

LA PEER EDUCATION

Carmela FRANZESE

Abstract

This article focuses on the educational strategy of “peer education”, as a horizontal communication model designed to be a valid educational alternative to more traditional to-down ones, in which the teacher is the central element of the process. Peer education on the contrary emphasises the social dimension of the education process, with its collective renegotiation of the signifiers, favouring information exchange, reciprocity, collaboration.

Keywords: peer education, responsibility, operational phases, involved parties

Introduzione

La *peer education* è una strategia educativa, che si fonda su di un modello di comunicazione orizzontale. Essa designa un processo simultaneamente educativo ed apprenditivo, il quale vede protagonisti soggetti accomunati da variabili quali l'età, lo *status*, l'appartenenza ad un medesimo macro-contesto (socio-culturale) o micro-contesto (il gruppo classe, ad esempio), la condivisione esperienziale e di categorie interpretative.

Questa metodologia pedagogica rappresenta una valida alternativa al modello tradizionale di insegnamento, centrato su di una modalità comunicativa di tipo verticale (*top-down*), in cui il docente costituisce l'elemento propulsore del processo didattico. L'educazione tra pari, al contrario, persegue la finalità di potenziare la dimensione sociale dell'apprendimento (Boda, 2001), mediante la diffusione e la costruzione gruppale di contenuti, la ri-negoziatura collettiva di significati, l'interscambio, la reciprocità, la collaborazione.

Tutto ciò contribuisce a rendere la *peer education* particolarmente adeguata ad un'utenza adolescenziale. Youniss (1994) ritiene che l'interazione tra giovani, che si percepiscono “pari”, si caratterizzi in termini di simmetria, eguaglianza, complementarità e mutuo controllo, diversamente da quanto avviene nelle relazioni adulte che, sebbene basate su di una dimensione di complementarità,

risultano spesso asimmetriche, poiché fondate su gerarchie di potere. I giovani indicano spesso i coetanei come più significativi per loro rispetto ai propri genitori, preferendone la compagnia (Brown et al., 1986; Montemayor, Hanson, 1985; Montemayor, Van Komen, 1985; Reisman, 1985). Il gruppo dei pari possiede aspetti che favoriscono l'articolarsi di una interazione gratificante: fornisce un rinforzo positivo ai comportamenti messi in atto (McCandless, 1970); accoglie, al suo interno, un senso prevalente di libertà ed apertura, consentendo una condivisione più serena dei successi ottenuti (Larson, 1983).

L'influenza interpersonale può essere innescata dall'imitazione o dal rinforzo sociale: entrambi i processi intervengono sulle dinamiche interne al gruppo dei pari (Kandel, 1981).

Parliamo di un processo spontaneo, tramite il quale i giovani imparano diverse cose l'uno dall'altro (Carr et al., 1994; Milburn, 1995; Shiner & Newburn, 1996; Ward et al., 1997; British Youth Council, 1998a,b).

Numerosi sono i contributi scientifici che attestano la maggiore efficacia della *peer education*, rispetto ad altre strategie, in contesti applicativi in cui il *target group* risulta costituito da giovani (Tobler 1986; Botvin, 1996; Black et al., 1998).

Il panorama scientifico internazionale, inoltre, fa registrare un notevole interesse suscitato dalle potenzialità intrinseche al modello (Pepe, 2004; Visser, 2004; Gnemmi, 2003; Campbell & MacPhail, 2002; Boda, 2001; Menesini & Codecasa, 2001; Horizons, 1999; Carstarphen, Harris, & Schoeny, 1999; Long, Fabricius, Musheno, & Palumbo, 1998; Jones & others, 1997; Ward J., Hunter G., Power R., 1997; Ward J., Hunter G., Power R., 1997; Crawford & Bodine, 1996; Shiner M. & Newburn T., 1996; Jones, 1995; 1998; Jones & Carlin, 1994).

Gli aspetti peculiari della *peer education* rendono questa strategia particolarmente adatta alla promozione ed al radicamento di una cultura volta alla promozione della salute psico-fisica. Le dinamiche gruppali innescate, difatti, sono capaci di potenziare lo sviluppo funzionale delle *life skills* (competenze psicosociali), mediante la mobilitazione delle risorse del gruppo dei pari (Boda, 2001). La capacità di questo metodo di intervenire ad ampio spettro nel campo della promozione della salute deriva dal fatto che esso favorisce l'instaurarsi di processi ed azioni di responsabilizzazione (Croce e Gnemmi, 2003), determinando una successiva acquisizione di consapevolezza delle proprie potenzialità, nel singolo come nel gruppo. È per queste ragioni che l'educazione tra pari sembra rappresentare oggi uno strumento concreto ed efficace nella prevenzione dei comportamenti a rischio, poiché opera attraverso la valorizzazione dei fattori di protezione individuali e gruppali.

In questa ottica, l'obiettivo non è soltanto la promozione del cambiamento degli stili di vita individuali (di tipo disfunzionale), ma anche il potenziamento della motivazione al cambiamento, coniugando la partecipazione attiva ed il protagonismo adolescenziale con la competenza degli adulti (Croce e Gnemmi,

2003). È all'interno della dimensione operativa della prevenzione primaria che si colloca la *peer education*. Per molti anni, i programmi di intervento preventivo sono stati strutturati secondo un criterio di massificazione (applicazione degli stessi strumenti di prevenzione per *target groups* differenti) e ricorrendo all'adozione di una modalità comunicativa di tipo *top-down* (es: campagne informative, conferenze, lezioni esplicative, utilizzo dei mezzi di comunicazione di massa), che imponevano all'utenza un ruolo passivo.

