

**Contesti di apprendimento e sviluppo di competenze per la vita**  
**Progettare per coinvolgere e motivare gli studenti con il COOPERATIVE LEARNING**



**Piergiuseppe Ellerani**

**Metodi e tecniche attive per l'insegnamento**  
*Creare contesti per imparare ad apprendere*

*Guide per l'insegnante*

**ANICIA**



**CAPITOLO TERZO**

***Gestire la classe con il cooperative learning***  
***Metodi e tecniche applicativi***

*L'interdipendenza è e dovrebbe essere l'ideale dell'uomo al pari dell'autosufficienza. L'uomo è un essere sociale. Senza interrelazioni con la società egli non può realizzare la sua unità con l'universo, né sopprimere il proprio egoismo. (M.K. Ghandi)*

**Sommario**

La ricerca educativa evidenzia che gli studenti apprendono in modo più profondo e lavorano meglio, sui compiti assegnati loro dagli insegnanti, se hanno l'opportunità di impegnarsi in attività che li obbligano ad utilizzare la conoscenza studiata per risolvere i problemi connessi a situazioni del mondo reale, in un contesto di tipo cooperativo (Darling-Hammond, 2008).

I risultati positivi dell'apprendimento si registrano inoltre quando gli studenti, durante le attività in classe, partecipano a lezioni che richiedono di costruire e organizzare la conoscenza considerando continuamente delle alternative; quando gli studenti vengono coinvolti in ricerche dettagliate ed approfondite, nell'analisi e nella scrittura di report; quando viene chiesto loro di comunicare efficacemente i risultati ottenuti ad altri – i compagni di classe, quelli di altre classi o a esperti esterni - che possono valutare i loro lavori.

L'apprendimento cooperativo – o cooperative learning – è una tra i più significativi metodi da utilizzare in tal senso: offre infatti architetture per attivare classi socialmente coese e stimolanti o contesti coinvolgenti, aiutando gli studenti a padroneggiare le competenze necessarie. Il cooperative learning rappresenta un metodo che, da una parte, è tra i più ampiamente indagati per gli effetti prodotti sull'apprendimento (Slavin, 2010; Johnson, 2009;

Comoglio, 1996); dall'altra – vantando ormai parecchi anni di riflessione, modellizzazione e innovazione – è fondato sull'intenzionalità pedagogica di formazione e sviluppo delle competenze chiave e di capacità personali, in una prospettiva di pluralità delle intelligenze e nell'ottica della classe – e della scuola – come comunità di ricerca e di apprendimento (Kagan, 2000).

Il metodo cooperativo affonda le due radici nella cultura europea, attraverso l'impulso dei metodi attivi di Freinet, della pedagogia istituzionale, del movimento di cooperazione educativa.<sup>1</sup>

### ***1. Il cooperative learning. Una breve definizione***

Uno dei problemi che si pongono agli insegnanti è di organizzare la classe trasformandola in un contesto laboratoriale dove gli studenti si coinvolgono nel loro apprendimento. Contemporaneamente si pone il problema di come gestire la complessità delle relazioni che sono generate dalla vita della classe in una prospettiva orientata alla formazione dei profili competenti.

Occorre allora esplorare come possibilità, sperimentare o consolidare come pratica, forme di organizzazione e di gestione delle classi in grado di sostenere gli insegnanti nella loro azione più avanzata che permetta di ridurre il gap ricerca-applicazione. Soprattutto è necessario uno sforzo culturale per offrire alcune “impalcature” metodologiche che rendano sempre più intenzionale, responsabile e riflessiva la loro azione pedagogica, accompagnata da una costante riflessività individuale e di gruppo con gli insegnanti e capace di attivare un movimento a spirale di miglioramento e di innovazione continua. Il metodo e le tecniche cooperative sono una prima proposta metodologica.

Il termine cooperative learning viene usato per identificare due dimensioni: una dimensione pedagogica, che indaga la prospettiva cooperativa, solidale, di formazione alle competenze e alla cittadinanza e che considera la prospettiva del riconoscimento delle differenze individuali; una dimensione didattica che considera il cooperative learning come un metodo articolato da un insieme di tecniche che prevedono la cooperazione e una pluralità di proposte, costruite attorno al lavoro di gruppi organizzati.

Con l'utilizzo di queste procedure normalmente gli studenti lavorano insieme in gruppi di dimensioni sufficientemente piccole ed eterogenei in modo tale che ognuno possa partecipare attivamente allo svolgimento di compiti che sono stati assegnati dall'insegnante (Cohen, 2004).

Il lavoro in gruppo del cooperative learning è un lavorare insieme per realizzare obiettivi condivisi, all'interno di situazioni cooperative, dove ogni membro del gruppo cerca di ottenere risultati per se stesso e per gli altri (Johnson, 1994). Nell'apprendimento cooperativo quindi, si attribuisce una funzione educativa ed intenzionale ai piccoli gruppi, attraverso i quali gli studenti lavorano insieme e apprendono come portare al massimo livello il proprio apprendimento e quello degli altri. Le modalità attraverso le quali il contesto di piccolo gruppo e di classe viene organizzato, permettono di impiegare le risorse del gruppo stesso per rafforzare atteggiamenti di cooperazione, di interazione e di equità di status tra gli studenti nelle classi multiculturali (differenze di genere, di provenienza geografica, di culture, di competenze) (cfr. cap. 2).

