

4 Metodologie a mediazione sociale come alternative alla didattica trasmissiva

Sommario 4.1 Introduzione. – 4.2 I fondamenti teorici delle metodologie a mediazione sociale. – 4.3 L'Approccio Cooperativo per l'insegnamento dell'italiano. – 4.4 Aspetti metodologici dell'Approccio Cooperativo. – 4.5 Modelli operativi e cooperativi per l'apprendimento dell'italiano. – 4.6 Caratteristiche operative dell'Approccio Cooperativo. – 4.7 Il ruolo dell'insegnante di italiano nell'Approccio Cooperativo.

4.1 Introduzione

In linea con la ricerca sull'italiano nel mondo del secondo capitolo, i fattori motivazionali che spingono gli studenti stranieri a studiare l'italiano sono riconducibili a un bisogno strumentale e al piacere. L'implicazione più rilevante è che non ha senso proporre un insegnamento rigido, focalizzato sulle regole grammaticali e inflessibile nei modi di sviluppare la ricerca di analogie con eventi e informazioni noti con l'obiettivo di estendere l'ampiezza (e non la profondità) dell'enciclopedia di conoscenze che ogni studente possiede.

Se studiare la lingua italiana è un lusso e un bisogno per scopi professionali allora occorre prendere prima di tutto atto di questa trasformazione che gratifica lo studente con dei percorsi realistici, con situazioni per cui egli prova interesse, desiderio e curiosità. Il progetto edulinguistico deve perciò mirare a rendere autonomo lo studente: è dunque limitante proporre una metodologia che costringa alla memorizzazione e alla ripetizione di atti comunicativi; al contrario, diventa fondamentale sviluppare e rinforzare le strategie cognitive e metacognitive dello studente allo scopo di co-costruire e valorizzare le competenze linguistiche, socio-pragmatiche e interculturali della persona nell'ottica dell'autorealizzazione.

Inoltre, non possiamo non ricordare che l'italiano non è mai la prima lingua straniera studiata da una classe; talvolta è la seconda, talvolta la terza, ma comunque si può affermare che tutti gli studenti di italiano in contesti di istruzione formale hanno già studiato e, spesso, stanno ancora studiando la lingua inglese. Nella didattica di questa lingua (come di tutte le lingue, laddove il corpo docente è formato ed aggiornato – il che non è sempre vero per l'italiano) le modalità trasmissive, le 'spiegazioni' sono scomparse da decenni, e si realizza sempre da decenni quella che in altre discipline, tradizionalmente trasmissive, è stata definita *flipped classroom*. Nella didattica delle lingue oggi si fanno in classe attività di comprensione, e poi di elaborazione ed esercitazioni di solito coinvolgendo più studenti, usando il *peer tutoring* ed altre metodologie a coinvolgimento sociale che qui chiameremo globalmente Apprendimento Cooperativo, iscrivendolo nella tradizione psicopedagogica del costruttivismo.

Pertanto questo capitolo darà sostegno a una concezione multidimensionale e intersoggettiva dell'apprendimento linguistico che si realizza con l'Apprendimento Cooperativo, ritenuto una strategia metodologica cruciale per migliorare la qualità delle relazioni interpersonali che rendono l'apprendimento significativo e più efficace.

4.2 I fondamenti teorici delle metodologie a mediazione sociale

I principali orientamenti a sostegno delle metodologie a mediazione sociale si riscontrano nell'approccio umanistico che riflette sui sentimenti dello studente (Rogers 1973; per le implicazioni pratiche di tale visione dell'apprendimento si veda il contributo di McCabe, O'Connor 2014), nei costrutti di Ausubel (1968) e Novak (2001) sull'apprendimento significativo, nella teoria del LASS (Language Acquisition Support System) di Bruner (1983), nelle teorie di Lave e Wenger sull'apprendimento situato (2006). Una trattazione significativa dell'Approccio Cooperativo dal punto di vista teorico e operativo è in Caon (2006), Bianchi e Leone (2016) e in De Meo e Rasulo (2018).

Nella teoria del *Person-centred learning* Rogers sostiene il coinvolgimento globale dell'apprendente, sollecitato da un punto di vista cognitivo, affettivo e emotivo. In questo modo è possibile far leva sulla forza di base della persona che gli permetterà di avere una comprensione più profonda della situazione in cui si trova e selezionare le esperienze più vitali e redditizie alla sua maturazione. Dunque lo studente costruisce un concetto di sé nel momento in cui ritiene che l'apprendimento nel quale è immerso è significativo per la sua crescita. Siccome l'apprendimento dell'itaLS non avviene nel vuoto ma ha un carattere situato, l'apprendente dovrà necessariamente costruire il suo concetto di sé e rapportarlo a quanto fatto dagli altri e a nuove esperienze. Dunque l'esperienza intelligente e comprensibi-

le è alla base del suo processo di crescita e della sua autonomia. Si tratta a tutti gli effetti di un percorso e di tutti i significati espliciti ad esso collegati, che contribuiscono al senso intellegibile di sé nel momento in cui lo studente è chiamato all'azione, a osservare, a fare delle ricerche, ad argomentarle e a riflettere, a rielaborare e a sintetizzare l'oggetto di analisi.