L'*Action Research* (Lewin, 1946) costituisce un primo esempio teorico-applicativo dell'efficacia dell'apprendimento esperienziale, fondato su tipologie comunicative circolari e sul coinvolgimento attivo dei destinatari del servizio. Tra il 1942 ed il 1943 Lewin intraprese studi con i quali dimostrò la superiorità del metodo centrato su decisioni di gruppo rispetto a quello fondato su trasmissione di contenuti attraverso modalità convenzionali quali conferenze e lezioni, nell'indurre la modifica concreta e relativamente duratura di certi atteggiamenti. Lo studioso sosteneva che il cambiamento autentico consistesse in un processo che comprende tre fasi successive: una *rottura* iniziale, uno *spostamento* ed una *ricostruzione*.

Inoltre, la necessità di adeguare gli interventi di prevenzione alle caratteristiche specifiche, alle esigenze ed alle risorse del *target* di riferimento (soggetto, gruppo, contesto ecologico), rappresenta una prerogativa della logica che ispira la progettazione e l'attuazione degli interventi di educazione tra pari. Risulta evidente che l'impostazione di pensiero sottesa alla pratica preventiva ha spostato l'asse di attenzione in favore di un modello generale di prevenzione, che conferisce al *target group* un ruolo attivo nel processo preventivo e, di conseguenza, nella costruzione del proprio futuro, alla luce di una maggiore consapevolezza acquisita.

In ambito scolastico, la *peer education* è stata applicata a partire dagli anni Settanta (dello scorso secolo) con l'obiettivo di facilitare l'apprendimento degli studenti che manifestavano difficoltà, nonché di prevenire fenomeni depressivi e tentativi suicidari, disordini alimentari, problemi familiari, abuso di droghe e alcool, violenza, problemi legati alla vita sessuale, gravidanze indesiderate, dispersione scolastica (Bernard, 1992; Foster *et al.*, 1985; Myrick & Folk, 1991; Painter, 1989; Peters, 1991; Reardon, 1991), attraverso l'affiancamento di un coetaneo che avesse seguito un apposito *training*.

Oggi, la strategia maggiormente utilizzata è la *peer group education*, che valorizza la dimensione grupppale, l'appartenenza al medesimo contesto, la condivisione (Boda, 2001, Croce & Gnemmi, 2003; Menesini & Codecasa, 2001; Pepe, 2004).

Molto complesso è il *framework* teorico in cui si iscrive la *peer education*. All'*Action Research* (McNiff, 1988; Walker, 1997; Lewin, 1942-1943) fa capo l'implementazione di un sistema di supporto di "pari" all'interno di gruppi classe. La *Systems Theory* (Capra, 1997; Hanson, 1995; Levine, Van Sell, & Rubin, 1992), aspetti della *Social Ecological Theory* (Goodman, 2000; Sarason, 1991, 1996; Trickett, 1997) e della *social construction theory* (Fullan, 1991; Gergen, 1994;

Shimp, 2001) costituiscono alcuni dei più recenti riferimenti concettuali cui fanno capo gli ultimi contributi alla ricerca sull'utilizzo della *peer education*, nelle sue diverse applicazioni (Visser, 2004).

Le radici teoriche della *peer education* affondano, tuttavia, anche nell'impianto concettuale piagetiano (1967). Piaget aveva sottolineato l'importanza del ruolo svolto dagli scambi tra coetanei, nel corso degli iter apprenditivi. Il confronto tra pari, difatti, può dare origine a processi di "ricostruzione intellettuale", fenomeno che avviene grazie alla presenza di variabili quali la comunanza di linguaggio, l'immediatezza della comunicazione, la percezione reciproca di elementi di similarità posseduti dagli attori che operano nella situazione educativa.

La *peer education* ricorre, inoltre, agli assunti teorici formulati da Vygotsky (1934): quest'ultimo sosteneva che l'individuo apprende mediante la socializzazione del linguaggio e, pertanto, la comunicazione tra pari consente d'interiorizzare i processi cognitivi impliciti nelle interazioni, fornendo nuovi *pattern* cognitivi, in grado di influenzare il pensiero individuale.

Anche la Teoria della Diffusione delle Innovazioni costituisce un riferimento fondamentale per la *P.E.* Questa teoria ricorre al modello dell'Influenza Sociale per spiegare il verificarsi di cambiamenti di natura comportamentale. Nella pratica, gli interventi vengono indirizzati non soltanto ai testimoni diretti di un'azione, ma si registra la possibilità di diffondere le innovazioni (cambiamenti) in modo indiretto, attraverso le reti sociali che esistono attorno ad un gruppo *target* o una comunità. Le innovazioni possono essere rappresentate da nuove informazioni, attitudini, credenze e pratiche.