Emerge nella definizione dei Johnson l'importanza del contesto di apprendimento come motore per sviluppare alcune caratteristiche come la collaborazione e l'intenzionalità educativa. Appare di interesse quindi la considerazione di Mario Comoglio (1996) per il quale l'apprendimento cooperativo è un modo di “fare scuola” che, pur essendosi originato all'interno di uno specifico ambito di ricerca come la psicologia sociale, integra, in una sintesi quasi “naturale”, alcune prospettive che sono al centro della riflessione educativa più avanzata come le comunità di apprendimento in un contesto di cognizione situata. Considerato secondo tale ottica, il cooperative learning si offre come un approccio duttile, ricco di risorse e potenzialità, in grado di fornire risposte originali, efficaci e attuali alle problematiche complesse che investono il mondo della scuola. Non solo, ma assume anche la prospettiva – tutta pedagogica – di direzionare la formazione del profilo attraverso l'immersione continua nelle esperienze di apprendimento sociale.

Esperienze di apprendimento che imitano o simulino quanto accade nella vita reale, che prevedano problemi da risolvere attraverso appunto i gruppi di lavoro, che contemplino sia attività individuali che responsabilità di gruppo. Il cooperative learning, permette agli studenti di acquisire sia le conoscenze indispensabili delle discipline sia le competenze sociali derivanti dal lavoro continuo con gli altri. Gli studenti apprendono perché esercitano la propria responsabilità personale ma anche perché imitano gli altri e apprendono dai pari.

La classe cooperativa va considerata e organizzata come un insieme di piccoli gruppi di alunni, relativamente permanenti e la cui composizione è di tipo eterogeneo. I gruppi sono formati per portare a termine un'attività e produrre una serie di progetti o prodotti. All'interno del piccolo gruppo ai membri viene richiesta una responsabilità

---

<sup>1</sup> Nel sito [www.anicia.it](http://www.anicia.it) sono presenti alcune schede descrittive del periodo storico e degli autori di metodi attivi.

individuale nell'acquisizione delle competenze utili al raggiungimento degli scopi individuali e di gruppo (Vermette, 1998).

Così interpretato il cooperative learning trasforma la classe da un insieme di individui a una rete di gruppi che, in virtù del particolare clima che si genera, modificano la struttura sociale della classe. Quest'ultima diviene un sistema inclusivo di tutte le parti in interazione, piuttosto che una serie di interpreti individuali, focalizzati per un lungo periodo di tempo sulla propria esclusiva performance. Questo micro-sistema è radicato in un sistema più ampio (la scuola) le cui parti componenti (insegnanti e dirigenti) devono interagire in modi che facilitano e sostengono le interazioni necessarie alle classi cooperative (Shlomo Sharan 1994).

Se riconsideriamo la definizione dei fratelli Johnson (1994), per i quali il cooperative learning viene definito come l'uso didattico di piccoli gruppi, così che gli studenti lavorino per massimizzare i propri apprendimenti e quelli dei compagni, possiamo sottolineare due elementi specifici: il primo è dato dal dispositivo metodologico, ovvero il lavoro comune in piccolo gruppo per apprendere; il secondo è dato dall'enfasi di ricercare il massimo degli apprendimenti per ognuno.

Da una parte troviamo lo sviluppo delle potenzialità di ogni studente, dall'altro le interazioni che servono per trasformare il contesto in un potente meccanismo di sviluppo della cooperazione e della coesione sociale. Questo aspetto ovvero come gli studenti interagiscano con gli altri quando apprendono, è un fatto solitamente ignorato nell'insegnamento, malgrado possa avere potenti effetti.

Attraverso il cooperative learning è possibile uscire dal vecchio paradigma di insegnamento e adottarne uno nuovo, basato su teorie e ricerche (Johnson, Johnson, 1994).

Questo *nuovo paradigma dell'insegnamento* si fonda su alcuni principi:

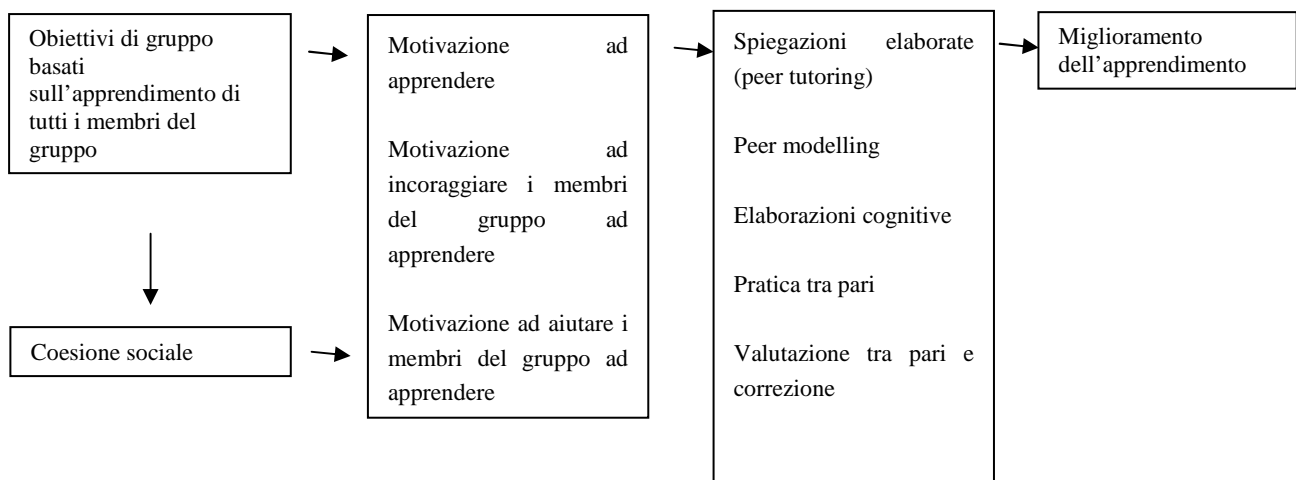
- la conoscenza è costruita, scoperta, trasformata ed estesa dagli studenti;
- l'apprendimento è un'impresa sociale, nella quale gli studenti hanno bisogno di interagire con l'insegnante e con i compagni di classe;
- gli sforzi della classe vanno indirizzati allo sviluppo delle competenze e dei talenti degli studenti;
- è necessario che l'apprendimento avvenga all'interno di un contesto cooperativo;
- l'insegnamento è assunto come una complessa azione di connessione tra teoria e ricerca, che richiede continui affinamenti e innovazioni per l'insegnamento di procedure cognitive.

