6. Insegnanti di sostegno in formazione e approccio cooperativo

MICHELLE PIERI
Ricercatrice, Dipartimento di Studi Umanistici Università degli Studi di Trieste

6.1. L'approccio cooperativo

Alla base dell'approccio cooperativo, che include metodologie come, ad esempio, il Learning Together (Johnson & Johnson, 1975), l'apprendimento a puzzle (Aronson, 1978; Slavin, 1980), il Group Investigation (Sharan & Sharan, 1998) e il tutoring tra pari (Topping, 2000) o tra studenti di età diverse (Jenkins & Jenkins, 1981), vi sono l'apprendimento attivo, la reciprocità e la corresponsabilità tra i discenti coinvolti nel processo di apprendimento, l'interdipendenza positiva tra i componenti del gruppo che cooperano per il raggiungimento degli obiettivi, il miglioramento delle relazioni sociali per promuovere lo sviluppo delle conoscenze e pari opportunità di successo per tutti i discenti (Andrich, Miato & Miato, 2003; Benati & Chiari, 2008). Dalla letteratura scientifica (si vedano, ad esempio, Chiari, 1997; Andrich, Miato & Miato, 2003) emerge che tramite l'approccio cooperativo è possibile andare a migliorare:

- gli aspetti extracognitivi, psicologici e sociali connessi all'apprendimento come, ad esempio, l'identità personale e lo sviluppo di abilità sociali e relazionali, fondamentali per lavorare in gruppo;

- l'elaborazione cognitiva e metacognitiva negli studenti;
- la salute fisica e psicologica dei discenti, grazie agli effetti positivi che l'approccio cooperativo ha sulle relazioni e sull'ambiente.

Un discente in una condizione d'interdipendenza positiva, come è emerso dagli studi realizzati da Hattie (2012) relativamente all'efficacia delle metodologie di apprendimento, apprende due volte di più rispetto ad uno studente che si trova in una condizione di apprendimento individuale con interdipendenza negativa in un contesto di apprendimento competitivo. La ricerca educativa (Andrich, Miato, & Miato, 2003; Malusà, 2014, 2021; Zanazzi, 2019) sottolinea come la messa in pratica di metodologie didattiche cooperative nel fare scuola quotidiano rappresenti una straordinaria opportunità per l'educazione di tutti i ragazzi, compresi quelli più fragili (Gartner & Lipsky, 1990; Mitchell, 2008). Come evidenziato da Andrich, Miato, & Miato:

> nel momento in cui lo studente disabile o a rischio diventa insegnante per un altro ragazzo, gli si riconosce che è in grado di fare qualcosa di importante e degno di considerazione. Ciò permette di eliminare una delle ragioni fondamentali dell'insuccesso scolastico che sta nell'incapacità di molti insegnanti di riconoscere il ruolo attivo dello studente nel processo di apprendimento. In questo processo occorre coinvolgere i ragazzi, chiedendo loro una convinta adesione all'obiettivo da perseguire e concedendo spazi di autonomia e confronto (2003, p. 46).

Il valore dell'approccio cooperativo non viene riconosciuto esclusivamente dalla letteratura scientifica ma anche dalle istituzioni sia nazionali che internazionali. Come ricorda Malusà (2021), da una parte, l'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (EASNIE, 2012) annoverano l'approccio cooperativo tra le competenze che un insegnante deve possedere per la costruzione della società inclusiva del XXI secolo; dall'altra, nella scuola italiana la messa in pratica delle strategie didattiche cooperative fa parte dei compiti attribuiti agli insegnanti dalle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (MIUR, 2009), ribaditi successivamente nelle *Linee guida* del nuovo Piano Educativo Individualizzato (MIUR, 2020).