Assai significativo, inoltre, è il riferimento agli assunti dell'impianto teorico dell'"Azione Ragionata" (Fishbein & Aizen, 1975). Secondo questo modello, il comportamento di un individuo risulta influenzato dalle norme sociali prevalenti in uno specifico contesto culturale e gruppale. Se un soggetto è convinto che il proprio ambiente sociale attribuisce una valenza positiva ad un determinato comportamento, è assai probabile che adotterà quel preciso comportamento. Questo concetto è dotato di una pregnanza teorica notevole, dal momento che si pone come spiegazione del fenomeno per il quale i pari/coetanei sono in grado di influenzarsi reciprocamente molto più di quanto possano fare coloro che sono esterni al gruppo. Questa teoria considera il comportamento come un processo, che si articola in una successione di fasi e che culmina nell'elicitazione dell'"intenzione" di effettuare un'azione. Le stesse intenzioni comportamentali predispongono, in misura sostanziale, l'individuo a compiere un'azione.

Si deve a Bandura (1996) un contributo fondamentale alla strutturazione del *theoretical framework* in cui la *peer education* si iscrive, con l'elaborazione della "Teoria dell'Apprendimento Sociale", in cui il concetto di autoefficacia designa un'autentica determinante comportamentale: è per questo che risulta indicativo della capacità individuale di assumere il controllo delle proprie condizioni mentali

ed ambientali. È opportuno sottolineare che, secondo l'autore, gli individui non subiscono passivamente le influenze esercitate dall'ambiente in cui vivono ed operano, ma strutturano con questo una relazione bi-univoca di interazione reciproca.

Questa teoria addita la possibilità, per il soggetto, di incrementare il proprio senso di autoefficacia, mediante l'acquisizione di conoscenze ed abilità nuove, atte alla gestione di situazioni differenti.

L' apprendimento può verificarsi:

- 1) attraverso l' esperienza diretta;
- 2) indirettamente, osservando e modellando le proprie azioni su quelle di individui che costituiscono oggetto di identificazione;
- 3) attraverso la formazione in abilità legate ad una situazione specifica e nell' autovalutazione che, a sua volta, rafforza la consapevolezza di essere in grado di attuare un determinato comportamento.

Le convinzioni di efficacia influenzano la motivazione ad apprendere, le risposte emotive all'impegno necessario all'apprendimento ed il profitto scolastico. Secondo Bandura, l'istituzione scolastica non dovrebbe limitare il proprio raggio d'azione all'erogazione dei contenuti disciplinari, ma dovrebbe spostare l'asse di attenzione sulla possibilità di favorire lo sviluppo personale e delle competenze di autoregolazione, necessarie alla strutturazione del proprio *iter* formativo, che deve tradursi in *life long learning*.

Un ulteriore riconoscimento va, infine, alla Teoria Sistemica. Il concetto di "sistema", già postulato di base della *Gestalttheorie*, è stato approfondito, a partire dagli anni Cinquanta, nell'ambito della Teoria dei Sistemi, che lo ha applicato allo studio della comunicazione interpersonale (Watzlawick *et al.*, 1967), descrivendone le proprietà fondamentali di totalità, retroazione ed equifinalità.

Le fasi operative della peer education

Come afferma Boda (2001), il metodo prescrive che, dopo una fase preliminare di analisi dei bisogni e delle risorse di una classe scolastica, alcuni studenti assumano la funzione di "*peer educator*" nei confronti dei compagni, per promuovere il miglioramento di specifiche aree, individuate dalla classe stessa sotto la guida di un docente *tutor*. L'attività proposta deve protrarsi almeno per un triennio, affinché sia possibile ottenere modifiche significative dei comportamenti disfunzionali.

Inizialmente, è necessario svolgere un intervento preliminare, che ha lo scopo di generare condizioni favorevoli all'intervento vero e proprio (Menesini & Codecasa, 2001). Affinché gli interventi di *peer education* raggiungano buoni livelli di efficacia, è necessario che i docenti ripongano fiducia nella partecipazione studentesca ai processi formativi e che gli studenti siano inclini all'assunzione di responsabilità (Boda, 2001). La selezione dei *peer educator*, inoltre, rappresenta una fase delicata e molto importante del progetto: è per tale ragione che deve essere

svolta in base alla scelta di criteri che variano a seconda degli obiettivi che s'intende raggiungere.

È, tuttavia, possibile, individuare una serie di caratteristiche generali, che possono orientare la selezione dei *peer educator*. In linea di massima, essi devono manifestare alta motivazione per il lavoro che andranno a svolgere e sensibilità alle tematiche che saranno trattate; devono possedere buone capacità comunicative e relazionali; essere in grado di lavorare in un gruppo; essere percepiti dai compagni come affidabili e credibili.

Sarebbe, tuttavia, interessante, proporre il coinvolgimento attivo, nella posizione di *peer educator*, di studenti che non possiedono in modo spiccato le caratteristiche sopraccitate, al fine di spronarli ad una partecipazione attiva e di consentire loro di sperimentarsi in un ruolo "alternativo", che possa indurre, almeno in misura parziale, il rafforzamento delle loro competenze comunicative e sociali, in una prospettiva di "peer development".

