, di dire una cosa sbagliata e ciò aumenta il senso di competenza, attraverso l'acquisizione di ricompense sociali, conferme, motivazioni positive.

b) Cambiamenti dei tutor

Per quanto concerne i cambiamenti dei tutor nello svolgere le attività di peer tutoring, in relazione ai loro comportamenti sono stati evidenziati i seguenti segmenti:

1. “Nell'aula accanto, una cucina, i tutor hanno proposto (in autonomia!) un laboratorio di matematica attiva” (Osservazione Bolzano).
2. “I tutor, appena arrivano, si sistemano e preparano i posti dove poter iniziare a lavorare” (Osservazione Bressanone).
3. “Al mio arrivo ci sono già tutor presenti che stanno sistemando le proprie cose per essere pronti all'arrivo dei tutee” (Osservazione Segantini).

4. "I banchi sono già disposti in modo tale da poter accogliere da due a tre tutee oltre al tutor" (Osservazione Segantini).
5. "L'attività di peer tutoring ha inizio puntualmente, anzi: i tutor sono già arrivati in anticipo con una bella sorpresa: hanno portato caramelle per tutti i tutee. Ogni tutor ha preparato su ogni tavolo dei mucchietti di dolci, per rendere il pomeriggio più piacevole. Chiedo ai tutor chi ha avuto l'iniziativa. Mi rispondono che "è un modo di noi tutor per far sentire i tutee a loro agio, per festeggiare il Natale, per ricompensare il fatto di essersi impegnati così tanto" (Osservazione Bressanone).
6. "I tutor si auto-richiamano all'utilizzo di un linguaggio amichevole ma senza 'cadute di stile, perché i ragazzini se ne approfittano subito'" (Osservazione Segantini).
7. "I tutor si confrontano, senza bisogno degli adulti presenti, su punti di forza e criticità" (Osservazione Segantini).
8. "La tematica è molto importante perché riguarda il loro ruolo e la capacità di trovare il giusto equilibrio fra confidenza e ruolo di tutor. Si ripromettono quindi di fare molta attenzione al linguaggio" (Osservazione Segantini).

Nel primo segmento emerge con chiarezza, nell'ambito del cambiamento dei tutor, il subcodice *autonomia* che esprime la capacità dei tutor di saper agire in modo indipendente e di promuovere le attività senza la necessità di essere costantemente guidati dai docenti. Ciò è importantissimo per lo sviluppo dell'autostima dei ragazzi e delle ragazze coinvolti nel progetto. Nel secondo, terzo e quarto segmento il subcodice evidenziato è *auto-organizzazione*, strettamente legato all'autonomia e alla capacità dei tutor di gestire, anche a livello di setting delle aule, di disposizione dei tavoli e organizzazione delle aree di lavoro, le attività di peer tutoring; emerge altresì il subcodice *collaborazione*: i tutor, insieme, ma senza l'aiuto dei docenti, quindi in *autonomia*, preparano tutto affinché i lavori possano volgersi al meglio.

Nel quinto segmento, oltre al subcodice *auto-organizzazione*, sempre riferito alle competenze di gestione degli spazi operativi, del preoccuparsi che tutto sia pronto per i tutee, ne è emerso uno ulteriore, riferito alla capacità empatica dei tutor di andare oltre al mero rapporto didattico, ovvero il subcodice *legame oltre la didattica*, che sarà presente in numerosi segmenti successivi.

Nei segmenti 6, 7 e 8 si evidenziano, all'interno della cornice del cambiamento dei tutor, i subcodici relativi all'*autonomia*, all'*autoriflessione* e alla *metacognizione*, nonché alla *responsabilità* legata al loro ruolo di tutor. Negli spazi dedicati al feedback a seguito delle attività i ragazzi e le ragazze sono stati in grado, senza l'aiuto degli adulti, di approfondire reazioni e comportamenti propri e dei tutee, di mettersi in discussione, di ipotizzare cause e soluzioni rispetto alle criticità emergenti.

c) Relazioni fra tutor, tutee e docenti

Per quanto concerne le relazioni che sono venute a crearsi attraverso le attività di peer tutoring fra tutor, fra tutor e tutee, così come fra tutor e docenti di riferimento o docenti affiancati – se ci si riferisce all'esperienza con le scuole primarie – sono stati evidenziati i seguenti segmenti:

1. "Nessuno sta con le mani in mano o viene isolato" (Osservazione Bolzano – primarie).
2. "Non noto ragazze o ragazzi lasciati da soli, tutti hanno qualcuno con cui parlare e confrontarsi" (Osservazione Bressanone).
3. "Tutti sono in compagnia. Mi sembra una cosa bella e importante" (Osservazione Segantini).
4. "Il clima è sereno, si sente un chiacchiericcio e risate in sottofondo" (Osservazione Segantini).
5. "Si relaziona amichevolmente con gli altri tutor, chiacchierando e ridendo: lo scopo di far incontrare ragazze e ragazzi delle scuole divise dalla madrelingua sarebbe proprio il favorire la conoscenza reciproca, senza filtri istituzionali" (Osservazione Bressanone).
6. "Il tutor dice, appoggiato dal docente, che il senso del compito è guardare sé stessi, esprimere sé stessi e non guardare e giudicare gli altri. Il bambino continua a fare gli esercizi senza disturbare la classe" (Osservazione Bolzano - primarie).

Nei segmenti 1, 2, 3, 4 si rilevano i subcodici relativi alle *capacità di relazione*, al *clima positivo*, all'*empatia* e *attenzione* nei confronti di tutti, così come nel segmento 5, dove in aggiunta ai subcodici citati c'è un aspetto di *efficacia* dell'attività, legato alle dinamiche di relazione fra i gruppi linguistici in Alto Adige, dove, soprattutto fra giovani, i contatti sono limitati a progetti istituzionali e

ad attività strutturate in cui non si realizza una *vera* relazione, un vero incontro, un vero legame.

Nel sesto segmento si evidenzia il subcodice relativo alla *valorizzazione* del tutor da parte del docente: la relazione di fiducia che si genera fra docente e tutor permette a quest'ultimo di potersi esprimere nei confronti dei tutee (si tratta qui dell'attività di peer tutoring fra scuole secondarie di primo grado e primarie, quindi in appoggio e collaborazione con le maestre e i maestri) con l'autorevolezza derivante, appunto, dalla valorizzazione del ruolo del tutor, dall'apprezzamento delle sue attività. Di conseguenza anche il bimbo agisce e obbedisce alle indicazioni del tutor.

d) Relazioni fra tutor, tutee e docenti – legami oltre la didattica

Per quanto concerne le relazioni fra tutor, tutee e docenti, sono state osservate anche le relazioni non strettamente legate alle attività di peer tutoring in senso didattico, ma anche ciò che è accaduto nei momenti di pausa, nelle conversazioni ai tavoli, nei momenti precedenti gli incontri o alla fine del pomeriggio di lavoro, anche per evidenziare la formazione di un *gruppo di tutor*. Sono stati rilevati i seguenti segmenti:

1. "Qualcuno ha approfittato del pomeriggio di peer tutoring per pranzare insieme e venire insieme alle Segantini" (Osservazione Segantini).
2. "Noto che molti tutor sono arrivati prima dell'ora prevista, anche solo per fare due chiacchiere fra di loro" (Osservazione Segantini).
3. "Sento che parlano di personaggi TV o di social" (Osservazione Segantini).
4. "Si relaziona amichevolmente con gli altri tutor, chiacchierando e ridendo: lo scopo di far incontrare ragazze e ragazzi delle scuole divise dalla madrelingua sarebbe proprio il favorire la conoscenza reciproca, senza filtri istituzionali" (Osservazione Bressanone).
5. "L'attività di peer tutoring ha inizio puntualmente, anzi: i tutor sono già arrivati in anticipo con una bella sorpresa: hanno portato caramelle per tutti i tutee. Ogni tutor ha preparato su ogni tavolo dei mucchietti di dolci, per rendere il pomeriggio più piacevole. Chiedo ai tutor chi ha avuto l'iniziativa. Mi rispondono che 'è un modo di noi tutor per far sentire i tutee a loro agio, per festeggiare il Natale, per ricompensare il fatto di essersi impegnati così tanto'" (Osservazione Bressanone).

6. "Quando vedono da lontano i tutor, corrono tutti verso i cancelli ad accoglierli festosi: è una scena bellissima. I tutor vengono 'assaliti' dai bambini che fanno a gara per stare loro più vicini possibile, li prendono per mano e li portano a vedere cose nel giardino" (Osservazione Bolzano – primarie).
7. "I bimbi sono molto teneri con i tutor, cercano la loro attenzione e li prendono per mano per portarli a vedere se il lavoro fatto va bene" (Osservazione Bolzano – primarie).
8. "I bambini e le bambine sono felicissimi e fanno a gara a prendere per mano i loro tutor che devono dividere le loro attenzioni cercando di non scontentare nessuno" (Osservazione Bolzano – primarie).
9. "I bimbi sono molto affettuosi con i tutor, anche dopo i saluti al cancello e li prendono per mano anche nel tragitto fino alla grande aula adibita a laboratorio" (Osservazione Bolzano – primarie).
10. "Sento che si salutano con confidenza e mi sembrano tutti molto contenti di essere lì" (Osservazione Bressanone).
11. "I tutee quando arrivano sono contentissimi" (Osservazione Bressanone).
12. "Pensa che alcuni abitano molto lontano da qui e vengono apposta, in treno o in pullman, o si fermano tutte queste ore per il progetto, nonostante abbiano a propria volta tanto da fare!" (Osservazione Bressanone).
13. "Chiedo come mai non escano a prendere un po' d'aria. Tutor e tutee rispondono che fa freddo e che preferiscono fare pausa senza uscire, chiacchierano un po' delle scuole superiori, di come sono e se sono difficili rispetto alle medie" (Osservazione Segantini).

I primi cinque segmenti riguardano il rapporto che si costituisce fra i tutor, centrale per la buona riuscita del progetto, riferito al subcodice *legame oltre la didattica* che va però ad impattare anche sulla didattica. I ragazzi e le ragazze si prendono, infatti, il tempo di incontrarsi prima delle attività, sia – come evidenziato in precedenza – per organizzare il lavoro, sia per il mero piacere di stare insieme, di parlare fra loro, di scambiarsi pareri, opinioni o, banalmente, di conoscersi meglio e costituire il *gruppo dei tutor*, evidenziato anche dall'espressione "noi tutor". Il conoscersi ha anche a che vedere con la fiducia reciproca, con il fatto di collaborare affinché le cose funzionino al meglio.

I segmenti 6, 7, 8, 9, evidenziano nuovamente il subcodice *legame oltre la didattica*, riferito in questo caso al rapporto fra tutor e tutee, in particolar

modo alla scuola primaria. Si evidenzia come dei *compagni più grandi* siano i depositari di affetto e aspettative da parte dei bimbi e di come la funzione di modello positivo sia importante nelle attività di peer tutoring, dove la motivazione estrinseca di ottenere l'approvazione del tutor, di attirare la sua attenzione, di fare bene per essere apprezzato può essere un aspetto interessante nelle attività educative alla pari.

Negli ultimi quattro segmenti si evidenzia, sempre all'interno del sub-codice *legame oltre la didattica*, la piacevolezza dell'attività in generale e quanto il buon rapporto fra tutor e tutee, il clima positivo, la costruzione di relazioni che vanno oltre la semplice attività del fare i compiti insieme siano uno stimolo importante per l'impegno sia dei tutor stessi che dei tutee. Entrambi mostrano un grande legame affettivo nei confronti del progetto, dimostrato sia dalle pochissime assenze, sia dall'impegno, sia dai sacrifici, soprattutto di chi deve spostarsi per un lungo tratto o fermarsi a scuola, quando potrebbe scegliere di fare altro.

e) Competenze impiegate nella relazione d'aiuto

I tutor hanno utilizzato diverse competenze personali nel corso delle attività di peer tutoring, sia nell'approccio coi tutee, ma anche con gli altri tutor. I segmenti individuati a tale riguardo sono i seguenti:

1. "Il tutor è molto carino e paziente" (Osservazione Bolzano – primarie).
2. "Tutti sbagliano, il tedesco è difficile e bisogna continuare ad esercitarsi e a provare a parlare, altrimenti è sempre peggio. Non ti devi vergognare, l'importante è usare parole semplici, frasi semplici e farti capire" (Osservazione Segantini).
3. "Il peggio che possa accadere è che cancelliamo" – le dice – "vai tranquilla" (Osservazione Segantini).
4. "Alla pausa prevista non tutti i ragazzi escono in cortile. Alcuni tutor e alcuni tutee rimangono ai tavoli. Chiedo come mai non escano e una tutee risponde che preferisce finire i compiti qui piuttosto che a casa, dove non riesce a concentrarsi. E se fa la pausa non riesce. E poi non le piace giocare a calcio e neanche a pallavolo. Chiedo anche al tutor se gli va bene rimanere in aula, se ce la fa a continuare. Risponde che gli va benissimo, che hanno deciso insieme, perché anche lui ci tiene a finire il compito, che interrompere adesso sarebbe un peccato, perderebbero il filo" (Osservazione Segantini).

Il primo segmento evidenzia, nella macroarea delle competenze introdotte nella relazione di aiuto, i subcodici relativi alla *capacità di controllare le proprie emozioni*, in riferimento alla pazienza e alla gestione della disciplina coi tutee, un aspetto certamente complesso anche per i docenti, a maggior ragione per i ragazzi e le ragazze coinvolte nel progetto. Il secondo e il terzo segmento riguardano i subcodici *empatia/ascolto* ed evidenziano la capacità del tutor di incoraggiare e stimolare il tutee ad acquisire sicurezza in sé stesso, a non temere i fallimenti e, al contempo, a non farlo sentire da solo (*tutti sbagliano*) nel compiere errori, oltre che a suggerire strategie per migliorare e migliorarsi.

Il quarto segmento rileva il subcodice *disponibilità*, competenza che i tutor hanno evidenziato nel sostenere i tutee e nel cercare ogni soluzione possibile per venire incontro alle loro esigenze.

f) Efficacia attività

I segmenti relativi all'efficacia dell'attività riguardano, in questo caso, gli aspetti legati alla soddisfazione personale dei tutor nello svolgimento delle attività a fronte delle reazioni di docenti e tutee e delle loro interazioni:

1. "Il docente del laboratorio inizia le attività chiedendo subito la collaborazione dei due tutor" (Osservazione Bolzano - primarie).
2. "Mi colpisce la collaborazione fra maestre e tutor, che li lasciano interagire con fiducia con i bambini, considerandoli 'piccoli' colleghi affidabili. Forse anche per questo i bambini si rivolgono indifferentemente a maestre e a tutor se hanno bisogno di aiuto" (Osservazione Bolzano - primarie).
3. "Anche i tutor sono contenti quando le maestre danno loro autonomia, come per questo progetto" (Osservazione Bolzano - primarie).
4. "I tutee lo [il tutor] guardano con rispetto e ammirazione" (Osservazione Segantini).
5. "Noto che anche fra tutor si scambiano opinioni su come fare per svolgere al meglio gli esercizi. Il clima è sereno e collaborativo" (Osservazione Bolzano - primarie).
6. "C'è grande collaborazione fra tutor: se qualcuno non sa qualcosa chiede subito ad un altro o ad un'altra tutor informazioni, sostegno e aiuto, senza nessuna remora o vergogna" (Osservazione Bressanone).
7. "Si vanno a sedere dal loro tutor. Si salutano con affetto e sento qualcuno che comunica un successo scolastico 'la verifica di storia è andata bene!

Meno male! Hai saputo rispondere a tutto? – chiede il tutor – ti hanno chiesto le cose che abbiamo ripetuto? Sì, alcune erano proprio le stesse, altre cose erano nuove ma è andata'. Leggo soddisfazione negli occhi del tutor e anche in quelli del tutee".

I primi quattro segmenti evidenziano la valorizzazione dei tutor da parte dei docenti e il circolo virtuoso che ne consegue: i docenti apprezzano i tutor che, motivati, lavorano con grande impegno e rafforzano la loro autostima e la sicurezza nelle proprie capacità anche grazie all'autonomia ottenuta dai docenti. I tutee notano il ruolo forte dei tutor e si rivolgono indifferentemente a loro o ai/alle maestri/e, motivando a propria volta i tutor.

Nel quinto e nel sesto segmento emerge anche la *valorizzazione* reciproca fra tutor, che si sostengono vicendevolmente. In tali unità è evidente il subcodice *collaborazione*, ma anche quello relativo alla *consapevolezza/sicurezza di sé* che emerge dal non aver timore di chiedere aiuto, di mostrarsi non competenti o non sufficientemente preparati in qualche ambito. Nel settimo segmento, infine, si rileva nuovamente il subcodice della *valorizzazione*, ovvero la soddisfazione provata dai tutor (e la gioia del tutee) a fronte del successo scolastico ottenuto grazie all'intervento del tutor nelle attività pomeridiane. Il successo condiviso genera *autostima* e *sicurezza* in entrambi e, più in generale, i successi formativi ottenuti valorizzano il progetto nel suo insieme.

g) Cosa non funziona – non ha funzionato

Nei segmenti individuati emergono le criticità dovute alla gestione della disciplina nelle sessioni di peer tutoring:

1. "Il tutor prova a ristabilire l'ordine. Non sempre è facile: alcuni tutor riescono meglio di altri a gestire la disciplina" (Osservazione Segantini).
2. "Nel tavolo sotto la finestra il rumore è un po' forte e sono tutti distratti" (Osservazione Segantini).
3. "La ripresa delle attività è un po' più faticosa e c'è più rumore di prima della pausa" (Osservazione Segantini).
4. "Il bimbo di prima commenta e ride degli altri bambini. Il docente lo riprende, invano" (Osservazione Bolzano - primarie).

Nei primi tre segmenti viene rilevata la difficoltà di gestione della disciplina da parte dei pari e nell'ultima unità di testo anche da parte dei docenti: di certo le attività di gruppo sono per loro natura dialettiche ed è previsto uno scambio costante. Ciò implica che il rischio di perdere il controllo della disciplina o di perdere la concentrazione a causa del rumore è elevato.

h) Metodi

Per quanto concerne i metodi e le strategie didattiche utilizzate dai tutor nelle attività di peer tutoring, sono stati evidenziati i seguenti segmenti:

1. "[La tutor] parla in tedesco molto lentamente, scandendo bene le parole e le desinenze affinché la tutee capisca bene. Chiede feedback: '*Alles klar?*' (Tutto chiaro?) '*War ich zu schnell?*' (Sono stata troppo veloce?) (Osservazione Bressanone).
2. "Un tutor lavora con due tutee, si fa matematica. Il tutor spiega gli esercizi esplicitando ogni passaggio e accertandosi che ogni passaggio sia stato compreso: Hai visto come funziona qui? Hai capito come abbiamo fatto ad arrivare a questo risultato? Fammi vedere con il prossimo. Il tutor incoraggia i tutee a provare da soli" (Osservazione Bressanone).
3. "Una tutor utilizza delle mappe concettuali e chiede alla tutee di aiutarla a completarle con il chiaro intento di capire se la tutee ne abbia compreso il funzionamento" (Osservazione Segantini).
4. "L'intercalare del tutor è: 'Capito? Chiaro? Lo ridico? Adesso provate a fare l'esercizio da soli'" (Osservazione Segantini).
5. "Sento che i tutor incoraggiano i tutee a parlare, anche se sbagliano" (Osservazione "Segantini").
6. "Mettine 6 per ogni fila, fai 3 file e dimmi quanti sono" – dice un tutor a un tutee. "Adesso che hai preso 2 etti di zucchero dal pacchetto da 1 KG, quanto ne rimane?" (Osservazione Bolzano – primarie).
7. "La tutor suggerisce di tenere a mente una regola di grammatica: 'Chiediti sempre: chi? Se è lui/lei, allora metti la S! Te lo chiedi nella testa, un attimo prima di dire il verbo'" (Osservazione Bressanone).
8. "Sento il tutor che propone una strategia operativa con le parole chiave: 'scriviti le cose più importanti che vuoi dire e costruisci il riassunto intorno a quelle'" (Osservazione Segantini).

Nei primi cinque segmenti emergono i subcodici relativi alla *richiesta di feedback*, ovvero al sincerarsi da parte dei tutor che i tutee abbiano compreso quanto elaborato insieme. La richiesta di conferma non si limita, però, al mero intendimento, ma anche alla richiesta da parte del tutor al tutee di agire da solo. I subcodici individuati a riguardo sono stati *stimolo all'autonomia e incoraggiamento*.

Nei segmenti 6, 7 e 8 i subcodici evidenziati sono relativi a *strategie operative* quali la semplificazione, l'utilizzo di mappe e schemi, il ripetere insieme, i giochi istruttivi.

8.2 Risultati dei questionari

Per rendere più agevole la presentazione dei risultati, si è deciso di descrivere le due ANOVA (includendo Attività e Attività_pe) dividendole per le 10 life skill, a partire dalla gestione delle emozioni).

Gestione delle emozioni

Entrambe le ANOVA, sia quella con Attività sia con Attività_pe (Figura 1), hanno mostrato un effetto significativo del Genere (rispettivamente $F(1,591)=10.979$, $p<0.001$, $\eta^2=0.07$, e $F(1,102)=7.698$, $p<0.01$, $\eta^2=0.06$). Inoltre, è risultata significativa per Attività_pe l'interazione tra Genere e Attività_pe con $F(1,102)=11.694$, $p<0.001$, $\eta^2=0.09$. Nessun altro confronto ha prodotto risultati significativi. I confronti indicano che le femmine mostrano in generale una maggiore abilità di gestione emotiva rispetto ai maschi. In particolare, le differenze di genere si trovano tra coloro che avevano già esperienze passate di tutoraggio: le femmine avevano valori più alti dei maschi (anche se si tratta solo di 3 studenti), mentre tali differenze non ci sono per coloro che non avevano esperienze pregresse. Infine, anche se la potenza non è sufficiente per accertare l'effetto, pare che i maschi con esperienza pregressa di tutoraggio abbiano tutti aumentato la loro abilità.

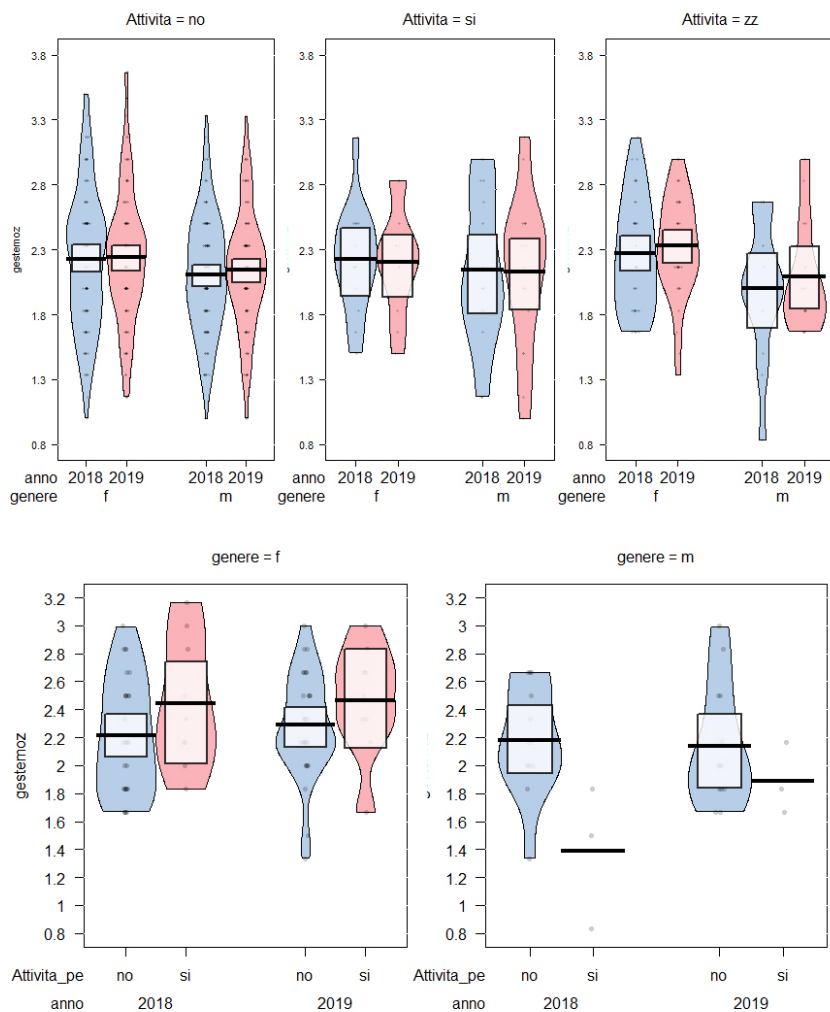


Figura 1 – Life skills – Gestione delle emozioni. Nei grafici in alto sono rappresentati i dati di tutto il campione, divisi per attività (i 3 riquadri: no, si e zz), genere (f, m) e anno (2018 e 2019). Nei grafici in basso sono rappresentati i dati del solo gruppo di peer tutoring (zz), divisi per genere (i due riquadri: f e m), anno e attività pregressa. Viene presentato il primo grafico a titolo esemplificativo.

Gestione dello stress

Per quanto riguarda la gestione dello stress, l'ANOVA con Attività non ha prodotto risultati significativi. L'ANOVA con Attività_pe ha prodotto come risultato tendenzialmente significativo il confronto tra Attività_pe, con $F(1, 102)=3.632$, $p=0.060$, $\eta^2=0.06$ e la sua interazione con il Genere ($F(1, 102)=5.087$, $110\ p<0.05$, $\eta^2=0.04$). Si nota come chi avesse già svolto attività pregressa mostri valori più alti di gestione dello stress. L'interazione indica che tale differenza può essere attribuita alle femmine e non ai maschi (come per la gestione delle emozioni).

Autoconsapevolezza

L'ANOVA per la *life skill* Autoconsapevolezza riporta differenze di Genere significative nell'analisi con Attività ($F(1, 591)=13.624$, $p<0.001$, $\eta^2=0.02$), e al limite della significatività con Attività_pe ($F(1, 102)= 3.229$, $p=.0075$, $\eta^2=0.03$). In entrambe le analisi sono le femmine ad avere valori più alti rispetto ai maschi; tuttavia, per Attività_pe, tale differenza sembra essere principalmente dovuta al valore basso riportato nel 2019 dai maschi che avevano già esperienze di peer tutoring.

Empatia

L'ANOVA con Attività riporta il solo effetto significato del Genere ($F(1,591)=8.136$, $p<0.01$, $\eta^2=0.04$, con le femmine ancora una volta aventi valori più alti dei maschi. L'analisi con Attività_pe, invece, riporta un effetto significativo del fattore stesso ($F(1,102)=5.872$, $p<0.05$, $\eta^2=0.05$): i valori più alti sono mostrati da chi non aveva esperienza pregressa di peer tutoring, dato mantenuto per le valutazioni di entrambi gli anni.

Comunicazione efficace

In nessuna delle due Analisi della Varianza effettuate per la Comunicazione Efficace sono emerse differenze significative tra i fattori.

Abilità nelle relazioni interpersonali

Neppure nelle due ANOVA effettuate per questa *life skill* sono risultate differenze significative tra i fattori.

Problem Solving

Nell'ANOVA per il Problem Solving, mentre il fattore Attività risulta ai limiti della significatività ($F(2,591)=2.628$, $p=.0073$, $\eta^2=0.03$), per l'analisi con Attività_pe sono emersi come significativi il fattore medesimo ($F(1,102)=7.441$, $p.<0.01$, $\eta^2=0.06$) e tendenzialmente significativa la sua interazione con il Genere ($F(1,102)=3.205$, $p=.076$, $\eta^2=0.03$). Per quanto riguarda l'intero campione, pare che chi abbia intrapreso il percorso di peer tutoring dimostri tendenzialmente meno abilità di risoluzione di problemi rispetto agli altri due gruppi. Per questo gruppo specifico, mentre per i maschi non c'è differenza, le femmine che avevano già esperienza pregressa di peer tutoring mostrano minori abilità di problem solving. Dal grafico sembra, però, che alla fine dell'esperienza di peer tutoring stiano riducendo il gap, anche se il dato deve essere corroborato ulteriormente.

Pensiero Critico

Nessuna delle due analisi della varianza ha riportato valori significativi in alcuna variabile.

