

L'APPRENDIMENTO COOPERATIVO COME STRATEGIA DIDATTICO-INCLUSIVA

Rosa Sgambelluri

Ricercatore a tempo determinato di Didattica e Pedagogia Speciale - Unipegaso

Riassunto - L'apprendimento cooperativo rappresenta un'importante strategia didattica in cui piccoli gruppi eterogenei di studenti acquisiscono e migliorano le relazioni sociali. Ogni membro di un gruppo, non solo è responsabile di ciò che impara e che gli viene insegnato, ma aiuta anche i compagni del gruppo ad imparare, creando così un clima di realizzazione personale e inclusione. Oggi, nella scuola italiana, questo approccio può diventare una metodologia didattica essenziale capace di valorizzare la diversità e incoraggiare sempre di più il processo inclusivo.

Abstract - Cooperative learning is an important educational strategy in which small heterogeneous groups of students acquire and improve social links. Each member of a group is responsible not only for learning what that is taught but also for helping teammates to learning, thus creating an atmosphere of personal realization and inclusion. Today, in the Italian school, this approach can become an essential didactic methodology able to give value the diversity and to encourage the inclusivity.

Parole chiave: apprendimento cooperativo; didattica inclusiva; bisogni educativi speciali.

Keywords: cooperative learning; didactics of inclusion; special educational needs.

1. La didattica inclusiva secondo la visione antropologica ICF

“Una buona didattica inclusiva cerca di realizzare apprendimenti e partecipazione piena per tutti gli alunni tenendo conto di tre elementi principali: il *funzionamento umano differente*, l'*equità*, l'*efficacia tecnica* e la *piena partecipazione sociale*. -Quindi-, una didattica diventa sempre più inclusiva proporzionalmente a quanto la scuola saprà riconoscere e comprendere le modalità di ‘funzionamento’ individuali e particolari attraverso un'antropologia biopsicosociale come quella di ICF.— Diventa inoltre, più inclusiva, se valorizza le differenze e – incontra in modo efficace le particolarità di funzionamento dei singoli alunni, attraverso offerte formative realmente in grado di sviluppare il massimo del loro potenziale apprenditivo, ma realizzate nei contesti naturali di una buona partecipazione sociale e di una appartenenza piena alle situazioni collettive”(Ianes, Cramerotti, 2013, p.19).

Una didattica inclusiva è pertanto, una didattica che riconosce e valorizza le differenze di tutti, è efficace, efficiente e soprattutto equa nella lettura dei bisogni. Inoltre, la visione dei bisogni educativi speciali nell'ottica biopsicosociale dell'ICF, può senza dubbio contribuire a sviluppare una didattica personalizzata e quindi principalmente inclusiva.

L'ICF ci fornisce già una grande idea di funzionamento umano che gli insegnanti possono usare per capire se un soggetto ha un problema o una difficoltà. Adottare tra l'altro questa antropologia ICF, pone gli insegnanti in allineamento concettuale con gli operatori dei servizi sanitari, che elaborano la Diagnosi Funzionale in un Profilo di Funzionamento (su base ICF), e questo creerebbe un rapporto di più facile collaborazione.

“Un punto cruciale che vale la pena sottolineare, riguarda il coinvolgimento esplicito di tutti i docenti, nessuno escluso, nel progettare e realizzare una didattica generalmente più inclusiva e forme esplicite di personalizzazione (Piani Didattici Personalizzati)”(Ianes, Cramerotti, 2013, p.23).

“Le disposizioni ministeriali parlano di una didattica inclusiva per tutta la classe, una didattica ordinaria che sia *strutturalmente* inclusiva, che cioè non si riduca a un semplice assemblaggio del PEI per l'alunno con disabilità, del PDP per quelli con DSA e BES, magari delegati all'insegnante di sostegno, senza che la metodologia di base con la quale si fa scuola per tutti sia in qualche modo modificata in senso inclusivo, e cioè tramite la strutturazione interna di strategie di adattamento e differenziazione adatte a includere le varie individualizzazioni e personalizzazioni” (Ianes, Cramerotti, 2013, p.23).

Attraverso, infatti, le recenti disposizioni sui BES, si allarga la gamma di alunni che hanno diritto a qualche forma di personalizzazione, includendo anche situazioni certificate o diagnosticate, e la lettura del bisogno diviene pertanto, meno orientata da un punto di vista clinico, ma più equa, portando l'istituzione scolastica a legittimare tutti i BES, al di là delle diverse eziologie.