Iniziamo ad esplorare quindi alcune dimensioni che permettono di proporre il cooperative learning come metodo coerente con la creazione di un contesto coinvolgente per l'apprendimento e lo sviluppo di competenze per il XXI secolo.

Aumentare le zone di sviluppo prossimale e la qualità del pensiero è possibile grazie al sistema di facilitazioni conosciuto come scaffolding. In particolare il tutoraggio tra pari (peer tutoring), se strutturato, rappresenta una efficace metodologia per realizzare la funzione di impalcatura.

In questa prospettiva il cooperative learning costituisce, di fatto, un sistema di scaffolding continuo; le sue diverse strutture applicative consentono di abilitare il cooperative learning come modalità che, per sua stessa natura, facilita la disseminazione nella classe di pratiche di mutuo sostegno.

Slavin (2010) ha schematizzato i fattori che determinano l'efficacia del cooperative learning:



## 2. Cosa rende il lavoro in gruppo un cooperative learning

Alcune misconoscenze sono diffuse circa il cooperative learning e la sua applicazione, nelle esperienze di insegnanti e studenti.

*La prima misconoscenza:* un'opinione diffusa e spesso fuorviante è la credenza che ogni tipo di lavoro di gruppo sia cooperative learning. Pur essendo basato sul lavoro di gruppo, il cooperative learning è molto di più che "lavorare in gruppo" (Johnson, Johnson e Smith, 1991).

Il raggiungimento di risultati positivi, evidenziati dalla ricerca, è possibile quando la classe e i gruppi sono effettivamente strutturati in conformità con gli elementi chiave del cooperative learning oramai diffusamente illustrati nella letteratura pedagogica, anche italiana (Comoglio e Cardoso, 1996; Johnson, Johnson e Holubec, 1997; Ellerani, 2003; Dozza, 2006):

- a) l'interdipendenza positiva;
- b) l'interazione promozionale faccia a faccia;
- c) la richiesta esplicita di consolidare e utilizzare competenze sociali;
- d) la responsabilità individuale e di gruppo;
- e) la revisione metacognitiva (monitoring e group processing) del lavoro svolto;
- f) l'eterogeneità dei gruppi;
- g) l'equa partecipazione;
- h) l'interazione simultanea;
- i) la realizzazione continua di artefatti o prodotti che dimostrino le padronanze conoscitive raggiunte;
- j) la classe interpretata laboratoriale di piccoli come contesto di piccoli gruppi;
- k) la valutazione individuale e di gruppo<sup>2</sup>.

*La seconda misconoscenza* è relativa all'idea che il cooperative learning sia una gabbia per l'attività dell'insegnante che è in tal modo costretto a seguire un metodo rigido. Spesso vengono confusi i "prodotti" del cooperative learning (i modelli applicativi e le metodologie derivanti di cui parleremo diffusamente) con gli "ingredienti" (le caratteristiche distintive che derivano dalla ricerca). I modelli – che possiamo definire più propriamente metodi) rappresentano delle proposte organizzative delle attività di apprendimento impastate con gli ingredienti necessari.

Rappresentano, soprattutto nelle fasi iniziali, un sostegno e una possibile risposta alla domanda "come fare?", ma non sono "il cooperative learning". Impastare in modo differente gli ingredienti principali - aggiungendone di nuovi - o inventare procedure efficaci per le classi nelle quali si opera è invece fondamentale. Quello che conta è l'uso degli ingredienti per ottenere un risultato desiderato: lo sviluppo dei profili di padronanza delle competenze.

*La terza misconoscenza* è credere che il cooperative learning limiti lo sviluppo delle individualità e delle eccellenze. In questo caso vengono confusi gli "effetti" (gli apprendimenti cognitivi e sociali per ognuno) con gli "strumenti". Il fine non è il gruppo bensì cosa esso produce in termini di padronanza di competenze per ognuno. Il fine non è l'omologazione, il tenere bassa l'asticella delle possibilità e delle richieste in modo che ognuno possa raggiungere il minimo indispensabile, bensì la differenziazione delle modalità e degli strumenti per l'apprendimento, in modo tale che ognuno possa migliorare continuamente e mirare alla propria, personale eccellenza.

L'apprendimento cooperativo è una modalità di apprendimento, a mediazione sociale, basata sul gruppo, che ha come obiettivo lo sviluppo individuale (Comoglio, 1996).