In questo senso la funzione del docente, in linea con la teoria del LASS di Bruner (1983), è quella di supportare l'acquisizione della lingua fornendo degli adeguati e rilevanti strumenti linguistici e culturali che si rivelano utili per la crescita della competenza comunicativa del discente.

Opponendosi alle teorie comportamentiste, Ausubel afferma che l'apprendimento è significativo per la crescita educativa dello studente quando è in grado di attivare, col supporto dell'insegnante, i processi cognitivi e metacognitivi superiori dell'apprendente. In questa prospettiva, la natura dello stimolo domanda - risposta non è più sufficiente per fare accomodare i nuovi concetti nella memoria dell'allievo poiché si attiverebbe un processo meccanico e percettivo fine a sé stesso. Egli sostiene l'importanza di coinvolgere la persona nella ricerca di analogie con eventi, informazioni già note e preesistenti nella sua struttura cognitiva: in questo modo lo studente potrà mettere in rapporto le nuove informazioni con elementi già noti. In questa direzione, per Ausubel sono fondamentali:

- a. la significatività del materiale, ovvero se i contenuti proposti dal docente sono rilevanti o meno;
- b. il modo in cui le nuove informazioni arrivano allo studente: le nuove conoscenze potrebbero giungere da altri e collegate ai punti di vista di altre persone;
- c. l'accomodamento delle nuove conoscenze in rapporto a quelle già preesistenti. L'implicazione didattica derivante dalla sua teoria vuole che il docente sia capace di progettare e organizzare l'evento linguistico agganciandolo con gli interessi degli studenti. Mettendo insieme le loro idee e i concetti sul topic il docente potrà favorire l'assimilazione attiva di nuovi contenuti.

Sulla scia di tali teorie, Novak ritiene che l'apprendimento sia significativo quando alimenta la motivazione dell'apprendente non isolandolo nel suo banco ma, all'opposto, favorendo un'integrazione positiva di sentimenti e di azioni fra i principali protagonisti del progetto edulinguistico. Risulta evidente da questa sua concezione dell'apprendimento che sono importanti non soltanto i contenuti ma le azioni con le quali lo studente è chiamato a dare significato al suo apprendimento.

Lave e Wenger sostengono questo cambiamento di prospettiva tracciato da Novak, affermando che l'apprendimento non avviene nel vuoto ma ha un carattere multidimensionale e sociale. Pertanto i due

studiosi mettono l'accento sulla co-partecipazione sociale di ogni apprendente. Il focus di ogni docente di itaLS è trovare la metodologia didattica più coerente nel sostenere le forme di co-partecipazione sociale dell'individuo al processo.

Al fine di favorire un apprendimento significativo per Lave e Wenger sono fondamentali:

- a. i materiali selezionati dal docente. In questo senso il docente dovrà presentare dei compiti autentici, dei casi reali, dei problemi concreti desunti dalla vita e mai astratti;
- b. la qualità delle azioni che vengono realizzate in classe. In questa prospettiva, contano le interazioni prodotte tra gli apprendenti, a livello di partecipazione alle attività e alle discussioni in classe.

Dunque l'apprendimento è significativo quando spinge gli studenti all'azione e alla partecipazione. Questa è regolata e organizzata da una serie di indicazioni e ruoli, con diversi gradi di responsabilità imprescindibili per il funzionamento della comunità e del gruppo al quale lo studente appartiene (Boscolo 1997).

Le teorie degli autori presi in considerazione si soffermano sulla concezione multidimensionale e intersoggettiva dell'apprendimento linguistico. Un altro aspetto comune alle teorie esaminate è il riferimento alla dimensione cognitiva, affettiva ed emotiva dello studente che viene coinvolto in misura differente e crescente in una dimensione interattiva e di natura sociale (Caon 2006). In forza di tale evidenza, l'Approccio Cooperativo costituisce oramai una strategia metodologica consolidata ed efficace nel promuovere, tramite l'interazione tra docente e discenti e l'interdipendenza positiva fra studenti, una maggiore qualità nel processo di comprensione e di feedback sulle produzioni linguistiche, accrescendo di fatto la significatività di ciò che si fa.

4.3 L'Approccio Cooperativo per l'insegnamento dell'itaLS

In virtù delle premesse epistemologiche esaminate nel precedente paragrafo, la dimensione relazionale è strategica per incrementare la motivazione dello studente attraverso una metodologia che ponga particolare attenzione alla qualità delle interazioni e alle forme di partecipazione sociale dello studente in classe. Dunque la qualità dell'apprendimento è legata alla qualità delle relazioni personali stabilite in classe, caratterizzando il clima dell'apprendimento stesso e i valori che vengono promossi (Tagney 2014).