“Questa logica, che supera quella tradizionale di disabilità, potrebbe portare argomenti a favore di un'evoluzione della Legge 104/92. Quest'ultima, che parla di disabilità come unica condizione di problematicità a cui la scuola deve far fronte con risorse aggiuntive, è ormai datata; dopo di essa ci sono stati importanti passi avanti, come la Dichiarazione ONU dei diritti delle persone con disabilità nel 2006 e l'introduzione a livello mondiale del sistema ICF (2002; 2007). Dunque una nuova visione del concetto di salute umana, di funzionamento e di disabilità, che impone cambiamenti anche a livello di Legge Quadro” (Ianes, Cramerotti, 2013, p.22).

Una didattica strutturalmente più inclusiva, può essere progettata da tutti i docenti attraverso la scelta e l'utilizzo di materiali didattici, libri, software che consentono di scegliere livelli graduati di difficoltà e attraverso nuove modalità con le quali apprendere, adoperando svariati linguaggi, codici, ruoli, stili di pensiero e diverse modalità espressive.

Inoltre, se gli insegnanti riuscissero ad edificare attività didattiche per piccoli gruppi, realizzerebbero un format didattico sicuramente più inclusivo, già predisposto alla diversificazione dei ruoli, dei materiali e degli obiettivi.

Tutte queste risorse però, devono essere ben organizzate in una rete dinamica di sostegno e devono poter essere realmente efficaci anche relativamente ai momenti operativi disciplinari che i discenti vivono ogni giorno in classe. Ecco perché potrebbe essere utile adoperare all'interno del contesto classe, strategie didattiche che sono funzionali allo sviluppo delle relazioni e dell'apprendimento.

La modalità di lavoro che meglio di ogni altra modalità, attiva la risorsa-altri è infatti, proprio quella basata sull'apprendimento cooperativo che “offre il grande vantaggio di funzionare bene sia per attività particolari, centrate soprattutto sulle relazioni tra studenti, sia per quelle disciplinari, legate alle varie materie di studio, per le quali gli aiuti e le collaborazioni tra compagni risultano decisive per costruire apprendimenti significativi e, nello stesso tempo, per potenziare le -competenze- sociali degli studenti” (Ianes, Cramerotti, Capaldi, Rondanini, 2016, p.300).

2. L'apprendimento cooperativo

L'apprendimento cooperativo come afferma Comoglio, “è un metodo di apprendimento-insegnamento in cui la variabile significativa è la cooperazione tra gli studenti” (Comoglio, Cardoso, 2000). Esso pertanto, rappresenta una strategia didattica che utilizza piccoli gruppi per lo più eterogenei attraverso i quali è possibile acquisire e migliorare le relazioni sociali. L'idea di fondo è, infatti, che il gruppo è un insieme di risorse, viste sia come conoscenze che come competenze, e gli alunni non sono considerati come contenitori da riempire di nozioni o abilità, ma come risorse da attivare.

Il *cooperative learning* sembra provenga dagli studi dei fratelli Johnson intorno agli anni sessanta negli Stati Uniti d'America, “dove si avverte il bisogno di rispondere ad una domanda di socializzazione e di educazione alla convivenza civile - e dove - si fa sempre più strada, la consapevolezza di come il contesto classe sia un contesto sociale a tutti gli effetti”(Ianes, Cramerotti, 2013, p.273).

I fratelli Johnson distinguono tre tipologie di gruppi di apprendimento cooperativo: gruppi formali, gruppi informali, gruppi di base. I gruppi formali, sono utilizzati per affrontare compiti difficili e di lunga durata come la realizzazione di un progetto a lungo termine o la preparazione di una lezione.

I gruppi informali “sono strutture di cooperative learning temporanee, utili per qualche scopo immediato e speciale, in genere di supporto alla lezione o spiegazione dell'insegnante” (Comoglio, Cardoso, 2000, p.226).

I gruppi di base sono strutture di apprendimento cooperativo stabili, formati da gruppi eterogenei e di interclasse nei quali gli studenti hanno la possibilità di incontrarsi spesso per aiutarsi e discutere di problemi didattici.

“Le prime riflessioni - però - sull'importanza dell'apprendimento mediato dal gruppo possono essere fatte risalire alle teorizzazioni sull'interdipendenza sociale, le quali sottolineano come il tipo di *incastro relazionale* che si realizza tra le persone di un gruppo influisca sia sul modo in cui i suoi membri interagiscono tra loro sia, nel lungo termine, sui risultati che esso raggiunge” (Ianes, Cramerotti, 2013, p.273).