La fase immediatamente successiva prevede la formazione degli operatori. Secondo Boda (2001), il contenuto della formazione dovrebbe coprire le aree tematiche seguenti:

- sviluppo e miglioramento di conoscenze legate all'area tematica scelta;
- acquisizione di strategie per lavorare in gruppo;
- acquisizione e sviluppo di competenze di comunicazione efficace;
- sperimentazione e sostegno.

In generale, il contenuto delle sessioni preparatorie verte sull'acquisizione di strategie di rafforzamento della personalità: capacità di comunicare, di relazionarsi, di accettare le critiche, di risolvere i conflitti, di divertirsi e rilassarsi, di riconoscere i limiti della propria attività, di appartenere a un gruppo e di riuscire a resistere alle sue pressioni (Kahr, 1999).

All'intervento nelle classi degli operatori, segue, solitamente, il passaggio di consegne a nuovi operatori selezionati tra i ragazzi, che verranno preoariati attraverso il training (Menesini e Codecasa, 2001). Nell'ottica preventiva della tutela, così come della promozione della salute psico-fisica, gli interventi sono mirati alla costituzione di un "*peer support system*" interno al gruppo, una rete sociale protettiva in grado di rappresentare una guida, di fornire sostegno e di additare modelli comportamentali validi (Visser, 2004). Come afferma Visser: «This could contribute to the prevention and reduction of high-risk behaviour and the promotion of healthy life styles and psychological wellbeing among the school-going young people» (Visser, 2004: 438). Nel processo di cambiamento promosso, gli operatori possono esser visti come "*the internal change agents*" (Scheirer, 1990).

La *peer education* rappresenta un valido strumento per l'acquisizione e l'esercizio delle *life skills*, in una prospettiva di promozione di un'adeguata qualità della vita. L'espressione "qualità della vita" va intesa sia nei termini di un obiettivo perseguibile da un'azione trasformativa, finalizzata allo strutturarsi di un rapporto armonico tra uomo e ambiente (fisico e relazionale), sia come categoria interpretativa, criterio di valutazione delle condizioni di vita del soggetto.

L'interesse di questa concezione della qualità della vita consiste proprio nel tentativo di tenere presente sia la percezione soggettiva dei propri standard di vita che la valutazione più oggettiva delle condizioni strutturali. (Francescano D., Tomai M., Girelli G., 2003: 45)

Tutto ciò potrebbe essere letto nei termini di *empowerment*, processo che consente ai soggetti di accrescere le capacità di controllare la propria vita, di sviluppare ed acquisire consapevolezza critica e di mobilitare le risorse personali e contestuali, al fine di incrementare la propria condizione di benessere (Rappaport, 1981).

Le *life skills* si configurano come l'insieme di abilità personali, di competenze sociali e relazionali, che consentono agli individui di far fronte, con buoni livelli di efficacia, alle esigenze, alle pressioni ed ai molteplici *stressors* che caratterizzano le vicende della vita quotidiana, rapportandosi con fiducia a se stessi, agli altri e alla comunità (Marmocchi, Dall'Aglio, Tannini, 2004).

La mancanza di tali *skills* socio-emotive può causare, in particolare nei giovani, l'instaurarsi di comportamenti a rischio, disfunzionali e disadattivi.

Alberto Zucconi (Presidente dell'Istituto per l'Approccio Centrato sulla Persona, Centro collaboratore dell'Organizzazione Mondiale della Sanità) scrive:

Nel campo della salute e del benessere (...) si tratta di passare da un approccio meccanicistico-riduzionistico, focalizzato sulla cura delle malattie e sulla risoluzione dei problemi, a un approccio bio-psico-sociale, centrato sulla promozione della salute intesa come sviluppo delle potenzialità umane (Zucconi A., 2005: 153).

Vengono riportate, qui di seguito, le definizioni di ogni *skill*, riprese dal documento dell'OMS citato nel volume di Marmocchi, Dall'Aglio e Tannini del 2004.

1. *Decision making*: competenza che aiuta ad affrontare in maniera costruttiva le decisioni nei vari momenti della vita. La capacità di elaborare attivamente il processo decisionale, valutando le differenti opzioni e le conseguenze delle scelte possibili, può avere effetti positivi sul piano della salute, intesa nella sua accezione più ampia.
2. *Problem solving*: questa capacità, permette di affrontare i problemi della vita in modo costruttivo.
3. *Pensiero creativo*: agisce in modo sinergico rispetto alle due competenze sopracitate, mettendo in grado di esplorare le alternative possibili e le conseguenze che derivano dal fare e dal non fare determinate azioni. Aiuta a guardare oltre le esperienze dirette, può

aiutare a rispondere in maniera adattiva e flessibile alle situazioni della vita quotidiana.