Alla luce di tali presupposti che mettono al centro la persona in una situazione di apprendimento della lingua, la proposta metodologica deve far leva sulle caratteristiche del contenuto e della persona allo scopo di attivare un sistema aperto alla co-costruzione del sapere.

Coerente con tale paradigma e visione dell'apprendimento, l'Approccio Cooperativo sfrutta e valorizza le potenzialità cognitive e metacognitive della persona (Mezirow 2009).

L'Approccio Cooperativo è frutto di due linee di pensiero nate negli Stati Uniti: la filosofia educativa di J. Dewey e la psicologia sociale condotta da K. Lewin e E. Lippitt sulle dinamiche di gruppo.

Ad esse si integrano alcune interessanti prospettive psicologiche che attribuiscono un ruolo prioritario al carattere intersoggettivo e dinamico della conoscenza. In questo contributo ci si limiterà a esporre le principali con una breve descrizione dell'impianto teorico su cui poggiano:

- a. le teorie motivazionali: conferiscono grande importanza ai valori cooperativi che influiscono sulle motivazioni degli allievi, essendo l'aiuto reciproco, la stima per gli altri e la volontà di raggiungere comuni obiettivi meccanismi indispensabili per promuovere l'autostima e la promozione dell'individuo;
- b. la teoria del *Person-centered* di Rogers (1973): valorizza non solo la componente emozionale, psico-affettiva e motivazionale dello studente che apprende, ma afferma anche la centralità dell'allievo all'interno del processo educativo poiché egli è unico e irripetibile;
- c. la ZSP (Zona di Sviluppo Potenziale): secondo il suo principale esponente, Vygotskij, la ZSP è un'area cognitiva all'interno della quale il soggetto, interagendo con altri, è in grado di svolgere attività che da solo non riuscirebbe a portare a termine, facendo proprie strategie che ancora non possiede e che vengono interiorizzate e apprese;
- d. la cognizione situata e distribuita: rientra nell'ambito del costruttivismo sociale dove la conoscenza è frutto di un sapere costruito collettivamente mediante l'interazione fra gli studenti e l'ambiente di apprendimento (Cohen 1989).

Le teorie sopraccitate presentano quindi dei punti in comune – di seguito descritti – che costituiscono la base di un diverso modello di insegnamento-apprendimento che trova piena applicazione nell'Approccio Cooperativo:

- a. l'importanza strategica del gruppo;
- b. la relazione interpersonale come risorsa per apprendere;
- c. l'assunzione di responsabilità dei partecipanti;
- d. lo sviluppo di competenze socio-relazionali, cognitive e metacognitive attraverso il lavoro in gruppo.

L'evoluzione della teoria che fa da sfondo alla metodologia cooperativa ha posto l'accento sulle ricadute psicologiche e motivazionali derivate dal carattere fortemente intersoggettivo e relazionale dell'Approccio Cooperativo. Una sintesi ben ponderata rimanda al-

la definizione di tale metodologia da parte di Goodyear (2017), la quale individua gli aspetti cruciali dell'apprendimento cooperativo: sapere gestire lo stress, saper decentrarsi per poter accogliere opinioni diverse dalle proprie, sapersi relazionare gestendo modelli culturali differenti – come può succedere in lavoro di gruppo, saper cooperare dando un contributo per la risoluzione del problema o del compito. Dunque ogni persona individua delle strategie relazionali al fine di farsi apprezzare, raggiungere gli obiettivi del gruppo e di imparare.

4.4 Aspetti metodologici dell'Approccio Cooperativo

L'Approccio Cooperativo costituisce una specifica metodologia di insegnamento attraverso la quale gli studenti apprendono in piccoli gruppi, aiutandosi reciprocamente e sentendosi corresponsabili del reciproco percorso.

Con l'apprendimento collaborativo, l'acquisizione di conoscenze, abilità o atteggiamenti da parte degli studenti è il risultato di un'interazione di gruppo, o, da una lettura rovesciata, l'esito di un apprendimento individuale grazie a un lavoro di gruppo.

Baloche (1998) mette in risalto il lavoro cooperativo di piccoli gruppi composti in modo eterogeneo ma coeso nel portare a termine una serie di attività di ricerca che richiedono una responsabilità individuale nell'acquisizione delle competenze utili al raggiungimento dello scopo.

Da ciò è evidente la portata educativa di siffatta metodologia, perché aiuta lo studente a riflettere sulle strategie adottate nel momento in cui si rapporta agli altri e favorisce una loro esperienza di studio concreta e utile per conseguire gli obiettivi previsti dall'attività (Marcella, Sasso 2018). L'evidente vantaggio dal mettere in rete intelligenze e competenze diverse consente agli studenti di superare le difficoltà nell'affrontare compiti complessi e di imparare più rapidamente rispetto a un lavoro svolto individualmente.