*La quarta misconoscenza è legata all'idea che* nel cooperative learning il dominio sia dei migliori, che lavorano anche per tutto il gruppo, mentre gli altri permangono passivi. Organizzare i gruppi in modo da applicare le caratteristiche fondative significa attribuire ad ognuno pari opportunità e responsabilità, assegnare compiti e ruoli specifici per ogni studente, una focalizzazione sull'interazione sociale e sulla comunicazione, revisioni continue del lavoro e valutazioni, sia individuali che di gruppo. La definizione esplicita delle competenze necessarie e la loro padronanza da parte di tutti i componenti dei gruppi, e quindi della classe, diviene una prospettiva imprescindibile che implica la distribuzione di leadership e la riflessione su come sia stato utilizzato il potere assegnato ad ognuno.

*La quinta misconoscenza interpreta* il cooperative learning solo come lavoro di gruppo. Apprendere ad utilizzare in forma compiuta il cooperative learning permette di articolare le attività dell'apprendimento sia considerando momenti di studio e di azione individuale, sia forme competitive "tra gruppi" in grado elevare la motivazione di tipo estrinseco.

*La sesta misconoscenza:* la valutazione è confusa e non riconosce il valore delle individualità. In una corretta applicazione della procedure riconducibili al cooperative learning in realtà la valutazione è sempre individuale ed eventualmente integrata con alcune compensazioni relative ai risultati di gruppo. Solitamente si è prestata scarsa attenzione alla dimensione di interdipendenza di valutazione tra lavoro di gruppo e risultati dei singolo

---

<sup>2</sup> Nel sito [www.anicia.it](http://www.anicia.it) sono presentate ulteriori schede di approfondimento

studente. La valutazione deve essere di tipo continuo (on-going assessment) e *per* l'apprendimento (di tipo formativo), basata sullo sviluppo dei miglioramenti individuali.

Quali sono allora gli elementi fondativi del cooperative learning? Vediamo nel dettaglio questi aspetti che potremmo considerare come gli ingredienti fondamentali, che quindi possono essere utili agli insegnanti per organizzare le classi.

### 2.1 *Costruire l'interdipendenza positiva*

L'interdipendenza positiva è assunta come la teoria fondativa. Affinché il gruppo di lavoro sia efficace e consenta l'avanzamento nelle competenze di ogni studente è necessario strutturare le attività creando *interdipendenza positiva*, che potremmo definire come la necessità di essere collegati agli altri in un modo tale che il singolo non possa avere successo senza il gruppo (e viceversa il gruppo non può avere successo senza il singolo) (cfr. cap 2).

Quando c'è interdipendenza positiva gli studenti lavorano insieme per raggiungere un alto livello di apprendimento per tutti, condividendo le risorse, fornendo mutuo supporto, celebrando i successi comuni.

Sebbene possa assumere diverse modalità, l'interdipendenza è una necessità per usare con successo l'apprendimento cooperativo. Ci sono diversi modi per strutturare l'interdipendenza<sup>3</sup> nei gruppi, in modo che gli alunni si sentano uniti e impegnati a lavorare insieme; di seguito illustriamo le principali.

1. *L'interdipendenza di scopo* si crea quando gli studenti comprendono di condividere degli obiettivi e lavorano insieme per raggiungere un fine. Lo scopo potrebbe essere quello di produrre un elenco, una storia, un disegno, un diagramma, una relazione o completare un esperimento. Potrebbe essere anche raggiungere una migliore comprensione di un concetto, di una strategia, di una procedura.

2. *L'interdipendenza di compito* si ha quando i membri del gruppo, pur avendo un obiettivo unico, si suddividono parti del compito da svolgere individualmente, finalizzandole all'obiettivo comune.

Un esempio di questa forma di interdipendenza basata sui compiti potrebbe essere la differenziazione di mansioni per realizzare la presentazione di una relazione tecnica; nel gruppo ci sarà chi produrrà il testo scritto, chi avrà il compito di produrre una sintesi con l'uso di diapositive, chi invece realizzerà grafici e tabelle.

3. *L'interdipendenza di ruolo* si realizza quando agli studenti sono assegnati ruoli complementari ed interconnessi che si rendono necessari per il raggiungimento dell'obiettivo. I ruoli assegnati possono essere maggiormente funzionali al risultato o maggiormente funzionali al processo, cioè al modo di funzionare del gruppo. Della prima tipologia sono i ruoli connessi ai contenuti del lavoro di gruppo, ad esempio il ruolo dello scrittore e del sintetizzatore, nel caso il gruppo debba produrre una relazione; un esempio tipico della seconda tipologia è il moderatore della discussione o il controllore dei tempi.

4. *L'interdipendenza di informazioni* e risorse si stabilisce fornendo risorse differenti ai singoli nel gruppo e costringendo in tal modo ognuno a condividere le proprie risorse e/o informazioni allo scopo di raggiungere il risultato previsto.

5. *L'interdipendenza di sequenza* è molto indicata in attività di gruppo che necessitano l'utilizzo di particolari procedure o protocolli; si assegna ad ogni studente un passaggio della procedura che dovrà essere eseguito con scrupolosità e rigore in modo tale da non compromettere il risultato finale del gruppo.