Decision Making

Rispetto al Decision Making, la sola analisi avente Attività_pe ha mostrato differenze significative. L'unico confronto rilevante è l'interazione tra Attività_pe e Genere, con $F(1,102)=8.470$, $p.<0.005$, $\eta^2=0.07$. Mentre nelle femmine i valori più alti sono di coloro che avevano già svolto attività di tutoraggio prima del progetto, nei maschi (pur tenendo conto del numero limitato di studenti) sembra che siano mediamente più alti quelli di chi non aveva precedente svolto alcuna attività.

Pensiero Creativo

Entrambe le ANOVA con Attività e con Attività_pe hanno mostrato risultati significativi. Per la prima, la significatività di Genere ($F(1, 591)=13.935$, $p<0.001$, $\eta^2=0.01$) indica che le femmine hanno riportato valori più alti di creatività dei maschi. Per la seconda è significativo l'effetto principale di Attività_pe e tendente alla significatività la sua interazione con Genere (rispettivamente: $F(1, 116\ 102)=4.757$, $p<0.05$, $\eta^2=0.04$; e $F(1, 102)=3.346$, $p=0.070$, $\eta^2=0.03$). Chi non ha svolto attività pregressa di tutoraggio ha avuto valori più alti di creatività rispetto a chi l'ha svolta; l'interazione indicherebbe che l'effetto sia più pronunciato nelle femmine che nei maschi.

8.3 Risultati delle interviste in profondità

In questo paragrafo verranno evidenziati i risultati ottenuti dalle interviste in profondità, raggruppate in base al sistema di analisi descritto nel precedente capitolo, alle etichettature e alle categorie emerse dalle unità di testo ritenute significative. Tale analisi ha condotto all'individuazione di 279 fra categorie, codici e subcodici riguardanti i diversi aspetti ritenuti cruciali nell'interpretazione delle interviste. Verranno indicati di seguito i segmenti individuati con i rispettivi codici e subcodici in relazione alle seguenti macrocategorie:

- a) Ambito delle competenze: i metodi utilizzati
- b) Ambito delle competenze: aiuti e ostacoli nell'attività di peer tutoring
- c) Ambito delle competenze: quali quelle personali utilizzate nell'attività?
- d) Ambito delle competenze: i miglioramenti dei tutor
- e) Ambito dell'efficacia: cosa ha funzionato? Quali le criticità?
- f) Ambito dell'efficacia: i cambiamenti dei tutee
- g) Ambito dell'efficacia: i miglioramenti possibili
- h) Ambito orientativo: acquisizioni utili nella vita
- i) Ambito orientativo: cosa si impara di sé
- j) Ambito relazionale: rapporto con tutor, tutee, docenti
- k) Percezione auto-efficacia: effetti del peer tutoring sui tutee
- l) Percezione auto-efficacia: adeguatezza dei tutor al compito
- m) Percezione auto-efficacia: valorizzazione del tutor da tutee e altri tutor
- n) Vissuto sperimentato: motivazioni/aspettative
- o) Vissuto sperimentato: significato dell'esperienza

- p) Vissuto sperimentato: significato della relazione d'aiuto
- q) Vissuto sperimentato: legami oltre la didattica
- r) Vissuto sperimentato: tre parole per descrivere il cambiamento dei tutor

a) Ambito delle competenze: i metodi utilizzati

In quest'area sono stati indagati i metodi utilizzati o implementati da parte dei tutor nelle attività di peer tutoring, sia a livello didattico che relazionale. Sono stati evidenziati i seguenti segmenti:

1. "...E io tentavo di parafrasarlo non so, ad esempio storia, vedevo che comunque quel testo è un po' troppo difficile per il tutee in questione e allora io leggevo e poi tentavo di spiegarlo a lui in modo più un po' più semplice."
2. "Ho usato semplificazioni."
3. "La soluzione più facile per fargli capire."
4. "Ho usato un metodo che è stato insegnato a noi qui, per storia; l'ho usato per ... per le... soprattutto per le due gemelle che non sapevano fare i riassunti all'inizio e ho... come l'hanno spiegato a noi ho cercato di spiegarlo un attimo semplificato a loro e hanno capito subito e anche in matematica i problemi che mi davano ho cercato di spiegarli come li spiegavano me ai tempi."
5. "O se no comunque facevo partire sempre da loro il lavoro: nel senso... anche per gli esercizi vedevo se riuscivano a farli e se non ci riuscivano si rispiegava magari di nuovo la grammatica insieme, poi si capiva e poi comunque fare un esempio e poi loro comunque riuscivano a farlo."
6. "Usavo sì un linguaggio che sarebbe servito a me quindi un linguaggio più giovane che parla un giovane non di un professore che ha studiato per parlare, ha studiato cose complicate e cerca di... Pensa che lì... non... pensa che sia tutto... facile e invece non lo è noi usavamo appunto parole molto facili per fargli capire."
7. "E poi magari anche si prendevano ad esempio i giochi, come per esempio il calcio e c'era il campo fatto quadrato, cerchio... ecco... poi dopo allora facevi quell'esempio lì."
8. "Sì, per esempio ci sono serie tv che avevamo in comune, no? e allora quando non capivano qualcosa si faceva quell'esempio lì, no?"

9. "Ho utilizzato esempi di cose concrete."
10. "Ho usato mappe."
11. "Ho fatto schemi."
12. "Ho usato giochi istruttivi."
13. "Associando alle... Ai concetti delle immagini."

Emerge dai primi quattro segmenti relativi al *metodo* il sub-codice *semplificazione*, che ha reso possibile ai tutor il difficile compito di rendere comprensibili concetti e temi complessi, a partire da un *ascolto attivo* e dall'*attenzione* da parte dei tutor alle difficoltà dei tutee. Anche nel quinto e nel sesto segmento si rileva lo sforzo dei tutor di partire dalle esigenze e dall'*ascolto* dei tutee per identificare quella che potrebbe essere la soluzione e la strategia di apprendimento più adatta a seconda delle capacità, dalla *ripetizione* insieme ad un *linguaggio* idoneo, definito *giovane*, più comprensibile dai tutee. Anche l'utilizzo di *esempi concreti*, *conoscenze* anche non didattiche condivise, *comuni* alle ragazze e ai ragazzi coinvolti, ovvero le etichette riferite ai segmenti 7, 8, 9, mostrano la centralità della relazione fra pari, del dialogo dell'*ascolto* per l'individuazione della modalità espressiva, del riferimento più chiaro possibile. Nel decimo, undicesimo e dodicesimo segmento i subcodici individuati sono *strumenti/mappe/schemi*, strategie didattiche pratiche per ottenere performance migliori dai tutee, così come si tratta di una strategia pratica quella dell'ultima unità di testo, etichettata come *associazioni concetti/immagini*.

b) Ambito delle competenze: aiuti e ostacoli nell'attività di peer tutoring

Per quanto concerne l'individuazione degli aspetti che si sono rivelati un ostacolo e le competenze che invece sono state d'aiuto nello svolgere le attività di peer tutoring, sono stati evidenziati i seguenti segmenti:

1. "[Le tutee] erano un pochetto più libere e quindi provavano a fare un pochetto più minuti di pausa."
2. "Ci sono certi bambini che magari tendono a volte a non fare i compiti a essere un po' più vivaci però alla fine si giunge sempre a un compromesso..."
3. "I due tutee si mettevano a chiacchierare fra loro e quindi lasciavano l'argomento molto indietro e poi non lo riprendevano più."

4. "A volte si distraevano ed era difficile farli ritornare. C'erano gli insegnanti al bisogno, ma non è servito."
5. "A volte la confusione, ma non abbiamo avuto bisogno di aiuto."
6. "Solamente il fatto che alcuni ragazzi erano un po'... Svogliati o comunque non pensavano troppo ai compiti, ma per il resto è andato tutto bene."
7. "Ragazzini che vedevo che non avevano proprio voglia né niente..."
8. "Forse dover imparare a conoscere i tutee. Perché... Boh a instaurare rapporti con loro perché non conoscevo quasi nessuno erano tutti nuovi per me... Per il resto tutto ok."
9. "Sì, è stato un po' difficile all'inizio, perché comunque non ci si conosceva... Devi capire come prenderlo, cosa gli piace quindi, per fare gli esempi, oppure come richiamare la sua attenzione e così via."
10. "Aiuti... Beh, sicuramente i prof che erano lì a seguirci, magari qualche volta c'era un'analisi di una frase: io non ero convinta su una cosa perché io avevo una mia idea però loro avevano un'idea che poteva essere valida e allora chiedevamo consiglio a loro."
11. "Poi anche le maestre... io sono stata fortunatissima perché le due maestre che tengono i bambini insieme a me sono veramente bravissime e quindi se avevo qualche dubbio loro... me ne parlavano apertamente, cioè mi rispondevano."
12. "Anche i professori, che se c'erano dei problemi e delle difficoltà erano molto disponibili ad aiutare."
13. "Aiuti... alcuni, da parte dei professori che vigilavano, quando avevo qualche dubbio su come... come spiegare, perché quando comunque spieghi qualcosa devi essere sempre attento a come lo insegni, soprattutto a come lo dici."
14. "Aiuti sì, soprattutto dalle prof che erano lì comunque sempre a fare il feed... il feedback dopo, che comunque ti davano consigli in caso fosse successo qualcosa in giornata e quindi tipo dopo ti spronavano anche a dare sempre il meglio di te quindi... sì."
15. "Quando ad esempio c'era... non c'era molto silenzio nelle aule, chiamavano subito la professoressa."
16. "Ho sempre chiesto aiuto agli altri se non ero sicura o comunque mi facevo spiegare a me e poi spiegavo al ragazzino..."

17. "Magari mi giravo... soprattutto ho un compagno che è molto bravo in matematica allora se avevo qualcosa o se loro avevano qualcosa mi giravo io o si giravano loro."
18. "Vabbè diciamo che tra le altre mie colleghe peer ci siamo date un po' una mano."
19. "Ce la cavavamo anche da soli quindi... Di grandi aiuti per fortuna... Infatti, ho scelto la parola indipendenza perché abbiamo gestito la situazione sempre o quasi sempre fra noi tutor."
20. "Aiuti: i miei compagni tutor."
21. "Ho ricevuto aiuto dai miei compagni tutor."
22. "Non ho avuto bisogno di molti aiuti, però so... sono stata aiutata molto da... soprattutto da due ragazzi. Sì, altri tutor che all'inizio... mi sentivo un attimo un'estranea e loro invece che avevano fatto il tutor anche l'anno prima mi hanno un attimo introdotto e hanno cercato di togliermi appunto la timidezza."
23. "Aiuti dagli altri tutor per il tedesco ad esempio sì, aiuti dagli altri tutor. Mai dai professori - che c'erano sempre - ma sempre tra tutor ci si aiutava sempre ci si riusciva ad aiutare *sempre*."

Nei primi 7 segmenti emerge con chiarezza, evidenziato dai subcodici *poca disciplina* e *troppa vivacità dei tutee*, che nel corso delle attività di peer tutoring alcuni aspetti comportamentali siano stati una *problematica* espressamente dichiarata da una discreta parte degli intervistati. Il ruolo complesso di un pari, che non è un docente, non è un amico, ma ha un ruolo intermedio fra i due, non sempre riesce a costruire l'autorevolezza necessaria per esercitare il controllo sul comportamento dei tutee, non sempre i tutor hanno competenze tali, soprattutto all'inizio delle attività, utili a contrastare episodi disciplinari critici. Per questo nel progetto è prevista – anche per ovvi motivi legati alle normative e alla sicurezza – la presenza di un docente che, al bisogno, può intervenire. In realtà dalle interviste emerge che il ricorso ai docenti è stato molto limitato.

Nei segmenti 8 e 9 il subcodice individuato è *poca conoscenza tutee*: si rileva che un'ulteriore criticità, sebbene iniziale, sia stato il limitato scambio fra tutor e tutee. Emerge, inoltre, che anche la gestione della disciplina, a seguito di un incremento della conoscenza reciproca, ha smesso di essere un

ostacolo. Le competenze relazionali dei tutor sono state, quindi, utili anche nella gestione delle criticità comportamentali dei tutee. Nei segmenti dal 10 al 15 si rileva che i tutor hanno apprezzato la presenza, benché non invasiva, dei docenti presenti. Emerge un senso di sicurezza generato dalla certezza che se fosse accaduto qualcosa di poco gestibile i professori avrebbero potuto intervenire, così come la gratitudine rispetto all'*aiuto* ricevuto. I segmenti dal 15 al 23 riguardano invece il subcodice *aiuto dagli altri tutor*. Questo dato, così presente, è molto importante, perché mette in evidenza l'*efficacia* del progetto anche in termini di *reciprocità*: non solo i tutor hanno svolto la loro funzione nei confronti dei tutee, ma anche dei loro pari e non solo in termini didattici, ma anche relazionali. In particolare, nel segmento 22 emerge che un tutor *senior*, ovvero un tutor che aveva già fatto tale esperienza è stato importante per i *nuovi* tutor, dando loro indicazioni e preparando il terreno, coadiuvando i colleghi a superare la timidezza. L'aiuto reciproco di certo ha contribuito alla sensazione di efficacia dei tutor stessi, nonché all'aumento della sicurezza in loro stessi.

c) **Ambito delle competenze:**
quali quelle personali utilizzate nell'attività?

Le attività di peer tutoring hanno consentito ai tutor di mettere a frutto le loro competenze personali, evidenziate dai seguenti segmenti:

1. "Io sono abbastanza brava in tedesco e ho potuto aiutare molti ragazzi con questa lingua oppure anche matematica... cioè, competenze legate alle materie scolastiche."
2. "La conoscenza e la capacità di sicuro di tutti gli argomenti."
3. "Tedesco, assolutamente e poi nel complesso anche la mia capacità nel video making."
4. "Per quanto riguarda le competenze scolastiche gran poco... Magari scienze ecco, corpo umano, quello sì."
5. "Beh, credo anche di saper spiegare bene e forse solamente questo e poi anche perché sono... Cioè se un tutee aveva bisogno di... aiuto in lingue in materie di... inerenti alle lingue allora allora sì quelle."
6. "Però già il fatto di semplificare i testi... già l'avevo fatto in passato anche per me stessa quando incontravo... quando avevo un testo un po' difficile lo facevo anche per me stessa; quindi, già lì ero capace di farlo o le

competenze nel computer che comunque a volte c'erano dei problemi e agiustavo io in qualche modo e basta."

7. "Ma anche le disponibilità, la... la riflessione di... Su determinati argomenti. Diciamo che ho cercato anche di insegnare un metodo su come svolgere ad esempio degli esercizi, quindi di non buttarsi di getto, istintivamente sugli esercizi, ma di ragionare."
8. "Forse questa cosa: farli riflettere, fargli vedere che alla fine c'è sempre qualcuno che ha peggio... di sicuro io non avevo più di tutti, cioè c'era qualcuno che sicuramente aveva più di me come io avevo di più di loro."
9. "Beh, magari l'ascoltare gli altri, anche il saper mettermi a disposizione degli altri."
10. "Allora: soprattutto il coraggio, perché bisogna avere coraggio per aprirsi con una persona che non si è mai vista prima, anche se è solo per spiegare."
11. "Ehm... Allora... Allora... ho usato soprattutto ho cercato di essere sempre gentile, anche con ragazzi che all'inizio venivano lì solo per fare casino e tutto, io ho sempre cercato di essere gentile."
12. "Con la timidezza capivo anche la timidezza loro, nel senso che spesso io dico ai prof 'sì, ho capito' ma in realtà non è vero, solo che non ho voglia di essere sempre io quello che dice 'non ho capito'; quindi capivo realmente quando aveva capito o no: si vedeva dalla faccia."
13. "Quando faceva un sorriso, sì ok allora si vedeva che aveva capito, quando era lì che guardava il vuoto mi sa... qui mi ci rivedo quindi quello lì sì credo di averlo capito bene."

Dai primi cinque segmenti relativi alle *competenze personali* emerge il subcodice *materie*, rispetto al quale si evidenzia il sentirsi a proprio agio del tutor quando si tratti di sostenere il tutee spiegando argomenti nei quali il tutor si ritiene all'altezza. Ciò comporta aumento di *autostima* da parte del tutor, nonché *consapevolezza delle proprie capacità* come si evince da espressioni quali "tedesco, assolutamente"; "credo di saper spiegare bene"; "La conoscenza di tutti gli argomenti".

Nei segmenti 6, 7 e 8 si evidenziano i subcodici inerenti al *metodo* di studio, riferito non solamente a strategie pratiche come le *semplificazioni*, ma soprattutto allo stimolo alla riflessione e al ragionamento, a non affrettare le conclusioni, a non agire istintivamente. Nei segmenti dal 9 al 13 emergono i

subcodici *ascolto* ed *empatia*, così importanti per l'efficacia di un progetto fra pari. In particolare, emerge la necessità di *entrare in relazione* con il tutee, di capirne le reazioni ed emerge, soprattutto, la capacità dei tutor di *mettersi nei panni* dei tutee, di riconoscersi e riconoscere determinati atteggiamenti per averli sperimentati in prima persona e di trovare, a partire da ciò, le strategie migliori per promuovere l'apprendimento. In sintesi, emerge che le competenze personali utilizzate dai tutor riguardano *per il 43% l'empatia*, la capacità di mettersi nei panni del tutee e di ascoltarlo per poterlo aiutare nel miglior modo possibile. Un secondo dato riguarda le materie: *il 37% dei tutor* ha messo a frutto la propria competenza specifica in determinati ambiti didattici. Solo *il 18.8%* degli intervistati ha individuato nel metodo una competenza personale utilizzata nel corso delle attività di peer tutoring.

d) Ambito delle competenze: i miglioramenti dei tutor

Per quanto concerne l'ambito delle competenze in relazione a quanto, a parere dei tutor intervistati, l'esperienza di peer tutoring abbia arricchito le loro competenze e in che modo, sono stati evidenziati i seguenti segmenti:

1. "Sì, soprattutto appunto il fatto di essere più sicura di me."
2. "Ora mi sento un pochettino più libera di dire: bene, io dico quello che so, se poi - studiando ovviamente - però se poi magari qualcosa non riesco ad esprimerlo, perché non riesco a capire bene il concetto, perché sono in ansia, beh almeno l'ho detto non è un problema, la prossima volta farò meglio."
3. "Alle scuole medie si utilizzano dei metodi diversi e io ho potuto imparare anche questi metodi, quindi ho capito qualcosa in più."
4. "Sì nel modo di spiegare credo di essere diventato più... Sì, più comprensivo cioè adesso si capisce molto di più, adesso so spiegare molto meglio."
5. "Boh, magari nello spiegare, prima non ero... penso chiara; se dovevo fare un'interrogazione mi bloccavo spesso."
6. "Però anche a parlare con il pubblico in quelle rare volte che è successo come a scuola a presentarlo ai ragazzi di seconda e di terza superiore anche lì mi sentivo molto più sciolto comunque."
7. "Sì, perché comunque non si smette mai di... cioè di migliorarsi e di imparare; quindi, anche come approcciarsi nel senso... perché c'è un ragazzo perché ha bisogno magari di tanto aiuto e te lo fa vedere; c'è un ragazzo

più orgoglioso che magari vuole aiuto ma non vuole farsi aiutare perché magari pensa che gli altri lo prendono in giro e così. Quindi ho saputo anche magari dare il proprio spazio ai ragazzi e poi quand'erano loro pronti a chiedere cioè li lascio liberi nel senso... se volevano iniziare a fare da soli erano autonomi e se avevano poi bisogno potevano sempre chiedermi."

8. "Perché mi ha – diciamo - reso capace di interagire con persone diverse, magari con caratteri diversi e di spiegargli, diciamo, gli stessi argomenti in modo diverso, in base al loro carattere."

I primi due segmenti riguardano la percezione da parte dei tutor di avere acquisito maggiore *sicurezza in sé stessi*, maggiore *autostima*, che sono anche i subcodici attribuiti alle unità di testo in parola. Il fatto di sentirsi competenti, infatti, genera un senso di fiducia nelle proprie capacità e nella abilità nel gestire i fallimenti, evidenziata dall'espressione "la prossima volta farò meglio". Il terzo segmento ha evidenziato il subcodice *competenze didattiche* in generale, mentre i segmenti 4 e 5 specificano tali competenze nella *maggior capacità di spiegare* i contenuti ai tutee.

Il segmento 6 si riferisce al subcodice *meno timido*, ovvero al miglioramento delle competenze relazionali, sia nelle attività di peer tutoring, che in altri contesti. Il settimo segmento, insieme all'ottavo, evidenziano il subcodice relativo alla *capacità di capire meglio gli altri*. In particolare, nei due segmenti emerge la qualità della *relazione fra tutor e tutee* dove l'attenzione all'altro, il tentativo di comprendere le sue difficoltà, i suoi bisogni e il modo di esprimerli sono al centro dell'interesse del tutor e ne determinano l'arricchimento in termini di competenze. Nell'ottavo segmento, infine, si rileva la capacità del tutor di adeguare le modalità didattiche a tempi, modi e ritmi di apprendimento del tutee. Alla base di tale competenza vi è *l'ascolto attivo*, *l'osservazione* e, soprattutto la consapevolezza che ognuno ha una propria struttura cognitiva a cui è necessario prestare attenzione per ottenere i migliori risultati di apprendimento. Nel grafico sottostante (Figura 2), una sintesi degli aspetti nei quali i tutor ritengono di aver ottenuto un arricchimento grazie all'esperienza di peer tutoring.

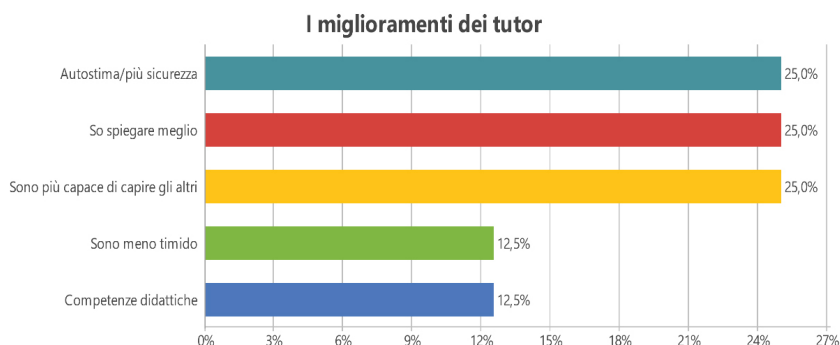


Figura 2 – I miglioramenti dei tutor

e) Ambito dell'efficacia: Cosa ha funzionato? Quali le criticità?

Nel corso delle attività di peer tutoring ci sono stati aspetti più o meno efficaci, evidenziati dagli intervistati ed individuati attraverso i segmenti seguenti:

1. "Ha funzionato, diciamo, tutto il progetto in sé, ha funzionato bene."
2. "Io penso [che abbia funzionato] tutto. Mi sento che sia andata molto bene, in generale anche con l'ambiente sono... mi ritengo fortunata di aver avuto dei compagni così e anche dei tutee così."
3. "Hanno funzionato i rapporti proprio, in generale, sia con i professori che sono diventati migliori, poi con il tutor, con i nostri compagni di scuola è migliorato anche molto, perché per esempio adesso parlo molto anche con le altre tutor; oppure sì vabbè, anche con i ragazzi a volte; e quindi poi dopo lì sì... ci si è entrati in confidenza."
4. "Spero che gli sia servito molto, cioè gli sia servito proprio per imparare a fare i compiti, farli... farli anche per i giorni dopo e non solo per il giorno dopo ma farli... portarsi avanti e tutto però credo sia andato bene perché la frequenza c'era, quindi..."
5. "Quando i tutee non capivano davvero qualcosa si mettevano a studiare..."
6. "Sicuramente posso dire che sì è stata un'esperienza sicuramente anche a livello formativo positiva per loro."
7. "Eh, forse solamente questo fatto della professoressa che non voleva il nostro aiuto."

8. "Poi c'erano dei ragazzi che ovviamente... non hai sempre la fortuna di averli tutti sempre pronti a studiare senza fare troppe pause e, magari c'era qualcuno che prendeva il telefono quando non doveva..."
9. "L'unica cosa che appunto non è andata bene perché per il resto tutto è andato bene è stato il volume delle aule, perché purtroppo anche se solamente due tutee parlavano fra di loro, facevano una semplice chiacchierata di un minuto, subito un tutee sentiva la conversazione, si univa quindi poi iniziava tutto, poi parlavano urlavano, certe volte..."
10. "A volte c'era un po' di casino nelle aule che non era dovuto solo ai tutee ma anche ai tutor e quindi lì ci si arrabbiava un po'."
11. "Forse in alcuni gruppi, visto che li sceglievano i tutee, forse c'era un po' troppo casino."
12. "Allora, secondo me il fatto che i tutee non venissero, cioè che alcuni tutee non rispettassero sempre il giorno dell'incontro cioè che certe volte non venissero agli incontri. Secondo me questo dovrebbe... Cioè secondo me negli anni prossimi dovrebbe essere chiarita questa cosa che se uno dà la disponibilità deve venire."
13. "Se no una cosa che ha funzionato di meno: le assenze di alcuni tutor. Stavo dicendo appunto delle assenze che magari alcuni tutor non sono venuti per più di tre volte magari o avvisavano all'ultimo o comunque non davano una spiegazione."

Nel primo segmento della macroarea dell'*efficacia* viene evidenziato il funzionamento generale del progetto, senza specificazioni, a differenza del secondo e terzo segmento, dove emerge il subcodice relativo alle *relazioni positive fra tutti* gli attori coinvolti nelle attività di peer tutoring. In entrambe le unità di testo emerge che i rapporti sono migliorati, con i tutee, con i docenti responsabili, ma soprattutto con gli altri tutor con i quali si è creato un rapporto di confidenza e amicizia. "Del progetto hanno funzionato i rapporti": attraverso questa espressione così chiara emerge uno dei punti centrali delle attività di peer tutoring. Nei segmenti 4, 5, 6 il subcodice emergente rispetto al funzionamento è quello relativo ai *miglioramenti dei tutee* sia sotto il profilo del metodo, ma anche dell'impegno e della costanza.

Il segmento 7 evidenzia una criticità molto profonda, ovvero quella relativa al ruolo dei docenti e all'organizzazione del progetto che dovrebbe

essere condivisa e sostenuta da tutti gli attori in campo, che dovrebbero avere ben chiaro il loro ruolo. In questo caso il subcodice *criticità organizzativa docenti* sta a significare il paradosso dei ruoli di supporto: chi dovrebbe sostenere i tutor, dovrebbe lasciarli agire in autonomia ma essere a disposizione al bisogno, genera invece ostacoli. I segmenti 8, 9, 10, 11 evidenziano, come già emerso nella macroarea relativa agli *ostacoli*, la difficoltà di gestione degli aspetti comportamentali dei tutee, indicata con il subcodice *disciplina/vivacità dei tutor*. Interessante notare che tali aspetti critici sono (ri)emersi a fronte di quesiti diversi.

Nei segmenti 12 e 13 emerge una *criticità* legata alle *assenze* sia dei tutee che dei tutor. La poca costanza, l'inaffidabilità sono aspetti molto critici per il progetto perché, se da una parte l'assenza dei tutee genera frustrazione nei tutor che dedicano in modo volontario il loro tempo libero all'attività, dall'altra l'assenza dei tutor pone gli altri tutor in una condizione difficile in quanto obbligati ad occuparsi di più tutee contemporaneamente. Nel grafico seguente (Figura 3), una sintesi dei punti di forza e delle criticità dell'esperienza.