4. **Pensiero critico:** è l'abilità di analizzare le informazioni e le esperienze in maniera obiettiva. Può contribuire alla promozione della salute, aiutando a riconoscere e valutare i fattori che influenzano gli atteggiamenti e i comportamenti.
5. **Comunicazione efficace:** sapersi esprimere, sia sul piano verbale, sia non verbale, con modalità appropriate rispetto alla cultura e alle situazioni. Questo significa essere capaci di manifestare opinioni e desideri, bisogni e paure, così come, in caso di necessità, di chiedere consiglio e aiuto.
6. **Capacità di relazioni interpersonali:** aiuta a mettersi in relazione e a interagire con gli altri in maniera positiva, riuscire a creare e mantenere relazioni amichevoli che possono influire fortemente sul benessere mentale e sociale. Tale capacità può esprimersi sul piano delle relazioni con i membri della propria famiglia, favorendo il mantenimento di un' importante fonte di sostegno sociale; può inoltre voler dire esser capaci, se opportuno, di porre fine alle relazioni in maniera costruttiva.
7. **Autoconsapevolezza:** il riconoscimento di sé, del proprio carattere, delle proprie forze e debolezze, dei propri desideri e delle proprie insofferenze. Sviluppare l'autoconsapevolezza può aiutare a riconoscere quando si è stressati o quando ci si sente sotto pressione. Si tratta di un prerequisito di base per la comunicazione efficace, per instaurare relazioni interpersonali, per sviluppare empatia nei confronti degli altri.
8. **Empatia:** è la capacità di immaginare come possa essere la vita per un'altra persona anche in situazioni con le quali non si ha familiarità. Provare empatia può aiutare a capire e accettare i soggetti portatori di "diversità"; questo può migliorare le interazioni sociali (come nel caso dei rapporti che si dipanano tra i "diversamente abili" ed i soggetti normodotati). La capacità empatica può, inoltre, consentire alle persone di offrire il proprio sostegno a coloro che esprimono il bisogno di cure e di assistenza, o di comprensione.
9. **Gestione delle emozioni:** implica il riconoscimento delle emozioni in noi stessi e negli altri; la consapevolezza di quanto le emozioni influenzino il comportamento e la capacità di rispondere ad esse in maniera appropriata.
10. **Gestione dello stress:** consiste nel riconoscere le fonti di stress che si annidano nel quotidiano, nel comprendere in che modo e in quale misura i molteplici *stressors* esercitino su di noi un' influenza e nell'agire in modo da controllare i diversi livelli di stress.

Già nel 1992, l'OMS afferma che per «insegnare ai giovani le *Skills for Life* è necessario introdurre specifici programmi nelle scuole o in altri luoghi deputati all'apprendimento» (Bollettino OMS, 1992).

È opportuno ricordare che le espressioni utilizzate dagli studiosi per indicare la macrocategoria dell'educazione tra pari sono molteplici: si parla di *peer education*, di *peer group education*, di *peer counseling*, di *peer projects* e di *peer support*.

Carr (1994) definisce in modo assai generico la *peer group education* come «l'uso istituzionale di un processo di sviluppo fisiologico tipico della nostra società» (Carr R., 1994: 6-9.)

Kleiber e Pforr (1996) descrivono le strategie di coinvolgimento dei pari con il termine generico di "*peer involment approaches*", cioè «prevenzione personale basata sulla comunicazione che utilizza diffusori (*multipliers*) non professionisti che appartengono allo stesso gruppo dei destinatari (*target group*)» (Kleiber D., Pforr P., 1996: 85).

I *peer involment approaches* possono articolarsi in tre modi:

- *Peer Counseling*: i diffusori lavorano individualmente con destinatari individuali;
- *Peer Education*: i diffusori lavorano individualmente con gruppi di destinatari;
- *Peer Projects*: gruppi di diffusori lavorano con gruppi di destinatari.

Harvey (1996) sottolinea che la caratteristica peculiare della *peer education* è quella di costituire un'esperienza di giovani tra giovani.

Se il compito esplicito dei *peer educators* è quello di trasmettere delle conoscenze ai pari il ruolo di educatore ed il lavoro svolto all'interno del gruppo possono incidere in modo positivo sullo sviluppo personale degli operatori (*peer development*), che in quel *setting* trovano «l'opportunità di esplorare le loro credenze personali, per aumentare la loro consapevolezza riguardo ai temi trattati e per sviluppare confidenza in merito ad essi» (Sangster, 1997: 2).

I Sistemi coinvolti dalla peer education

Nella prospettiva teorica di Bronfenbrenner (1979), l'intervento dei *peer educators* può esser letto in termini di micro-, eso- e macro-livelli, posti in un rapporto d'intersambio costante (Visser, 2004). La scuola rappresenta il micro-livello, ulteriormente scindibile in sottosistemi, costituiti dal corpo docente, dagli studenti e dai *peer educators*, inseriti in una relazione di confronto reciproco e continuo (in questo caso parliamo di meso-livello, poiché interagiscono più sistemi di micro-livello). L'eso-livello è rappresentato dalle istituzioni che si occupano di avviare programmi di *peer-education* nelle scuole (ad esempio l'Università o strutture sanitario/educative). Il macro-livello comprende la società, fonte di risorse, in cui valori, cultura, sistemi di credenze sono radicati e che provvede alla predisposizione di strutture e servizi. Anche questo livello genera una ripercussione

sugli esiti degli interventi di *peer education*. Difatti, operatori e destinatari diretti sono influenzati dal sistema culturale di riferimento, così come dalla disponibilità di risorse presenti e dai fattori di rischio legati all'ambiente fisico e relazionale.