Quando gli studenti lavorano insieme in un contesto di interdipendenza positiva, che fa percepire ognuno come importante e necessario per il raggiungimento dello scopo comune, si creano le condizioni emotive che stimolano un apprendimento più efficace (Johnson, Johnson e Roseth, 2010). I momenti di apprendimento, durante i quali ogni studente è attivamente coinvolto nel lavoro con gli altri, portando il proprio contributo, aiutando, partecipando al lavoro di tutti, creano le condizioni per "una coordinazione fisiologica ottimale e uno svolgimento più agevole delle proprie attività" (Goleman, 2006). Nei gruppi nei quali l'interdipendenza è ben strutturata si riducono le minacce e i comportamenti negativi, favorendo un senso di appartenenza e di fiducia.

Gli insegnanti possono creare e sostenere l'interdipendenza positiva proponendo problemi da risolvere che richiedono di condividere le conoscenze, realizzare prodotti finali e reports la cui complessità richiede l'apporto di ognuno.

### 2.2 *La responsabilità individuale e di gruppo*

Collegata all'interdipendenza positiva è la costruzione del senso di responsabilità, individuale e di gruppo. Il raggiungimento degli obiettivi e la corretta esecuzione dei compiti assegnati comporta che il gruppo esprima un elevato grado di responsabilità e, al contempo, questo elevato grado di responsabilità non può prescindere dalla responsabilità dei singoli membri (Johnson, 1994).

Il gruppo dovrà aver chiari gli obiettivi e dovrà essere in grado di misurare i propri progressi e gli sforzi individuali dei propri membri. Per costruire il senso di responsabilità individuale l'insegnante *asigna ruoli* e

<sup>3</sup> La scheda completa delle dieci tipologie di interdipendenza è presentata nel sito [www.anicia.it](http://www.anicia.it)

compiti da svolgere all'interno delle attività previste per i gruppi cooperativi. Adempiere a questo compito, permette di distribuire il lavoro e aumentare il senso di coesione nel gruppo. Inoltre, è possibile sia valorizzare le diverse competenze individuali presenti nel gruppo, sia distribuirle all'interno, così da superare l'attribuzione di ruoli naturali che avvengono tra gli studenti.

La responsabilità individuale e di gruppo si realizza quando la prestazione individuale di ogni studente è accertata e i risultati sono restituiti al gruppo e ai singoli membri. In una dimensione cooperativa il gruppo svolge una funzione di mediazione e facilitazione nell'assunzione della responsabilità individuale; attraverso il monitoraggio costante del lavoro e il supporto reciproco il singolo può esercitare abilità e competenze maggiori rispetto al lavoro individuale. L'efficacia della cooperazione si fonda infatti sul senso di responsabilità individuale verso gli altri che genera un circolo virtuoso di mutuo aiuto e sostegno.

Le esperienze di apprendimento ristrutturano continuamente le connessioni neurali del cervello, la cui plasticità permette di incrementare continuamente le capacità delle persone (LeDoux, 2002). I feedback che vengono forniti agli studenti durante lo svolgimento dei ruoli e dei compiti, svolgono un fondamentale ruolo nell'orientare o ri-orientare l'attenzione, l'attuazione di procedure, l'utilizzo di pratiche. Infatti quando svolgiamo un compito, creiamo una rete neuronale. L'abitudine che ne consegue di ripetere le procedure, rinforza la rete che si è costituita. Divengono preziose quindi tutte le informazioni, i feedback, i rinforzi che permettono di consolidare le procedure adeguate. Gli insegnanti e gli altri studenti assumono un ruolo rilevante in questa fase. Progressivamente lo studente sarà in grado di essere autonomo.

### 2.3 *L'interazione promozionale faccia a faccia*

Con il termine interazione promozionale *faccia a faccia* si fa riferimento a tutti quei comportamenti di incoraggiamento, facilitazione, sostegno reciproco che permettono di completare il proprio compito in vista di un obiettivo comune. Quando gli studenti si coinvolgono attivamente e sostengono l'apprendimento dei loro compagni di gruppo, stanno praticando le competenze richieste per essere parte di un team efficace. La combinazione di sostegno personale e coinvolgimento nel compito che emerge è "l'interazione promozionale" (Johnson, Johnson e Holubec, 1996).

L'interazione promozionale assume significati molteplici nel gruppo cooperativo e nella classe. Il primo significato considera la vicinanza fisica tra i membri del gruppo, disposti in uno spazio che faciliti la comprensione, il riconoscimento, l'utilizzo di atteggiamenti non verbali dell'interazione. Spesso tra i membri del gruppo si creano interazioni non verbali di sostegno ricche di calore e quindi proficue, inclusive e supportive tanto quanto la comunicazione verbale.

Il secondo significato si riferisce alla teoria di Vygotskij per il quale è attraverso l'interazione che avviene il passaggio alle zone di sviluppo prossimale. Alcune ricerche evidenziano come la discussione guidata dai pari sia molto efficace per la comprensione profonda, poiché essi utilizzano entrambi i canali comunicativi in modo informale e diretto. Tra pari si arriva alla comprensione molto più velocemente di quando è l'insegnante a condurre la discussione (Hogan, Nastasi, Pressley, 1999).

Il terzo significato si riferisce alle teorie della comunicazione efficace e dell'ascolto attivo, che nell'interazione promozionale faccia a faccia sono continuamente esercitati, permettendo di utilizzare metodologie e pratiche di riformulazione, di comunicazione regolativa e inclusiva, di impiego di domande aperte.

L'insegnante, per sviluppare efficacemente questa dimensione del lavoro cooperativo, avrà cura di monitorare le modalità di interazione dei singoli durante il lavoro ed esplicitare, attraverso feedback regolativi, l'importanza di alcuni atteggiamenti, verbali e non verbali, di aiuto e sostegno.