Pur essendo i benefici che l'approccio cooperativo può portare all'inclusione riconosciuti all'unanimità dalla letteratura scientifica e dalle istituzioni, la pratica nel fare scuola quotidiano di questo approccio, come sottolinea Malusà (2021), rimane ancora in molte scuole una vera e propria utopia. In

molteplici contesti scolastici italiani le metodologie didattiche più utilizzate, a discapito di metodologie attive come l'approccio cooperativo, sono ancora quelle tradizionali, basate su spiegazione tramite lezione frontale uguale per tutti, studio del libro di testo, come fonte principale del sapere e prove scritte e orali per verificare l'apprendimento dei singoli discenti (Ianes, Demo, & Zambotti, 2010; Canevaro, d'Alonzo, Caldin, & Ianes, 2011). Da una ricerca realizzata nel 2011 da Canevaro, d'Alonzo, Ianes e Caldin è emerso che gli insegnanti di sostegno attribuivano la motivazione primaria dell'uscire dall'aula con il ragazzo con disabilità al fatto che le metodologie utilizzate in aula sovente non consentivano un'individualizzazione appropriata (26,2%). Ciò per quanto riguardava quei discenti che seguivano un percorso misto, parte in aula e parte fuori dall'aula, ma se si andavano a prendere in considerazione i dati relativi a quei discenti con disabilità che erano sempre fuori dall'aula, che in questa ricerca rappresentavano il 5,7% dei discenti con disabilità, emergeva che la ragione riferita più sovente era la stessa ma in questo caso la percentuale era 44,2%.

L'approccio cooperativo è una delle metodologie didattiche più inclusive, in quanto permette di adattare gli obiettivi e i ruoli, accrescere la partecipazione e trasformare tutti gli studenti della classe, o delle classi, in risorse gli uni per gli altri facendoli diventare protagonisti attivi dei processi di insegnamento/apprendimento, tra pari o tra studenti di età diverse, e di inclusione. L'insegnante curricolare e il collega di sostegno insieme potrebbero, più facilmente che in autonomia, gestire una didattica di tipo cooperativo, e costruire insieme un clima positivo, basato sul rispetto e sull'aiuto reciproci, e attento ai bisogni di tutti, elementi che sono alla base dell'apprendimento cooperativo efficace (Ianes, 2014).

6.2. La ricerca

Questa indagine, realizzata presso l'Università degli Studi di Trieste, è finalizzata ad indagare il "rapporto" che intercorre tra gli insegnanti di sostegno in formazione e l'approccio cooperativo. L'indagine ha coinvolto 100 insegnanti di sostegno in formazione che hanno frequentato il corso "Approccio metacognitivo e cooperativo", della durata di 30 ore, nell'ambito del percorso del TFA sostegno VII° ciclo nell'anno accademico 2022-23. L'indagine ha previsto la somministrazione di due questionari, uno all'inizio e uno alla fine del corso.

Nel questionario iniziale, oltre a nome, cognome e classe/i di concorso, sono state poste le seguenti domande a risposta chiusa «Prima del TFA, come studente ha fatto lavori di gruppo?» (le risposte possibili erano sì e no), «Se sì, quando?» (le risposte possibili erano: scuola primaria, scuola secondaria di primo grado, scuola secondaria di secondo grado, università e altro) e «Come docente hai proposto agli studenti lavori di gruppo?» (le risposte possibili erano sì e no) alla quale era collegata la seguente domanda a risposta aperta «Se no, perché?». Volutamente nel questionario iniziale si è utilizzato il termine "lavori di gruppo", più generico, al posto di "cooperativo" che è stato invece utilizzato nel questionario finale. Con lavoro di gruppo ci si riferisce, riprendendo la definizione di Cohen (1994) riportata in Andrich, Miato, & Miato (2003, p. 46), a «ragazzi che lavorano insieme in un gruppo abbastanza piccolo da consentire la partecipazione di ognuno a un compito che è stato chiaramente assegnato».

Nel questionario finale, oltre a nome e cognome, sono state poste le seguenti domande a risposta chiusa: «Prima di questo corso aveva seguito altri corsi sul lavoro cooperativo?» (le risposte possibili erano sì e no), «Dopo questo corso pensa di proporre ai suoi studenti più momenti di lavoro cooperativo?» (le risposte possibili erano sì e no) alla quale era collegata la domanda a risposta aperta «Se sì, perché? Se no, perché?».