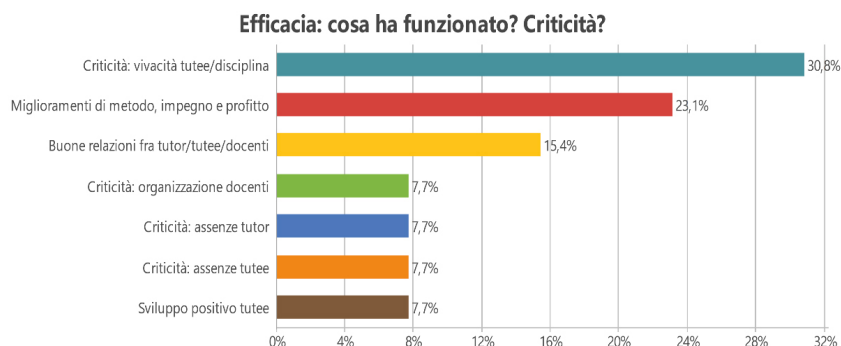


Figura 3 – Cosa ha funzionato? Quali le criticità?

f) Ambito dell'efficacia: i cambiamenti di tutee (e tutor)

I segmenti relativi all'efficacia dell'attività riguardano, in questo caso, gli aspetti legati a come il progetto ha avuto un impatto sulla crescita dei tutee, sui loro cambiamenti a fronte dell'esperienza di peer tutoring. Gli e le intervistate hanno posto l'accento anche su modificazioni e aspetti positivi che hanno coinvolto anche loro stessi, i tutor:

1. "No, secondo me un cambiamento c'è, perché in questo modo i tutee si possono sent... cioè... in questo progetto i tutee si possono anche sentire... come dire... cioè quando sono... in classe e non hanno capito una cosa, cioè allora possono pensare che c'è questo progetto e loro si sentono un po' rassicurati dal fatto che ci sia questo progetto, quindi cioè alla fine se non capiscono qualcosa sanno che ci sono i tutor a spiegarglielo, quindi si sentono un po' più sicuri di sé."
2. "Mi è sembrato che l'attività all'interno del teatro sia stata estremamente efficace, perché i ragazzi anche imparando da noi, quindi usandoci come modelli, sono stati in grado di essere più responsabili, cioè siamo riuscite nel corso del tempo a fare a capire che anche l'esperienza del teatro era qualcosa di importante, siamo riuscite a responsabilizzarli dando il buon esempio."
3. "Sì, penso che ai tutee abbia aiutato molto ed erano molto entusiasti, perché hanno visto che appunto non si facevano solo compiti, ma si giocava, si parlava, si rideva, si scherzava anche... c'era ben il momento serio in cui si lavorava, però magari quei cinque minuti ogni tanto in cui scappava una battuta o così c'erano, quindi..."
4. "Ho visto che anche loro avevano iniziato a rapportarsi in modo migliore cioè avevano sviluppato un rapporto diverso quindi secondo me ci sono stati anche cambiamenti tra loro."
5. "Credo che i ragazzi siano migliorati nell'ambito didattico."
6. "Per i ragazzi costituiva una via alternativa per fare i compiti, per imparare, rispetto che stare lì da soli."
7. "E i tutee li abbiamo aiutati secondo me proprio anche a fargli capire che cos'è una scuola superiore, che la vedono, boh come la luna e invece è una cosa come le medie ma solo con materie diverse e poi la scuola in realtà spero..."
8. "Diciamo che forse i bambini così imparano ad avere un approccio con altre persone perché, comunque, ci sono certi bambini che all'inizio erano più timidi, però adesso si aprono, si aprono con noi e quindi magari porta i bambini ad aprirsi, insomma."
9. "Sì, per esempio perché [i tutee] pensano che sia tutto facile, che tutto sia... venga spontaneamente, però non è così, bisogna metterci l'impegno e quindi anche questa è la cosa che bisogna far capire, che si fa capire appunto attraverso il progetto..."

10. "Beh io conosco tutor che sanno adesso che vogliono fare questo da grande quindi so che ha aiutato molto per la scelta del lavoro di certi tutor."
11. "Beh, sì: alcuni ragazzi avranno sicuramente capito che... non so... ad esempio lavorare con ragazzi o comunque nel mondo dell'insegnamento potrebbe essere il proprio... sì il proprio futuro; quindi comunque molti ragazzi avranno capito che vogliono intraprendere questo percorso."
12. "Io penso nel gruppo classe. All'inizio, siccome le nostre classi -parlando della mia- erano separate, quest'anno noi che abbiamo fatto peer tutoring ci siamo uniti un pochetto di più e allo stesso modo mi sembra che anche gli altri... boh mi sembra di aver visto gli altri un po' legarsi di più e questa cosa mi rende tanto felice."
13. "Ai tutor, ai ragazzi magari delle superiori un po' aiuterà anche a legare, anche se si è di diversi licei, perché non essendo in classe insieme magari non lo conosci un ragazzo di un... di quella classe e di un altro liceo quindi... E poi c'è anche un po' di... non competizione tra i licei, però si pensa che tipo le scienze umane o l'ITE siano i più... deboli, diciamo, mentre il classico sono i più studiosi però in senso... aiuta ad andare d'accordo. Quindi...."

Nel primo segmento, che riguarda *l'efficacia* delle attività di peer tutoring in relazione ai *cambiamenti* riscontrati sui tutee, emerge il subcodice *aumento di sicurezza di sé*, dovuto alla consapevolezza di avere qualcuno che li sostiene, qualcuno a cui rivolgersi al di fuori delle dinamiche di classe, qualcuno rispetto al quale non si debbano vergognare di non aver capito. Il peer tutoring rappresenta per i tutee questa possibilità.

Il secondo segmento evidenzia il subcodice *più responsabili*: i tutor hanno notato, grazie al loro *buon esempio*, grazie all'aver funto da modelli positivi, che i tutee hanno cambiato atteggiamento rispetto alle attività proposte, divenendo più attenti, più disponibili, più responsabili. Nel terzo e quarto segmento emergono i subcodici *aumento capacità di relazione - conoscersi meglio*, in relazione al fatto che le attività di peer tutoring per i tutee (ma non solo) hanno costituito un luogo privilegiato per la costruzione di *relazioni positive*, un luogo sì di lavoro, ma anche dove tutti hanno avuto la possibilità di conoscersi più approfonditamente.

Il quinto e sesto segmento evidenziano il subcodice *miglioramento del profitto*, riferito al fatto che molti tutee hanno ottenuto benefici in senso didattico da questa esperienza, ma anche la possibilità di entrare in relazione con gli altri grazie alle attività di peer tutoring, che costituiscono una valida alternativa allo stare soli, al fare i compiti in solitudine. Il settimo segmento si riferisce all'*efficacia orientativa* delle attività di peer tutoring, etichettata con il subcodice *orientamento scolastico tutee*: molto spesso le conversazioni vertevano sulla descrizione delle scuole superiori, su quali fossero le caratteristiche dei diversi indirizzi e i tutor hanno svolto l'importante funzione di anello di congiunzione fra le scuole secondarie di primo e secondo grado, chiarendo dubbi, dissipando paure. L'ottavo segmento riguarda l'*aumento della capacità di relazione*, ovvero il superamento della timidezza, l'imparare a relazionarsi con delle figure come i tutor, dei pari, ma contemporaneamente un po' più grandi, attraverso le dinamiche e le attività di peer tutoring. Il subcodice *impegno* è quello emerso dalla nona unità di testo, dove l'efficacia del progetto in riferimento ai cambiamenti occorsi ai tutee si rileva nell'aumento di impegno, grazie agli insegnamenti dei tutor. Gli ultimi quattro segmenti si riferiscono all'efficacia del progetto in riferimento ai tutor. Nelle unità di testo 10 e 11 emerge il subcodice *orientamento professionale*, riferito al fatto che, grazie all'esperienza di peer tutoring, alcuni tutor hanno individuato nell'insegnamento una possibile prospettiva occupazionale.

Nel dodicesimo e tredicesimo segmento si rileva il subcodice *creare gruppo e relazioni*, riferito all'efficacia del progetto nell'essere da stimolo per la costituzione di un gruppo di tutor coeso, sia all'interno delle proprie classi che all'interno dell'Istituto di appartenenza (il riferimento è all'IISS Gandhi, dove coesistono diversi indirizzi e scuole dalle quali provengono i tutor che, grazie all'esperienza del peer tutoring, si sono conosciuti e hanno imparato a lavorare efficacemente insieme). Nel grafico sottostante (Figura 4), una sintesi dei cambiamenti emersi.

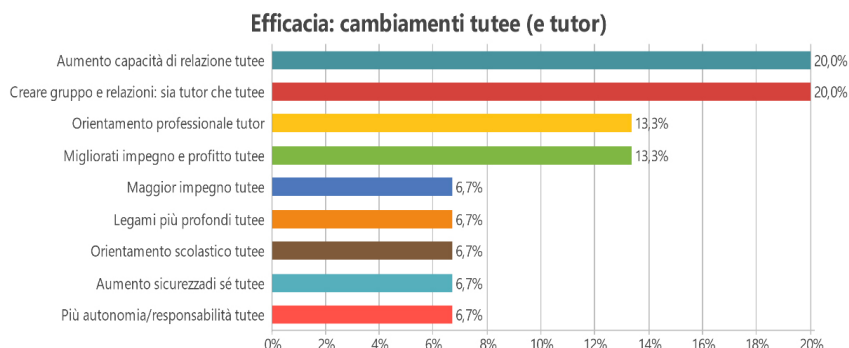


Figura 4 – I cambiamenti dei tutee (e dei tutor)

g) Ambito dell'efficacia: i miglioramenti possibili

In riferimento a quelli che potrebbero essere i perfezionamenti o le migliorie utili alle attività di peer tutoring, sono stati individuati i seguenti segmenti:

1. "Forse allungarlo un po' di più verso fine anno."
2. "Cambierei forse l'orario d'inizio."
3. "I computer che, insomma, non vanno."
4. "La scuola dovrebbe disporre un'altra aula cosa che è successa alla fine durante le ultime tre settimane di peer tutoring se non sbaglio, gli ultimi tre incontri, 2-3 incontri c'è stata la disposizione di un'altra aula: lì è stato cioè quello è stato uno... È stata una cosa positiva perché comunque c'era un... c'era la disposizione dei tutee era tutto in modo equo e quindi non c'era tanto rumore e quindi la disposizione in più di un'aula."
5. "Magari si potrebbe fare qualche piccola gita magari, roba del genere."
6. "Dire con chiarezza il fatto che se uno si propone deve esserci."
7. "Mi hanno detto che alle elementari c'erano poche ragazze che anda... ragazzi nessuno."
8. "Capisco che magari è un po' troppo da parte del liceo, dei professori di essere più magari flessibili... almeno con le verifiche scritte... perché comunque se è solo uno in classe diciamo è un po' difficile che venga ascoltato e, diciamo, aiutato in senso... però diciamo se si è già in 2, 3, 4 magari il professore può dire non la facciamo proprio il giovedì ma la facciamo prima; o comunque non fissarla da una settimana all'altra..."

Nei primi due segmenti emerge il subcodice *tempi diversi*, nel primo caso in relazione alla durata generale del progetto che si potrebbe estendere: a Merano, da cui proviene l'intervista, le attività si chiudono a marzo e si potrebbe, a tale riguardo, pensare di prolungarle almeno fino ad aprile. Nel secondo caso ci si riferisce al fatto che le attività pomeridiane iniziano, per alcuni tutor, un po' troppo presto: ciò non consente loro di tornare a casa per pranzo. Migliorare l'attività significherebbe pertanto adeguare gli orari alle esigenze della maggioranza dei tutor.

I segmenti 3 e 4 evidenziano il desiderio di migliorare l'attività di peer tutoring attraverso *l'aumento degli spazi* per il progetto e attraverso l'acquisizione di *più computer*. Nel quinto segmento la proposta di miglioramento riguarda le *attività extra*, che potrebbero essere strumenti utili all'incremento delle dinamiche relazionali fra tutor e tutte e migliorare anche la dimensione grup- pale dell'attività. I segmenti 6 e 7 si riferiscono alla necessità di esplicitare meglio ai tutee l'importanza di *essere costanti* nelle presenze al fine di consentire ai tutor di organizzarsi al meglio, di gestire il numero dei tutee col giusto numero di tutor e rendere, di conseguenza, l'attività migliore ed efficace.

Nell'ultimo segmento il subcodice evidenziato è *flessibilità dei docenti*. Per migliorare il progetto emerge dall'intervista la necessità di rendere visibile il progetto nelle scuole, far sì che i docenti referenti raccontino ai loro colleghi dell'esperienza in corso e dell'impegno dei tutor, non per favorirli, ma per consentire loro di organizzarsi e prepararsi al meglio anche in riferimento ai loro impegni scolastici e, contemporaneamente, di essere presenti al progetto.

Nel grafico sottostante (Figura 5), una sintesi degli aspetti dell'esperienza passibili di miglioramenti.

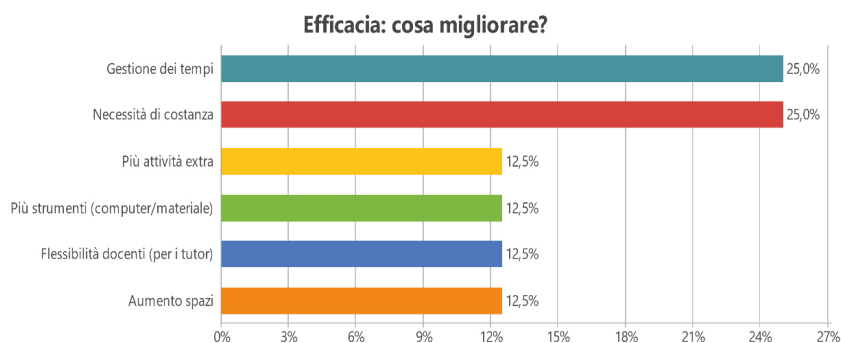


Figura 5 – Cosa migliorare?

h) Ambito orientativo: acquisizioni utili nella vita

Per quanto concerne l'ambito orientativo in riferimento a tutto ciò che dell'esperienza delle attività di peer tutoring possa essere utile ai tutor in altri ambiti o, in generale, per la vita, sono stati evidenziati i seguenti segmenti:

1. "Regolare un po' la pazienza."
2. "Sì, parlare davanti al pubblico e quelle cose lì, sì."
3. "Soprattutto come farmi ascoltare dagli altri e soprattutto la timidezza: appunto ho imparato ad essere molto meno timida, che non c'è niente di male nel parlare con persone più grandi o più piccole."
4. "Stringere rapporti con altre persone."
5. "Ho imparato a relazionarmi sia con le colleghe, sia con i bambini, ad approcciarmi cioè... nel senso quello che impari in questo progetto ti serve anche nella vita."
6. "Beh, il capire, diciamo, il tipo di persona con cui ti stai relazionando e come interagire con quella determinata persona, perché non siamo tutti uguali, abbiamo caratteri diversi e quindi è giusto interagire in modo diverso."
7. "Appunto anche... è sempre un buon esercizio il fatto di dover spiegare cose, perché comunque dovrai sempre dovrai spiegare il tuo punto di vista su qualcosa o comunque un'interrogazione, per dire proprio una cosa a livello scolastico per cui può essere utile."
8. "È sicuramente più facile fare un lavoro sapendo di aver fatto un'esperienza in cui ti sei messa in gioco e hai aumentato la tua autostima come, per esempio, in un ufficio: se uno deve lavorare in un ufficio e sa che può contare sugli altri... come per esempio... si ricorda dell'esperienza di peer tutoring sicuramente è più avvantaggiato rispetto agli altri."

Nei primi tre segmenti evidenziati emerge con chiarezza il fatto che i tutor potranno contare, nella propria vita e nelle esperienze che li attendono, sul fatto di aver acquisito la *capacità di gestire le proprie emozioni*, ad esempio ad affrontare la timidezza, così importante in una prospettiva professionale e nelle relazioni con gli altri e, a questo proposito, emerge anche il subcodice *capacità di relazionarsi*, ovvero entrare in contatto con altre persone sapendo riconoscerne e apprezzarne le differenze, rilevata in particolare nei segmenti 4, 5 e 6. Nel sesto segmento si evidenzia, inoltre, il subcodice *comprendere gli*

altri, un ulteriore passo che facilita le relazioni interpersonali. Nel segmento 7 emerge il subcodice *capacità espressiva*, riferito all'importanza di saper spiegare e di spiegarsi, competenza centrale per entrare in *relazione* con gli altri.

Nell'ottavo segmento si rileva, oltre alla suddetta capacità di rapportarsi con le persone, anche il subcodice *autostima/sicurezza di sé*, descritte come un vantaggio importante in una professionalità futura, grazie all'esperienza del peer tutoring. In sintesi, per quanto concerne tutto ciò che delle attività di peer tutoring può essere utile ai tutor nella loro vita, il 63,6% degli intervistati pone l'accento su quelle competenze come la capacità di relazione, il saper gestire le proprie emozioni e affrontare le proprie debolezze, superare la timidezza. I restanti intervistati evidenziano, con una percentuale del 9,1%, aspetti quali la capacità di comprendere gli altri, l'autostima, la sicurezza di sé, la capacità espressiva.

i) Ambito orientativo: cosa si impara di sé

Per quanto concerne l'individuazione degli aspetti che i tutor hanno scoperto di sé grazie alle attività di peer tutoring, sono stati evidenziati i seguenti segmenti:

1. "Qui ho capito che alla fine... non so come spiegarlo... non devo essere così timido: tante volte non serve, cioè è inutile e stupido essere così timido perché le altre persone... non so come spiegarlo... boh mi apprezzano, diciamo... non c'era gente che scappava da me quindi ho capito che alla fine un po' simpatico forse lo sono e quindi boh, con le altre persone diciamo sono un po' più sciolto... a relazionarmi... al primo approccio ecco. Poi ok che quello lì era un qualcosa un qualcosa di chiuso quindi per forza ci devi parlare quindi è molto più spigliata come situazione rispetto ad una persona che conosci a caso in un posto a caso. Però alla fine ti apre."
2. "Ho imparato che devo avere più fiducia in me e che ho delle potenzialità e che quindi non mi devo sottovalutare. E che posso farcela cioè nel senso... E di non aver paura degli altri, soprattutto quello."
3. "Sì, come ho detto prima non pensavo di essere così disposta ad aiutare gli altri, perché mi è sempre sembrato, no, che ci fosse un certo distacco tra me e gli altri, perché o magari loro sapevano tante cose... ma non solo in ambito scolastico, in generale le cose... Di esperienze personali e cose così..."

io mi sono sentita più... diciamo più forte ho avuto più autostima vedendo gli altri che se io avevo un problema che per esempio non capivo qualcosa c'erano sicuramente gli altri dare a darmi una mano: quindi questo."

4. "Di avere la capacità di affrontare delle esperienze nuove con fasce di età differenti perché non... non mi sarei aspettata di avere questo approccio."
5. "Non sapevo di essere... sono sempre stata una persona riservata quindi non ho mai condiviso dei fatti personali con gli altri, mi sono sempre fatta gli affari miei o anche il fatto di stare in gruppo per me era una cosa strana perché non mi è mai piaciuto socializzare, purtroppo, solamente nell'ultimo anno l'ho scoperto e infatti anche grazie al peer tutoring, secondo me... E comunque... a essere più fiduciosa negli altri, non so mi fidavo... tendevo a dare più fiducia ai tutor... sia ai tutor che ai tutee, quindi questi sono dei lati positivi che magari non sapevo di avere. Ma anche lati negativi: quindi non...ho scoperto anche cose negative su di me, non solo positive."
6. "Su di me ho imparato che posso avere molta, molta più pazienza di quanto immaginassi, ho imparato che alla fine non è tanto difficile farsi ascoltare e soprattutto ho scoperto che mi piacerebbe fare l'insegnante."
7. "Sì... sono abbastanza convinto di aver capito che sono abbastanza paziente."
8. "Ho imparato che magari... a essere un po' più autocritico, perché all'inizio davo per scontato, magari nei primi incontri, che magari la soluzione che proponevo io ad un determinato problema era la più logica e la più semplice e ritenevo che comunque che tutti dovessero, diciamo, appena leggevano problema, venire fuori con questa soluzione e invece appunto poi mi sono accorto che siamo tutti diversi e ognuno propone, diciamo, soluzioni diverse in base a come ragiona e a come pensa."
9. "Sì beh, ho imparato che non esiste un solo modo per... per esempio studiare oppure anche per approcciarsi, ma ce ne sono molti altri che comunque sono "decenti" fra virgolette e che quindi devo essere più aperta ma... cioè soprattutto alle idee altrui, perché di solito sono una persona molto fissata su un certo tipo di cose e quindi se non si fa come dico io, perché la trovo l'idea più giusta -la trovo l'idea più giusta-, mi scaldavo però invece ho imparato che bisogna anche dare ascolto alle idee degli altri e analizzare più a fondo, anche perché non esiste appunto solo la tua idea, la tua ideologia, bisogna essere aperti anche alle altre."

10. “Boh... io inizialmente credo di essere timido però... cioè però andando a Dobbiaco cioè credo di... credo di essere stato un po' più... cioè più integrato cioè un po' più nel gruppo, perché inizialmente non avevo voglia di parlare davanti a tutti poi alla fine mi sono sciolto e ho iniziato a parlare quindi forse nella timidezza.”

Nei segmenti 1, 2 e 3 emerge il subcodice *autostima*, che evidenzia quanto, grazie all'attività di peer tutoring, i tutor siano diventati più consapevoli delle loro potenzialità, dei loro punti di forza e abbiano ricavato dall'esperienza più sicurezza di sé. Nei segmenti 3, 4, 5, 6 e 7 si evidenzia, inoltre, il subcodice relativo alla capacità di *auto valutare*, di scoprire lati inaspettati di sé, qualità o difetti attraverso le attività alla pari. Nel quinto segmento emerge, inoltre, il subcodice relativo alla capacità di avere *fiducia negli altri*. Nell'ottavo e nono segmento le etichette sono riferite alla consapevolezza della *diversità* e del valore altrui, legate alla capacità di mettere da parte la propria visione a favore di quella degli altri, modificando, di conseguenza, anche l'approccio didattico, considerando le modalità di apprendimento dei tutee. I risultati che emergono dall'analisi di questi segmenti riportano percentuali molto nette: il 58,3% degli intervistati ritiene di avere più autostima e sicurezza di sé, grazie alla scoperta e alla maggiore consapevolezza delle proprie potenzialità. Il 25% pone, infatti, l'accento sull'aumentata capacità di autovalutazione, di capacità riflessiva su se stessi e, infine, il 16,7% evidenzia la maggiore considerazione della diversità e del valore altrui, che si ripercuote anche sulle modalità didattiche.

j) Ambito relazionale: rapporto con tutor, tutee, docenti

In riferimento alle relazioni intercorse fra gli attori del progetto di peer tutoring, ovvero tutor, tutee e docenti di riferimento, sono stati individuati i seguenti segmenti:

1. “Ho fatto amicizia con persone davvero molto simpatiche che prima quando le vedevo neanche salutavo, perché... cioè non pensavo che sarei mai diventato amico di queste persone ma alla fine è stato bello. Con i tutee la relazione era buona e con i formatori tutto positivo.”
2. “L'anno scorso magari c'erano dei battibecchi tra gli altri, magari per questioni appunto del chi non veniva o chi... però mi sono trovata bene lo

stesso perché comunque la maggior parte la conoscevo. Quest'anno invece, specialmente quelli di quarta non li conoscevo, però dopo il primo incontro mi sono sentita a mio agio, cioè quindi... Con i tutee quest'anno è stata più... Diciamo... Intensa. L'anno scorso magari era un po' più fredda, quest'anno è stato un po' più... perché anche a Dobbiaco poi abbiamo giocato insieme... Cioè nel senso... E anche fuori in cortile o comunque a pausa si stava lì e si parlava, no, con anche i tutee e li abbiamo coinvolti di più e quindi... Con i responsabili del progetto la relazione era buona sì sì."

3. "Sempre molto bella. Alcuni giorni portavamo le caramelle a turno, ce le passavamo... poi noi siamo compagni di classe o dell'altra classe al massimo, poi c'era appunto questa ragazza tedesca e ho fatto amicizia pure con lei, quindi... Era un bell'ambiente. Con i tutee, positiva. I responsabili del progetto sono stati molto disponibili. Poi c'è stato un episodio in cui avevo bisogno di una cosa per me a scuola e i professori si sono... hanno aiutato pure me quando avevo bisogno, quindi..."
4. "Relazione molto positiva con tutor, tutee e responsabili."
5. "Non ci sono mai stati problemi tra noi tutor, per fortuna, c'è sempre stata alleanza, quindi ho trovato un bel gruppo. Per fortuna, e infatti ci troviamo anche fuori dalla scuola e ho potuto conoscere meglio altri tutor che già conoscevo e anche altri nuovi che sono molto simpatici, quindi... Con i tutee è stata positiva, perché comunque bene o male tutti dopo un po' si rendevano conto del loro ruolo, perché magari a volte alcuni tutor volevano sempre sentirsi un po' più... Volevano attirare l'attenzione però dopo si sono... si sono calmati. Con i responsabili del progetto è andato tutto bene."
6. "Sì è creato un bel gruppo, sì, andavamo tutti d'accordo. Con i tutee è andato tutto bene."
7. "Con tutor, tutee e docenti, tutto a posto, tutto positivo."
8. "Sì alcuni professori erano un po'... Un po' ostili verso questo progetto, in particolare una professoressa non voleva che noi aiutassimo direttamente i ragazzi ma prima dovevamo rivolgerci a lei; tutti gli altri invece sono stati sempre disponibili."

Nei segmenti relativi ai *rapporti* che si sono sviluppati fra tutor, tutee e docenti nel percorso di peer tutoring emergono i subcodici *relazioni positive/molte soddisfazioni* che evidenziano il buon funzionamento dell'attività, della capa-

cità di stare nel gruppo, sia fra tutor, dove si evidenziano rapporti anche al di fuori del progetto, che fra tutor e tutee, che fra tutor e docenti referenti del progetto. Nell'ottavo segmento si ripresenta una *criticità* già emersa in altre unità di testo, riferita ai docenti di riferimento, che dovrebbero aver chiaro il ruolo di *osservatori*, di presenze non invadenti e utili al bisogno. La formazione di docenti e tutor e la chiarezza rispetto ai compiti di ognuno è pertanto centrale per il buon funzionamento dell'attività. Nell'ambito delle relazioni fra tutor, tutte e docenti, emerge con chiarezza che l'87,5% dei tutor intervistati ha posto l'accento sulla positività di tutte le relazioni intercorse fra gli attori del progetto. Solo uno fra gli intervistati ha evidenziato la criticità relativa al ruolo dei docenti di riferimento.

k) Percezione auto-efficacia: effetti del tutoring sui tutee

In riferimento all'ambito dell'auto-efficacia, ovvero quanto il lavoro dei tutor abbia impattato sui tutee nel corso delle attività di peer tutoring, sono stati individuati i seguenti segmenti:

1. "Sì, credo che sia cambiato, perché adesso si impegna un po' di più."
2. "Uno dei tutee soprattutto era veramente... aveva una soglia dell'attenzione che durava cinque minuti e poi si... e poi guardava il vuoto. E invece ho visto che piano piano poi facendo, facendogli anche vedere: guarda che sei capace a fare le cose perché lui si rendeva conto di esserne in grado e si vedeva che a fine, a fine progetto saltava anche la pausa e all'inizio non vedeva l'ora di andarsene proprio."
3. "Sì, non solo come studio ma anche come comportamento."
4. "Secondo me sì, alla fine erano in grado di concentrarsi di più."
5. "Nell'ascolto, soprattutto e anche nell'attenzione, perché all'inizio erano scatenate...."
6. "A volte gli facevo vedere la risposta e lui non riusciva a darmela, perché sentiva parole, probabilmente non sentiva quello che io dicevo o gli entravano in un orecchio e gli uscivano dall'altro. E invece verso la fine faceva le cose da solo, quindi...."
7. "Sono diventati più responsabili."
8. "I miei tutee sono migliorati a scuola."
9. "Sono migliorati anche nell'andamento scolastico."

10. "Molti sono migliorati e diciamo hanno imparato ad avere più confidenza con me e all'inizio erano tutti quanti bravissimi e col tempo sono diventati un po' più vivaci però sempre bravi."
11. "All'inizio erano magari molto distaccate, non volevano dire qualcosa fuori posto, se io chiedevo una risposta ad una domanda non si buttavano mai e invece verso la fine sono passate alla fase di: ma sì io lo dico se poi è sbagliato non succede niente, no? Quindi loro sono cambiate anche in questo senso, mi sembrano molto più sicure."

Il primo e il secondo segmento evidenziano il subcodice *impegno* e rilevano il miglioramento del tutee nel corso delle attività di peer tutoring, anche grazie alla *motivazione* da parte del tutor. Nel terzo segmento emerge, oltre all'etichetta *impegno*, anche quella relativa alla *disciplina*, spesso individuata dai tutor come una criticità nelle attività con i pari. Nei segmenti 4 e 5 il subcodice rilevato è *attenzione/concentrazione*, così come nella sesta unità di testo, dove si aggiunge anche l'etichetta relativa all'*autonomia* da parte del tutee, in grado, alla fine del progetto, di svolgere da solo le attività. Nel settimo segmento l'attenzione è posta sulla maggiore *responsabilità* da parte dei tutee, mentre nei segmenti 8, 9 e 10 il subcodice è quello del *miglioramento scolastico*.