Attraverso questa specifica caratteristica del cooperative learning avviene la connessione diretta con il lavoro dei neuroni specchio, relativamente ai processi imitativi, di riconoscimento delle emozioni, dell'empatia. Rispetto al piano emotivo, il contesto cooperativo diviene palestra permanente per gli scambi intersoggettivi che formano alla comprensione di sé e dell'altro, in una forma spiraliforme di consapevolezza. Lavorare insieme diviene continua esperienza comunicativa che permette di riconoscere l'altro e le sue intenzioni, che permette di attribuire valore alla reciprocità. Le continue interazioni offrono la possibilità per gli studenti di consolidare un linguaggio sempre più articolato, attraverso il quale essi saranno in grado di esporsi al confronto con i compagni, di presentare il proprio pensiero e di rappresentare il proprio mondo interiore. Gli scambi che avvengono rappresentano per ciascuno un'opportunità per evolvere da convinzioni e atteggiamenti costruiti e alimentati nella cultura di appartenenza attraverso attribuzioni di senso date alle esperienze di vita.

Nella prospettiva degli scambi comunicativi in classe e in gruppo, l'imitazione diviene occasione di apprendimento sociale se, da parte dell'insegnante e dei compagni, vengono forniti modelli coerenti di gesti, posture, espressioni, parole da osservare come processo che può essere appreso e ri-applicato (Sansoti, Powell-Smith, 2008).

Secondo la ricerca sui neuroni specchio infatti, nel corso dell'interazione faccia a faccia, si struttura la situazione ottimale affinché l'osservazione delle espressioni facciali e dei gesti, associati in modo coerente al

messaggio comunicativo, possano divenire occasioni di imitazione per l'affinamento delle capacità di espressione, di linguaggio e di tutta una serie di abilità legate alla socialità (Sansoti e Powell-Smith, 2008). Analogamente imitazione e modellamento sono efficaci nell'accompagnamento e nella presentazione di procedure che attengono all'apprendimento più propriamente cognitivo e che potremmo riferire alla teoria della modificabilità cognitiva di Feustein (Margiotta, 2011).

Imitazione e modellamento, utilizzati come forma di accompagnamento all'acquisizione del linguaggio e di sostegno a nuovi apprendimenti, permettono di fornire ulteriore conferma alla teoria di Vygotskij circa l'apprendimento mediato tra pari.

Osservato da questa prospettiva, un insieme di attività svolte, sia nella classe che in gruppi informali e formali, assume nuovi significati. Per esempio l'insegnamento diretto e ricorrente di procedure e processi, le discussioni in coppia, i giochi di ruolo e le simulazioni possono potenziare l'apprendimento delle lingue altre, delle procedure di problem solving oppure di diverse forme di scrittura.

#### 2.4 La sperimentazione diretta della competenze sociali (cittadinanza attiva)

I gruppi di lavoro strutturati secondo la metodologia dell'apprendimento cooperativo richiedono che gli studenti avanzino nell'apprendimento di competenze specifiche legate al compito o all'argomento di studio ma anche competenze interpersonali collegate al funzionamento del gruppo.

Lavorare insieme ad altri in modo cooperativo richiede competenze interpersonali e di gestione del piccolo gruppo. Per esempio utilizzare la leadership, la presa di decisioni, la costruzione di un clima di fiducia, la comunicazione efficace tra i membri del gruppo, la gestione dei conflitti. E' necessario dunque che le classi cooperative identifichino le competenze necessarie e pongano in azione modalità affinché gli studenti possano sviluppare le competenze sociali, per una cooperazione di alta efficacia ed efficienza.

Nei piccoli gruppi, agli studenti è richiesto di apprendere argomenti del curriculum (*taskwork*) così come è necessario che essi sviluppino le competenze interpersonali e di piccolo gruppo per funzionare come parte di un team (*teamwork*). Questo rende il cooperative learning intrinsecamente più complesso dell'apprendere in modo competitivo o individualistico, o del semplice utilizzo dei gruppi in forma generica (Johnson, Johnson, Holubec, 1994; 1996; 2010; Kagan 2000).

Si rende necessario quindi motivare gli alunni e dare loro dimostrazione, attraverso esperienze dirette, che le abilità sociali:

- a) possono essere apprese, esercitate e consolidate come comportamento individuale e pertanto non sono innate, bensì dipendenti dalla cultura dei contesti nei quali si cresce;
- b) facilitano la relazione nei gruppi di lavoro, creando un clima favorevole al benessere individuale e all'apprendimento efficace;
- c) se consolidate come comportamento individuale a scuola possono anche essere trasferite agli altri contesti relazionali, migliorando la qualità del nostro stare con gli altri.

Per estensione possiamo anche definire, quindi, la competenza sociale come un insieme di abilità consolidate, utilizzate spontaneamente e con continuità per avviare, sostenere e gestire un'interazione all'interno di uno specifico contesto. Le competenze sociali formate attraverso il lavoro in cooperative learning si riferiscono esplicitamente alle competenze di cittadinanza attiva previste dalle Indicazioni Nazionali e dalle competenze chiave europee.

Il clima positivo di una classe, come già considerato, è una condizione che facilita l'apprendimento. Connessioni migliori e più stabili avvengono quando, in un clima di fiducia, sono possibili scambi profondi e significativi, capaci di modificare le pre-cognizioni e quanto già presente nelle credenze e negli atteggiamenti di bambini e studenti (Goleman, 2006).