“Nel gruppo cooperativo il principio di interdipendenza e altre variabili particolarmente significative nell'apprendimento sono state diversamente interpretate, tanto che si sono sviluppate diverse correnti o modalità di Cooperative Learning”(Johnson, 1996, p.9), che si differenziano in relazione ai principi a cui si sceglie di dare priorità. Esse vanno sotto il nome di Learning Together, Student Team Learning, Group Investigation, Structural Approach, Complex Instruction.

- *Learning together*: è una modalità suggerita dai fratelli Johnson. Si fonda su cinque principi cardini che sono interdipendenza positiva, responsabilità individuale e di gruppo, interazione promozionale faccia a faccia, abilità sociali e valutazione individuale e di gruppo. Il modello di learning together, per la sua flessibilità, è una delle modalità di apprendimento cooperativo più usate nella scuola italiana.

Ogni forma di *learning together* è organizzata secondo cinque principi:

1. interdipendenza positiva;
2. responsabilità individuale e di gruppo;
3. interazione promozionale faccia a faccia;
4. competenze sociali;
5. valutazione individuale e di gruppo.

1. “Si ha interdipendenza positiva tra i membri di un gruppo quando ogni suo componente, ha la consapevolezza che l’operato di ciascuno può beneficiare o al contrario danneggiare l’intero gruppo, perciò il proprio condiziona quello altrui e viceversa. Concretamente, si ha quando, ad esempio, l’insegnante, dopo un lavoro di gruppo, interroga casualmente e assegna un voto al gruppo per la risposta individuale. L’interdipendenza positiva è da considerarsi raggiunta quando i membri del gruppo comprendono che il rapporto di collaborazione che li unisce è tale per cui non può esistere successo individuale senza successo collettivo”(Ianes, Cramerotti, 2013, p.275).

2. Se c’è una buona interdipendenza tra i membri di un gruppo, c’è anche un buon grado di responsabilità individuale e di gruppo, poiché ogni componente percepisce di essere responsabile per sé e per gli altri.

3. L’interazione promozionale faccia a faccia avviene attraverso una collaborazione positiva e un incoraggiamento reciproco. Questo scambievole aiuto, si realizza mediante la spiegazione verbale dei diversi problem solving, la discussione dei concetti che si spiegano, la condivisione delle proprie conoscenze con i compagni di classe e l’integrazione dei contenuti da apprendere con quanto già si conosce.

4. I membri del gruppo devono essere capaci di decidere, comunicare, gestire i conflitti e creare un clima di fiducia. Se tutto ciò viene a mancare, occorre necessariamente intervenire. In questo modo l’insegnante valuta il livello di competenze sociali presenti nella sua classe e promuove quelle carenti. “Non basta - pertanto- che gli allievi siano seduti in cerchio e che l’insegnante abbia dato loro un compito complesso da svolgere perché -affinchè- il lavoro di gruppo riesca, è necessario che ognuno nel gruppo sappia relazionarsi con gli altri in modo efficace, cioè che possieda -competenze o abilità sociali-”(Ianes, Cramerotti, 2013, p.278).

5. Terminata l’attività di lavoro, il gruppo cooperativo deve valutare cosa ha funzionato e cosa no, quali comportamenti sono stati utili e quali invece no. Finché, quindi, si abbia un miglioramento anche progressivo, è fondamentale analizzare con attenzione le modalità di lavoro collettivo individuando le criticità ed i punti di forza. Questo modo di valutare è anche importante per accrescere una consapevolezza meta cognitiva delle proprie risorse e dei propri limiti e per il mantenimento delle competenze individuali.

- *Student Team Learning*: è una corrente ideata da Robert Slavin, che si caratterizza per l’attenzione rivolta alla motivazione estrinseca. “Come sottolinea Slavin, molti ragazzi, soprattutto quelli a rischio, non possono essere facilmente indotti a impegnarsi e ad apprendere nello studio senza la prospettiva del conseguimento di qualche ricompensa. Ciò che è vero a livello individuale può valere per il gruppo se viene offerta una ricompensa che unifichi e stimoli l’impegno dei suoi membri. Il ruolo

dell'insegnante è quello di organizzare i gruppi secondo principi corretti di eterogeneità, di presentare ricompense stimolanti, di stilare e di promulgare le classifiche di gruppo” (Johnson, 1996, p.9).