Nel segmento 10 si rileva, inoltre, un'aumentata *spigliatezza* e una maggiore *sicurezza* e confidenza nel rapporto coi tutor, così come nel segmento 11.

l) Ambito percezione auto-efficacia: adeguatezza dei tutor al compito

I segmenti seguenti sono riferiti allo stato d'animo dei tutor, al loro sentirsi all'altezza nel ruolo di tutor durante le attività del progetto di peer tutoring:

1. "Ogni tanto no. Perché – diciamo – che non sono molto brava in matematica e ogni tanto ho avuto un attimo dei vuoti di memoria."
2. "Non sempre perché ci sono cose che veramente non usi, cioè ti dimentichi totalmente."
3. "Non sempre, anche per quanto riguarda alcune competenze, per esempio la matematica."
4. "Beh, dipende, magari appunto per svolgere certi... un certo tipo di compiti, però gli altri tutor poi mi hanno spiegato cose."
5. "Non sempre, ma ci aiutavamo fra tutor; quindi, è andata."

6. "Non sempre mi si sono sentita all'altezza. Ma c'era sempre qualcuno che mi aiutava."
7. "Sì, anche se per svolgere certi... un certo tipo di compiti, appunto mi appoggiavo a qualcun altro."
8. "Non sempre mi sono sentita all'altezza del compito, perché sono molto timida e quindi a volte se non ci fossero state le maestre avrei fatto fatica a gestire le dinamiche - diciamo così - di rumore."
9. "La maggior parte delle volte sì, poi ci sono stati ovviamente dei momenti in cui mi hanno chiesto cose che o io non avevo affrontato abbastanza o cose del genere però... Speriamo..."
10. "Quest'anno rispetto all'anno scorso ero un po' più sicura; quindi, sapevo già cosa aspettarmi e ho preso più fiducia, quindi mi sono sentita abbastanza adeguata al compito."
11. "Mi sono sentita a mio agio e non fuori luogo."
12. "Direi di sì".
13. "Sì, assolutamente".
14. "Sì, sì."

Nel primo segmento riferito alla percezione di *auto-efficacia* dei tutor rispetto al loro compito, emerge il subcodice *criticità materie*, riferito al fatto che in qualche occasione per i tutor non è facile ricordare quanto imparato nel passato, o essere capaci di fornire aiuto in tutte le materie. Nel secondo e terzo segmento il senso di inadeguatezza si manifesta attraverso l'espressione "non sempre", quindi anche in questi casi il non essere all'altezza non riguarda l'esperienza generale, ma delle *materie* specifiche. Nel quarto segmento, sebbene compaia sempre il subcodice *criticità materie*, emerge anche un'etichetta importantissima, ovvero *l'aiuto reciproco fra tutor*, così come si rileva anche nei segmenti 5, 6 e 7. Nell'ottavo segmento compare anche il subcodice *aiuto dai docenti*, diverso dalla collaborazione fra tutor come impatto generale sull'attività, ma importante per consentire anche ai tutor più timidi di non sentirsi mai da soli. Nel nono segmento l'accento è posto sulla percezione di *positività dell'esperienza*, rilevata attraverso l'espressione "la maggior parte delle volte sì" a differenza dei precedenti "non sempre", comunque con l'indicazione delle materie nelle quali la competenza dei tutor è minore. Nel decimo segmento si rileva invece il senso di *competenza* del tutor, dovuto anche al fatto di

aver avuto la medesima esperienza l'anno precedente, che conferisce di certo un maggiore senso di sicurezza. Nei segmenti 11, 12, 13, 14 emerge chiaramente il senso di adeguatezza dei tutor rispetto alle attività di peer tutoring.

m) **Ambito percezione auto-efficacia:**
valorizzazione da parte dei tutee e colleghi tutor

I segmenti seguenti sono riferiti allo stato d'animo dei tutor, al loro sentirsi valorizzati, apprezzati, considerati nel loro ruolo da parte dei tutee o dei colleghi tutor durante le attività del progetto di peer tutoring:

1. "Sì, dai tutor: quando magari... come io avevo apprezzamento verso di loro quando io non capivo qualcosa e chiedevo aiuto a loro, allo stesso modo quando loro non sapevano qualcosa la chiedevano a me, vedevano che io magari la sapevo, certe cose non le so ma magari qualcosa sapevo, e allora erano contenti pure loro."
2. "Per fortuna il gruppo del tutor era molto forte e quindi sono riuscita a farmi aiutare e quindi mi sono sentita anche valorizzata."
3. "Fra tutor ci sostenevamo a vicenda."
4. "Dai tutor anche, perché alla fine quando serviva tedesco io chiamavo e quando serviva qualcuno di storia mi chiamavano quindi sì."
5. "Boh, credo di sì. Beh, dai tutee sicuramente, perché lì ci si vedeva ai tavoli e alla fine ogni tutor aveva i suoi tutee e gli altri non è che scappavano venivano spesso, venivano volentieri nel mio tavolo venivano sempre lì e quindi con quelli con cui ho avuto a che fare credo di sì."
6. "Più dai tutee, perché alla fine sono loro quelli che fanno... Quelli... le richieste... sono loro che chiedono aiuto."
7. "Sì, cioè... perché anche i ragazzini quando vedevano che non sapevo qualcosa o comunque non è che ridevano di me nel senso... quindi... O quando gli spiegavo bene loro si vedeva che erano contenti e capivano."
8. "Dalle mie tutee sicuro: vedevo che loro erano molto... boh non so aveva una stima! Cosa che io magari ce l'ho con i professori non so come loro abbiano fatto ad averla con me, però è stata una cosa molto bella."
9. "Sì, anche da parte dei tutee."
10. "Sì, dai tutee."
11. "Sì, da tutti."
12. "Sì sì."
13. "Sì, direi proprio di sì."

Nei primi quattro segmenti emerge il subcodice relativo al *sostegno* e alla *collaborazione* da parte dei tutor, un segno importante di come anche le *dinamiche di gruppo* e le *relazioni positive* fra i tutor siano state utili fattivamente per gestire le esigenze dei tutee, ma anche per dare un senso di sicurezza a tutti. Nei segmenti dal quinto al decimo si rileva che la *valorizzazione* dei tutor deriva dall'*apprezzamento dei tutee*, dal loro chiedere aiuto, dalla stima dimostrata nei confronti degli studenti tutor poco più grandi di loro. Ne segmenti dall'11 al 13 emerge chiaramente che i tutor si sono sentiti *valorizzati da tutti*, sia dai propri colleghi tutor che dai tutee: nessuno degli intervistati si è sentito mortificato nel proprio ruolo o non considerato per l'impegno profuso nelle attività di peer tutoring. I risultati dell'analisi di questi segmenti mostrano che poco più della metà degli intervistati, il 56,3%, ha dichiarato che il sentirsi valorizzati nel ruolo di tutor deriva dalla grande e fattiva collaborazione fra tutor stessi, che l'essersi vicendevolmente d'aiuto significa autostima e gratificazione. Il restante 43,7% ha vissuto altresì un'esperienza di valorizzazione, generata anche dall'apprezzamento da parte dei tutee. In generale la totalità degli intervistati si è sentita valorizzata ed apprezzata in tale ruolo.

n) Vissuto sperimentato: motivazioni e aspettative dei tutor rispetto al progetto

In riferimento all'ambito dell'esperienza vissuta dai tutor, in relazione alle loro aspettative e alle motivazioni che li hanno condotti a scegliere di candidarsi per prendere parte alle attività di peer tutoring, sono stati individuati i seguenti segmenti:

1. "Eh, inizialmente volevo affrontare un'esperienza nuova, perché volevo capire cosa voleva dire fare peer tutoring; sicuramente provare esperienze nuove è utile anche per capire che cosa si vuole veramente fare nella vita e per essere sempre pronti ad ogni situazione e... Sì, fondamentalmente per questo."
2. "Non sapevo cosa aspettarmi onestamente, però cioè, il tempo libero ce l'avevo per farlo e ho voluto provarci e... sì è sì è dimostrata una bella esperienza, sotto tutti punti di vista sia di cose che so dalla scuola e dai bambini."
3. "...Quindi mi sono voluta mettere in gioco anche da questo punto di vista."

4. "Quello che, cioè per quale motivo ho voluto partecipare a questo progetto era sicuramente per mettermi alla prova e... e inoltre per migliorare nell'esposizione o anche nella semplificazione degli argomenti."
5. "Allora all'inizio, diciamo che mi hai incuriosito molto e comunque già anche a scuola aiutavo i miei compagni, no, a studiare così e mi piaceva nel senso, no, così star lì a spiegare perché è anche un momento per stare insieme."
6. "Diciamo che l'ho fatto più che altro, perché mi è sempre piaciuto stare con i bambini, ho un nipotino e... Ok che sono bambini grandi, ma comunque non so... mi trasmettono quello che magari io sto perdendo con il tempo e in più fare vedere agli altri che andando avanti con il tempo, durante la scuola non è un... Cioè non è sempre qualcosa di negativo."
7. "Allora a me sono sempre piaciuti un sacco i bambini e ho sempre avuto la passione fin da piccola dei bambini, poi mi è sempre piaciuto anche aiutare gli altri a fare i compiti e io inizialmente aiutavo mio fratello a casa mentre mia mamma lavorava, poi quando è uscito questo progetto me ne hanno parlato e... Ho detto cioè... Mi sono decisa a provarci perché magari ho detto comunque è una bella esperienza."
8. "Io ho deciso di farlo perché mi piacciono i bambini ed è una cosa che non avevo mai sentito prima."
9. "Io ho deciso di farlo perché comunque a me piace aiutare le persone, in generale. E credo che comunque aiutare dei bambini e magari avere un rapporto anche diverso che bambino maestro, magari in un'età più vicina si sarebbero... Non so... Sentiti più a loro agio."
10. "Pensavo che sarebbe stato utile anche perché fuori dalla scuola avevo già dato ripetizioni a una ragazza delle medie e quindi mi è sempre piaciuto lavorare con... con i ragazzi e quindi mi sembrava una buona idea."
11. "Ho scelto di fare il peer tutoring anche perché da grande mi piacerebbe fare l'insegnante e volevo vedere un attimo come è fare il tutor e... Queste erano le mie motivazioni."
12. "Io ho iniziato a farlo solamente perché me l'aveva chiesto la professoressa... inizialmente. Ma poi iniziando a fare questo progetto e iniziando a fare gli incontri ho iniziato ad apprezzare questo progetto e... alla fine... cioè credo che se avessi saputo cioè... se avessi saputo chiaramente quale... fin dall'inizio quale sarebbe stato il progetto... cioè allora l'avrei cioè l'avrei scelto di spontanea volontà senza che la prof mi chiedesse di farlo."

13. "Allora, quello che mi ha spinto sono stati i ragazzi delle superiori, perché in seconda siamo andati a Bolzano a vedere – appunto – loro che parlavano. Allora lì poi dopo da tutti i bei racconti che... che ci hanno esposto mi è venuta voglia anche a me."
14. "Allora, innanzitutto mi immaginavo di... avevo delle aspettative... abbastanza... alte comunque stare a scuola altre due ore in più non mi sarebbe dispiaciuto più di tanto... Appunto io mi aspettavo comunque ciò che è stato... Ehm... era più o meno l'altezza delle mie aspettative... È stato per conoscere meglio me stessa e per migliorare quello che sono per tentare di magari scoprire lati nuovi di me stessa, per conoscermi meglio."
15. "Mi aspettavo anche di fare molte altre amicizie e di maturare anche come persona."
16. "All'inizio mi immaginavo di... soprattutto di migliorare la mia pazienza con... con i bam... con le persone più piccole di me."
17. "Sicuramente mi immaginavo un progetto che avrebbe potuto arricchirmi dal punto di vista del lavoro di gruppo, sicuramente."

Nei primi quattro segmenti la *spinta motivazionale* per i tutor alla partecipazione al progetto è stata etichettata come fare una *nuova esperienza/mettersi in gioco*. Nel quarto segmento emerge inoltre il desiderio di *migliorarsi*, di *imparare cose nuove*.

Nei segmenti dal 5 all'11 il subcodice descrittivo è *mi piace aiutare i bambini/vorrei insegnare*: ciò rileva una spinta motivazionale che ha a che fare con l'*orientamento professionale* e con le proprie passioni. In altre interviste tale aspetto viene corroborato dalla conferma, dopo l'esperienza di peer tutoring, del desiderio di fare il mestiere di insegnante o di escluderlo. Nei segmenti 12 e 13 il subcodice individuato riguarda la *spinta da parte di compagni tutor o docenti*, che evidenzia come le attività di promozione del progetto da parte dei tutor stessi sia efficace. Gli ultimi quattro segmenti riguardano invece la volontà di *migliorarsi*, di *conoscersi meglio*, di *maturare*, di *fare amicizie* e *creare un gruppo*: motivazioni di ordine personale e relazionale.

I risultati dell'analisi dei segmenti evidenziano che gli intervistati sono stati spinti da quattro diverse motivazioni nell'approcciarsi alle attività di peer tutoring: le due spinte maggiori sono quelle relative ad un orientamento professionale, al voler insegnare (31,8%) e ad una più relazionale,

ovvero il desiderio di approfondire relazioni, fare conoscenze, migliorarsi (31,8%). Un'ulteriore spinta, meno frequente (27,3%), riguarda la volontà di fare nuove esperienze, di mettersi in gioco. Una minima parte degli intervistati (9,1%) ha addotto come motivazione la richiesta o l'invito alla partecipazione al progetto da parte di compagni o docenti.

o) Vissuto sperimentato: significato dell'esperienza

In riferimento all'ambito dell'esperienza vissuta dai tutor, i segmenti seguenti individuano cosa abbia significato per i tutor partecipare al progetto di peer tutoring, in termini di impegno e fatica, ma anche in relazione alla crescita personale:

1. "Beh, ha significato avere un mercoledì impegnato, ma che non era un vero e proprio impegno perché appunto non è che vai lì a fare una cosa noiosa."
2. "Fatica no, perché son due ore in un pomeriggio durante tutta una settimana."
3. "Fatica non tanto; del tempo forse sì perché io sono molto impegnato: però alla fine non è stato un grande problema."
4. "Impegno abbastanza, perché diciamo che nella terza ci sono tante cose da fare, tanto da studiare, tanti compiti. Quindi arrivavo a casa al pomeriggio alle sei e era un po' complicato solo che... magari le prime due o tre volte facevo fatica, poi ho iniziato a capire, ad abituarci nel... Nel tempo e ho iniziato magari a fare i compiti prima, a studiarci metà o tre quarti delle cose che dovevo studiare e poi ripassare solo all'ultimo perché diciamo uno vuole sempre portarsi avanti però non è tanto facile da fare e poi ovvio all'inizio tirava via un po' di svago magari non potevi più uscire così tanto, però penso che sia servito tutto..."
5. "Allora all'inizio non ho avuto molti problemi con il tempo; poi verso metà anno scolastico ho avuto un attimo... un po' di difficoltà, perché noi a scuola il giovedì avevamo ogni settimana un test breve di matematica e noi il mercoledì appunto eravamo impegnati e all'inizio ho dovuto un attimo organizzarmi bene per arrivare il giovedì preparata."
6. "Sì, beh, è faticoso, e lo è sempre, perché bisogna impegnarsi, ci sono dei sacrifici da compiere. Come in ogni altra cosa: per esempio ho dovuto fare tardi ad un allenamento però comunque ne vale sempre la pena."

7. "Ehm... Alla fine se una cosa comunque... se ti prendi un impegno è giusto che comunque tu lo continui a seguire e cerchi di tenerti quelle ore libere, comunque; quindi, per quelle due a settimana che è l'impegno si riesce benissimo a... a incastrarti tutti gli impegni, diciamo, per avere quelle... Quelle ore libere. Fatica a volte sì, perché magari quando tornavi da una mattinata stressante a scuola e dovevi subito appunto mangiare qualcosa e poi presentarti a fare due ore ancora di compiti a volte era ben faticoso, quello sicuramente. Però nulla di troppo faticoso, diciamo."
8. "Beh... È stato un impegno perché comunque quando uno decide di fare una cosa come questa si prende un impegno e quindi bisogna portarlo a termine e non è di sicuro stato una cosa facile, perché comunque non è che uno andava lì per divertirsi, ma bisognava comunque sforzarsi, bisognava impegnarsi e essere sempre concentrati e sempre attenti."
9. "Mi è piaciuta molto. Mi sono saputa organizzare fin da subito e siccome è un'attività che non è che impegna più di tanto, anzi, è anche molto rilassante."
10. "Alcune volte non ce l'ho fatta e infatti alcune volte sono uscita prima dal peer tutoring e tutto però alla fine sono riuscita ad organizzarmi bene e sono anche... cioè ho imparato a gestire bene i miei tempi, soprattutto."
11. "Riuscivo ad organizzarmi."
12. "Sono riuscita a coordinare tutto: i compiti, le interrogazioni che c'erano da fare, sono riuscita a sistemare tutto; quindi, non è stato un problema il tempo."
13. "Per me è stata un'esperienza che mi ha fatto crescere e mi ha fatto anche assumere più responsabilità, perché comunque è un impegno che devi rispettare e devi anche saperti organizzare con la scuola, perché non sempre professori ci sono venuti incontro con le verifiche così... quindi per studiare dovevi organizzarti prima."
14. "Per me ha significato tanto e... mi ha fatto crescere come persona, mi ha fatto capire magari... quello... non so adesso dopo questa esperienza penso di volerla ripetere, perché stare in questo ambiente mi ha fatto proprio piacere, mi è piaciuto stare insieme agli altri ragazzi."
15. "Vai lì e ci sono anche i tuoi amici della tua età quindi fai una cosa divertente e che... Però è utile anche."

I primi otto segmenti, relativi al significato dell'esperienza per i tutor, evidenziano i subcodici *impegno*; *impegno ma non fatica*; *fatica ma ne vale la pena*: ciò ad indicare che, per i tutor, investire ore del proprio tempo libero non è sicuramente scontato ed è certamente faticoso; ma emerge anche la volontà di portare a termine quanto si è intrapreso, così come la necessità di riuscire ad organizzarsi. Si rileva anche il fatto che la *capacità di gestire il proprio tempo* e la scansione dei propri impegni è dovuta anche all'esperienza di peer tutoring, che ha costituito uno stimolo in tal senso. I segmenti 9, 10, 11 e 12, infatti, hanno il loro focus sul subcodice *capacità organizzativa*. Nel segmento 13 emerge un importante ulteriore subcodice, oltre a quello relativo all'*organizzazione*, ad esso strettamente legato, ovvero la *responsabilità*: il fatto di organizzare il proprio tempo, di gestire il tempo libero, i compiti, la preparazione scolastica e, contemporaneamente, impegnarsi per il peer tutoring genera crescita e stimola i tutor all'assunzione di *responsabilità*, poiché il buon funzionamento del progetto dipende dalla presenza dei tutor, dalla loro costanza, dal loro potersi fidare l'uno dell'altro. Gli ultimi due segmenti riguardano, infine, la *crescita personale* e la possibilità, attraverso il progetto, di *stringere nuove relazioni* e di fare una cosa utile.

p) Vissuto sperimentato: significato della relazione d'aiuto

In riferimento all'ambito dell'esperienza vissuta dai tutor, i segmenti seguenti individuano cosa abbia significato per i tutor aiutare e sostenere i tutee nel corso del progetto di peer tutoring:

1. "È stato strano, ma bello ovviamente perché li vedevi... Che ti asc... Ok - quando riuscivano a stare attenti - ti ascoltavano molto volentieri E quando gli riuscivi poi a far capire cose che non erano solo da studiare ma proprio da capire, era bello."
2. "Quando gli spiegavo una cosa e loro riuscivano a capirla mi sentivo bene, cioè mi sentivo soddisfatto."
3. "Cioè, a me piace aiutare le persone quindi mi sono sentita bene."
4. "All'inizio è stato qualcosa di un pochettino imbarazzante, perché vedevi loro che erano un po' titubanti e dicevano... Boh, non so se questa qui riesce a darmi qualcosa, poi però andando avanti... boh ho visto loro felici ed ero felice anch'io e allora..."

5. "Per me è stata una soddisfazione: mi ha fermato e mi ha detto che aveva preso nove mi sembra e quindi per me è stata una soddisfazione."
6. "Cioè quando riesco a spiegargli, quando loro capivano era una bella soddisfazione."
7. "Quando ti senti comunque chiamata da così tante persone, bambini, così, vieni aiutami dai dai è anche bello perché ti senti apprezzata e che hanno bisogno del tuo aiuto."
8. "Mi sentivo felice, perché loro ascoltavano, erano motivati, perché comunque con un ragazzo, con una ragazza quasi della loro età si sentivano anche più aperti; quindi, imparavano più velocemente di sicuro che non con un insegnante e quindi erano molto simpatici, ed era bello lavorare con loro."
9. "Beh, mi sono sentito comunque realizzato, perché quando riesci ad aiutare qualcuno e lui, diciamo, mostra che, diciamo, ti fa capire che il tuo aiuto, l'aiuto è stato efficiente, gli è servito, è, lì allora è bello ed è comunque anche una soddisfazione personale."
10. "È stato fantastico, perché oltre alle relazioni che si creavano, poi dopo c'era anche la soddisfazione, no, del 'prendi quel bel voto' e allora poi dopo quando fai prendere 9 oppure un voto alto a un ragazzino, ti senti al top."
11. "Mi sono sentita molto a mio agio e soprattutto nel... quando scoperto che... cioè ...quando ho scoperto che non era così tanto difficile, perché io pensavo omioddio, con i ragazzi delle medie... mi ricordo io quando ero alle medie figurati, invece no, era molto facile e poi ho avuto anche un gruppo che mi ascoltava; quindi, non ho avuto difficoltà."
12. "È stato... Sì diciamo molto... Cioè molto magari no, però è stato in certi casi molto gratificante perché comunque sentire poi magari la settimana dopo che arriva quel ragazzo e dice che la maestra gli ha fatto i complimenti perché il compito era di tedesco e gli andato bene rispetto a prima che gli andava spesso magari male, sicuramente è ben bello sentire appunto che è servito a qualcosa l'aiuto che hai dato."

I dodici segmenti individuati mostrano i subcodici *autostima/soddisfazione*. Emerge chiaramente che l'attività di peer tutoring, la relazione di aiuto, il sentirsi importanti, il vedere riconosciuti i propri sforzi, il proprio lavoro, l'essere apprezzati generano nei tutor gioia, soddisfazione e di certo aumentano la loro autostima. Tutti gli intervistati, nessuna eccezione, hanno espres-

so in modo netto il fatto che impegnarsi nell'attività di peer tutoring genera in loro un senso di efficacia, sicurezza, benessere.

q) Vissuto sperimentato: legami oltre la didattica

I segmenti seguenti individuano i legami e le relazioni che si sono sviluppate con i tutee in seguito alla partecipazione al progetto di peer tutoring:

1. "Certe volte abbiamo chiacchierato così di altre cose ma... ma non confidenze."
2. "Quello sì. Cioè loro tendevano spesso pur di non fare i compiti, tendevano a parlare di tutt'altro argomento."
3. "Sì, ho fatto amicizia con tutte e tre le mie ragazze, adesso ho il numero di tutte e tre, ci sentiamo spesso, magari mi mandano... siccome sono in terza e devono fare la tesina mi mandano quello che hanno scritto per la tesina, mi dicono guarda che cosa ho fatto, ti piace secondo te può andare bene questa frase o cose così."
4. "Con me sì e infatti quando il giovedì vado fuori a mangiare con la classe e passo davanti alle Manzoni ci sono sempre un gruppo di bambini che mi cercano."
5. "Da me anche, c'è un bambino che ogni volta che vado lì viene lì e mi abbraccia, e rimane abbracciato e due gemellini che sono i figli della mia par-rucchiera e allora quando vado a farmi i capelli loro chiedono sempre alla loro mamma e vengono lì e così mi salutano."
6. "Sì, anche perché diciamo che è stato un po' un contesto interessante, perché alcuni dei ragazzi a cui, a cui aiutavo sono dei compagni di classe di mia sorella; quindi, comunque ci siamo conosciuti un po' meglio."
7. "Sì, con [xxx], ci sentiamo ancora adesso infatti, ogni tanto mi scrivono e ogni tanto io le scrivo. È stato molto bello perché cioè adesso ogni volta che ci vediamo è sempre bello."
8. "Diciamo che è più proprio il fatto che magari anche quando ti incontri per strada con... Con loro che girano con gli amici, sono molto felici di vederti, ti salutano, ti chiedono come va e... se ci sei l'anno prossimo, per esempio, è stata una delle domande che mi hanno posto dei ragazzi che ho incontrato appunto per strada e quindi sicuramente queste cose sono piacevoli."

9. "Mi è capitato anche della ragazza che mi ha raccontato di un episodio di bullismo a scuola e lei non sapeva come agire, diciamo, e ha chiesto consiglio a me e anche alla (altra tutor) diciamo perché eravamo nel tavolo insieme allora ce l'ha raccontato."
10. "Sì, mi parlavano di cose private ... magari non so... come va con... C'è una ragazza che mi ha detto del cellulare, cose che... appunto mi è capitato che una volta una tutee si confidasse con me su... non dico grave però si trattava di fatti personali e aveva iniziato a raccontarmi un po' la sua storia."
11. "Sì, spesso ci raccontiamo magari cose più personali, magari quando è il compleanno o roba del genere, quel che fanno anche loro perché ovviamente non è che con dei bambini uno può fare solo compiti; diciamo che si aprono parecchio."
12. "Sì, sì, mi venivano a chiedere consigli... per esempio avevo una ragazza che a volte mi chiedeva consigli e su un suo compagno di classe che le piaceva e poi dopo si parlava anche di queste cose qui magari nella pausa."

Nei primi due segmenti si rileva il subcodice *argomenti non scolastici/non confidenze*: emerge quindi che, in questi casi, il rapporto fra tutor e tutee si spinge al di là dei contenuti del tutoring, senza entrare nel personale. Nei segmenti dal 3 all'8, invece, si rileva chiaramente il subcodice *legame oltre la didattica*, ovvero la creazione fra tutor e tutee di un rapporto che prescinde dai contenuti trasmessi nelle due ore pomeridiane. Emerge la costruzione di un *legame di stima e fiducia* (i tutee mandano le tesine di terza media ai tutor), ma anche un *legame di affetto* (la gioia dei bimbi delle primarie nell'incontrare/vedere i tutor così come la piacevolezza dell'essere fermati, riconosciuti per strada da parte dei tutor). Nei segmenti dal 9 al 12 emerge, infine, il subcodice *racconti personali*: il legame è intenso e dà modo ai tutee di aprirsi e di trovare nei tutor dei punti di riferimento anche per questioni private. I risultati dell'analisi dei segmenti mostrano con evidenza che attraverso le attività di peer tutoring si genera un legame che si spinge oltre la didattica, un legame affettivo importante per tutor e tutee (42,9%). La stessa percentuale di intervistati pone l'accento sul fatto che tale legame implica anche una vera e propria relazione di fiducia in cui il tutor è depositario di confidenze e racconti personali. Solo il 14,3% dei tutor intervistati, pur intravedendo nella relazione con i propri tutee un legame che va oltre la didattica, si è limitato nel dialogo ad argomenti non scolastici, ma nessuna confidenza.