E' nell'interazione sociale con gli altri che si forma quello che oggi viene chiamato "cervello sociale": questo si sintonizza con lo stato emotivo delle persone con cui stiamo interagendo e regola i nostri sentimenti e le azioni utili per entrare in sintonia (Winkleman, e Harmon-Jones, 2006). I neuroni specchio facilitano questa sintonia automatica.

La prospettiva evidenziata restituisce ulteriore significato all'ormai nota teoria delle intelligenze multiple di Gardner (1983), nella parte riferita alle intelligenze intra e interpersonali. Gardner specifica che l'intelligenza interpersonale si manifesta attraverso la capacità di stare con gli altri e di instaurare relazioni positive. Questo tipo di intelligenza, alla luce delle neuroscienze, alimenta il processo di empatia e attiva quelle situazioni di modellamento e di comprensione delle emozioni che permettono maggiore vicinanza tra le persone.

Organizzare momenti specifici per apprendere comportamenti sociali diviene occasione fondamentale per lo sviluppo delle intelligenze, della comprensione di sé e degli altri.

Inoltre, attraverso la partecipazione alle attività per vivere le esperienze delle competenze sociali e apprendendo in un contesto di forte interazione promozionale faccia a faccia, è possibile contribuire a sviluppare negli studenti atteggiamenti di pro-socialità e contribuire in tal modo a diffondere una cultura positiva nella classe.

La pro-socialità fa riferimento a tutte quelle azioni messe in atto per migliorare il benessere dell'altro, fuori da obblighi di ruolo o status e in assenza di ricompense.

### *2.5 La revisione del lavoro svolto e la verifica individuale e di gruppo: la prospettiva formativa della valutazione.*

Il metodo cooperativo prevede la fase di revisione del lavoro svolto che può essere realizzata in diversi momenti e modalità.

Si tratta di un momento finale o in itinere di analisi dei processi e dei risultati del lavoro in piccolo gruppo; agli studenti è chiesto di riflettere sulla qualità del risultato ottenuto, sull'efficacia dei processi attivati, sulla qualità delle relazioni all'interno del gruppo, sui miglioramenti possibili. I membri del gruppo discutono della qualità dei processi attivati e dei risultati raggiunti e si confrontano su come siano stati in grado di mantenere un buon clima di lavoro.

L'aspetto rilevante della fase di revisione è la richiesta agli studenti e al gruppo di descrivere quali azioni sono state di aiuto e quali di ostacolo, quali atteggiamenti sono stati efficaci quali lo sono stati meno, per il raggiungimento degli obiettivi (Johnson, Johnson, Roseth 2010).

Durante questa fase di revisione gli studenti hanno quindi l'opportunità di comprendere quali azioni sono state utili per il raggiungimento degli obiettivi e quali comportamenti individuali sono da ripetere poiché risultano efficaci. Individualmente la fase di revisione può sollecitare il singolo a considerare i propri processi di apprendimento per renderli maggiormente efficaci; è per questo motivo che questa fase dell'apprendimento cooperativo viene accostata alle pratiche metacognitive connesse all'imparare ad imparare.

Durante la revisione dei processi, ogni membro del gruppo riceve feedback sul suo operato e sul suo atteggiamento. Fornire feedback continui, attraverso forme comunicative supportive, permette agli studenti di migliorare progressivamente e maturare il senso di autoefficacia. Analogamente poter rilevare, nel tempo, il proprio miglioramento e constatare il contributo intenzionale dei compagni, sostiene l'autostima. Il sentimento di essere capaci, apprezzati e rispettati, può consolidare infatti l'impegno individuale nell'apprendimento, alimenta entusiasmo verso il lavoro in gruppo e senso di auto-efficacia verso la padronanza dei contenuti e il lavoro cooperativo in classe (Johnson, Johnson, Holubec, 1994).

Scegliere di sostenere il pensiero con pratiche di riflessione continua, attraverso molteplici tecniche e investimento di adeguate porzioni di tempo durante le attività, sviluppa sensibilità metacognitiva ed esecutiva (Gillbert e Burgess, 2008).

Creare connessioni consapevoli attraverso pratiche riflessive permette alle sinapsi di sviluppare un numero sempre maggiore di collegamenti, potenziando le capacità di pensiero di ognuno (LeDoux, 2002).

### *2.6 La gestione dell'eterogeneità, dell'interazione simultanea, dell'equa partecipazione, del controllo dello status*

Altre caratteristiche sono state evidenziate dalla ricerca sul cooperative learning come particolarmente significative sia per correlare l'efficacia dell'apprendimento con l'organizzazione delle classi sia, soprattutto, per rappresentare una direzione pedagogica.

Facciamo riferimento alla scelta di organizzare i gruppi in modo eterogeneo e in modo tale da favorire un'equa partecipazione e, allo stesso tempo, alla scelta di gestire i gruppi impegnandoli in maniera simultanea. Sottolineando queste caratteristiche l'apprendimento cooperativo si connota come una metodologia privilegiata per lo sviluppo di cittadinanza democratica e partecipativa.

Il cooperative learning sceglie il gruppo eterogeneo<sup>4</sup> poiché rappresenta la forma attraverso la quale riconoscere le differenze individuali e considerare possibile l'apporto che ognuno può offrire alla costruzione del gruppo e al raggiungimento degli obiettivi. L'eterogeneità si esprime nei gruppi attraverso la coesistenza di differenti appartenenze di genere, di background, di cultura, di appartenenza etnica, di differenti livelli nella padronanza di competenze, (Cohen, 1994; Comoglio, 1996; Johnson, Johnson e Holubec, 1994; Kagan, 2000).