⇒ *Il genitore come facilitatore*

L'adolescenza attiva una rinegoziazione dei ruoli e delle funzioni intrafamiliari attraverso cui ogni componente del nucleo deve trovare una nuova collocazione in rapporto agli altri. Se la famiglia non riesce ad accogliere, contenere ed integrare le spinte evolutive dell'adolescente, potrà ostacolarne il delicato processo di individuazione-separazione e, quindi, il raggiungimento del senso di autonomia e di equilibrio interiore (Cerutti, Carbone, Poli, 2004).

È per questo motivo che la famiglia rappresenta un sistema d'importanza fondamentale per la realizzazione degli obiettivi della *peer education*. Questo modello preventivo, difatti, prevede un coinvolgimento attivo dei genitori, finalizzato al miglioramento e al rafforzamento delle *life skills*: l'intervento di prevenzione genera effetti che rappresentano una dimensione potenziale da sviluppare. La *p.e.* crea delle premesse, che grazie alla collaborazione delle famiglie, possono realisticamente tradursi nel concretizzarsi di atteggiamenti e comportamenti adattivi.

⇒ *Il docente come facilitatore*

Il corpo docente è chiamato, inizialmente, a preparare la classe all'intervento, che verrà svolto dai *peer educator*; al termine degli incontri, inoltre, dovrà lavorare per generare e stabilire le condizioni contestuali e relazionali, funzionali al perdurare degli effetti positivi determinati dall'intervento, contribuendo alla diffusione ed al radicamento di una cultura della salute.

Conclusion

La concettualizzazione sistemica della *peer education* sottolinea la rilevanza dell'interazione tra la scuola (intesa nell'insieme dei sottosistemi che la compongono: studenti, *peer educators*, docenti) e le risorse esterne, rappresentate dalla famiglia e dalla società. Per far sì che l'operato dei *peer educators* si traduca in un concreto sistema protettivo, è necessario che tutte le componenti sistemiche coinvolte attivino una rete supportiva. Sarebbe auspicabile, alla luce di quanto si è fin qui esposto, che questo modello di efficacia ormai comprovata non rimanga circoscritto agli ambiti di intervento tradizionali della *peer education* (prevenzione di comportamenti a rischio in adolescenza, come l'utilizzo di sostanze psicoattive e la pratica di un'attività sessuale non protetta).

Tra i punti di forza dell'educazione tra pari, il coinvolgimento attivo dei destinatari del servizio in un processo volto alla costruzione collettiva di atteggiamenti positivi costituisce un elemento che rende questa strategia spendibile in contesti differenti. Sarebbe interessante provare ad immaginare interventi di *peer education* da

svolgere, ad esempio, in classi di Scuola Media Superiore, che ospitano soggetti portatori di *deficit*, poiché il fenomeno della disabilità fa registrare una notevole ricaduta sociale e ripercussioni sulla dimensione individuale e soggettiva. Il vissuto del disabile, difatti, risulta spesso legato ad una condizione di disagio, alimentata dalle indubbie difficoltà sperimentate in molte delle attività quotidiane (difficoltà che influenzano la percezione di sé, connotandola, il più delle volte, in termini negativi) e da fenomeni di discriminazione e marginalizzazione sociale. La trasposizione del modello di educazione tra pari in una prospettiva di applicazione alternativa rispetto ad una tradizione ormai consolidata sarebbe finalizzata a scardinare questo vissuto, a promuovere una modifica di atteggiamenti discriminatori (ed auto-discriminanti), per certi versi frutto di un vero e proprio retaggio culturale ed alla promozione di un processo di integrazione dei soggetti affetti da *deficit*, mediante il potenziamento delle *life skills* e la valorizzazione della funzione di supporto espletata dalla rete sociale, utile allo sviluppo globale della persona.

Riferimenti bibliografici

- Bandura, A.** 1986. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Bandura, A.** 1996. *Il senso dell'autoefficacia*. Trento: Erikson.
- Bandura, A.** 2000. *Autoefficacia: teoria e applicazioni*. Trento: Erikson.
- Bernard, B.** 1992. Peer programs: A major strategy for fostering resiliency in kids. *Peer Facilitator Quarterly*, 9(3).
- Black, D.R., Tobler, N. S. & Sciacca J. P.** 1998. "Peer helping/involvement: an efficacious way to meet the challenge of reducing alcohol, tobacco, and other drug use among youth?" in *The Journal of school health*, 68(3), 87-93.
- Boda, G.** 2001. *Life skill e peer education : Strategie per l'efficacia personale e Collettiva*. Milano: La Nuova Italia.
- Bohrn, K.** 1997. *Peer education in Österreich. Eine Übersicht über innovative Projekte und Initiativen in der Präventionsarbeit. Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie (BMJUF Sektion IV)*. Wien: BMJUF.
- Bollettino OMS** "Skills for life", n. 1, 1992.
- Botvin, G. J.** 1996. "Substance abuse prevention through life skills training" in R. Peters & R. McMahon (Eds), *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency*. Banff international behavioral science series, Vol. 3. US: Sage Publications, Inc. XXVI.
- British Youth Council** 1998a. *Peer Education Survey: initial results of BYC's survey of peer education projects*. London: British Youth Council.
- Bronfenbrenner, U.** 1979. *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, B. B., Eicher, S. A. & Petrie, S.** (1986). The importance of peer affiliation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 9, 73-96.