Sperimentare le attività didattiche attraverso la metodologia dell'Approccio Cooperativo permette all'insegnante di assumere un ruolo di facilitatore ed organizzatore delle attività, strutturando ambienti di apprendimento in cui gli studenti, favoriti da un clima relazionale positivo, trasformano ogni attività di apprendimento in un processo di problem solving di gruppo. Il suo compito, quindi, mirerà a rinforzare rispettivamente:

- a. il lavoro del gruppo;
- b. l'avanzamento dei lavori del gruppo;
- c. il feedback, allo scopo di far emergere le ricadute positive scaturite dal lavoro cooperativo.

L'importante è che il docente enfatizzi i progressi di ogni gruppo e non sottolinei i meriti soltanto di un team rispetto ad altri poiché potrebbe provocare la marginalizzazione degli altri partecipanti.

In linea generale, quindi, la metodologia dell'Approccio Cooperativo rappresenta dunque il capovolgimento di un modo di lavoro individualistico e competitivo: la classe si fa società laddove la comunicazione fra gli stessi è alla pari e la relazione con il docente è segnata da fiducia e collaborazione. Secondo Comoglio (1999) il docente funge da sostegno e da tutoring, supportando le attività e le modalità di esplorazione, di ricerca e di presentazione delle attività dei gruppi.

4.5 Modelli operativi e cooperativi per l'apprendimento dell'italiano

La letteratura sull'Approccio Cooperativo è molto ampia; a tal riguardo si rimanda per un approfondimento sul tema agli studi di Jaques (1991), Johnson et al. (1991), Berry (1993), Caldwell et al. (1996), Ravenscroft, Buckless e Hassal (1999); Johnson et al. (2000), Slavin (2011).

Comoglio e Cardoso (1996) riportano vari modelli operativi dell'Approccio Cooperativo accomunati da una serie di caratteristiche comuni che li distinguono da una metodologia collaborativa: (a) interazioni fra pari; (b) condivisione di ruoli; (c) interdipendenza positiva; (d) responsabilità personale e nei confronti del gruppo di appartenenza; (e) partecipazione attività del singolo alle attività di gruppo.

Un altro aspetto che caratterizza fortemente i livelli di cooperazione dell'Approccio Cooperativo è la percezione che la fonte dell'apprendimento non dipenda dal docente; al contrario, ogni apprendente è una risorsa unica e necessaria per mettere assieme i 'pezzi del puzzle' e ricostruire con il gruppo di appartenenza il fenomeno indagato sotto più lenti di osservazione.

Parti delle metodologie a coinvolgimento sociale sono:

- a. il *Peer Collaboration*: secondo questo metodo gli studenti devono apprendere un contenuto o risolvere un problema aiutandosi alla pari perché nessuno dispone di maggiori conoscenze o abilità per conseguire l'obiettivo o eseguire il compito affidato;
- b. il *Peer Tutoring*: gli studenti vengono messi in coppia o in piccoli gruppi, ma uno di essi fa da insegnante all'altro o agli altri;
- c. il *Cooperative Learning*: è il metodo d'insegnamento-apprendimento in gruppo.

Nei loro studi Felder e Brent (2001) si soffermano sulla descrizione degli aspetti tecnici di queste metodologie e sulle strutture di relazioni che tali strategie determinano fra i vari membri del gruppo di studio. Il loro contributo costituisce la premessa sulla quale Jolliffe

(2007) ampia il ventaglio di proposte che si possono realizzare in modalità cooperativa:

- a. riassunto di un testo dove ogni studente contribuisce alla costruzione del testo focalizzato su alcuni aspetti o azioni ad esempio, di un personaggio del racconto;
- b. revisione in gruppo dei lavori assegnati a casa;
- c. revisione in gruppo degli appunti presi durante la presentazione del topic;
- d. preparazione in gruppo di uno slot di quesiti da porre al docente su di un argomento o alla fine della presentazione di un progetto;
- e. revisione delle domande date alla verifica;
- f. revisione, trattazione approfondita e critica di un argomento;
- g. presentazione e spiegazione di un nuovo argomento alla classe; ogni apprendente presenta una parte del lavoro.

Su questo versante, Slavin (2005) suggerisce una serie di tecniche note come: STAD (*Student Teams-Achievement Divisions*), TGT (*Team Game Tournament*), TAI (*Team Assisted Individualization*) e infine il *Jigsaw II*.