- r) Vissuto sperimentato:
tre parole per descrivere il cambiamento dei tutor

Le parole emerse dalle interviste in profondità, utili a descrivere i cambiamenti dei tutor a seguito dell'esperienza di peer tutoring sono: pazienza, consapevolezza, meno timidezza, viaggio, autostima, essere bambini, professionalità, evoluzione, miglioramenti, indipendenza, responsabilità, collaborazione, disponibilità, riflessione, coraggio, sensibilità, apertura, maturità. Il software MAXQDA, in base alla frequenza dei termini, ha generato una *word-cloud*, una nuvola di parole, utile a visualizzare quali parole siano emerse come più significative e meglio descrivano, per i tutor, il loro cambiamento, come evidenziato nella figura sottostante (Figura 6):



Figura 6 – Wordcloud

8.4 Risultati dei diari di bordo dei tutor

In questo paragrafo verranno evidenziati i risultati ottenuti dall'analisi dei diari di bordo. La stesura dei diari, come detto, è stata su base volontaria e in forma libera. Per coloro che ne avevano la necessità, sono state indicate alcune linee guida sotto forma di quesito. Solo uno dei diari ha tenuto conto delle tracce: gli altri tutor hanno semplicemente raccontato la loro esperienza. Dai quattro diari analizzati in base al sistema descritto nel precedente capitolo, sono state individuati 52 fra categorie, codici e subcodici riguardanti i diversi aspetti ritenuti cruciali nell'interpretazione dei testi.

8.4.1 Diari di bordo delle esperienze di Merano, Bolzano, Bressanone

I segmenti individuati hanno evidenziato diversi aspetti legati all'esperienza di peer tutoring, sia sotto il profilo dell'accrescimento personale, che di alcune criticità emerse nel corso dello svolgimento del progetto, così come dell'efficacia del progetto in termini di aiuto alla comunità. Molti degli indicatori rilevati si riferiscono alle relazioni fra tutor e tutee, alla percezione di cambiamento, alla capacità di auto valutarsi dei ragazzi e delle ragazze coinvolte nel progetto. Fra le competenze emerse con maggior rilevanza ci sono autonomia e responsabilità, che hanno valorizzato e dato un senso specifico e speciale al progetto "La Banca del Tempo":

1. "L'ho saputa aiutare e ne sono stata molto felice. Questa ragazzina ha un po' di difficoltà in matematica e sapere di essere riuscita a farle capire un esercizio mi ha reso fiera di me."
2. "Mi sono affezionata molto ai ragazzi e ogni mercoledì sono tornata a casa con delle grandi soddisfazioni."
3. "Alla fine del pomeriggio è venuto da me, mi ha abbracciata e mi ha ringraziata e sentirsi dire grazie è davvero bellissimo."
4. "La cosa bella è che mi sono sentita molto apprezzata e valorizzata e che mi sembra di essere migliorata: adesso so meglio come aiutare i tutee."
5. "Quest'esperienza mi è servita per rivalutare l'idea dell'insegnamento, grazie alla grande gratificazione e ai risultati che ho ottenuto."
6. "Alla Banca del Tempo avevo tempi da rispettare e colleghi, ma avevo tante possibilità per esprimermi e far apprezzare le mie iniziative personali."
7. "Ho ricevuto davvero molto in questi anni, dal progetto Banca del tempo."

In questi primi sette segmenti emerge con chiarezza il subcodice relativo alla *soddisfazione personale* e all'accrescimento dell'*autostima* attraverso il rapporto con i tutee, attraverso le gratificazioni ottenute nello sviluppo della relazione d'aiuto, attraverso la possibilità di esprimere le proprie potenzialità, di poter esprimere sé stessi.

8. "Ho trovato il peer tutoring un'esperienza fantastica. Ho imparato ad essere più paziente."
9. "[bisogna] saper sviluppare una buona dose di pazienza."

In questi segmenti il subcodice evidenziato, oltre a quello che riguarda la *soddisfazione* per l'attività in generale, è quello relativo alla *capacità di regolare stati d'animo*: grazie all'attività di tutor nel progetto di peer tutoring si acquisisce la pazienza.

10. "Nell'altra aula mi è stato detto che c'era un po' di rumore. Ovviamente se nelle aule c'è molto rumore non si riesce a lavorare bene e ad essere produttivi."
11. "In 3E (un'aula adibita a spazio peer) invece c'è stata molta più confusione ma ci sono sempre stati i momenti di studio."
12. "La cosa più difficile è stata che ho lavorato con scolari che da due anni studiano il tedesco e avevano bisogno delle basi della lingua e non ero preparata per questo."

In questi tre segmenti sono evidenziate le *criticità* emerse dai diari nel corso delle attività, ovvero la gestione della *disciplina* e qualche *materia* molto complessa come il tedesco.

13. "È un progetto perfetto per il futuro per unire i giovani italiani e tedeschi a Bressanone."
14. "Per rompere la barriera tra italiani e tedeschi nella nostra piccola città."
15. "Mi ha fatto molto piacere poter dare una mano ai ragazzi più piccoli."
16. "È anche un luogo dove si può donare il tempo libero per aiutare la comunità."
17. "Il tutor accompagna il tutee nel gioco, all'aperto o al chiuso, nell'orientamento verso il percorso di studi."

Nell'ambito dell'*efficacia del progetto*, il subcodice evidenziato in questi cinque segmenti riguarda l'*aiuto alla comunità*, ovvero il fatto che attraverso il peer tutoring si possano ottenere benefici in termini di coesione fra i gruppi linguistici dell'Alto Adige, così come fornire un servizio importante ai bambini/

giovani in difficoltà, consentendo loro di migliorare il profitto o essere aiutati nell'*orientamento scolastico*.

18. "È davvero bello. Io lavoro sempre in biblioteca e di solito aiuto e due ragazzi di 1 B perché si sono affezionati a me."
19. "Tra i tutor e tutee si crea un legame bellissimo. Consiglierei questa esperienza di tutor veramente a tutti. Grazie per questo bellissimo anno."
20. "Gli incontri hanno avuto il ruolo di formare un profondo legame tra i tutor e anche con i professori di riferimento."
21. "[Il tutor accompagna il tutee] fornendo esperienze personali e conoscenze dirette, acquisite in diversi anni di Liceo, nella creazione di legami sociali tramite consigli ed è così che si va a creare, durante tutto l'anno, un legame di fiducia."

I segmenti individuati rilevano il subcodice *legame oltre la didattica*, che evidenzia come le attività di peer tutoring diano la possibilità di *costruire relazioni*, anche significative, sia fra tutor, capaci di creare gruppo, di sostenersi vicendevolmente, che fra tutor e tutee, rapporti che favoriscono la relazione di aiuto e generano sentimenti di *soddisfazione* e *gratificazione* agli attori coinvolti.

22. "All'inizio d'ottobre abbiamo, quindi, presentato il progetto ai ragazzi delle Scuole Medie, andando a parlare a loro, direttamente, nelle loro classi e distribuendo loro i moduli di adesione, e, dato che il progetto effettivo sarebbe cominciato a metà ottobre, abbiamo dovuto decidere l'organizzazione ultima degli incontri, discutendo quindi diversi punti."
23. "L'esperienza della Banca del Tempo, in collaborazione con le Scuole Medie inferiori Giovanni Segantini di Merano mi ha insegnato soprattutto una cosa: l'autonomia."
24. "Nello specifico abbiamo stabilito che il ruolo dei professori avrebbe dovuto essere marginale, se non inesistente, ovvero avrebbe dovuto limitarsi all'intervento in casi di emergenza."
25. "La più grande competenza che ho acquisito, oltre al senso di responsabilità, è la capacità e il desiderio di lavorare in autonomia, trovare sempre nuove soluzioni ai problemi, che mi si pongono e aiutare chi lavora con me a compiere correttamente un'attività che, alla fine, va ad influenzare tutti."

26. "Da subito abbiamo capito che il miglior modo per valorizzare l'attività sarebbe stato quello di parlare fra di noi costantemente, esternando idee e preoccupazioni."
27. "A livello motivazionale, invece, ho sviluppato un maggiore senso di responsabilità, sapendomi porre delle aspettative e degli obiettivi, anno per anno più realistiche e importanti."

Nell'ambito delle *competenze dei tutor*, del loro *cambiamento* a seguito delle attività di peer tutoring, il subcodice evidenziato nei primi quattro segmenti riguarda l'*autonomia*, ovvero la possibilità per i tutor di essere i protagonisti dell'esperienza, di gestire in autonomia, appunto, le diverse fasi progettuali, dagli obiettivi al reclutamento dei tutor, dalle azioni di sostegno alle riflessioni dopo i progetti. Anche il fatto di essere depositari di *fiducia* da parte dei docenti, di essere non solo coinvolti nel progetto, ma di esserne, di fatto, gli attori principali, contribuisce a dare un senso di *gratificazione, crescita e autostima* ai ragazzi e alle ragazze che hanno scelto di fare i e le tutor. Negli ultimi due segmenti viene evidenziato, oltre a quello riferito all'autonomia, anche il subcodice *responsabilità*, ovvero la capacità da parte dei tutor di affrontare seriamente insieme ai colleghi le criticità, discutere di metodi e obiettivi.

28. "Per me questa esperienza è molto importante per vedere se vorrei fare il mestiere da maestra."
29. "Forse ciò per cui questo progetto mi è stato più utile in assoluto è stato l'orientamento che mi ha dato in merito al mio futuro; nonostante io sia ancora dell'idea di diventare psicologo, quest'esperienza mi è servita per rivalutare l'idea dell'insegnamento, grazie alla grande gratificazione e ai risultati che ho ottenuto."

Nell'ambito dell'*efficacia del progetto*, il subcodice evidenziato in questi due segmenti riguarda l'*orientamento professionale*: attraverso il peer tutoring i tutor sperimentano i loro talenti, si mettono alla prova, confermano i propri pensieri e riflessioni su di sé e sulle loro prospettive personali.

30. "Il lavoro di tutor non è facile: qualche volta mi sono aiutata con il vocabolario online se non mi sono venute in mente delle parole. Pensavo fosse più

facile tradurre parole da una lingua all'altra ma spesso dovevo parafrasare la parola."

31. "Ho imparato, anche nel pratico, a saper semplificare un problema o una spiegazione prima di sottoporla al tutee."

Il codice qui evidenziato riguarda il *metodo*, e i subcodici le *semplificazioni*, in generale la necessità e l'impegno da parte dei tutor di trovare la soluzione e gli strumenti migliori per aiutare i tutee, per rendere più efficace la relazione d'aiuto.

32. "Sono, però, sempre stato soddisfatto degli obiettivi che ho raggiunto, delle abilità che ho acquisito, delle persone che ho aiutato."
33. "Nello specifico ho ottenuto competenze in campo relazionale, capendo come comunicare con i tutees, come per esempio la capacità di adattare il mio linguaggio all'età della persona con la quale avevo un confronto, trovare il giusto compromesso tra serietà e leggerezza."
34. "Ho esercitato ancora la mia capacità di trasmettere attivamente le conoscenze, capendo come comunicare con diversi tipi di persone: infatti, è molto differente lavorare con ragazzi delle Scuole Medie, con i bambini dell'asilo e compagni di classe."
35. "Nel mio caso specifico, ho potuto sviluppare una fondamentale complicità con due tutor, grazie ai quali ho potuto interagire meglio con i tutees o spiegar loro, in modo più approfondito, i concetti."
36. "L'idea è che se si aiutano altre persone, questo avrà un effetto positivo anche su sé stessi."

Nell'ambito delle competenze dei tutor, del loro cambiamento a seguito delle attività di peer tutoring, il subcodice evidenziato in questi cinque segmenti riguarda, oltre che la *soddisfazione* ottenuta nel ruolo di tutor, la consapevolezza di aver acquisito numerose *competenze relazionali* utili non solo come tutor, ma in generale nella propria vita, così come *capacità espressiva*, di *ascolto*, anche al fine di spiegare meglio le questioni scolastiche. La consapevolezza della necessità di comprensione degli altri, dei loro modi di apprendere e la necessità di adeguare la didattica alle specificità di ognuno è davvero una competenza importante, così come è centrale l'ultimo segmento, in cui emerge che l'attivi-

tà di peer tutoring è certamente utile a chi riceve l'aiuto, ma di certo anche a chi l'aiuto lo offre. Tale aspetto è comune, come abbiamo avuto modo di evidenziare nei capitoli precedenti, all'approccio del Service Learning, capace di fornire benefici sia agli studenti sia ai tutor attraverso lo sviluppo di, reciprocità, riflessione e costruzione di relazioni. Nel grafico sottostante (Figura 7), una sintesi degli effetti del progetto sui tutor, emersi dai diari di bordo.

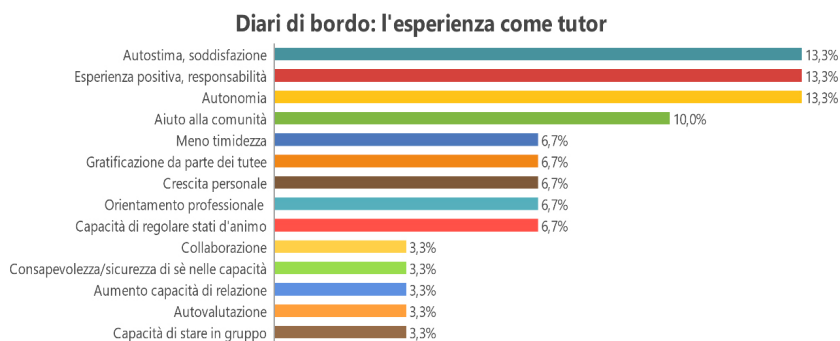


Figura 7 – I diari di bordo

9. Discussione e conclusioni

9.1 Discussione dei risultati: commento dei temi principali

Disagio giovanile e benessere in adolescenza si sono rivelati temi centrali sia in ambito scolastico che in quello sociale e la scuola è stata individuata dalla Comunità Europea e dall'OMS come "contesto educativo privilegiato in cui realizzare programmi di prevenzione, d'integrazione e di promozione dell'educazione alle *life skills*" (Boda & Svenson, 2002, p. 1). Numerosi studi hanno evidenziato come le esperienze di peer tutoring possano essere efficaci nella promozione delle life skill, mediante l'attivazione delle risorse di *coping* della persona, la valorizzazione delle competenze personali, sociali e relazionali. Tutti i materiali, le osservazioni, i questionari, le interviste in profondità e le scritture prodotte dagli studenti si sono mostrati utili strumenti per mettere a fuoco gli aspetti più rilevanti dell'esperienza di peer tutoring, a partire dalle loro parole e dai loro vissuti. Sulla base di quanto finora esposto, emerge un'ampia e variegata riflessione sui risultati dell'esperienza di peer tutoring "La Banca del Tempo". Era stato ipotizzato un influsso positivo del progetto di peer tutoring "La Banca del Tempo" rispetto allo sviluppo delle life skill e delle competenze metacognitive nei tutor. In particolare, si intendeva valutare in quale misura, rispetto a quali *skill* in particolare, siano emersi dei risultati incoraggianti, soprattutto per quanto concerne osservazioni, interviste e diari. Dalle osservazioni dei primi cinque codici più rilevanti di ogni materiale analizzato si evince che le capacità relazionali, l'autonomia, l'aiuto reciproco, e la collaborazione fra tutor sono stati gli aspetti emersi in modo più evidente. Nella stessa direzione vanno i dati raccolti con le interviste in profondità, dove si conferma la centralità delle competenze relazionali con gli altri tutor, coi tutee e con il gruppo, nonché dell'autostima e della soddisfazione generate dalla relazione d'aiuto, della valorizzazione e delle gratificazioni ottenute sia dai colleghi tutor che dai tutee e dell'incremento di competenze personali quali l'empatia, la capacità di ascolto, la disponibilità. La valutazione dei diari di bordo evidenzia, inoltre, come le competenze acquisite grazie all'esperienza di peer tutoring riguardino l'autostima, la responsabilità, l'autonomia, la soddisfazione per essere stati d'aiuto alla comunità, nonché, in generale, la crescita personale. Di certo, quindi, per ciò che con-

cerne la *comunicazione efficace*, ovvero l'essere in grado di ascoltare in modo attivo, di parlare in modo che gli altri capiscano senza far fatica e di essere partecipi nei discorsi, i tutor si percepiscono come capaci di utilizzare tale competenza e di averla acquisita o migliorata. Lo stesso si può dire dell'*abilità per le relazioni interpersonali*: i tutor rilevano, in massima parte, di essere stati in grado e di aver esercitato la loro capacità di instaurare adeguate relazioni interpersonali. Fra le competenze dichiarate come acquisite nel corso del progetto troviamo anche la life skill *empatia*, ovvero la capacità di immedesimarsi e saper cogliere gli stati d'animo altrui, i sentimenti, le paure ed essere, di conseguenza, in grado di avere relazioni più profonde e relazioni d'aiuto più efficaci. I tutor rilevano, inoltre, di essere cresciuti, di essere maturati, di *saper gestire le emozioni*: è questa un'ulteriore competenza centrale per il benessere dell'individuo, ai fini anche del ruolo delle persone all'interno di un gruppo e della società. Un'ulteriore competenza emersa in modo particolare è l'*autonomia* così come, con la stessa percentuale, la responsabilità. Tali capacità possono essere correlate alle skills *decision making* e *pensiero critico*, ovvero la capacità di decidere e di affrontare le difficoltà e le criticità in modo costruttivo. I tutor sono stati chiamati ad essere gli attori principali dell'attività e hanno preso sul serio e portato a termine il compito: hanno organizzato e deciso in autonomia processi e dinamiche, hanno affrontato le problematiche emergenti trovando risposte autonome, hanno valutato priorità, hanno preso decisioni importanti che hanno definito e ri-definito l'organizzazione del progetto, come ad esempio i metodi per reclutare i nuovi tutor. I dati relativi ai questionari indicano risultati parzialmente diversi rispetto a quelli appena descritti. Tra gli studenti che avevano iniziato il peer tutoring nel 2018, coloro i quali avevano già esperienze precedenti in tal senso (analoghe al peer tutoring) avevano una migliore *gestione delle emozioni* rispetto a chi non ha mai avuto un'esperienza di relazione d'aiuto, mantenendo questo vantaggio anche nel 2019. La stessa valutazione si può desumere anche per ciò che concerne la *gestione dello stress* e la competenza nel *decision making*. Tale differenza tra i gruppi non è tuttavia variata da un anno all'altro rispetto all'attività, ma il livello viene mantenuto. Si può ipotizzare che sia necessario un tempo più lungo per verificare ulteriori sviluppi delle competenze. Infatti, l'adolescenza è nota come il periodo in cui sono molte le fluttuazioni del comportamento e dell'identità personale. In letteratura si rileva, appunto, che per un processo

di cambiamento personale, soprattutto in fase adolescenziale, sono necessari esercizio e stabilità (Habermas & Reese, 2015; Kroger et al., 2010). Sarebbe quindi interessante testare di nuovo gli stessi ragazzi l'anno prossimo, al fine di verificare se lo svolgimento dell'attività, come per quanto riguarda le esperienze pregresse analoghe al peer tutoring, abbiano prodotto effetti a lungo termine.

Le life skill analizzate fino ad ora sono quelle che ricorrono maggiormente nelle diverse rilevazioni, come riportato da un numero rilevante di tutor nei propri diari, nelle interviste o emerse dalle osservazioni. Un'analisi più approfondita sui singoli segmenti di testo ha messo in evidenza ulteriori skill come, ad esempio, *l'autoconsapevolezza*: un incipit frequente nelle interviste, a prescindere dal contenuto, è stato, infatti: "ho capito di me che..."; "mi sono accorta/o che..." evidenziando la capacità di riflettere su sé stessi e analizzare i propri pregi e le proprie debolezze. Queste acquisizioni, il sentirsi competenti, capaci, apprezzati, autonomi, rappresentano una sfida molto importante per gli adolescenti: la loro crescita e il loro sviluppo non riguardano solo modificazioni e sfide fisiche ma, soprattutto, identitarie e relazionali (Sandri, 2015). I risultati mostrano, in assonanza con le tesi di Jackson (1995) e di Camaioni e Di Blasio (2002), quanto peso abbiano per gli adolescenti le conferme sociali, la valorizzazione da parte del gruppo dei pari nello sviluppo della propria identità, costruita anche sul superamento di ostacoli, sulla risoluzione di criticità. Tali ricerche confermano il ruolo importante delle life skill come competenze che permettono di potenziare l'autonomia, assumere decisioni e responsabilità. Le attività di peer tutoring sembrano favorire vari aspetti dello sviluppo attraverso un insegnamento/apprendimento attivo, partecipato, che si verifica nel confronto, nell'esperienza diretta con i pari. In riferimento alle valutazioni di efficacia ed utilità del progetto di peer tutoring "La Banca del Tempo" ai fini dell'orientamento professionale e scolastico, sono emersi risultati positivi e chiare dichiarazioni da parte dei tutor. Le attività di peer tutoring sembrano influenzare la capacità di dirigere azioni e scelte consapevoli che i ragazzi e le ragazze affrontano in campo formativo e lavorativo. In generale, l'attività di peer tutoring non solo ha contribuito a facilitare i ragazzi e le ragazze nelle loro scelte in coerenza con i propri obiettivi di vita, ma ha consentito loro di ragionare e pianificare il proprio futuro potendo sperimentare se l'aspirazione ideale fosse in reale collegamento con

le proprie competenze, contribuendo a gratificare e motivare ulteriormente gli studenti. Attraverso tale sperimentazione, l'orientamento formativo e professionale diventa un processo di apprendimento dall'esperienza (Mortari, 2010), un processo di autoconsapevolezza, di metacognizione e di sviluppo consapevole della propria esistenza.

La seconda domanda nell'ambito dell'efficacia del progetto di peer tutoring "La Banca del Tempo" riguarda l'utilità ai fini dell'integrazione dei gruppi linguistici in Alto Adige. A causa di molteplici fattori, fra cui la separazione delle scuole, come già in precedenza esplicitato, le possibilità di incontro fra le persone di diversa madrelingua sono ridotte e non sempre efficaci ad un adeguato apprendimento dell'altra lingua. Un recente studio dell'Eurac (centro di ricerca applicata privato con sede a Bolzano), denominato Kolipsi, ha previsto l'analisi di test effettuati nel 2014/15 su circa 1.700 alunni corrispondenti al 45% degli studenti delle quarte classi superiori. In tale studio si riporta che:

nel particolare contesto altoatesino, lo studio di Forer et al. (2008) ha messo in luce come i contatti e gli scambi tra gruppi linguistici sono occasionali e poco significativi e quando avviene il contatto questo si esercita per lo più in una sola delle due lingue, solitamente l'italiano. Questa frammentarietà nei contatti non è solo dovuta solo alla diversa distribuzione demografica dei gruppi sul territorio, ma all'intero sistema altoatesino che garantisce spazi in cui i gruppi sono tutelati nel mantenimento della propria lingua, cultura, tradizione, ecc. ma che d'altro canto non ne promuovono l'incontro, finendo con il creare "dei mondi paralleli", due realtà separate da "mura invisibili". (Abel et al., 2012, p. 142)

Per far fronte a tale criticità vengono quindi auspicati interventi che devono, però, prevedere una maggiore precisione nell'analisi della situazione: "è importante studiare le dinamiche relazionali e amicali all'interno e all'esterno dell'istituzione scolastica e analizzare come gli studenti altoatesini si rapportano con gli altri" (Vettori & Abel, 2017, p.101). Il progetto di peer tutoring "La Banca del Tempo" si configura, in questo senso, come luogo ideale ove poter immaginare uno spazio condiviso: per questo motivo si è pensato di prevedere, come ulteriore obiettivo della ricerca, il coinvolgimento nell'anno 2019-

2020 di alcuni tutor provenienti da scuole secondarie di secondo grado in madrelingua tedesca, sia in collaborazione con l'IISS Gandhi di Merano che con la Scuola Secondaria di secondo grado di Bressanone. I 4 tutor della Scuola Secondaria di secondo grado in madrelingua tedesca Marie Curie (FOS) di Merano, insieme ad una loro insegnante, hanno operato nel corso dell'anno 2019 con i tutor delle scuole italiane in sostegno agli alunni delle scuole secondarie di primo grado, sempre italiane. La possibilità di interazione per tutor e tutee di madrelingua diversa ha mostrato risultati incoraggianti, anche se solo una delle tutor di madrelingua tedesca ha redatto il diario, dichiarando la sua speranza di migliorare la situazione relativa all'incontro fra le due culture del territorio altoatesino e l'appoggio al progetto (Figura 8).



Figura 8 – Integrazione studenti di diversa madrelingua

Il fatto che lo sviluppo del progetto in questo senso sia intervenuto ad attività iniziate rappresenta per la ricerca, al tempo stesso, un limite e una possibilità: il risultato ottenuto è positivo, ma sarà necessario approfondire questo aspetto a partire dal rafforzamento del lavoro di rete fra Istituzioni scolastiche. Come dimostrato dal citato studio Kolipsi, le proposte dovrebbero puntare maggiormente a far entrare in contatto gruppi linguistici diversi attraverso una relazione non mediata da progetti scolastici, che normalmente sono sviluppati su base non volontaria e, forse per tale motivo, non sempre hanno dato i risultati sperati. Sebbene “La Banca del Tempo” sia un progetto scolastico, l’adesione avviene, invece, attraverso una libera scelta e i momenti di formazione e di attività consentono l’incontro fra i ragazzi in contesti amicali, residenziali, non limitati a poche ore di lezione e ciò consente un diverso tipo di relazione fra i ragazzi, un incontro reale, rapporti più autentici che potrebbero facilitare il percorso di avvicinamento fra i due gruppi linguistici.

L’area metodologica e di sviluppo intendeva indagare i punti di forza dell’attività, le criticità e gli sviluppi futuri del modello de “La Banca del

Tempo". Sono emersi alcuni dati che evidenziano, fra le criticità, un dato in rilievo rispetto agli altri, ovvero le problematiche di disciplina ed autogestione dei tutee, soprattutto all'inizio delle attività, quando la conoscenza fra i ragazzi e le ragazze è ancora limitata. Si può supporre che ci siano diverse componenti che possono concorrere a creare questa condizione, fra cui il fatto che le attività di peer tutoring avvengono nel pomeriggio, dopo una mattinata scolastica e ciò potrebbe implicare un livello di attenzione e stanchezza diverso da quanto avviene di mattina. Un secondo fattore potrebbe riguardare l'utenza del progetto. Da un lato il progetto vede coinvolti anche alunni e alunne che hanno mostrato carenze di apprendimento, il cui livello non è particolarmente preoccupante sotto il profilo del rendimento (non sarebbe un compito per i tutor sanare situazioni compromesse), ma che non riescono ad ottenere i risultati sperati, forse anche perché in classe non mantengono il giusto livello di attenzione e, spesso, nemmeno in classe hanno un comportamento ineccepibile. Dall'altro, i tutee possono essersi sentiti in posizione di sudditanza rispetto a dei pari che, però, rivestono un ruolo *di guida*: in alcuni casi, questa interpretazione della relazione potrebbe aver portato a sentimenti di ambivalenza rispetto al tutor e, di conseguenza, a qualche conflitto. Alla fine, le iniziali problematiche di comportamento dei tutee presumibilmente dovute alla poca conoscenza reciproca, alla timidezza dei tutor che si avvicinavano ad una nuova e complessa attività, sono state risolte probabilmente grazie alla costruzione di un rapporto di fiducia e rispetto fra le parti. Le situazioni difficili sotto il profilo della gestione della disciplina sono state, invece, affrontate dai tutor attraverso lo sviluppo autonomo di strategie, sostenendosi vicendevolmente e affiancandosi ai colleghi in situazioni critiche; in altri casi, nel corso dell'usuale confronto a seguito dell'attività, i tutor hanno individuato nei diversi colleghi differenti capacità di gestione, indicando, per la volta successiva e per ogni situazione complessa il giusto tutor o la giusta coppia di tutor, risolvendo, così, i contesti di criticità. Emerge comunque chiaramente che ai tutor spetta un compito complesso, ovvero quello di dover gestire ragazzi e ragazze poco più giovani di loro in un ruolo che, come esplicitato in altre sezioni del presente lavoro, non è sovrapponibile a quello dell'insegnante, né vorrebbe esserlo. Per loro ci sono ricadute positive, fra cui la maggiore efficacia dei processi d'apprendimento fra coetanei, in quanto i modelli di *problem solving* proposti sono più simili a quelli di chi li deve apprendere,

così come la vicinanza dei codici linguistici e gli altri aspetti positivi più volte evidenziati. Le ricadute negative, o, quantomeno, difficili da gestire, sono generate dalla stessa vicinanza: i tutor non possono, infatti, beneficiare del ruolo autorevole dell'insegnante che, fra le altre competenze, ha il compito di gestire valutazioni e giudizi; i tutor sono chiamati a conquistarsi il rispetto *sul campo*, attraverso le sole attività di peer tutoring. Perché ciò avvenga c'è naturalmente bisogno di tempo, soprattutto di tempo condiviso, di esperienze ed emozioni vissute insieme. Gli insegnanti presenti alle attività, inoltre, pur avendo un ruolo di controllo, sebbene marginale e solo se ve ne sia effettivo bisogno, sono a propria volta chiamati ad intervenire qualora la situazione disciplinare degenerasse. Dal materiale acquisito emerge, a riprova che la criticità sia stata iniziale e occasionale, che il ricorso ai docenti sia stato circoscritto a pochi casi nel corso di tutto l'anno scolastico. È necessaria, tuttavia, una riflessione sulla questione della gestione della disciplina, perché, pur trattandosi di un fenomeno limitato a qualche episodio, non è utile per il progetto sottostimare alcun disagio emerso. È importante, inoltre, concentrarsi sul futuro, nel tentativo di trovare utili soluzioni per rafforzare il senso di efficacia dei tutor, attraverso attività che li preparino su alcuni aspetti delle interazioni che potrebbero venire a crearsi coi tutee, anche quelle spiacevoli. In tale modo si possono favorire ulteriormente i momenti di riflessione sugli accadimenti in seno al progetto, non solo nelle fasi di formazione dei tutor, ma fornendo, ove necessario e richiesto, un supporto, una supervisione per mantenere salda la motivazione, fare memoria sugli obiettivi, sviscerare i dubbi e perfezionare le metodologie. Incrementare i momenti di discussione sulle criticità, individuare ulteriori interventi utili al sostegno dell'attività, anche in senso pratico, come ad esempio, l'ampliamento degli spazi riservati alle attività di peer tutoring – iniziativa, questa, proposta da più tutor intervistati – potrebbe concorrere ad un alleggerimento delle condizioni ostacolanti (il rumore, ad esempio) ed essere d'aiuto nella gestione dei tutee. Tale processo, in linea con il presupposto metodologico che riguarda l'apprendere dall'esperienza, consentirà ai tutor di monitorare con più consapevolezza i progressi, di analizzare e cercare soluzioni condivise alle criticità.