- Campbell, C. & MacPhail, C.** 2002. "Peer education, gender and the development of critical consciousness: Participatory HIV prevention by South African youth" in *Social Science and Medicine*, 55(2), 331–345.
- Capra, F.** 1997. *The web of life, a new synthesis of mind and matter*. London: Flamingo.
- Carr, R.** 1994. "Peer helping in Canada" in *Peer Counsellor Journal*, 11(1), 6-9.
- Carr, S., Thomas P., Doyle D., Redman J. & Myles A.** 1994. "The Start of the Peer Show" in *Young People Now*, July, 32-4.
- Carstarphen, N., Harris, R. D., & Schoeny, M.** 1999. *Peer mediation and conflict resolution program planning and evaluation manual: a guide for program coordinators, school administrators, school division personnel and superintendents*. Fairfax, Va.: Fairfax County Public Schools.
- Cerutti, R., Carbone P. & Poli, R.** 2004. *Adolescenza e disagio*. Roma: Edizioni Kappa.
- Crawford, D. K., & Bodine, R. J.** 1996. *Conflict resolution education: a guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*. Washington, D.C.: U.S. Department of Justice and U.S. Department of Education.
- Croce, M. & Gemmi, A.** (a cura di). 2003. *Peer education: Adolescenti protagonisti nella prevenzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Fishbein, M. A. & Aizen, I** 1975. *Belief, attitude, intention and behaviour. An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Foster, G., Wadden, T. & Brownell, K.** 1985. "Peer-led program for the treatment and prevention of obesity in the schools" in *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 53(4), 538–40.
- Francescato, D., Tomai, M. & Girelli G.** 2003. *Fondamenti di Psicologia di Comunità*. Roma, Carocci, p. 45.
- Fullan, M. G.** 1991. *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Gergen, K. J.** 1994. *Realities and relationships: Soundings in social construction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goodman, R. M.** 2000. "Bridging the gap in effective program implementation: From concept to Application" in *Journal of Community Psychology*, 28(3), 309–321.
- Hanson, B. G.** 1995. *General systems theory beginning with wholes*. Toronto: Taylor & Francis.
- Harris, R. D.** 2005. "Unlocking the learning potential in peer mediation: an evaluation of peer mediator modeling and disputant learning" in *Conflict Resolution Quarterly*, 23, 141-164.
- Harvey, M.** 1996. "What is peer education?" in S. Milner, P. Tyson (Eds.), *Peer education – from thought to action. Conference report* (pp. 7-11). New Castle: University of Northumbria.
- Horizons.** 1999. *Peer education and HIV/AIDS: Past experience, future directions*. Kingston: Discussion document developed by Horizons, Population Council,

- the Jamaican Ministry of Health, PATH, AIDSmark/PSI, IMPACT/FHI and UNAID.
- Jones, T. S., & Carlin, D.** 1994. *Philadelphia peer mediation program: report for 1992–1994 period*. Philadelphia: Department of Rhetoric and Communication, Temple University.
- Jones, T. S., Bodtker, A., Jameson, J., Kusztal, I., Vegso, B., & Kmitta, D.** 1997. *Comprehensive peer mediation evaluation project: preliminary report*. Philadelphia: Temple University.
- Kahr, C.** 1999. *Peer group education: manipolazione o partecipazione? Una raccolta di esperienze europee che utilizzano la PGE nella prevenzione delle dipendenze*. Lippe: Landschaftsverband Westfalen.
- Kandel, D. B.** 1978a. "Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships" in *American Journal of Sociology*, 84, 427-36.
- Kandel, D. B.** 1978b. "Similarity in real-life adolescent friendship pairs" in *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 306-12.
- Kandel, D. B.** 1981. *Peer influences in adolescence*. Paper presented at the meeting of the society for research of child development, Boston.
- Kleiber, D. & Pffor, P.** 1996. *Peer-involvement. Ein Ansatz zur Prävention und Gesundheitsförderung von Jugendlichen für Jugendliche*. Dokumentation der 1. Europäischen Fachtagung "Sexualaufklärung für Jugendliche". Germany: Bzga, Köln.
- Larson, R.** 1983. "Adolescents' daily experience with family and friends: contrasting opportunity systems" in *Journal of Marriage and the Family*, 45(4), 739–50.
- Latham, A. S.** 1997. "Peer counseling: Proceed with caution" in *Educational Leadership*, October, 77–78.
- Levine, R. L., Van Sell, M., & Rubin, B.** 1992. "System dynamics and the analysis of feedback processes in social and behavioral systems" in R. L. Levine, & H. E. Fitzgerald (Eds.), *Analysis of dynamic psychological systems (Vol 1): Basic approaches to general systems, dynamic systems and cybernetics* (pp. 145–261). New York: Plenum Press.
- Lewin, K.** 2005. "La teoria, la ricerca, l'intervento" (a cura di F. P. Colucci). Bologna, Il Mulino.
- Long, J. J., Fabricius, W. V., Musheno, M., & Palumbo D.** 1998. "Exploring the cognitive and affective capabilities of child mediators in a 'successful' inner-city peer mediation program". *Mediation Quarterly*, 15 (4), 289–302.
- Marmocchi, P., Dall'Aglio C. & Tannini, M.** 2004. *Educare alle Life Skills*. Trento: Erickson.
- McCandless, B. R.** 1970. *Adolescents: Behaviors and development*. Hinsdale: Dryden Press.