- *Group Investigation*: è una modalità di apprendimento cooperativo che mette in risalto il *desiderio di conoscere* come stimolo all'apprendimento. Questa forma di apprendimento cooperativo, sviluppa le abilità metacognitive ed i processi di autoregolazione dello studente rispetto alle strategie di apprendimento e alle modalità relazionali ed il compito dell'insegnante è quello di suscitare interesse riguardo all'argomento che è oggetto di studio nel gruppo;

- *Structural Approach*: inventato da Kagan, “si focalizza principalmente sullo sviluppo di strutture di lavoro che a prescindere dal tipo di contenuto assicurino una reale interdipendenza positiva e il massimo coinvolgimento, attivo e responsabile, degli alunni; è quindi una struttura che mira all'organizzazione sociale della classe” (Ianes, Cramerotti, 2013, p.274);

- *Complex Instruction*: “si caratterizza per l'attenzione che rivolge allo status degli alunni, allo scopo di evitare che i più abili monopolizzino l'attività e che quelli in difficoltà rimangano passivi - per cui i primi migliorino ed i secondi peggiorino -” (Ianes, Cramerotti, 2013, p.274). L'insegnante attraverso questa modalità di apprendimento, può proporre compiti più difficili che implicano l'utilizzo di abilità differenti, pertanto, ogni componente del gruppo può fornire un contributo con la consapevolezza della necessità dell'aiuto di ciascuno.

3. L'apprendimento cooperativo nel panorama didattico-inclusivo

L'apprendimento cooperativo grazie alla sua rigorosità e al suo modo di rispondere in modo esaustivo alle necessità formative di molti allievi con bisogni educativi unici, potrebbe rappresentare una valida strategia didattica capace di creare un ambiente inclusivo solido. “Questo perché il principio è quello per cui ciascun componente di un gruppo, con le sue caratteristiche peculiari e speciali, può contribuire all'apprendimento di tutti e ognuno può divenire risorsa (e strumento compensativo) per gli altri” (Ianes, Cramerotti, 2013, p.272).

Attraverso opere di cooperazione, ciascun allievo anche quello con BES o disabilità, può trovare spazi e modalità proprie per apprendere diventando allo stesso tempo supporto e sostegno per gli altri. Le strutture cooperative pertanto, non possono essere confuse con costrutti teorici come il peer tutoring dove invece lo studente che ha di più, dà all'altro che ha di meno, “ma ciascuno viene considerato depositario di risorse da poter mettere al servizio del bene comune: l'apprendimento di tutti” (Ianes, Cramerotti, 2013, p. 273).

L'apprendimento cooperativo, progettato in presenza di alunni con bisogni educativi speciali, (siano essi soggetti con disabilità o con un disturbo specifico di apprendimento o abbiano uno svantaggio socio-culturale), rappresenta un valido strumento compensativo e dispensativo. Esso, permette, inoltre, di valorizzare le singole diversità senza stravolgere la didattica e senza dover pensare ad un percorso individualizzato per ciascun allievo, ma attraverso una sola attività didattica, l'apprendimento cooperativo coinvolge tutti contemporaneamente.

Questo rappresenta l'unico vero modo per poter creare una didattica inclusiva, perché non è realisticamente possibile per un singolo insegnante pensare di strutturare percorsi individuali diversi, pertanto, l'unica soluzione possibile potrebbe essere quella di progettare un metodo didattico che contemporaneamente raggiunga ciascuno, nello stesso tempo, allo stesso modo e valorizzando le risorse presenti.

“Bisogna - quindi- lavorare insieme agli altri, in vista di obiettivi comuni in particolare per: a) elevare il livello di tutti gli studenti, anche di quelli con bisogni educativi speciali o disabilità; b) costruire relazioni positive tra gli studenti allo scopo di creare una comunità di apprendimento in cui la diversità sia rispettata e apprezzata; c) fornire agli studenti le esperienze di cui hanno bisogno per un sano sviluppo cognitivo, psicologico e sociale”(Ianes, Cramerotti, Capaldi, Rondanini, 2016, p.300).

Lo scenario ideale per far funzionare il più possibile le relazioni e per attivare tutte le risorse della rete dinamica di sostegno, è senza dubbio rappresentato dal clima familiare e cooperativo, che diversamente da quello individuale e competitivo, sprona soprattutto gli studenti all'inclusione di tutti nel progetto comune.

Nell'apprendimento cooperativo fondamentale è anche il ruolo dell'insegnante che organizza il lavoro per gruppi, pianifica una serie di attività iniziali lasciando gli studenti liberi di decidere e di agire e si preoccupa di monitorare e intervenire, di verificare e valutare.