Il tema delle relazioni emerge non solo nell'area metodologica e di sviluppo, ma anche nell'ambito dell'individuazione dei punti di forza dell'attività. Il sociologo e filosofo Pierpaolo Donati (1991) sostiene a tal riguardo che

così come, nel sistema di riferimento organico, l'uomo non può esistere senz'aria e senza cibo, pur non riducendosi né all'una né all'altro, nel sistema di riferimento sociale l'essere umano non può esistere senza relazioni con gli altri. Questa relazione è il "costitutivo" del suo poter essere *persona*, come lo sono l'aria e il cibo per il corpo. *Sospendete la relazione-con-l'altro e avrete sospeso la relazione-con-il-sé.* (Donati, 1991, p. 69)

La cura delle relazioni, il bisogno di scambio e di confronto, di dialogo e di attenzione reciproca sono gli aspetti emersi maggiormente dall'analisi dei risultati di osservazioni, interviste, diari di bordo. Ciò che veramente i tutor hanno apprezzato del progetto, oltre alla percezione di aver sviluppato diverse life skill, fra cui, appunto quelle relative all'ambito relazionale, è stato l'aver imparato a stare insieme, l'aver migliorato il loro modo di approcciarsi con gli altri, l'aver imparato ad ascoltare meglio gli altri, a sapersi esprimere con la certezza di essere capiti, anche grazie all'attenzione prestata all'interlocutore. Nei diari e nelle interviste i tutor hanno evidenziato come questa nuova modalità relazionale acquisita sia stata utile alla loro formazione, alla loro crescita e ai loro risultati, anche in termini di efficacia rispetto ai tutee (Figura 9).

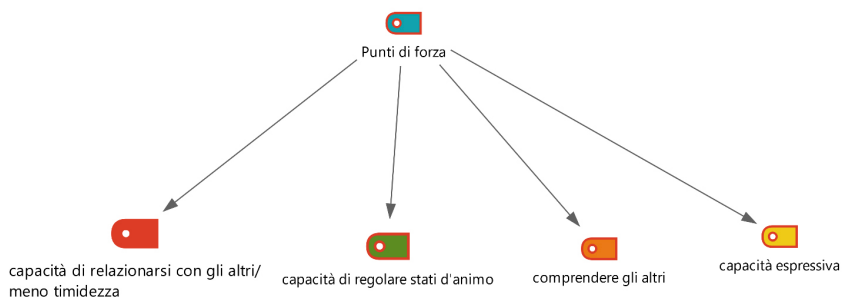


Figura 9 – Punti di forza

Relazione significa anche riflessività, significa metacognizione, significa capacità di auto-osservazione. I tutor riportano, infatti, come essi stessi si siano accorti di mettere in atto, prima dell'esperienza di peer tutoring, modalità di dialogo incentrate su sé stessi. Attraverso "La Banca del Tempo", invece, –

dicono più tutor – *“è stato chiaro che siamo tutti diversi”*; *“che non esiste un solo modo di spiegare le cose”*; *“che non ho sempre ragione”*. La gratificazione ottenuta dalle relazioni coi tutee, il riconoscimento delle proprie capacità e del proprio ruolo sono apparsi un ulteriore stimolo ad affrontare i propri punti deboli, la timidezza, ad esempio, fra le criticità menzionate più frequentemente. L’acquisizione di sicurezza attraverso la relazione d’aiuto, la capacità di gestire le proprie emozioni sono emerse come altrettanti punti di forza dell’attività. È stato evidenziato, inoltre, un interessante aspetto legato ai momenti di feedback, alla fine di ogni pomeriggio di attività. Si è notato che il fatto di avere uno spazio aperto di discussione e di narrazione personale, il fatto di poter esplicitare disagio o anche soddisfazione, abbiano svolto una sorta di azione di regolazione emotiva, di potenziamento di capacità di adattamento più rapido agli eventi stressanti. Nell’ottica del miglioramento del progetto sarebbe quindi interessante poter verificare tale capacità attraverso la somministrazione ai tutor di scale di misurazione della resilienza, già disponibili e validate (Laudadio et al., 2011), prima dell’inizio dell’attività e dopo l’inizio dell’attività. Tali scale, insieme al questionario sulle life skill, potrebbero concorrere a dare un quadro ancora più efficace delle competenze acquisite dai ragazzi e delle ragazze attraverso l’esperienza di peer tutoring.

9.2 Limiti e criticità della ricerca

Una ricerca sul campo in ambito scolastico e avente come tema le abilità trasversali si pone sempre come una sfida, resa più ardua dalla difficoltà di studiare un fenomeno che in letteratura ha avuto uno spazio minore di altri: le ricerche sul peer tutoring si sono concentrate, come esplicitato nel corso del presente lavoro, sui tutee e non, come nel nostro caso, sui tutor; non esiste, inoltre, un questionario validato di misurazione delle life skill. Ciò si traduce, di fatto, nell’aumento delle limitazioni della ricerca stessa, ma tali limitazioni devono essere considerate come spunti per lavori migliorativi.

9.2.1 Casi di bullismo e drop-out scolastico

Una delle criticità della presente ricerca è costituita dal fatto che la verifica dell’ipotesi di una riduzione significativa di casi di bullismo e drop-out scolastico all’interno di scuole ove il progetto sia stato avviato rispetto a scuole

che non hanno aderito al progetto, sarà possibile solo se ci sarà un *follow-up* della presente ricerca.

La durata triennale del dottorato, da cui è scaturita la presente ricerca, non ha consentito di verificare gli effetti in tal senso del progetto “La Banca del Tempo”, consentendo solo di dedurre e specificare, in modo probabilistico, altre ipotesi di ricerca. È emerso che attraverso il progetto può avvenire l’acquisizione o lo sviluppo di competenze trasversali che fungono da fattori di protezione rispetto al disagio giovanile. Si ipotizza quindi che i ragazzi e le ragazze che hanno preso parte a questo progetto avranno meno possibilità di essere fra coloro che saranno vittime di forme di disagio. Per verificarlo, sarebbe necessario seguire i medesimi ragazzi nel prosieguo della carriera scolastico/accademica.

9.2.2 Stabilità delle competenze acquisite

Un ulteriore limite risiede, ancora, nella stabilità delle acquisizioni: attraverso le analisi dei dati ottenuti dalle osservazioni, dai questionari, dalle interviste, dai diari è emerso che i tutor hanno acquisito, mantenuto o sviluppato, attraverso l’esperienza, numerose life skill. Non si è in grado, in questo momento, di riferire se tali competenze, una volta ottenute, siano stabili o necessitino di esercizio o pratiche analoghe per rimanere utili nelle loro funzioni, comprese quelle protettive e preventive. Anche per questo un’ulteriore ricerca e una prosecuzione dell’acquisizione di dati a riguardo potrebbe essere funzionale alla risposta di questo quesito importante.

9.2.3 Limiti metodologici

Per quanto riguarda gli strumenti di raccolta dati, un ulteriore limite della ricerca potrebbe essere costituito dal fatto che il ricorso all’Analisi Fattoriale su un campione limitato può aver generato problemi di selezione degli item del questionario. Di fatto, possono essere stati scelti sia item utili alla risposta delle domande di ricerca, ma anche alcuni item poco utili, scartandone, invece, altri interessanti. Per dare stabilità all’analisi fattoriale servirebbero molti più dati, affinché la selezione degli elementi di analisi fosse più sicura. Sarebbe necessario, pertanto, ripetere l’indagine quando il questionario sarà stato compilato da un maggior numero di persone e l’analisi si possa basare su un riferimento più stabile. Rispetto ai dati qualitativi raccolti, inol-

tre, costituiti da diari di bordo, interviste in profondità, in cui c'è un'ampia possibilità di espressione, i questionari semi strutturati non rappresentano il modo più efficace per raccontare i propri cambiamenti specifici. Anche per affrontare questo problema risulterebbe utile considerare il follow-up per valutare se i cambiamenti descritti nei risultati dei dati qualitativi si riflettano o si estendano anche su alcune delle attività che sono state identificate come item nel questionario. Inoltre, si potrebbero utilizzare per la valutazione degli effetti sul drop-out scolastico, ovvero sullo sviluppo di competenze in grado di fungere da fattori di protezione. Se è vero che dall'analisi dei risultati dei questionari non si rilevano variazioni di rilievo da un anno all'altro in dipendenza dall'attività, è vero anche che però si evince, ad esempio, una migliore gestione delle emozioni da parte di coloro che avevano già avuto in precedenza esperienze analoghe al peer tutoring. Da ciò si potrebbe dedurre che per avere riscontri di tipo quantitativo su tali cambiamenti, sia necessario un tempo maggiore e, come auspicato, uno o più follow-up della presente ricerca per rilevare i dati. Ulteriori limiti – in questo caso strutturali – del questionario, come descritto in precedenza, potrebbero essere la lunghezza e la complessità del linguaggio, soprattutto per i ragazzi delle scuole secondarie di primo grado: in un'ipotesi di prosecuzione della ricerca sarebbe necessario redigere due questionari differenti in base al grado scolastico e ridurre il numero degli item, oltre agli accorgimenti previsti per dare più stabilità all'analisi fattoriale.

9.2.4 Limiti rispetto all'integrazione fra gruppi linguistici in Alto Adige e relative prospettive

Una delle più importanti limitazioni della ricerca riguarda il delicato tema dell'effetto sull'integrazione fra i gruppi linguistici in Alto Adige. I tutor di madrelingua tedesca hanno operato, infatti, solo a Bressanone e a Merano, non hanno preso parte alle rilevazioni effettuate attraverso i questionari prima e dopo l'esperienza, non sono stati intervistati in profondità, non potendo fornire, quindi, gli stessi dati rispetto ai tutor delle scuole di madrelingua italiana. La risposta alla domanda di ricerca è, quindi, parziale. Per questo, un'importante prospettiva di ricerca potrebbe essere l'implementazione del progetto attraverso il maggiore coinvolgimento delle scuole in madrelingua tedesca dell'Alto Adige. È stato dimostrato attraverso il concetto di orienta-

mento integrativo (Masgoret & Gardner, 2003; Clement et al., 1977) che l'apprendimento delle lingue è strettamente legato al contesto sociale e che la motivazione all'apprendimento risiede nella conoscenza, nell'approccio positivo, nelle relazioni più approfondite con l'altro gruppo linguistico. Nello specifico, inoltre, è all'interno del contesto "degli amici che i ragazzi formano le loro opinioni sulla comunità L2, che decidono se vale la pena o meno di avere contatti con i suoi membri, in altri termini che sviluppano quelle credenze e percezioni che finiscono per influenzare l'orientamento integrativo all'apprendimento della L2" (Abel et al., 2012, p. 140). Appare, di conseguenza, centrale incoraggiare le relazioni fra i ragazzi e le ragazze delle diverse scuole, costruendo insieme il progetto, facendo in modo che gli alunni tutor delle scuole in madrelingua italiana possano entrare in relazione con gli alunni delle scuole in madrelingua tedesca e viceversa. Per ottenere tale risultato sarebbe necessario procedere, innanzitutto, con un lavoro di rete fra Istituzioni scolastiche, magari fornendo i presenti risultati come spunto per mostrare l'efficacia dei progetti di peer tutoring. Uniformare le pratiche e l'attività di formazione sarebbe un primo passo importante, in modo tale da poter pensare ad un mutuo scambio di tutor, affinché, come è stato sperimentato nell'anno 2019, giovani di entrambi i gruppi linguistici possano incontrarsi e stabilire legami, vivendo un'esperienza di condivisione di obiettivi, spazi, relazioni, in modo reciproco, ovvero favorendo lo sviluppo di progetti di peer tutoring nelle scuole in madrelingua tedesca e, di conseguenza, anche la presenza dei tutor di madrelingua italiana all'interno di tali attività. L'aspettativa è quella di poter ottenere un duplice effetto: da una parte una progressione nell'apprendimento della seconda lingua per i tutee, che avranno a disposizione compagni *esperti*, madrelingua, in grado di facilitare l'acquisizione linguistica, dall'altra la possibilità per tutor e tutee di entrare in contatto, di stabilire una relazione di reale scambio e confronto, basata su incontri concreti fra ragazze e ragazzi fuori dal contesto dell'obbligo scolastico, nella speranza di agevolare gli scambi dialettici, ridurre i pregiudizi e le difficoltà che hanno condotto ai risultati evidenziati nel citato studio Kolipsi II (2017) dell'Istituto di ricerca Eurac. Poter proseguire con le attività e rafforzare il lavoro di rete consentirebbe di avere un numero di tutor e uno sviluppo del progetto tale da consentire di poter approfondire lo studio in questa direzione, favorendo finalmente una reale integrazione fra i gruppi linguistici. L'auspicio è, quindi, che la ricerca possa continuare.

9.3 Ulteriori prospettive e ampliamenti tematici della ricerca

I risultati delle analisi qualitative mostrano una percezione positiva dei tutor rispetto all'acquisizione di autostima, di capacità relazionali, di confronto con l'altro diverso da sé. Il progetto di peer tutoring "La Banca del Tempo" potrebbe essere, quindi, uno strumento utile per le scuole in funzione dell'integrazione di alunni con background migratorio. L'esperienza del Liceo Copernico di Prato è nata, come evidenziato, per questo scopo, anche perché Prato risultava, nel 2020, essere la Provincia con la più alta incidenza di studenti stranieri sul totale della popolazione studentesca, ovvero il 27% (Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema educativo di Istruzione e di formazione (Invalsi), 2020). L'esperienza altoatesina si è sviluppata con obiettivi più ampi e meno specifici. Varrebbe pertanto la pena di potenziare gli stimoli positivi emersi, come ad esempio la valorizzazione del diverso da sé, anche in quest'ottica, viste le statistiche sul drop-out scolastico degli adolescenti con retroterra migratorio. Secondo un'analisi condotta dal Ministero dell'Istruzione nell'anno scolastico 2022/2023 su oltre 8 milioni di studenti, emergono, infatti, dati preoccupanti in relazione agli allievi con cittadinanza non italiana, che rappresentano complessivamente il 11,2% degli studenti. Se i tassi di scolarità sia nella fascia di età 6-13 anni (quasi il 100%), sia in quella 14-16 anni (94,1%) sono analoghi a quelli degli studenti italiani, fra i 17-18 anni il tasso di scolarità degli studenti con cittadinanza non italiana scende al 77,4 (MIUR, 2022). Il progetto di peer tutoring "La Banca del Tempo" può essere un'occasione per promuovere quelle competenze e quella motivazione in grado di contenere l'abbandono scolastico, anche attraverso le strategie di *modeling*: i ragazzi e le ragazze, in qualità di tutor, possono fungere da modello positivo e di successo per i ragazzi stranieri che, a loro volta, possono sentirsi maggiormente integrati e accolti, e invogliati a proseguire il percorso scolastico. Negli anni scorsi, fra i tutor, erano presenti studenti provenienti da altri paesi: alunne e alunni con ottimi risultati scolastici, ma anche apprezzati e stimati dal gruppo dei pari. Tali esempi positivi potrebbero essere da stimolo per i tutee nell'immaginarsi un futuro di successo attraverso la motivazione fornita dai compagni che, in qualità di tutor, li incoraggiano a mettersi in gioco, a migliorarsi, ad essere più sicuri di sé. Un ultimo e ulteriore spunto di ricerca e un'area di sviluppo del progetto riguarda la possibilità di integrare

nel progetto i Servizi Sociali, nello specifico il Distretto Socio-Sanitario di Merano. Il Distretto, dopo essere venuto a conoscenza dell'attività di peer tutoring in corso, ha esplicitato, attraverso una richiesta formale, la possibilità di una collaborazione fra gli Enti coinvolti. Dalla lettera di richiesta emerge che l'area socio-pedagogica del Distretto Sociale di Merano ha rilevato, nei percorsi di sostegno alle famiglie, la sempre maggior richiesta di sostegno ai minori in ambito scolastico. Questo progetto potrebbe dare una risposta mirata a quella fascia di ragazzi che per motivi individuali/famigliari, non hanno la possibilità di avere dai genitori o altri famigliari quelle forme di sostegno importanti per affrontare il percorso scolastico: ragazzi soli, per motivi di lavoro dei genitori, stranieri con ancora difficoltà con la lingua, ragazzi senza risorse materiali come un computer, famiglie con difficoltà economiche che non possono permettersi aiuti extra scolastici a pagamento.

Il Distretto Sociale di Merano, preso atto dell'esistenza del progetto peer tutoring "La Banca del Tempo", avviato dall'Istituto di Istruzione Secondaria di secondo grado Gandhi di Merano in collaborazione con l'Istituto Comprensivo Merano 1, con l'Intendenza Scolastica della Provincia di Bolzano – Area Pedagogica, con la Libera Università di Bolzano e col Centro Linguistico di Merano, propone, ad integrazione dello stesso, un progetto di sostegno alla preparazione dell'esame di terza media di alunni che necessitano di un accompagnamento individualizzato (...). Il progetto vuole favorire la relazione ed il reciproco aiuto tra pari, dando agli studenti delle scuole superiori il ruolo di tutor e riconoscendo loro quindi la potenzialità di saper accompagnare, incoraggiare e sostenere i ragazzi più giovani, sperimentandosi in una reciproca relazione, uno a uno, con la libertà personale di trovare le strategie o metodologie di studio più adeguate per loro. (Comunità comprensoriale Burgraviato/Distretto sociale Merano, 17.04.2019)

Come è stato fatto fin dall'inizio per la progettazione de "La Banca del Tempo", la richiesta è stata immediatamente condivisa e discussa con i tutor, che si sono mostrati entusiasti e disponibili a questa nuova proposta. Si è deciso, pertanto, di immaginare una possibile soluzione per i prossimi anni scolastici, per poter essere d'aiuto al Distretto Sociale senza penalizzare l'avviata attività fra le scuole meranesi. Una soluzione condivisa anche con i responsabili

del Distretto è parsa essere il coinvolgimento delle Associazioni presenti sul territorio e il poter sperimentare l'attività di tutoraggio extra-scuola in collaborazione con gli educatori presenti nelle varie strutture. I tutor potrebbero quindi essere scelti fra coloro che, come tutti i tutor, abbiano fatto la formazione prevista e che abbiano però anche almeno un anno di esperienza, per ridurre la criticità dovuta al trovarsi non più in una situazione *di gruppo*. La strutturazione del progetto, in rete fra scuola e territorio, permetterebbe di condividere aspetti didattici ed educativi spesso problematici e di usufruire in maniera più proficua di risorse umane e finanziarie. La visita dei responsabili delle scuole coinvolte presso le associazioni, primo passo per uno studio di fattibilità del progetto, avrebbe dovuto aver luogo ad aprile 2020, ma a causa dell'emergenza Covid-19 non è stato possibile procedere con tale fase che rimane, quindi, una prospettiva aperta, anche in riferimento al citato approccio educativo del Service Learning, che tanto ha in comune con le attività di peer tutoring de "La Banca del Tempo".

9.4 Conclusioni

Le tematiche relative al disagio giovanile e i comportamenti a rischio rappresentano un'emergenza: in tutta Europa, in Italia, così come in molte regioni, fra cui la Provincia di Bolzano, è necessario confrontarsi con fenomeni quali abuso di sostanze e alcol, disagio psicologico, aggressività, bullismo. Obiettivo di questo lavoro è stato illustrare le potenzialità del progetto di peer tutoring "La Banca del Tempo", pensato e realizzato con lo scopo di prevenire e contrastare il disagio giovanile attraverso lo sviluppo delle cosiddette *life skills*, descritte dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (WHO, Division of Mental Health, 1994b). La carenza o la mancanza di tali skill socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti negativi e a rischio in risposta agli stress (Bollettino OMS *Skills for life*, n. 1, 1992, citato in Marmocchi et al., 2004, pp. 17-18). La stessa OMS suggerisce, per contrastare tali manifestazioni, di elaborare strategie affinché i giovani possano svolgere un ruolo attivo nel proprio apprendimento e processo di sviluppo, affinché siano facilitati a sviluppare dette competenze. I risultati ottenuti dai dati raccolti hanno confermato le ipotesi sull'efficacia del progetto "La Banca del Tempo" nello sviluppo delle life skill, considerate fattori

di protezione nella prevenzione e nel contrasto del disagio giovanile (Rutter, 1990). È stata generalmente confermata l'ipotesi secondo cui sia tutor che tutee, attraverso i rinforzi positivi, acquisiscono sicurezza e autostima (Jones et al., 2014), così come l'assunto di Chiari (2011), secondo cui il peer tutoring favorisce l'apprendimento di un modello solidale, di cura e di competenze di cittadinanza. I risultati ottenuti dalle analisi sono apparsi, inoltre, conformi alle tesi di Cacciamani (2008) in relazione al fatto che le attività fra pari stimolano nei tutor autonomia, collaborazione e condivisione, anche a livello del gruppo dei tutor, così come hanno trovato riscontro anche gli studi di Cohen et al. (1982) che hanno dimostrato che il metodo del progetto "La Banca del Tempo" è particolarmente efficace nello sviluppo del concetto di sé, di empatia e di competenze relazionali. I risultati mostrano, inoltre, che le attività del progetto in esame, sulla scorta delle tesi che descrivono il peer tutoring come uno strumento capace di promuovere apprendimenti non solo in senso didattico (Zych et al., 2017), hanno avuto un effetto orientativo sugli studenti, sia in ambito scolastico (la scelta della scuola superiore per i tutor della secondaria di primo grado e dell'università per i tutor della scuola secondaria di secondo grado), sia in ambito professionale, per gli studenti tutor in uscita. È stato inoltre possibile confermare che le attività di peer tutoring sono state centrali nella valorizzazione delle risorse di coping della persona, delle sue competenze personali e sociali. Sono stati altresì dimostrati gli effetti delle attività fra pari sul coinvolgimento e attivazione del gruppo dei pari, sul potenziamento degli aspetti sociali ed emotivo affettivi, attraverso la costruzione di relazioni e rapporti interpersonali, ottenendo risultati che confermano gli assunti di Bagnato (2019) in riferimento al fatto che "l'acquisizione e il potenziamento delle life skill tramite strategie di insegnamento-apprendimento mediate dai coetanei aiuta il gruppo classe a divenire una vera e propria comunità di relazioni" (Bagnato, 2019, p. 141). Ciò ha promosso la capacità di gestione delle emozioni e di comportamenti adeguati fra tutor e tutee, la capacità di accoglienza e di aiuto dell'altro e di gratificazione reciproca. Alla luce dei risultati ottenuti, l'attività di peer tutoring "La Banca del Tempo" può essere considerata uno strumento concreto ed efficace nello sviluppo di life skill e, di conseguenza, potrebbe rivelarsi efficace nella prevenzione del disagio giovanile e nella promozione del benessere, poiché si sviluppa e agisce attraverso la valorizzazione dei fattori di protezione del singolo e del grup-

po. Quindi, le esperienze di educazione fra pari condotte nel modo descritto, sembra possano produrre modificazioni positive e consentire ai tutor di sviluppare life skill quali attitudine all'iniziativa, capacità di stabilire e raggiungere obiettivi, capacità di gestione del tempo e delle emozioni, empatia e abilità relazionali. Il progetto "La Banca del Tempo" è un'esperienza di vita comune fra studentesse e studenti, oltre che essere un'attività utile a migliorare i risultati in ambito scolastico. Numerosi tutor hanno proseguito l'attività per diversi anni, investendo le proprie energie e il proprio tempo libero senza alcun riconoscimento formale se non un credito formativo, ottenibile anche attraverso, ad esempio, attività sportive, o una riduzione del monte ore previsto per le esperienze di tirocinio professionale (alternanza scuola-lavoro). Dedicarsi a "La Banca del Tempo" ha significato per molti ragazzi sentirsi riconosciuti, gratificati, attesi. Ha consentito loro di sperimentare autonomia e responsabilità, ha stimolato la collaborazione, anche fra docenti e scuole, promuovendo benessere e creando spazi di accoglienza, di apprendimenti e di relazioni, luoghi sicuri di cui c'è sempre più bisogno, nell'ottica di sviluppo di consapevolezza e solidarietà. Lo testimonia anche una breve lettera, frutto dell'assemblaggio di diversi spunti, scritti dai tutor, che essi stessi utilizzano per la promozione e la presentazione del progetto nelle diverse classi:

All'inizio avevo intrapreso il peer tutoring per il credito formativo. Poi ho capito che mi piace aiutare i bambini più piccoli. Il peer tutoring è molto più del credito. I miei compagni più giovani hanno le stesse paure ed insicurezze che avevo io. Capisco la difficoltà che hanno a fare i compiti, anche i più semplici! E non credevo che ripetere le cose delle medie sarebbe stato così difficile! Ma quando sono riuscita a far fare i compiti a un ragazzo che non voleva, quando sono riuscita a far capire la matematica, mi sono sentita utile, importante. Ho capito che anche io sono capace e che aiutare le persone è una delle cose più belle che si possono fare. Potevo essere un punto di riferimento per qualcuno, una responsabilità che a scuola non avevo mai avuto. Provare sulla mia pelle cosa significa insegnare mi ha fatto capire che il lavoro degli insegnanti non è poi così facile... All'inizio è stato difficile: avevo paura che quello che cercavo di trasmettere non arrivasse, paura di non essere "accettata" dai bambini o di non riuscire a farmi "amare" da loro, di non riuscire a svolgere al meglio l'impegno preso. Poi, un giorno, una bambina di terza elementare mi ha preso la

mano e mi ha accompagnata nel gruppo. E così ho imparato ad essere me stessa: con questi bambini non ho dovuto fingere. Il peer tutoring non è solo fare i compiti. È trasmettere quello che sai, una real-community, un'occasione per aiutarsi nei momenti difficili, anche nella vita extrascolastica. È un modo per conoscere meglio chi ci sta intorno. Tutti: tutee, insegnanti, gli altri tutor. Ecco, appunto: il gruppo dei tutor. Io l'avevo sottovalutato. Siamo una 'squadra' e sono orgogliosa di ciò che abbiamo creato. Ai prossimi tutor auguro di poter vivere un'esperienza bella e formativa come quella che ho vissuto io, di pensare ad insegnare, ma anche a far divertire, di trovare aiuto e affetto da parte dei bambini e rispetto l'uno per l'altro, di imparare a mettersi nei panni degli altri, di fare amicizia e conoscere persone stupende come è capitato a me... E di prendere il meglio da questa avventura anche quando sembrerà pesante! Per quel che mi riguarda, non avrò paura di mettermi in gioco!