Analizzando singolarmente emergono le seguenti caratteristiche:

- a. STAD: si tratta di una tecnica che combina lettura, domande sul testo e discussione. Ogni gruppo è formato da 4 membri in cui ciascuno possiede livelli linguistici differenti. Obiettivo di questa tecnica è far sì che ogni studente apprenda dall'altro, rafforzando abilità linguistiche mediante il lavoro fra pari. La valutazione investe il progresso che ogni studente compie rispetto alla fase iniziale, per cui è richiesto a ogni membro di gruppo di cooperare in funzione della crescita linguistico-comunicativa di ogni partecipante;
- b. TGT: questa tecnica presenta le medesime caratteristiche della STAD ma si differenzia perché le attività didattiche si svolgono nell'ambito di un torneo con domande, quiz relativi al materiale di studio e punteggi. Il torneo quindi costituisce la struttura di questo gioco che viene svolto settimanalmente alla fine di ogni lezione;
- c. TAI: è una tecnica che coniuga attività svolte individualmente con attività da realizzare con un gruppo. L'aspetto più significativo di questa strategia è l'adozione di strumenti di valutazione tra pari. Ciò permette agli studenti di ritornare con sguardo critico sulla performance del compagno e di valutarne la prestazione;
- d. *Jigsaw II*: a ogni gruppo formato da 5 persone viene consegnato un materiale di studio uguale a quello di tutti gli altri gruppi che partecipano all'attività. Ogni gruppo dovrà stabilire gli elementi e le informazioni chiave su cui effettuare un approfondimento in vista del momento di presentazione

agli altri gruppi. L'obiettivo è che ogni gruppo insegni un argomento e ne impari un altro. Si verranno a creare di conseguenza dei gruppi specializzati o esperti in alcuni aspetti relativi al contenuto trattato.

Nonostante la varietà di soluzioni tecniche, è possibile individuare alcuni aspetti comuni a ogni strategia. Risulta evidente che il lavoro svolto in gruppo permette al singolo individuo di potersi confrontare con i vari membri (4/5) del gruppo di appartenenza. In questo modo l'esposizione dello studente alla classe è molto ridotta, per cui il beneficio che se ne ricava è la realizzazione di attività nella quali non sarà l'unico valutato, ma il suo compito è frutto del lavoro collettivo del gruppo, della qualità della loro interazione, del senso di responsabilità che ha accompagnato l'apprendente ad approfondire la sua parte. La modalità cooperativa non dà al singolo la possibilità di isolarsi, di lavorare individualmente senza tenere in considerazione l'aspetto progettuale del compito e la suddivisione dei compiti, pena la sovrapposizione di ruoli e il fraintendimento che pregiudicherebbero la qualità del lavoro da realizzare, e con essa, la performance.

La diseguaglianza del singolo dal punto di vista linguistico e comunicativo verrà colmata all'interno del gruppo: grazie al supporto di ogni membro; con correzioni fra pari, meno ansiogeni rispetto al feedback fornito dall'insegnante; con la ripetizione della parte davanti ai compagni che permetterà ai singoli membri di sviluppare una maggiore riflessione sulla lingua e l'interiorizzazione dei contenuti.

4.6 Caratteristiche operative dell'Approccio Cooperativo

In alternativa ai gruppi tradizionali, l'Approccio Cooperativo risponde a precise caratteristiche operative:

- a. *costituzione di un gruppo di poche unità*: secondo Richard e Rogers (2010) è consigliabile la costituzione di piccoli gruppi eterogenei di poche unità (2-5), in cui gli studenti cooperano in un clima positivo, senza ansia, aiutandosi reciprocamente per raggiungere i medesimi obiettivi e condividendo responsabilità e impegno. In una simile situazione, il successo e il fallimento sono il risultato, rispettivamente, di un livello migliore di relazioni sociali o di poca collaborazione, dovuta allo scarso rispetto per il lavoro altrui e al venir meno della responsabilità del singolo. In casi come questo, viene compromessa l'autonomia del gruppo (La Grassa 2019). Il gruppo potrebbe essere eterogeneo per quanto riguarda il genere sessuale, l'età, la classe sociale di provenienza, la religione. Allo stesso tempo, questa variabilità potrebbe dipendere dalla presenza di livelli di competenza linguistica e comunicativa differenti. In

quest'ultimo caso convivono all'interno del gruppo abilità differenziate, per le cui implicazioni progettuali e realizzative dell'Approccio Cooperativo si rimanda a Caon 2006;

- b. *interdipendenza positiva fra i membri del gruppo*: gli studenti si impegnano a migliorare il rendimento di ciascun membro del gruppo, non essendo possibile il successo individuale senza il successo collettivo; i membri del gruppo, ognuno con mansioni diverse, fanno affidamento gli uni sugli altri per perseguire l'obiettivo. Se qualcuno nel gruppo non fa la propria parte, anche gli altri ne subiscono le conseguenze. Secondo Comoglio e Cardoso (1996) l'interdipendenza positiva punta agli obiettivi di apprendimento e può essere raggiunta con la divisione del compito (interdipendenza di compito), la condivisione di materiali, la condivisione di risorse e informazioni (interdipendenza di risorse), l'assegnazione di ruoli diversi (interdipendenza di ruolo) e le ricompense di gruppo (interdipendenza di ricompensa).