Dopo il questionario iniziale e prima del questionario finale, ai docenti in formazione è stato non solo spiegato ma anche fatto esperire in prima persona l'approccio cooperativo, in linea con la letteratura che consiglia di prevedere percorsi formativi universitari maggiormente esperienziali (Sharan & Sharan, 1987; Sharan, 2010; Malusà, 2021).

In questo contributo verranno presi in considerazione esclusivamente i risultati relativi ai 71 docenti in formazione che hanno compilato sia il questionario iniziale che quello finale, e nello specifico verranno prese in considerazione le risposte alle seguenti domande: «Prima del TFA, come studente ha fatto lavori di gruppo?»; «Prima di questo corso, come docente ha proposto lavori di gruppo ai suoi studenti?»; «Prima di questo corso aveva seguito altri corsi sul lavoro cooperativo?»; «Dopo questo corso pensa di proporre ai suoi studenti momenti di lavoro cooperativo?».

Prima del TFA, come studente ha fatto lavori di gruppo?		
No	5	7%
Sì	66	93%
Totale	71	100%

Tab. 1. Prima del TFA, come studente ha fatto lavori di gruppo?

Prima di questo corso, come docente ha proposto lavori di gruppo ai suoi studenti?		
No	20	28%
Sì	51	72%
Totale	71	100%

Tab. 2. Prima di questo corso, come docente ha proposto lavori di gruppo ai suoi studenti?

Prima di questo corso aveva seguito altri corsi sul lavoro cooperativo?		
No	37	52%
Sì	34	48%
Totale	71	100%

Tab. 3. Prima di questo corso aveva seguito altri corsi sul lavoro cooperativo?

Dopo questo corso pensa di proporre ai suoi studenti momenti di lavoro cooperativo?		
No	2	3%
Sì	69	97%
Totale	71	100%

Tab. 4. Dopo questo corso pensa di proporre ai suoi studenti momenti di lavoro cooperativo?

Se da una parte il 93% dei corsisti ha risposto che, come studente, ha lavorato in gruppo (tab. 1) e il 72% ha proposto ai suoi studenti lavori di gruppo prima di questo corso (tab. 2), dall'altra più della metà (52%) dei rispondenti prima di questa specializzazione non ha avuto una formazione al lavoro cooperativo (tab. 3) e il 97% dichiara di essere intenzionato a esperire l'approccio cooperativo con i suoi studenti al termine del corso (tab. 4). Sono quindi evidenti, da una parte, una carenza a livello di formazione, dall'altra, il forte desiderio di mettere in atto questo approccio nel proprio fare scuola quotidiano al termine del percorso formativo intrapreso.

6.3. CONCLUSIONI

Si ritiene che la formazione, sia teorica che pratica, degli insegnanti, sia di sostegno che curricolari, all'approccio cooperativo rappresenti un elemento fondamentale per la costruzione di scuole inclusive di qualità. Nella scuola italiana, come si è visto ancora fortemente connotata da una didattica di stampo prettamente tradizionale, vi è il forte bisogno di una didattica in grado di supportare gli alunni nello sviluppo delle proprie competenze cognitive e sociali, andando a incentivare la cooperazione e la condivisione tra gli studenti e non la competizione (Andrich, Miato, & Miato, 2003). La messa in pratica dell'approccio cooperativo, come già accennato, consente di migliorare il clima di classe e di promuovere la co-costruzione dei saperi da parte degli studenti. Indubbiamente, l'approccio cooperativo implica un cambiamento profondo del ruolo e della professionalità docente (Andrich, Miato, & Miato, 2003). Questo cambiamento comporta un aumento d'impegno, almeno iniziale, da parte del docente, che deve progettare e organizzare il lavoro cooperativo. Sia i docenti in formazione che quelli in servizio dovrebbero essere supportati da una formazione, sia teorica che pratica, per essere messi nelle condizioni di gestire al meglio questo cambiamento sia nella loro professionalità che nel fare scuola quotidiano. Per quanto riguarda i prossimi passi, sarebbe interessante realizzare un'indagine successiva per verificare le ricadute di questo percorso formativo, ossia per capire quanto gli insegnanti riescano veramente a mettere in pratica percorsi basati sull'approccio cooperativo nelle loro realtà scolastiche.