I progetti come "La Banca del Tempo" che, attraverso lo sviluppo di life skill, possono favorire la prevenzione del disagio giovanile, mostrano quanto sia importante promuovere nei ragazzi autostima, capacità relazionali ed empatia. "L'educazione richiede di stare dentro l'esperienza in un modo sensato, con una postura riflessiva: è proprio grazie alla possibilità di pensare le proprie azioni e pensare i propri pensieri che si costruisce quell'esperienza che dà forma all'apprendimento reale e significativo" (Mortari & Ubbiali, 2018, p. 11).

Alla luce dei risultati del presente lavoro, il progetto di peer tutoring "La Banca del Tempo" si è dimostrato, inoltre, un progetto trasformativo nei diversi ambiti indagati: dalla prospettiva dell'integrazione e del possibile contrasto del drop-out di alunni con background migratorio ai possibili sviluppi sul territorio in collaborazione coi Servizi Sociali, nell'ambito dell'incremento del plurilinguismo in Alto Adige e in quello, ampiamente trattato, della crescita delle competenze dei ragazzi coinvolti. Anche nel periodo della pandemia si è mostrato un'eccellente risorsa per mantenere relazioni e sviluppare apprendimenti. Il progetto di educazione fra pari oggetto della ricerca è risultato essere un'attività che può migliorare la scuola e il modo di stare a scuola, promuovendo strategie di sviluppo emancipative delle ragazze e dei ragazzi. Nonostante alcune limitazioni, risolvibili in futuro con una maggiore consapevolezza, fin da questa prima indagine il progetto si è delineato

come promotore di resilienza, potenziando strumenti utili per affrontare la complessità dell'adolescenza nella società odierna, al fine di promuovere nei ragazzi la possibilità di lavorare in autonomia e, conseguentemente, di generare fiducia in se stessi, competenze relazionali ed empatiche affinché crescano più consapevoli, di sé e degli altri, più solidali e meno a rischio. Il progetto di peer tutoring "La Banca del Tempo" fa germogliare e sbocciare le potenzialità delle ragazze e dei ragazzi attraverso la cura dell'altro e la cura di sé in una reciprocità, un rapporto alla pari, che arricchisce e genera apprendimenti, gratificazione, competenze e strumenti utili per affrontare la complessità dell'adolescenza nella società odierna con un equipaggiamento più umano, più attento, più collaborativo, più critico, più consapevole.

Bibliografia

- Abel, A., Vettori, C. & Forer, D. (2012). Learning the Neighbour's Language: The Many Challenges in Achieving a Real Multilingual Society - The Case of Second Language Acquisition in the Minority-Majority Context of South Tyrol. In *European Yearbook of Minority Issues*, 9(1), 271–303. <https://doi.org/10.1163/22116117-90000171>
- Afolabi, O. A. (2013). Roles of Personality Types: Emotional Intelligence and Gender Differences on Prosocial Behavior. *Psychological Thought*, 6(1), 124–139.
- AGIA - Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022). *Relazione al Parlamento 2021*. <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/agia-relazione-parlamento-2021.pdf>
- Anand, P., Boarini, R., Canaviri, J. A., Dorji, L., Gärtner, K., Helgeson, T., Helliwell, J. F., Hunt, G., Konoshonok, I., O' Donnell, L. G., Ploug, N., Pople, L., Pryce, F., Pyle, K., Stuart, F., Wheatley, H., Wren-Lewis, S. & Yagur-Kroll, A., (2018). *The global analysis of wellbeing report 2018: From measurement to policy and practice*. <http://globalwellbeingreport.org/wpcontent/uploads/2018/02/WellBeingGlobalReport.pdf> (Accesso: 30.10.2020)
- Anichini, A., Caprino, F., Longo, F., Morani, R., Parigi, L. & Russo, C. (A cura di) (2017). "Avanguardie educative". *Linee guida per l'implementazione dell'idea "Apprendimento autonomo e tutoring", versione 1.0*. Indire.
- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa: Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Cortina.
- Bagnato, K. (2019). Life skills e peer tutoring: i coetanei come risorsa. *Ricerche Pedagogiche*, 210, 130–144.
- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Baldry A. C. (2001). Bullismo a scuola e comportamenti devianti negli adolescenti: possibili fattori di rischio. *Rassegna Italiana di Criminologia*, 12, 375–396.
- Bandura, A. (A cura di). (1997). *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Erickson.
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*. Erickson.
- Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of moral education*, 31(2), 101–119.

- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of personality and social psychology*, 71(2), 364.
- Barone, C. (2012). *Le trappole della meritocrazia*. il Mulino.
- Batini, F. (2016). *Il diario di bordo: materiale seminario per studenti di scienze dell'educazione*. <https://federicobatini.wordpress.com/tag/diario-di-bordo/> (Ultimo accesso: 24.05.2025)
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. il Mulino.
- Bauman, Z. (2007). *Homo consumens: Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*. Erickson.
- Bauman, Z. (2012). *Modernità liquida*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1, Pt.2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Bazzanella, A. (A cura di). (2010). *Investire nelle nuove generazioni: modelli di politiche giovanili in Italia e in Europa: uno studio comparativo*. Trento: Provincia autonoma di Trento-IPRASE.
- Beck, U. (2002). *Che cos'è la globalizzazione: Rischi e prospettive della società planetaria* (8 rist.). Carocci.
- Bender, D. & Lösel, F. (1997). Protective and risk effects of peer relations and social support on antisocial behavior in adolescents from multi-problem milieus. *Journal of Adolescence*, 20(6), 661–678. <https://doi.org/10.1006/jado.1997.0118>
- Benvenuto, G. (2011). Dimensioni e indicatori della scuola “diseguale”. In Benvenuto, G. (a cura di) *La scuola diseguale*, (pp. 45-98). Anicia.
- Berrone, C. (2015). *Cyberbullismo, disimpegno morale ed atmosfera morale percepita della scuola: Un'indagine presso un campione di adolescenti italiani*. Tesi di dottorato non pubblicata, Università degli Studi di Pavia.
- Bertolini, P. (1996). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata* (2. ed.). La Nuova Italia.
- Bertolini, P. & Caronia, L. (1998). *Ragazzi difficili: Pedagogia interpretativa e linee d'intervento* (3. ed.). La Nuova Italia.
- Biasi, V. & Fiorucci, M. (A cura di) (2018). *Forme contemporanee del disagio* (Vol. 3). Mil TrE-Press. <http://romatrepress.uniroma3.it/ojs/index.php/forme>
- Bichi, R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. NeVita e Pensiero.

- Boda, G. (2001). *Life skill e peer education: strategie per l'efficacia personale e collettiva*. La Nuova Italia.
- Boda, G. & Svenson, G. (2002). Life skills e peer education nel contesto europeo ed italiano, *Scuola e Città*, 3, 58–77.
- Bodero Arízaga, L. (2019). Emperor syndrome and its affection in the family nucleus. *Espirales Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 3(27), 21. <https://doi.org/10.31876/er.v3i27.552>
- Böhnisch, L. (2014). *Devianza e violenza* (Brixner Studien zu Sozialpolitik und Sozialwissenschaft 3). bu,press.
- Bonino, S. & Cattelino, E. (2008). *La prevenzione in adolescenza percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute*. Erickson.
- Bonino, S., Cattelino, E., Ciairano, S. & Jessor, R. (2003). *Adolescenti e rischio: Comportamenti, funzioni e fattori di protezione*. Giunti.
- Bosma, H. A. & Gerrits, R. S. (1985). Family Functioning and Identity Status in Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 5(1), 69–80. <https://doi.org/10.1177/0272431685051007>
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (A cura di). (2005). *Reflection: Turning experience into learning*. Routledge Falmer. (Originariamente pubblicato nel 1985)
- Bourdieu, P. (2001). *La distinzione. Critica sociale del gusto*. il Mulino. Originariamente pubblicato nel 1979.
- Bowlby, J. (1998). *Una base sicura: Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento* (2. ed.). Cortina.
- Brink, Y., Louw, Q., Grimmer, K. & Jordaan, E. (2014). The spinal posture of computing adolescents in a real-life setting. *BMC Musculoskelet Disord* 15 (212). <https://doi.org/10.1186/1471-2474-15-212>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Adolescents and Their Families: Structure, Function, and Parent-Youth Relations*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.22.6.723>
- Buccini, F. (2023). Dentro la povertà. Uno sguardo pedagogico. In Marone, F. & Garrino, L. (a cura di) *La speranza nella cura, la speranza per la cura* (pp. 107-120). pensa multimedia.

- Buonanno, C., Capo, R., Romano, G., Di Giunta, L. & Isola, L. (2010). Caratteristiche genitoriali e stili di parenting associati ai disturbi esternalizzanti in età evolutiva. *Psichiatria e Psicoterapia*, 29(3), 176–188.
- Bussey, K., Fitzpatrick, S. & Raman, A. (2015). The role of moral disengagement and self-efficacy in cyberbullying. *Journal of School Violence*, 14(1), 30–46. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.954045>
- Buzzi, C., Cavalli, A. & De Lillo, A. (A cura di). (2007). *Rapporto giovani: Sesta indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*. il Mulino.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando: Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Carocci.
- Camaioni, L. & Di Blasio, P. (2002). *Psicologia dello sviluppo*. il Mulino.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Iafrate, C., Beretta, M., Steca, P. & Bandura, A. (2006). La misura del disimpegno morale nel contesto delle trasgressioni dell'agire quotidiano. *Giornale italiano di Psicologia*, 33(1), 83–106. <https://doi.org/10.1421/21961>
- Caprara, G. V., Scabini, E., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Regalia, C. & Bandura, A. (1999). Autoefficacia percepita emotiva e interpersonale e buon funzionamento sociale. *Giornale Italiano Di Psicologia*, XXVI (4/1999), 769–790. <https://doi.org/10.1421/271>.
- Castaldi, M. C. (2021). The school-family relationship in the post-COVID 19 school community: towards a necessary pedagogical rewriting. *Formazione & Insegnamento*, 19(2), 205–210. https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21_19
- Castel, R. (1997). Diseguaglianze e vulnerabilità sociale. *Rassegna italiana di sociologia*, 38(1), 41-56.
- Cavalli, A. & Argentin, G. (2007). *Giovani a scuola: Un'indagine della Fondazione per la Scuola realizzata dall'Istituto Iard*. Bologna: il Mulino.
- Cavalli A. & Pasqualini, C. (2012). La condizione giovanile in Italia. Conversazione con Alessandro Cavalli. *Studi di Sociologia*, 50(1), 131–144.
- CENSIS - Centro Nazionale di Statistica (2022). La solidarietà collettiva come investimento sociale. Insegnamenti e stimoli dalla pandemia di Covid-19 - *Quaderni di ricerca Censis per Intesa Sanpaolo*.
- Cerniglia, L., Cimino, S. & Ammaniti, M. (2020). L'impatto del periodo di isolamento legato al Covid-19 nello sviluppo psicologico infantile. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 24(2), 187-190.

- Cerutti, R. (2012). Comunicazione e disagio giovanile nell'era della globalizzazione. *Rassegna di Psicologia*, 29(2), 5–10.
- Charmet, G. & Rosci, E. (1995). *La seconda nascita: Per una lettura psicoanalitica degli affetti in adolescenza* (6. ed.). Unicopli.
- Chiari, G. (2011). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo: Teoria e pratica della educazione tra pari*. Vol. 57. *I quaderni del dipartimento di sociologia e ricerca sociale*. Università degli Studi di Trento.
- Cicciomessere, R., Mondauto, M., Manieri, M., Marsala, A. & Calabrese, S. (2011). *Neet: i giovani che non studiano, non frequentano corsi di formazione e non lavorano. Caratteristiche e cause del fenomeno e analisi delle politiche per contenerlo e ridurlo*. Italia Lavoro
- Cicognani, E. (2002). La percezione degli stili educativi genitoriali negli adolescenti [The perception of parental educational styles in adolescents]. *Giunti Organizzazioni Speciali*, 236, 19–31.
- Cicognani, E., Baldazzi, M. & Cerchierini, L. (2005). *Lavorare con i genitori di adolescenti: Metodi e strategie di intervento*. Carocci Faber.
- Ciucci, E. & Menesini, E. (2009). La solitudine comportamentale in ragazzi di scuola media: caratteristiche comportamentali, indicatori di malessere ed autoefficacia emotiva. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 13(2), 385–405. <https://doi.org/10.1449/30136>
- Claes, M., Lacourse, E., Ercolani, A. P., Pierro, A., Leone, L. & Perucchini, P. (2001). Relazioni familiari, orientamento verso i coetanei e comportamenti devianti in adolescenza. *Età evolutiva*, 70, 30–44.
- Clément, R., Gardner, R. C. & Smythe, P. C. (1977). Motivational variables in second language acquisition: A study of francophones learning english. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 9(2), 123–133. <https://doi.org.libproxy.unibz.it/10.1037/h0081614>
- Cohen, A. K. (1970). *Controllo sociale e comportamento deviante*. il Mulino.
- Cohen, P. A., Kulik, J. A. & Kulik, C. L. C. (1982). Educational outcomes of tutoring: A meta-analysis of findings. *American educational research journal*, 19(2), 237–248.
- Colombo, M. (2002). Disagio giovanile, ambiente e comunità locale. In F. Villa & A. Augostoni (A cura di), *Disagio e ambiente* (pp. 99–118). Vita e Pensiero.

- Comune di Prato. *Stranieri* - (s.d.). Statistiche Prato - Prato conta. <https://statistica.comune.prato.it/it/statistica/popolazione-anagrafica-31-dicembre-/stranieri/pagina1859.html> (Ultimo accesso: 15.05.2025)
- Contini, P. (2021). «E quindi uscimmo a riveder le stelle»: 1 Il ritorno alla vita dopo il Covid-19 tra vecchie e nuove diseguaglianze. *Apulia theologica*, 7(2), 389-395.
- Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (*Convention on the Rights of the Child* – CRC), November 20, 1989, 1577 U.N.T.S. 3, ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la legge n. 176.
- Coppedge, M. (1999). Thickening Thin Concepts and Theories: Combining Large N and Small in Comparative Politics. *Comparative Politics*, 31(4), 465–476. <https://doi.org/10.2307/422240>
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale* (2. ed.). il Mulino.
- Corrao, S. (2005). L'intervista nella ricerca sociale. *Quaderni di Sociologia*, 38, 147–171.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3. ed.). Sage.
- Crews, S. D., Bender, H., Cook, C. R., Gresham, F. M., Kern, L. & Vanderwood, M. (2007). Risk and protective factors of emotional and/or behavioral disorders in children and adolescents: A mega-analytic synthesis. *Behavioral Disorders*, 32(2), 64–77.
- Crocetti, E. (2014). Il contesto scolastico in adolescenza: Identità, benessere e dinamiche relazionali. *Studi Zancan*, 3, 80–86.
- Crocetti, E., Rubini, M. & Palmonari, A. (2008). Attaccamento ai genitori e al gruppo dei pari e sviluppo dell'identità in adolescenti e giovani. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 12(2), 331–355. <https://doi.org/10.1449/27512>
- De Caro, T. & D'Amico, A. (2008). L'intelligenza emotiva: rassegna dei principali modelli teorici, degli strumenti di valutazione e dei primi risultati di ricerca. *Giornale italiano di psicologia*, 35(4), 857–884.
- De Leo, G. & Patrizi, P. (2002). *Psicologia della devianza*. Carocci.
- Deane, K. L., Meissel, K., Moore, J. & Gillham, B. (2018). Positive youth development profiles of cross-age peer mentors. *Applied Developmental Science*, 22(4), 301–315. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1295810>
- Decreto Ministeriale 16 Novembre 2012, n. 254, G.U. Febbraio 5, 2013, n.30.

- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri, 4 marzo 2020, Ulteriori disposizioni attuative del decreto-legge 23 febbraio 2020, n. 6, G.U. Marzo 3, 2020, n.55.
- Decreto del Presidente della Repubblica 24 Giugno 1998, n. 249, G.U. Luglio 29, 1998, n.175.
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 Marzo 1999, n. 275, G.U. Agosto 10, 1999, n. 186.
- Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, G.U. Giugno 15, 2010.
- Dewey, J. (1968). *Esperienza e educazione* (2a ed.). La Nuova Italia. (Originariamente pubblicato nel 1938).
- Di Genova, N. (2021). La gestione delle emergenze e il contrasto alla povertà educativa: il ruolo delle competenze di resilienza dei professionisti dell'educazione. *Pedagogia oggi*, 19(1), 139-144.
- Donati, P. (1991). *Teoria relazionale della società*. Franco Angeli.
- Duran, D. & Monereo, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15(3), 179–199. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.04.002>
- Duran, D. & Monereo, C. (2008). The impact of peer tutoring on the improvement of linguistic competence, self-concept as a writer and pedagogical satisfaction. *School Psychology International*, 29(4), 481–499. <https://doi.org/10.1177/0143034308096437>
- Duran, D., Flores, M. & Valdebenito, V. (2015). Tutoría entre iguales. Concepto y práctica como metodología para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 23–40.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House
- Erikson, E.H. (1999). *Gioventù e crisi d'identità* (7. ed.). Armando. (Originariamente pubblicato nel 1968)
- Erikson, E. H. (2008). *Infanzia e società* (20. rist.). Armando. (Originariamente pubblicato nel 1950).
- Erikson, E. H. & Erikson, J. M. (1999). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Armando. (Originariamente pubblicato nel 1982)
- ESPAD - Biagioni, S., Fizzarotti, C. & Molinaro, S. (a cura di) (2023). Navigare il Futuro: dipendenze, comportamenti e stili di vita tra gli studenti italiani. Rapporto di Ricerca sulla diffusione dei comportamenti a rischio fra

- gli studenti delle scuole superiori di secondo grado. Istituto di Fisiologia Clinica - CNR. https://www.epid.ifc.cnr.it/wp-content/uploads/2024/11/ESPAD_2023_FINAL-1.0.pdf
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop. (2014). *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/s/oAIH>
- Eurostat. (2025). *Share of young adults aged 18-34 living with their parents by age and sex – EUSILC survey*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ILC_LVPS08__custom_110495/default/table?lang=en (Ultimo accesso: 01.05.2025)
- Fabbrini, A. & Melucci, Alberto. (2000). *L'età dell'oro: Adolescenti tra sogno ed esperienza*. Feltrinelli.
- Fantuzzo, J. W., King, J. A. & Heller, L. R. (1992). Effects of Reciprocal Peer Tutoring on Mathematics and School Adjustment: A Component Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 331–339. <https://doi.org/10.1037/0022->
- Farrington, D. (1998). Predictors, Causes, and Correlates of Male Youth Violence. *Crime and Justice*, 24, 421–475.
- Farrington, D. P. & Ttofi, M. M. (2011). Protective and promotive factors in the development of offending. In T. Bliesener, A. Beelmann & M. Stemmler (A cura di), *Antisocial behavior and crime. Contributions of developmental and evaluation research to prevention and intervention* (pp. 71-88). Hogrefe
- Farrington, D. P. Ttofi, M. M. & Piquero, A. R. (2016). Risk, promotive, and protective factors in youth offending: Results from the Cambridge study in delinquent development. *Journal of Criminal Justice*, 45, 63–70. <https://doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2016.02.014>
- Ford, D. H. & Lerner, R. M. (1996). *Teoria dei sistemi evolutivi: un approccio integrato*. Raffaello Cortina.
- Freeman, D. (1983). *Margaret Mead and Samoa: The making and unmaking of an anthropological myth*. Australian National University Press.
- Freud, A. (1936). *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Freud, S. (1995). *Tre saggi sulla teoria sessuale* (8. ed.). Bollati Boringhieri. (Originariamente pubblicato nel 1905)

- Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. In B. Taylor. (A cura di), *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, (pp. 2-7). Washington, D.C.: Corporation for National Service.
- Gagliardini, I. (2010). L'aiuto reciproco in classe: esperienze di Peer tutoring. *Psicologia e scuola*, gennaio-febbraio, 11–18.
- Garnezy, N. (1991). Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments. *Pediatric Annals*, 20(9), 459–460. <https://doi.org/10.3928/0090-4481-19910901-05>
- Gasperi, E. & Vittadello, C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. *Studium Educationis – Rivista quadrimestrale per le professioni educative*, 2, 63–70.
- Gattico, E. & Mantovani, S. (A cura di). (2000). *La ricerca sul campo in educazione*. Mondadori.
- Gaustad, J. (1993). Cross-Age Tutoring. *ERIC Digest*, (79), 1–6.
- Gerbino, M., Pastorelli, C., Vecchio, G. M., Paciello, M. & Tramontano, C. (2005). Fattori di protezione e rischio nell'uso di alcool e droga in adolescenza. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 9(3), 415-436.
- Giansanti, D. & Grigioni, M. (A cura di). (2018). *La salute in un palmo di mano: nuovi rischi da abuso di tecnologia (Rapporti ISTISAN 18/21)*. Istituto Superiore di Sanità. <https://www.iss.it>
- Giaquinta, N. & Martini, R. (2023). Suicidio e adolescenza: tra Covid e cultura dell'iperconnessione. *Psicobiiettivo: rivista quadrimestrale di psicoterapie a confronto: XLIII*, 1, 2023, 121-134.
- Giddens, A. (2002). *Le conseguenze della modernità: fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. il Mulino.
- Gini, G., Albiero, P. & Benelli, B. (2005). Relazione tra bullismo, empatia ed autoefficacia percepita in un campione di adolescenti. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 9(3), 457–472. <https://doi.org/10.1449/21191>
- Glaser, B., Strauss, A. (1967) *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Aldine
- Grignoli, D. & Boriati, D. (2023). Sovrapposizioni di disuguaglianza e percorsi educativi. Un'esperienza nell'era del Covid. *Filosofia Morale/Moral Philosophy*, (3).

- Grotevant, H. D. & Cooper, C. R. (1985). Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child development*, 56(2), 415–428.
- Gruppo CRC (2023). *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 13° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*. <https://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2023/11/RAPPORTO-CRC-2023.pdf>
- Habermas, T. & Reese, E. (2015). Getting a life takes time: The development of the life story in adolescence, its precursors and consequences. *Human Development*, 58(3), 172–201.
- Haeckel, E. (1866). *Allgemeine Anatomie der Organismen*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111628790>
- Hagen, J. W. & Moeller, T. (1971). *Cross Age Tutoring*. University of Michigan.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (Vol. 2). D. Appleton and Company.
- Hendren, R., Birrell Weisen, R., Orley, J. H. & Division of Mental Health. (1994). *Mental health programmes in schools*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/62308>
- Husserl, E. (2002). *Ideen Zu Einer Reinen Phänomenologie Und Phänomenologischen Philosophie: Allgemeine Einführung in Die Reine Phänomenologie*. (6. Rist.). Niemeyer. (Originariamente pubblicato nel 1922)
- INVALSIopen. (2021, March 16). *Gli alunni stranieri in Italia: i dati del Ministero*. INVALSIopen. <https://www.invalsiopen.it/alunni-stranieri-in-italia-dati-ministero-istruzione/>
- Istituto Giuseppe Toniolo (A cura di). (2019) *La condizione giovanile in Italia, Rapporto Giovani 2019*. il Mulino.
- Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (2020). *Manifesto della scuola che non si ferma*. <https://www.indire.it/2020/03/06/dal-movimento-delle-avanguardie-educativeil-manifesto-della-scuola-che-non-si-ferma/> (Accesso: 05.02.2021)
- Istituto Nazionale di Statistica (2021). *La situazione del Paese*. <https://www.istat.it/it/archivio/259060>.
- Istituto Nazionale di Statistica (2024). *Rapporto Bes 2023. Il benessere equo e sostenibile in Italia*. Istat, Rapporto Bes, 2023. <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2024/04/Bes-2023-Ebook.pdf>

- Istituto per la formazione e l'orientamento al lavoro (ISFOL). (1993). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo: Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Franco Angeli.
- Istituto Provinciale di Statistica ASTAT (2016). *Indagine sui giovani: Valori, stili di vita e progetti per il futuro dei giovani altoatesini*. https://astat.provinz.bz.it/de/aktuelles-publikationeninfo.asp?news_action=4&news_article_id=599014
- Istituto Provinciale di Statistica ASTAT (2020). Consumo di alcol: stime e modelli. *Astatinfo*, 10(04), 1–11. https://astat.provinz.bz.it/it/news-pubblicazioniinfo.asp?news_page=10
- Izzo, D., Mannucci, A. & Mancaniello, M. R. (2003). *Manuale di pedagogia della marginalità e della devianza*. ETS.
- Jackson, S. (1995). *Adolescent Identity Development and Social Context: Towards an Integrative Perspective*. In A. Oosterwegel & R. A. Wicklund. (A cura di), *The Self in European and North American Culture: Development and Processes: Vol. 84. Behavioral and Social Sciences* (pp. 33-44). Springer. doi.org/10.1007/978-94-011-0331-2_4
- Jackson, S., Born, M. & Jacob, M. N. (1997). Reflections on risk and resilience in adolescence. *Journal of Adolescence*, 20(6), 609–616. <https://doi.org/10.1006/jado.1997.0114>
- Jain, S., Buka, S. L., Subramanian, S. V. & Molnar, B. E. (2012). Protective factors for youth exposed to violence: Role of developmental assets in building emotional resilience. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 10(1), 107–129. <https://doi.org/10.1177/1541204011424735>
- Jessor, R. (1998). New perspectives on adolescent risk behavior. In R. Jessor (A cura di), *New Perspectives on Adolescent Risk Behavior* (pp. 1–10). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571138.002>
- Jessor, R., Turbin, M. & Costa, F. (1998). Protective Factors in Adolescent Health Behavior. *Journal of personality and social psychology*, 75(3). 788–800. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.3.788>.
- Jick, T. D. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods: Triangulation in action. *Administrative science quarterly*, 24(4), 602–611.
- Jocson, R. M. & McLoyd, V. C. (2015). Neighborhood and Housing Disorder, Parenting, and Youth Adjustment in Low-Income Urban Families. *American Journal of Community Psychology*, 55(3–4), 304–313. <https://doi.org/10.1007/s10464-015-9710-6>

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1985). Relationships Between Black and White Students in Intergroup Cooperation and Competition. *The Journal of Social Psychology*, 125(4), 421–428.
- Jones, R. M., Somerville, L. H., Li, J., Ruberry, E. J., Powers, A., Mehta, N. & Casey, B. J. (2014). Adolescent-specific patterns of behavior and neural activity during social reinforcement learning. *Cognitive, Affective & Behavioral Neuroscience*, 14(2), 683–697. <https://doi.org/10.3758/s13415-014-0257-z>
- Kato T.A., Tateno M., Shinfuku N., Fujisawa D., Teo A.R., Sartorius N., Akiyama T., Ishida T., Choi T. Y., Balhara Y.P.S., Matsumoto R., Umene-Nakano W., Fujimura Y., Wand A., Chang J.P-C., Chang R.Y-F., Shadloo B., Ahmed H.U., Lerhattasilp T. & Kanba S. (2012). Does the “hikikomori” syndrome of social withdrawal exist outside Japan? A preliminary international investigation. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 47(7), 1061–1075. <https://doi.org/10.1007/s00127-011-0411-7>
- Kato, T. A., Kanba, S. & Teo, A. R. (2018). Hikikomori: experience in Japan and international relevance. *World Psychiatry*, 17(1), 105–106. <https://doi.org/10.1002/wps.20497>
- Kibler, J. (2011). Storm and Stress Theory. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (A cura di), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (p 1446). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9_2809
- King, A., Staffieri, A. & Adelgais, A. (1998). Mutual Peer Tutoring: Effects of Structuring Tutorial Interaction to Scaffold Peer Learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 134–152. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.134>
- Kloep, M., Hendry, L., Taylor, R. & Stuart-Hamilton, I. (2015). *Development from adolescence to early adulthood: A dynamic systemic approach to transitions and transformations*. London: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315707952>
- Kroger, J. (2004). *Identity In Adolescence*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203346860>
- Kroger, J. & Marcia, J. E. (2011). The Identity Statuses: Origins, Meanings, and Interpretations. In S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (A cura di), *Handbook of Identity Theory and Research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_2
- Kroger, J., Martinussen, M. & Marcia, J. E. (2010). Identity status change during adolescence and young adulthood: A meta-analysis. *Journal of adolescence*, 33(5), 683–698.