I due studiosi distinguono l'interdipendenza oggettiva da quella soggettiva. L'interdipendenza è oggettiva quando l'attività prevede necessariamente la collaborazione dei membri di un gruppo (es. in una squadra di calcio è oggettivamente necessario che i suoi membri collaborino); è soggettiva quando questa necessità è percepita a livello individuale da tutti i membri di un gruppo. Una persona potrebbe trovarsi in una situazione di interdipendenza oggettiva e non percepirla a livello soggettivo; di conseguenza potrebbe non collaborare con i compagni di gruppo, continuando a lavorare in modo individualistico o competitivo.

Per sviluppare l'interdipendenza bisognerebbe affidarsi inizialmente a brevi attività di *learning* informale e a tecniche cooperative già sperimentate, che presentano i vantaggi di:

- essere chiaramente strutturate dal punto di vista dell'interdipendenza e della responsabilità personale;
- essere brevi o di media durata;
- favorire la rotazione dei gruppi;
- dare il tempo per assimilare questo metodo cooperativo, che successivamente sarà impostato su attività più lunghe e complesse dove acquisirà più rilevanza il possesso di competenze sociali.

Da un punto di vista più operativo, l'interdipendenza positiva va affidata a determinate attività di coppia che tengano conto dei seguenti punti:

- discussione in coppia, confronto su alcune domande del docente, provando a migliorare la risposta grazie al contributo di entrambi;

- lettura e tecnica di risposta a scelta multipla, scambio delle risposte per verificare errori e punti in comune;
- lettura e spiegazione di passi, paragrafi, brani per elaborare successivamente una sintesi;
- discussione in coppia intermittente.

In sintesi, l'interdipendenza è positiva quando vincola i membri di ogni gruppo a svolgere un lavoro rilevante per poter progettare e risolvere compiti complessi assieme;

- c. *responsabilità personale e di gruppo*: il gruppo è responsabile del raggiungimento dei suoi obiettivi e ogni membro è responsabile dell'apporto del proprio contributo. Questo implica che ogni gruppo concluda la propria attività dopo aver facilitato il lavoro degli altri membri e averli sostenuti. Inoltre, ogni studente, nelle verifiche, dovrà dimostrare personalmente quanto ha imparato;
- d. *interazione sociale faccia a faccia*: gli studenti devono relazionarsi in maniera diretta per lavorare, promuovendo e sostenendo gli sforzi di ciascuno e lodandosi a vicenda per i successi ottenuti; è necessario che i componenti lavorino in modo interattivo, verificando gli uni con gli altri la catena del ragionamento, le conclusioni, le difficoltà e fornendosi il feedback. Gli aspetti fondamentali per il successo di questa fase sono la capacità di avere fiducia nell'altro e il saper rinunciare alla propria opinione a vantaggio di quella espressa dal compagno perché migliore;
- e. *importanza delle competenze sociali*: l'Approccio Cooperativo promuove abilità sociali specifiche e necessarie per stabilire dei rapporti interpersonali all'interno del piccolo gruppo. Gli studenti si impegnano nei vari ruoli richiesti dal lavoro e nella creazione di un clima di collaborazione e fiducia reciproca. Particolare importanza rivestono le competenze di gestione dei conflitti, vale a dire le competenze sociali, che devono essere oggetto di insegnamento specifico, e possono essere riassunte nelle seguenti cinque grandi categorie:
 - competenze comunicative;
 - competenze di leadership;
 - competenze nella soluzione negoziata dei conflitti;
 - competenze nella soluzione dei problemi;
 - competenze nel prendere decisioni.

L'Approccio Cooperativo non presume che i membri di un gruppo cooperativo possiedano già queste competenze; ritiene che il lavorare in gruppo favorisca la loro acquisizione, soprattutto se vengono attentamente esaminate e sono oggetto di riflessione da parte del docente;

- f. *valutazione individuale e di gruppo*: il gruppo valuta i propri risultati e il proprio modo di lavorare e si pone degli obiet-

tivi di miglioramento. Le attività dell'Approccio Cooperativo necessitano per essere più efficaci di un controllo, che può essere effettuato durante lo svolgimento del compito (*monitoraggio*) oppure una volta terminata l'attività comune (*valutazione di processo*). Anche queste attività sono finalizzate a incrementare la responsabilità individuale;

- g. *revisione di gruppo*: gli studenti condivideranno all'interno del gruppo materiali o informazioni acquisite. Inoltre condivideranno:
- gli obiettivi del lavoro da svolgere;
 - i compiti: si assegnano al gruppo compiti che nessun membro è in grado di eseguire da solo;
 - i ruoli: si distribuiscono fra i membri i ruoli necessari ad un buon andamento del lavoro da realizzare;
 - le risorse: al gruppo vengono distribuiti dei materiali e gli strumenti di lavoro. Il loro utilizzo e il modo di utilizzarli è una decisione che non riguarda l'individuo ma l'intero gruppo;
- h. *la valutazione*: il momento finale è specchio della qualità del lavoro svolto all'interno del gruppo, per cui è una situazione che enfatizza i risultati conseguiti. Pertanto, la valutazione risulta più efficace quando il successo di ognuno dipende da quello di ogni altro membro del gruppo. In questo caso il gruppo viene stimolato positivamente a continuare e a migliorarsi. Un altro aspetto da considerare è che tale momento è costruito con gli strumenti dell'autovalutazione e della valutazione tra pari, contribuendo in tal modo allo sviluppo di pratiche riflessive e a una maggiore autonomia.