BIBLIOGRAFIA

Andrich, S., & Miato, L. (2003). *La didattica inclusiva: organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento, Erickson.

Aronson, E. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills, Sage Publications, Calif.

Benati, S., & Chiari, G. (2008). *I meccanismi dell'apprendimento cooperativo: un approccio di scelta razionale*. Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale, Università di Trento, Quaderno 41, http://eprints.biblio.unitn.it/4365/1/quad41.pdf.

Canevaro, A., d'Alonzo, L., Ianes, D., & Caldin, R. (2011). *L'integrazione scolastica nella percezione degli insegnanti*. Trento, Erickson.

Chiari, G. (1997). Gruppi e apprendimento cooperativo: un'alternativa ai gruppi di recupero. *Scuola Democratica*, 1, pp. 24-34.

Cohen, E. G. (1984). Talking and working together: Status, interaction, and learning. In P. Peterson, L.C. Wilkinson, M. Halliman (eds.), *The social context of instruction: Group organization and group processes*. New York, Academic Press, pp. 180-196.

EASNIE (2012). *Teacher education for inclusion. Profile of inclusive teachers. European Agency for Special Needs and Inclusive Education*. Retrieved from https://www.european-agency.org.

Gartner, A., & Lipsky, D.K. (1990). Students as instructional agents. In W. Stainback, S. Stainback (eds.), *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore, Brookes, pp. 81-93.

Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London & New York, Routledge.

Ianes, D. (2014). Insegnanti di sostegno: un'evoluzione necessaria. *Italian journal of special education for inclusion*, 2(*2*), pp. 35-53.

Ianes, D., Demo, H., & Zambotti F. (2010). *Gli insegnanti e l'integrazione: atteggiamenti, opinioni e pratiche*. Trento, Erickson.

Jenkins, J. R., & Jenkins, L. M. (1981). *Cross age and peer tutoring: Help for children with learning problems*. Reston, VA, The Council for Exceptional Children.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1975). *Learning together and alone: cooperation, competition, and individualization*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

Malusà, G. (2014). Sharing for building. Efficacy processes of Cooperative Learning in multicultural contexts of primary school. *Encyclopaideia,* 18(*38*), pp. 92-112.

Malusà, G. (2021). Sfide e credenze sull'approccio cooperativo: uno studio esplorativo sugli insegnanti di sostegno in formazione. *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza, comprensione e partecipazione. Atti del X convegno della SIRD*, pp. 9-10.

Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies*. New York, Routledge.

MIUR (2009). *Linee Guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Linee+guida+sull%27integrazione+scolastica+degli+alunni+con+disabilit%C3%A0.pdf/7e814545-e019-e34e-641e-b091dfae19f0

MIUR (2020). *Linee Guida concernenti la definizione delle modalità, anche tenuto conto dell'accertamento di cui all'articolo 4 della legge 5 febbraio 1992, n. 104, per l'assegnazione delle misure di sostegno di cui all'articolo 7 del D.Lgs 66/2017 e il modello di PEI, da adottare da parte delle istituzioni scolastiche*. https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/allegati/ALLEGATO%20B_LINEE%20GUIDA.pdf

Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: Valued Pedagogy, Problematic Practice. *European Journal of Education,* 45(*2*), pp. 300-313.

Sharan, S., & Sharan, Y. (1998). *Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi co-operativi*. Trento, Erickson.

Sharan, Y., & Sharan, S. (1987). Training Teachers for Cooperative Learning. *Educational Leadership,* 45(3), pp. 20-25.

Slavin, R.E. (1980). *Using student team learning: Revised edition*. Baltimore, Maryland, The Johns Hopkins University Center for Social Organization of Schools.

Topping, K. (2000). *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*. Trento, Erickson.

Zanazzi, S. (2019). I docenti inclusivi tra teoria e pratica. *Italian Journal of Educational Research*, XI(21), pp. 261-274.