- Lancini, M. (2019). *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*. Raffaello Cortina Editore.
- Laudadio, A., Pérez, F. J. F. & Mazzocchi, L. (2011). *RPQ: Resilience Process Questionnaire: Valutazione della resilienza negli adolescenti*. Erickson.
- Legge 28 marzo 2003, n. 53, G.U. Aprile 2, 2003.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107, G.U. Luglio 15, 2015, n. 162
- Legge 24 aprile 2020, n. 27, G.U. Aprile 29, 2020, n.110
- Legge 6 giugno 2020, n. 41, G.U. Giugno 6, 2020, Serie Generale n. 143
- Lippitt, P. (1976). Learning Through Cross-Age Helping: Why and How. In *Il ritiro sociale negli adolescenti – La solitudine di una generazione iperconnessa* L. Vernon e L. Allen (A cura di), *Children as teachers: Theory and Research on tutoring* (pp. 157-168). Academic Press.
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C. & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: the impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218-1239.
- Loeber, R. (1996). Developmental continuity, change, and pathways in male juvenile problem behaviors. In J. D. Hawkins (A cura di), *Delinquency and crime: current theories* (pp. 1–28). Cambridge University Press.
- Luthar, S. S. (1993). Annotation: Methodological and conceptual issues in the study of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 441–453
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543–562.
- Luthar, S. S. & Zelazo, L. B. (2003). Research on resilience: An integrative review. In *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities* (pp. 510–550). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615788.023>
- Maccoby, E. E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent child interaction. In E. M. Hetherington & P. H. Mussen (A cura di), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (Vol. 4, pp. 1–101). Wiley.

- Maheady, L., Harper, G. F. & Mallette, B. (2001). Insegnamento «mediato dai pari»: lo stato dell'arte. *Difficoltà di apprendimento*, 7(1), 83–94.
- Malagoli Togliatti, M. & Rocchietta Tofani, L. (2010). *Famiglie multiproblematiche: Dall'analisi all'intervento su un sistema complesso* (Nuova ed., 2, rist. ed., Dimensioni della psicologia 45). Carocci.
- Maltese, S. (2021). Non è una pandemia per giovani. Le adolescenze in stand-by e la metafora che non c'è. *Journal of Health Care Education in Practice*, 3 (3/1), 3-11.
- Maltese, A., Alesi, M. & Alù, A. G. M. (2012). Self-esteem, Defensive Strategies and Social Intelligence in the Adolescence. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 2054–2060. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.164>
- Mancaniello, M. R. (2020). Adolescenti al tempo del Covid-19: una riflessione sul significato di vivere “attimi della catastrofe adolescenziale” in uno spazio-tempo negato, nella separazione corporea dal gruppo dei pari e in una relazione scolastica digitale. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 23(1), 13-43.
- Mancini, G. & Gabrielli, G. (2000). TVD: Test di valutazione del disagio e della dispersione scolastica. Erickson.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>
- Marmocchi, P., Dall'Aglio, C. & Zannini, M. (2004). *Educare le life skills*. Erickson.
- Marone, F. & Spina, A. (2022). Adolescenti “invisibili” e comportamenti a rischio durante la pandemia da SARS-CoV-2 (Covid-19). *Journal of Health Care Education in Practice*, 4(4/2), 41-50.
- Martin, K. M. & Huebner, E. S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools*, 44(2), 199–208. <https://doi.org/10.1002/pits.20216>
- Masgoret, A.-M. & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*, 53(1), 123–163. doi.org/10.1111/1467-9922.00212
- Maslow, A. (2000). *Motivazione e personalità* (7. ed.). Armando. (Originariamente pubblicato nel 1954).

- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and psychopathology*, 23(2), 493–506.
- Mayer, J. D. (2004). What is Emotional Intelligence? *University of New Hampshire Personality Lab*, 8, 1–10. https://scholars.unh.edu/personality_lab/8 (Accesso: 25.11.2019)
- Mazzucchelli, C. (2014). *Nei labirinti della tecnologia*. Delos Digital.
- Mead, G. H. (2010). *Mente, sé e società*. Giunti. (Originariamente pubblicato nel 1934).
- Mead, M. (2001). *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilization*. HarperCollins. (Originariamente pubblicato nel 1928).
- Meeus, W. (2011). The study of adolescent identity formation 2000-2010: A review of longitudinal research. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 75–94. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00716>
- Meier Jæger, M. & Karlson, K. (2018). Cultural Capital and Education Inequality: A Counterfactual Analysis. *Sociological Science*, 33 (5)
- Melandri, F. (2020, March, 27). A letter to the UK from Italy: this is what we know about your future. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/world/2020/mar/27/a-letter-to-the-uk-from-italy-this-is-what-we-know-about-your-future>
- Menesini, E. (2005). Fattori di protezione e promozione del benessere in pre-adolescenza e adolescenza. Presentazione. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 9(3), 377–384.
- Menesini, E. & Fonzi, A. (2005). Strategie di coping e caratteristiche di resilienza in adolescenza. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 9(3), 437–456. <https://doi.org/10.1449/21190>
- Merton, R. (1959). *Teoria e struttura sociale*. il Mulino.
- Miano, P., Ingoglia, S., Campo, M. C. & Logiuoco, C. (2017). Il legame di attaccamento ai genitori e ai pari come predittore dell'autostima e dell'egoresiliency. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 21(2), 219–236. <https://doi.org/10.1449/87535>
- Ministero della Salute (2024). *Focus sui disturbi della nutrizione e dell'alimentazione nei giovani fino a 25 anni nel triennio 2019-2021*. Rapporto pubblicato il 18 marzo 2024.

- Molinari, L., Bertocchi, S. & Speltini, G. (2008). Adolescenti e responsabilità fra pari. *Psicologia Dell'educazione*, 2(1), 55–76.
- Molinari, L. & Speltini, G. (2011). Il contesto scolastico. In A. Palmonari (A cura di), *Psicologia dell'adolescenza* (pp. 253–273). il Mulino.
- Molinengo, G., Bonino, S., Miceli, R. & Ciairano, S. (2005). Il ruolo diretto e indiretto delle risorse individuali e ambientali nel contrastare il rischio di adolescenza. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 9(3), 385–398. <https://doi.org/10.1449/21187>
- Montalbetti, K. (2014). Tra riflessione e riflessività. Il diario di bordo nella formazione iniziale degli insegnanti: analisi di un'esperienza. *Educational reflective practices*, 1, 116-130.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Carocci.
- Mortari, L. (2009). La ricerca empirica in educazione: Questioni aperte. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 12(1/2), 33–46.
- Mortari, L. (2010). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione* (8. ed.). Carocci.
- Mortari, L. (2017). *Service Learning: Per un apprendimento responsabile*. FrancoAngeli.
- Mortari, L. & Camerella, A. (2014). La storia della ricerca. In L. Mortari & A. Camerella (A cura di), *Fenomenologia della cura* (pp. 49–82). Liguori.
- Mortari, L. & Ubbiali, M. (2018). Service learning e civic engagement una nuova politica per l'educazione. *Sapere pedagogico e Pratiche educative*, 2, 9–22.
- Murberg, T. A. (2010). The role of personal attributes and social support factors on passive behaviour in classroom among secondary school students: A prospective study. *Social Psychology of Education*, 13(4), 511–522. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9123-1>
- Neresini, F. & Ranci, Costanzo. (1998). *Disagio giovanile e politiche sociali* (3. ed.). Carocci.
- Nota Ministeriale 6 Ottobre 2017, n.1830.
- Nota Ministeriale 28 marzo 2020, n. 562.
- Nowicki, S. & Strickland, B. R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of consulting and clinical psychology*, 40(1), 148–154.
- O'Koon, J. (1997). Attachment to parents and peers in late adolescence and their relationship with self-image. *Adolescence*, 32(126), 471–482.

- Odgers, C. L., Donley, S., Caspi, A., Bates, C. J. & Moffitt, T. E. (2015). Living alongside more affluent neighbors predicts greater involvement in anti-social behavior among low-income boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 56(10), 1055–1064. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12380>
- OpenPolis (2022). La salute mentale di bambini e ragazzi dopo l'emergenza Covid. <https://www.openpolis.it/la-salute-mentale-di-bambini-e-ragazzi-dopo-lemergenza-covid/>
- Orlandini, L. & Lotti, P. (2022). La scuola fuori dalla scuola: approcci pedagogici per la costruzione di comunità educanti. *Scholè*, 2 (22), 227-240. Editrice Morcelliana Brescia.
- Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza (2021). Covid 19 e adolescenza. Report del Gruppo Emergenza Covid 19 dell'Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza, Dipartimento per le politiche della famiglia e Istituto degli innocenti. https://famiglia.governo.it/media/2362/covid-e-adolescenza_report_maggio2021.pdf
- Öz, H. (2009). Use of motivation, same-age-tutoring and evaluation and lengthy examination to learn and teach computer skills to vocational school teachers to make them 'computer teacher'. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 1(2), 118–136.
- Palmonari, A. (2011). I gruppi di coetanei. In A. Palmonari (A cura di), *Psicologia dell'adolescenza* (pp. 209–228). il Mulino.
- Palmonari, A. (2011). *Psicologia dell'adolescenza* (3. ed.). il Mulino.
- Palmonari, A. & Crocetti, E. (2011). Sviluppo degli studi sull'adolescenza. In A. Palmonari (A cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, (pp. 35–52). il Mulino.
- Palmonari, A., Pombeni, L. & Kirchler, E. (1990). Adolescents and their peer groups: A study on the significance of peers, social categorization processes and coping with developmental tasks. *Social Behaviour*, 5, 33–48.
- Parricchi, M. (2013). Educazione al consumo: da sapere di periferia a fulcro educativo per il benessere. *MeTis Mondì educativi. Temi indagini suggestioni*, 2, 41–45.
- Pavoncello D. (2015). Giovani e rischio di disagio psichico. *Osservatorio Isfol*, 4, 25–45. Retrieved from <http://isfoloa.isfol.it/xmlui/handle/123456789/1232> (Accesso: 20.11.2020)

- Pellai, A., Rinaldin, V. & Tamborini, B. (2002). *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di Empowered Peer Education*. Erikson.
- Pellizzari, G. (2010). *La seconda nascita. Fenomenologia dell'adolescenza*. FrancoAngeli.
- Piaget, J. (2009). *Il giudizio morale nel bambino*. Giunti. (Originariamente pubblicato nel 1972)
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1971). *Dalla logica del fanciullo alla logica dell'adolescente*. Giunti.
- Pietropolli Charmet, G. (1997). *Amici, compagni, complici*. FrancoAngeli.
- Piquero, A. R., Hawkins, J. D., Kazemian, L., Petechuk, D. & Redondo, S. (2013). Patronos de la carrera delictiva: prevalencia, frecuencia, continuidad y desistimiento del delito. *Revista española de investigación criminológica*, 1, 1–40.
- Pombeni, M. L. (2007, 20 Ottobre). *Metodologie per lo sviluppo delle competenze orientative: Il contributo della scuola nel processo di orientamento*. [Relazione a convegno] Tavolo per l'orientamento. Assessorato all'Istruzione della Provincia Autonoma di Trento e Comprensorio delle Giudicarie. Tione. https://www.orientamentoirreer.it/Competenze_orientative
- Pombeni, M. L., Kirchler, E. & Palmonari, A. (1990). Identification with peers as a strategy to muddle through the troubles of the adolescent years. *Journal of Adolescence*, 13(4), 351–369. [https://doi.org/10.1016/0140-1971\(90\)90029-7](https://doi.org/10.1016/0140-1971(90)90029-7)
- Putnam, R. D. (2023). *Comunità contro individualismo. Una parabola americana*. il Mulino.
- Quintano, C., Mazzocchi, P. & Rocca, A. (2018). The determinants of Italian NEETs and the effects of the economic crisis. *Genus*, 74(1), 5.
- Ranieri M., Gaggioli C. & Borges M.K. (2020). La didattica alla prova del Covid-19 in Italia: uno studio sulla Scuola Primaria. *Práxis Educativa*, 15, 1-20. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16307.079>
- Regoliosi, L. (2010). *La prevenzione del disagio giovanile* (Nuova ed.). Carocci Faber.
- Reich, J. & Mehta, J. (2020). Imagining September: Principles and design elements for ambitious schools during COVID-19. <https://doi.org/10.35542/osf.io/gqa2w>
- Reigart, J. F. (1916). *The Lancasterian system of instruction in the schools of New York City*. Teachers college, Columbia University.

- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L. H. & Udry, J. R. (1997). Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA*, 278(10), 823–832. <https://doi.org/10.1001/jama.278.10.823>
- Ricchiardi, P. & Torre, E. (2014). Progetti di tutoring per contrastare l'insuccesso scolastico e favorire la motivazione ad apprendere nella scuola secondaria. *L'integrazione scolastica e sociale*, 13(3), 285–306.
- Ricci, C. & Piotti, A. (2008). *Hikikomori: Adolescenti in volontaria reclusione*. FrancoAngeli.
- Rizzo, A. (2004). Il conflitto socio-cognitivo e l'apprendimento fra pari. *Giornale italiano di psicologia*, 31(4), 745–752. <https://doi.org/10.1421/18845>
- Robertson, R. & De Leonibus, A. (1999). *Globalizzazione: teoria sociale e cultura globale*. Asterios.
- Ronci, C. & De Sanctis, F. (2010). *Scuola – famiglia tra continuità e cambiamenti: Riflessioni sul percorso educativo scolastico per prevenire il disagio socio-relazionale*. FrancoAngeli.
- Rosenberg, M., Schooler, C. & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*, 54(6), 1004–1018. <https://doi.org/10.2307/2095720>
- Rosnati, R. & Marta, E. (1997). Parent-child relationships as a protective factor in preventing adolescents' psychosocial risk in inter-racial adoptive and nonadoptive families. *Journal of Adolescence*, 20(6), 617–631. <https://doi.org/10.1006/jado.1997.0115>
- Rothson, C., Head, J., Klineberg, E. & Stansfeld, S. (2011). Can social support protect bullied adolescents from adverse outcomes? A prospective study on the effects of bullying on the educational achievement and mental health of adolescents at secondary schools in East London. *Journal of Adolescence*, 34(3), 579–588. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.007>
- Rutter, M. (1990). *Psychosocial resilience and protective mechanisms*. In Rolf, J. E., Masten, A. S., Cicchetti, D., Nuechterlein, K. H. & S. Weintraub (A cura di) *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181–214). Cambridge University Press.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>

- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (A cura di). (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Hogrefe Publishing.
- Sacco, A. (2019). *Il silenzio dei NEET - Giovani in bilico tra rinuncia e desiderio*. UNICEF.
- Sagliocco, G. (2011). *Hikikomori e adolescenza: Fenomenologia dell'autoreclusione: seminario di studi e approfondimenti per un'ipotesi di cura*. Mimesis.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Sandri, M. (2015). La rappresentazione del ruolo di genere negli adolescenti attraverso i social media: Alcune osservazioni. *Nuova secondaria ricerca*, 5, 8-13.
- Scabini, E. (1995). *Psicologia sociale della famiglia*. Bollati Boringhieri.
- Schiedi, A. (2018). La Tutorship 'scientifica': Genesi e principi di una pedagogia della testimonianza per la formazione del ricercatore. *Formazione Lavoro Persona*, 25, 27-54.
- Schilder, P. & Cargnello, D. (1995). *Immagine di sé e schema corporeo* (9. Ed.). FrancoAngeli.
- Schir, F. (2021). *"La Banca del Tempo": laboratorio di potenziamento di capacità socio-emotive, relazionali e pro-sociali attraverso il peer tutoring* [Doctoral dissertation, Free University of Bozen-Bolzano]. Bozen-Bolzano Institutional Archive BIA. <https://hdl.handle.net/10863/20165>
- Schizzerotto, A. & Barone, C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. il Mulino
- Schofield, L. M., Takriti, R. & Atkinson, S. (2023). Higher Education, Social Mobility and Social Class: Importance of Habitus and Capitals when Analysing Student Choice and Transitions. *International Journal of Education and Life Transitions*, 2 (1), 1-14.
- Schreier, M. (2014). Qualitative content analysis. In U. Flick (A cura di), *The SAGE handbook of qualitative data analysis* (pp. 170-183). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>
- Semi, G. (2010). *L'osservazione partecipante: Una guida pratica*. il Mulino.
- Sigmon, R. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist*, 8(1), 9-11.
- Silverman, D. & Gobo, G. (2002). *Come fare ricerca qualitativa: Una guida pratica*. Carocci.
- Silverman, D. & Gobo, G. (2008). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. Carocci.

- Sindoni, C. (2015). Influenze inglesi nella Scuola Popolare ottocentesca: Note sull'introduzioni del metodo Joseph Lancaster in Sicilia. *Quaderni di Inter-cultura*, VII, 101–116. <https://doi.org/10.3271/M33>
- Smorti, M., Benvenuti, P. & Pazzagli, A. (2010). Fattori di rischio e protezione nel consumo di alcolici e di sostanze negli adolescenti. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 14(1), 55–78. <https://doi.org/10.1449/32004>
- Speltini, G. (2011). Pubertà e sviluppo fisico. In A. Palmonari (A cura di), *Psicologia dell'adolescenza* (pp. 91–105). il Mulino.
- Speltini, G. (2016). *L'età giovanile disagio e risorse psicosociali*. il Mulino.
- Statistiche sociali 2017. (2017, settembre). www.provincia.bz.it. <http://www.provincia.bz.it/politichesociali/servizi/pubblicazioni.asp>
- Stancanelli, E. (2022, 19 gennaio). Il lockdown dei ragazzi. *La Repubblica*. <https://www.repubblica.it/commenti/2022/01/19/news/stancanelli-33\4470101/>
- Stramaglia, M. (2010). Essere adolescenti nella società dell'immagine: Appartarsi, apparire, appartenersi. *Education Sciences & Society*, 1(2), 21–36.
- Sutherland, E. H., Cressey, D. R. & Luckenbill, D. F. (1992). *Principles of Criminology*. General Hall Inc.
- Sutherland, J. A. & Topping, K. J. (1999). Collaborative creative writing in eighty-year-olds: Comparing cross-ability fixed role and same-ability reciprocal role pairing. *Journal of Research in Reading*, 22(2), 154–179. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.00080>
- Svenson, G. R. (A cura di) (1998). *Linee guida europee per la Peer education fra giovani coetanei mirata alla prevenzione dell'AIDS*. European Commission. http://web.tiscali.it/forum_aids_ct/itguid.pdf
- Tani, F., Guarnieri, S., Perini, E. & Maggino, F. (2009). Amicizia e disagio psicologico in adolescenza. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo*, 13(2), 307–326. <https://doi.org/10.1449/30133>
- Tanti suicidi in Alto Adige. Il più giovane aveva 9 anni. (2018, 26 agosto). *Alto Adige*. <https://www.altoadige.it/cronaca/bolzano/tanti-suicidi-in-alto-adige-ilpi%C3%B9-giovane-aveva-9-anni-1.1723541>
- Tintori, A., Cerbara, L. & Ciancimino, G. (2023). Lo stato dell'adolescenza 2023. Indagine nazionale su atteggiamenti e comportamenti di studentesse e studenti di scuole pubbliche secondarie di secondo grado. *IRPPS Working Papers*, 1(1), 1–70. <http://site.irpps.cnr.it/index.php/wp/article/view/285>

- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, 25(6), 631-645.
- Topping, K. J. (2006). *Tutoring: Insegnamento reciproco tra compagni* (4. ed). Erickson.
- Torre, E. (2006). *Il tutor: teorie e pratiche educative*. Carocci.
- Trombetta, C. & Rosiello, L. (2000). *La ricerca-azione: Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Erickson.
- Turkle, S., Bourlot, S. & Lilli, L. (2012). *Insieme ma soli: Perché ci aspettiamo sempre più dalla tecnologia e sempre meno dagli altri*. Codice.
- Twenge, J. M., Gentile, B., DeWall, C. N., Ma, D., Lacefield, K. & Schurtz, D. R. (2010). Birth cohort increases in psychopathology among young Americans, 1938-2007: A cross-temporal meta-analysis of the MMPI. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 145-154. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.10.005>
- Twenge, J. M., Joiner, T. E., Rogers, M. L. & Martin, G. N. (2018). Increases in Depressive Symptoms, Suicide-Related Outcomes, and Suicide Rates Among U.S. Adolescents After 2010 and Links to Increased New Media Screen Time. *Clinical Psychological Science*, 6(1), 3-17.
- UNICEF (2024). *The State of Children in the European Union. Addressing the needs and rights of the EU's youngest generation – 2024*. United Nations Children's Fund.
- Unione Europea (UE). (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, 394/10. <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- Ussai, S., Castelpietra, G., Mariani, I., Casale, A., Missoni, E., Pistis, M., Monasta, L., & Armocida, B. (2022). Quali sono le prospettive per la salute pubblica dopo il COVID-19 in Italia? Adottare un approccio di cura centrato sui giovani nei servizi di salute mentale. *Giornale internazionale di ricerca ambientale e salute pubblica*, 19(22). <https://doi.org/10.3390/ijerph192214937>
- Vettori, C. & Abel, A. (2017). KOLIPSI II: *Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: Indagine linguistica e psicosociale*. Eurac Research.
- Vieno, A. & Pastore, M. (2009). Il ruolo dei genitori nel favorire l'apertura dei figli durante la pre-adolescenza. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3, 565-580. <https://doi.org/10.1421/30201>

- Vigilante, A. (2014). Il service learning: Come integrare apprendimento ed impegno sociale. *Educazione Democratica*, 7(IV), 155–193.
- Vygotskij, L. (2002). *Il processo cognitivo*. Bollati Boringhieri. (Originariamente pubblicato nel 1980)
- World Health Organization. Division of Mental Health. (1994a). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt. 1, Introduction to life skills for psychosocial competence. Pt. 2, Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes* (2nd rev.) <https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552>
- World Health Organization. Division of Mental Health. (1994b). *Life skills education for children and adolescents in schools. Pt.3, Training workshops for the development and implementation of life skills programmes*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/59117>
- World Health Organisation. Regional Office for Europe (2025). *European Health Report 2024*.
- Zazzo, B. (1972). *Psychologie différentielle de l'adolescence* (2. ed.). Presse Universitaire de France.
- Zielenziger, M. (2008). *Non voglio più vivere alla luce del sole: Il disgusto per il mondo esterno di una nuova generazione perduta*. Elliot.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J. & Ttofi, M. M. (2017). *Protecting children against bullying and its consequences*. Springer.

Postfazione

Francesca Schir, con la quale ho avuto il piacere di collaborare, documenta e analizza il Progetto di peer tutoring “La Banca del Tempo”, che coinvolge un’intera comunità di scuole: secondaria di primo e secondo grado, ma anche primaria, che è riuscito a “resistere”, anche a distanza, in situazione di emergenza Covid-19.

Quello del peer tutoring è un percorso intrapreso per libera scelta, che prevede un incontro istitutivo iniziale e conclusivo, una formazione iniziale mirata all’assunzione in proprio del compito e a creare nei tutors la consapevolezza di essere un gruppo di lavoro in grado di costruire legami, esperienze, piccoli e grandi successi e una formazione in itinere che prevede incontri di piccolo gruppo finalizzati a mettere a confronto problemi incontrati, esperienze fatte e strategie comunicative utilizzate.

La cornice organizzativa garantisce ampi spazi di autonomia e di personalizzazione per quanto attiene a contesti e tempi d’incontro e stili comunicativi. I singoli tutors e i gruppi si interfacciano con l’istituzione e le diverse soggettività e bisogni formativi ai confini fra formale e informale attivando dinamiche costruttive sul piano cognitivo-emotivo e relazionale.

Il peer tutoring rientra nel filone di ricerca del *service learning*, poiché costituisce un’occasione di apprendimento da un’esperienza di servizio. È, infatti, tramite di apprendimento sia per i tutees sia per i tutors perché mette in campo *soft* e *life skills* e apre a diversi mondi in ambito scolastico e non formale facilitando la socializzazione, il successo formativo, lo sviluppo personale.

Al contempo, se ben impostato, è da considerarsi parte della cultura organizzativa di un sistema complesso come la scuola e anche l’università, poiché apporta un quid aggiuntivo sia sul piano etico e della cura delle risorse umane delle diverse soggettività sia sul piano economico contribuendo all’efficacia e all’efficienza del percorso formativo e costruendo una cultura dell’accoglienza e della solidarietà/reciprocità che facilita l’integrazione e buone performances dei nuovi iscritti.

La parola-chiave che, a mio parere, sintetizza questo modo di porsi a livello comunicativo e operativo è osmosi, nel senso di attivazione di un'influenza reciproca costruttiva e di una compenetrazione di atteggiamenti, concezioni, visioni fra tutors e tutees nell'istituzione e, più in generale, nella cultura organizzativa dell'istituzione formativa e del territorio in cui questa insiste.

Mi preme sottolineare, inoltre, che il lavoro di ricerca e documentazione presentato nel volume da Francesca Schir costituisce solo una parte dell'impegno professionale, relazionale e di ricerca dell'autrice.

Parallelamente al lavoro di ricerca presentato, Francesca Schir ha infatti partecipato alla co-conduzione del percorso sperimentale di peer tutoring avviato nel 2019/2020 in tutte le facoltà della Libera Università di Bolzano (servizio ancora oggi attivo) e istituito da un gruppo di lavoro che ha visto in primo piano la pro-rettore Stefania Baroncelli e il rettore Paolo Lugli, nonché le/i responsabili del Centro Linguistico, dell'ICT, dell'Ufficio Educazione Permanente, accanto a chi scrive e a Michele Cagol, allora ricercatore presso la Facoltà di Scienze della Formazione. Rilevante è stato il contributo dei responsabili dei Corsi di Studio delle Facoltà della Libera Università di Bolzano.

Quanto emerge nel volume presentato, che si focalizza sull'analisi del rafforzamento delle competenze relazionali, didattiche e di autostima da parte dei tutors, risulta confermato dalle riflessioni e dalla *SWOT analysis* dei tutors della Libera Università di Bolzano. Al riguardo propongo tre citazioni – stralciati da un mio resoconto risalente al 2020/21 – che sottolineano i benefici per tutors e tutee e insieme per l'istituzione e la comunità universitaria:

ritengo che questa esperienza sia stata per me l'occasione di dare indietro qualcosa a una università e, soprattutto, ad un ambiente universitario, che mi ha dato veramente moltissimo e mi ha fatto maturare molto come persona. [...] di dedicarmi al prossimo in maniera completamente disinteressata [...] di offrire un servizio alla comunità. (cr)

l'obiettivo del tutoring è quello di [...] facilitare l'inclusione sociale e potenziare lo sviluppo personale. [...] incoraggia la cooperazione, l'ascolto e la comunicazione." (amga)

Questo [...] è anche a vantaggio dell'università che, con studenti più consapevoli, potrebbe alla fine ottenere risultati migliori. Inoltre, credo che il progetto abbia promosso un forte senso di solidarietà fra studenti e la possibilità di conoscersi affinché nessuno si senta isolato." (pe)

Emergono le potenzialità del tutoring e dell'osmosi che è possibile creare tra "tutor esperti" e "novizi", così come in una bottega artigiana dove il tutor esperto è in grado di compiere una valutazione dinamica che gli permette di riconoscere il livello attuale del novizio e al contempo di intravedere il livello potenziale che questi potrebbe raggiungere grazie al debito aiuto.

Rimbalsano, come nella ricerca di Francesca Schir, i concetti di reciprocità, solidarietà e la possibilità concreta di "creare ponti", di "attraversare muri".

Liliana Dozza

L'autrice

Francesca Schir, nata e cresciuta in Alto Adige, è laureata in Scienze dell'Educazione e in Psicologia clinica del ciclo di vita. Ha conseguito un dottorato di ricerca in Pedagogia generale, Pedagogia sociale, Didattica generale e Didattica disciplinare ed è abilitata all'esercizio della psicoterapia. È ricercatrice in Pedagogia presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università di Bolzano.

La lunga esperienza in ambito scolastico e sociale l'hanno spinta a concentrare i suoi studi sulla prevenzione del disagio giovanile attraverso pratiche educative inclusive, con particolare attenzione al mondo dell'adolescenza. Di recente ha focalizzato la sua ricerca nell'ambito della formazione, educazione e assistenza nei servizi alla prima infanzia.