La valutazione formativa non si limita a verificare la qualità e la quantità del lavoro svolto da ogni membro in funzione del gruppo, ma monitora e valuta il progresso effettivo (socio-relazionale, motivazionale, ad esempio) che ogni studente ha compiuto mediante l'apprendimento cooperativo.

4.7 Il ruolo dell'insegnante di itaLS nell'Approccio Cooperativo

Con l'adozione dell'Approccio Cooperativo il docente non è più il punto di riferimento della classe e la sua posizione è meno visibile e più discreta. Le sue funzioni consistono nell'individuare le soluzioni metodologiche più efficaci allo scopo di favorire una progressione dei lavori che consenta a ogni membro di partecipare e di esprimere le proprie potenzialità cognitive.

Fra le mansioni che il docente è chiamato a svolgere nell'Approccio Cooperativo vi è la formazione dei gruppi caratterizzati dalla va-

rietà di risorse volte ad accrescere l'interesse degli studenti di lavorare in modo cooperativo per il conseguimento di risultati condivisi. Dunque il docente dovrà attentamente valutare la composizione interna del gruppo affinché si realizzino le condizioni di apprendimento fra pari; inoltre deve monitorare la qualità delle interazioni e dei lavori e intervenire qualora si siano formate nei gruppi delle gerarchie di status che minacciano l'equilibrio interno.

Una volta formati i gruppi, il docente dovrà negoziare le regole di conduzione dei lavori con gli studenti, in modo che vengano chiarite e rese trasparenti le istruzioni per le attività. Ciò consente di accelerare e rendere più fluido il lavoro di gruppo.

La funzione del docente riguarda anche la capacità di selezionare dei contenuti stimolanti, proponendo delle attività accattivanti e sfidanti in grado di promuovere la piena socializzazione degli allievi.

Nell'Approccio Cooperativo la strutturazione del contenuto è un aspetto chiave, quindi, che necessita da parte del docente di un'accurata preparazione e organizzazione. Il materiale proposto, infatti, deve essere significativo e rilevante per gli studenti; inoltre deve essere reso oggetto di ricerca, di esplorazione, di argomentazione, moltiplicando il livello di analisi e le opportunità di apprendimento per gli studenti. In questa prospettiva, il docente potrà suggerire un elenco di siti internet dai quali ogni gruppo potrà condurre delle indagini volte ad approfondire un aspetto della tematica analizzata. Pertanto, la dimensione virtuale dello studio accompagna il gioco delle interazioni favorendo in questa direzione contatti e scambi comunicativi fra ogni membro. Su questo versante, le nuove tecnologie aiutano gli studenti a svolgere i compiti senza distaccarsi dall'esperienza digitale di cui gli studenti hanno piena consapevolezza. Secondo Novello (2012), le nuove tecnologie contestualizzano l'indagine che compie lo studente, ne favoriscono e ne facilitano la ricerca e la selezione di informazioni rilevanti, la costruzione del ragionamento, le modalità di presentazione e di esposizione, garantendo un livello di apprendimento elevato. La dimensione virtuale, quindi, concorre a migliorare le caratteristiche specifiche dell'Approccio Cooperativo in un'ottica di acquisizione di competenze digitali e di conoscenze culturali sull'argomento oggetto di analisi (Bandini 2016).

Nell'Approccio Cooperativo l'insegnante mira a creare le condizioni perché il gruppo cooperativo diventi il mezzo per raggiungere obiettivi sociali, cognitivi e disciplinari. Questo aspetto implica che il docente esperto e preparato faccia delle precise scelte metodologiche in relazione a due aspetti:

- a. *l'organizzazione dell'aula*: il setting dovrebbe favorire il contatto visivo e verbale degli studenti, l'ascolto. Di conseguenza l'organizzazione del layout dovrà essere flessibile e adattarsi alla tipologia di lavoro di gruppo. Gli spazi, quindi,

vanno pensati e organizzati per l'incontro dei membri del gruppo e per lo scambio comunicativo fra i partecipanti, ma anche per favorire l'utilizzo degli strumenti tecnologici. È uno spazio che il docente dovrà reinventare a seconda dell'attività a cui sono chiamati i gruppi (Tosi 2019). Lo spazio dell'aula, in sintesi, dovrà presiedere la qualità del processo di apprendimento; in questa direzione esso andrà strutturato in relazione all'obiettivo da conseguire e alla tipologia di lavoro richiesto, trasformandosi di volta in volta in spazio esplorativo, informale, individuale o per il gruppo (OECD 2017);