- McNiff, J.** 1988. *Action research: Principles and practice*. Hong Kong: MacMillan Education.
- Menesini, E. & Codecasa, E.** 2001. Una rete di solidarietà contro il bullismo: Valutazione di un'esperienza italiana basata sul modello della *peer education*. *Psicologia e Scuola*, 103, 3-17, www.giunti.it.
- Milburn, K.** 1995. A critical review of peer education with young people with special reference to sexual health. *Health and Education Research*, 10, 407-20.
- Montermayor, R. & Hanson, E.** 1985. "A naturalistic view of conflict between adolescents and their parents and siblings" in *Journal of Early Adolescence*, 5(1), 23-30.
- Montermayor, R. & Van Komen, R.** 1985. "The development of sex differences in friendships and peer group structure among adolescence" in *Journal of Early Adolescence*, 5(3), 285-94.
- Myrick, R. D. & Folk, B.** 1991. *Peervention: Training Peer Facilitators for Prevention Education*. Minneapolis: Educational Media Corporation.
- Painter, C.** 1989. *Friends helping friends*. Minneapolis: Educational Media.
- Pepe, S.** 2004. *L'educazione tra pari: una bibliografia ragionata*. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 6, 89-107. Trento: Erickson.
- Peters, S.** 1991. "Teenage pregnancy prevention" in *Journal of Health Care for the Poor and Undeserved*, 2, 7-10.
- Piaget, J.** 1967. *Lo sviluppo mentale del bambino*. Torino: Einaudi.
- Rappaport, J.** 1981. "In praise of paradox: a social policy of empowerment over prevention" in *American Journal of Community Psychology*, 12.
- Zucconi, A.** 2005. *Le life skills*. Roma, Carocci.
- Reardon, M. T.** 1991. "Effectiveness of peer counseling on high school students who failed two or more classes in a nine week quarter" in *Peer Facilitator Quarterly*, 4, 9-13.
- Reisman, J. M.** 1985. "Friendship and its implications for mental health or social competence" in *Journal of Early Adolescence*, 5(3), 383-91.
- Reissman, F.** 1990. "Restructuring help: A Human services paradigm for the 1990's" in *American Journal of Community Psychology*, 18(2), 221-30.
- Sangster D.** 1997. "Peer education and young black people" in *Drugs Edition*, 13, p. 2.
- Scheirer, M. A.** 1990. "The life cycle of an innovation: Adoption versus discontinuation of the fluoride mouth rinse program in schools" in *Journal of Health and Social Behavior*, 31, 203-215.
- Shimp, C. P.** 2001. "Behaviour as a social construction" in *Behavioral Processes*, 54, 11-32.
- Shiner, M.** 1999. "Defining Peer Education" in *Journal of Adolescence*, 22, 555-66.
- Shiner, M. & Newburn, T.** 1996. *Young People, Drugs and Peer Education: an evaluation of the Youth Awareness Programme (YAP)*. London: Home Office.

- Tobler, N.** 1986. "Meta-analysis of 143 adolescent drug prevention programs: quantitative outcome results of program participants compared to a control or comparison group" in *The Journal of Drug Issues*, 16, 537-67.
- Tobler, N.** 1992. "Drug prevention programs can work: research findings" in *Journal of Addictive Diseases*, 11(3), 1-28.
- Trickett, E. J.** 1997. "Ecology and primary prevention: Reflections on a meta-analysis" in *American Journal of Community Psychology*, 25(2), 197-205.
- Visser, M.** 2004. "Implementing Peer Support in Schools: Using a Theoretical Framework in Action Research" in *Journal of Community & Applied Social Psychology*, Published online 15 July 2004 in Wiley InterScience, p. 438, (www.interscience.wiley.com).
- Vygotskij, S.** 1934. *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti Barbera.
- Walker, M.** 1997. "Transgressing boundaries: Everyday/Academic discourses" in S. Hollingsworth (Ed.), *International action research: A casebook for educational reform* (pp. 136-146). London: The Falmer Press.
- Ward, J., Hunter, G. & Power, R.** 1997. "Peer education as a means of drug prevention and education among young people: an evaluation" in *Health Education Journal*, 56.
- Watzlawich, P., Jackson, D. & Beawin J. H.** 1967. *Pragmatica della comunicazione umana*. Bologna: Il Mulino.
- Zucconi A.** 2005, *Le life skills*, Roma, Carocci, p.153.
- Youniss, J.** 1994. "Children's friendship and peer culture: Implications for theories of networks and support" in F. Nestmann & K. Hurrelmann (Eds), *Social networks and social support in childhood and adolescence. Prevention and intervention in childhood and adolescence*, 16. Oxford: Walter De Gruyter, XII.

The author

Carmela Franzese from University of Naples "Federico II" is a PhD student in "Psychological and Pedagogical Sciences (Health Psychology and prevention of the individual and social risk)". Her main interests are social psychology, representations of the social, ingroup meta-representations, peer education, deafness. Her PhD research has the title "Deaf people's ingroup meta-representations". She is the author of publications on peer education, social representations of stress, the social perception of communication.