Il lavoro dei docenti come moderatori e facilitatori, si articola in quattro livelli:

1.favorire l'interazione costruttiva diretta: pertanto, durante le attività, gli insegnanti devono accertarsi che gli alunni si stiano sostenendo a vicenda, aiutandosi l'un l'altro nei momenti di difficoltà e senza prevaricazioni;

2.monitorare il comportamento degli studenti: è utile che il docente osservi attentamente il modo di lavorare degli alunni, aiutandoli se è necessario e registrando i dati significativi emersi durante la sua osservazione;

3.intervenire per migliorare il lavoro del gruppo e in merito al compito: i docenti devono intervenire solo se è indispensabile il loro supporto senza condizionare le scelte e le decisioni dei gruppi;

4.chiudere la lezione: gli insegnanti devono stimolare gli alunni a concludere il lavoro, mettendo nuovamente in rilievo i punti principali dell'attività e attuando una riflessione metacognitiva su ciò che è stato appreso.

Il momento conclusivo del lavoro è forse la più importante fase di progettazione perché rappresenta quel legame tra le azioni compiute da tutti i membri del gruppo e ciò che è stato invece appreso dall'esperienza vissuta.

Si può dunque riconoscere in merito a quanto è stato delineato, che l'approccio cooperativo è senza dubbio una delle strategie didattiche compensative che meglio riesce ad attivare la risorsa-altri e che consente di edificare un clima positivo ed inclusivo per tutti gli studenti nel contesto classe.

“Il clima e l'organizzazione delle risorse sono aspetti fondamentali per attivare tutti quei contributi che gli 'altri' possono mettere a disposizione nei processi di inclusione: è importante-

quindi,- che l'apporto dei compagni e dei vari operatori della scuola venga fornito all'interno di un progetto comune, ed è innegabile che le attività didattiche rappresentino un momento fondamentale della vita scolastica" (Ianes, Cramerotti, Capaldi, Rondanini, 2016, p.300).

È perciò necessario che le risorse siano ben organizzate in una rete dinamica di sostegno diventando in questo modo efficaci soprattutto rispetto a quelli che sono i momenti operativi di carattere disciplinare che gli allievi vivono quotidianamente.

Bibliografia

- Aronson E., Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the classroom: the jigsaw method*. Pinter & Martin: London
- Banzato M., Minello R. (2002). *Imparare insieme: laboratorio di didattica dell'apprendimento cooperativo*. Armando Editore: Roma.
- Cairo M. T. (2007). *Pedagogia e didattica speciale per educatori e insegnanti nella scuola*, Vita&Pensiero: Milano.
- Comoglio M., Cardoso M. A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo*. LAS: Roma.
- Comoglio M. (1999). *Il cooperative learning: strategie di sperimentazione*. Gruppo Abele: Torino
- Comoglio M. (1998). *Educare insegnando: apprendere ad applicare il cooperative learning*. LAS: Roma
- Dewey J., (2004). *Democracy and Education*. Dover Publications: New York.
- Ianes D., Cramerotti S. (2013). *Alunni con Bisogni educativi speciali. Indicazioni operative per promuovere l'inclusione scolastica sulla base della DM del 27/12/2012 e della CM n.8 6/3/2013*. Erickson: Trento.
- Ianes D., Cramerotti S., Capaldo N., Rondanini L. (2016). *Insegnare domani nella scuola primaria*. Erickson: Trento.
- Johnson D.,W. Johnson R.T., Johnson Holubec E. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe: migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Erickson: Trento.
- Johnson D.,W. Johnson R.T. (2005). *Leadership e Apprendimento cooperativo. Condividere le idee, ridurre le tensioni, dare energia al gruppo: esercizi e attività*. Erickson: Trento.
- Jolliffe W., (2007). *Cooperative Learning in the classroom: Putting it into Practice*. PCP: London.
- Kagan S.,(1994). *Cooperative Learning*.CA:San Juan Capistrano.
- Kagan S., Kagan L. (1997). *Cooperative Learning and multiple intelligences for high school*. Linton Professional Development Corporation: Sandy, Utah.
- Kagan S., Angeloni B. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'Approccio strutturale*. Lavoro: Roma
- La Prova A. (2008). *Apprendimento cooperativo e differenze individuali. Attività ed esperienze per la scuola primaria e secondaria di primo grado*. Erickson: Trento.
- Slavin, E.R., (1995). *Cooperative learning: theory, research, and practice*. Allyn and Bacon: Boston