- b. *la valutazione*: come è stato detto in riferimento alla situazione valutativa, nell'Approccio Cooperativo la valutazione si rivolge al singolo studente e non al gruppo poiché esso viene concepito come uno strumento per poter accelerare l'apprendimento di contenuti e per potenziare determinate strategie (socio-relazionali, affettive ecc.). Tuttavia, nel recepire la specificità concettuale e di linguistica educative dell'Approccio Cooperativo, il docente potrà educare gli apprendenti ad assumere un carattere professionale nella valutazione del compagno. Si tratta di un'operazione possibile che presiede la qualità della performance del singolo senza compromettere l'oggettività della valutazione.

Spesso succede che non tutti gli studenti reagiscano in maniera positiva allo svolgimento delle attività disciplinate da regole di gruppo. In questo caso, il docente dovrà svolgere un lavoro supplementare finalizzato ad analizzare la situazione, conducendo interviste individuali e focus group utili per raccogliere determinati informazioni sulla base delle quali costruire di un piano di intervento ad hoc. L'insegnante esperto, quindi, dovrà focalizzarsi sulle modalità per riorganizzare le attività in maniera più efficace, così da coinvolgere gli studenti da un punto di vista cognitivo ed emotivo, e orientare quelli in difficoltà verso la focalizzazione del compito.

L'Approccio Cooperativo comporta una serie di vantaggi sia sul piano cognitivo sia interpersonale:

- a. incremento della motivazione;
- b. miglioramento della qualità delle relazioni interpersonali;
- c. opportunità di inclusione
- d. problem solving,
- e. potenziamento delle strategie relazionali,
- f. capacità di lavorare in gruppo;
- g. diminuzione dello stress;
- h. leadership;
- i. miglioramento della prestazione.

Secondo Kagan (2000), con l'Approccio Cooperativo gli studenti lavorano di più e raggiungono risultati migliori dal momento che passano più tempo sui contenuti analizzati da più punti di vista; i singoli risultati vengono continuamente esposti e ripetuti agli altri membri del gruppo in modo che la costruzione del progetto sia coesa e coerente con il lavoro degli altri e con gli obiettivi dell'attività da svolgere. Un simile lavoro aumenta la concettualizzazione e concorre al mutamento e rafforzamento di determinati modelli cognitivi che si consolidano affrontando compiti e situazioni complessi, reali, tratti dall'esperienza di tutti i giorni. In questa prospettiva il disaccordo e il conflitto cognitivo possono essere fonte di apprendimento concettuale per i gruppi: infatti la discussione in gruppo favorisce un più frequente ricorso al riassunto orale, alla spiegazione e all'elaborazione di ciò che si sa, garantendo un livello di apprendimento più elevato.

Secondo Ballarin (2014) un altro beneficio che si ottiene dalla metodologia cooperativa consiste nell'ampliare negli studenti la capacità di assumere il punto di vista degli altri, allenandoli all'ascolto reciproco e democratico delle idee, all'ascolto critico e costruttivo per il gruppo.

La rotazione dei ruoli oltre a prevenire rigide strutture all'interno del gruppo e a permettere che i membri utilizzino e sviluppino competenze differenti, ha l'importante compito di combattere potenziali pregiudizi associati ai ruoli (ad esempio l'insegnante vuole evitare che i ragazzi vengano visti come leader e le ragazze come 'segretarie', ecc.). Infine, la scelta dei ruoli da parte di ogni gruppo va negoziata: su questa fase influiscono processi psicologici e cognitivi legati all'autostima, ad esempio, o alle competenze che si hanno e di cui il gruppo potrebbe trarre vantaggio per l'attività. Una costruzione e una suddivisione simili dei lavori accelerano la condivisione delle informazioni personali, permettendo la circolazione di saperi e di esperienze diverse di cui il gruppo potrà fare tesoro per lo svolgimento del compito.

L'Approccio Cooperativo, nella varietà delle sue applicazioni in classe, è una metodologia che si adatta alle caratteristiche professionali - lavorare in team, ad esempio - oggi richieste dal mondo del lavoro in cui l'allievo viene preparato ad inserirsi: non è dunque distante dalla realtà e dai ruoli che la società auspica di trovare negli studenti al termine del loro percorso formativo.

Per le caratteristiche operative esaminate, l'Approccio Cooperativo è una soluzione in grado di valorizzare il carattere cognitivo del lavoro che rischierebbe di impoverirsi se esso venisse svolto in maniera individuale: i diversi metodi presi in considerazione partono dall'esperienza diretta di ogni apprendente e mette insieme le conoscenze di ogni membro affinché vi sia una complementarità tra saperi e competenze in gioco per poter esaminare e cogliere il problema in termini non solo cognitivi ma anche emozionali legati all'esperienza della persona.