I gruppi che mostrano differenze interne di genere, di background, di padronanze di competenze risultano particolarmente adeguati a:

- a) stimolare tra i partecipanti le attività di elaborazione dei contenuti, di memorizzazione a lungo termine, di riflessione e ragionamento;
- b) promuovere l'assunzione e l'esercizio dei ruoli di *tutor* e di *tutee*;

---

<sup>4</sup> I gruppi nel cooperative learning sono piccoli e formati da un minimo di 3 fino ad un massimo di 5 componenti. In caso alternativo è possibile utilizzare le coppie di lavoro. Il numero ideale è di 4 componenti poiché al proprio interno di possono ulteriormente suddividere in 2 coppie. Nel sito [www.anicia.it](http://www.anicia.it) sono predisposte le schede per le diverse forme di suddivisione dei gruppi.



c) valorizzare la ricerca di prospettive diverse che favoriscono l'approfondimento dei contenuti da apprendere.

Inoltre i gruppi eterogenei rappresentano una distribuzione omogenea della realtà sociale espressa nella classe e quindi il loro utilizzo:

- a) offre le maggiori opportunità per un mutuo sostegno e insegnamento;
- b) migliora le relazioni e l'integrazione tra genere, culture e competenze;
- c) rende più semplice la gestione dell'aula perché gli studenti con alto rendimento svolgono, nei gruppi dove sono inseriti, la funzione di "aiuto insegnante", favorendo la diffusione delle conoscenze.

L'attenzione all'eterogeneità ci permette di introdurre il concetto di *status* nell'apprendimento cooperativo. Per Cohen (1999) la prospettiva della teoria degli status descrive come la *popolarità* del singolo incide sull'interazione e influenza la situazione di gruppo. La caratteristica di status/popolarità è definita come l'attribuzione di un grado sociale convenzionale, condiviso da tutti. In questa attribuzione normalmente si sente che è preferibile avere una posizione di appartenenza considerata predominante piuttosto che altre considerate minori. Queste condizioni possono generare fenomeni che alimentano pregiudizi e stereotipi, per esempio connessi al genere, alla cultura, all'etnia.

Cohen (1999) rileva che nei piccoli gruppi orientati al compito c'è una tendenza a sviluppare gerarchie in cui alcuni membri sono più attivi e influenti di altri. Questo fenomeno origina alcuni effetti specifici dello status, come per esempio:

- a) lo status di "esperto", che si realizza quando studenti davvero bravi in una certa disciplina dominano il gruppo che deve affrontare un compito in quell'ambito disciplinare;
- b) lo status scolastico-culturale, che si forma quando studenti percepiti come bravi nelle discipline considerate principali, anche quando sono coinvolti in attività diverse, parlano molto di più durante tutte le fasi di lavoro di quanto non facciano gli altri compagni. Gli studenti considerati deboli nell'argomento principale dicono molto poco e, quando prendono la parola, tendono ad essere ignorati;
- c) lo status sociale rispetto ai pari, che si crea quando studenti con una posizione sociale più elevata godono di un'altrettanta condizione rispetto ai pari ed è probabile che dominino i gruppi all'interno della classe, anche se le abilità richieste dal compito appartengono a studenti con status sociale basso.

Si tratta quindi di organizzare le attività distribuendo equamente il potere all'interno dei gruppi, con ruoli e compiti individuali precisi, oppure di abilitare ogni componente della classe, attraverso momenti di insegnamento diretto delle competenze sociali, a partecipare con equità consentendo in tal modo a tutti di esprimersi al meglio nel gruppo.

Analogamente l'interazione simultanea nella classe rappresenta la possibilità di partecipazione attiva da parte di tutti gli studenti, nel medesimo tempo. Pur se dislocati in posti diversi nella classe, gli studenti prendono parte in modo simultaneo all'azione, in coppia o in piccolo gruppo, nello stesso tempo (Kagan, 2000; Sharan, 1994). Diversi studi (Kagan, 2000) sottolineano come l'interazione simultanea rappresenti una risposta alla cronica mancanza di tempo a disposizione degli studenti per poter esprimere pensieri e concetti, fare ipotesi e articolare interventi personali; l'interazione simultanea nel piccolo gruppo, rispetto a forme sequenziali di intervento in classe, aumenta notevolmente questa opportunità.

Se si osserva una classe nella quale è in atto un'interazione simultanea, si può avere l'immagine di un coinvolgimento individuale disseminato dove ognuno ha la possibilità di partecipare, attraverso il dialogo, alla co-costruzione della conoscenza.

L'equa partecipazione solitamente è assicurata attraverso l'assegnazione di ruoli, l'assegnazione di turni e di tempi, così come dalla suddivisione di compiti durante le attività di apprendimento.

Un buon modo di assegnare i compiti individuali durante le attività è quello di individuare *compiti alternati* come: studente a) annota mentre il compagno riferisce; studente b) riferisci al compagno che annota. In una seconda fase il lavoro prevede che si scambiano i compiti.

L'equa partecipazione rende inoltre ogni membro del gruppo responsabile del risultato finale e della qualità del prodotto finale.

### 2.7 Realizzare evidenze dell'apprendimento e della comprensione

Un particolare aspetto del lavoro di gruppo cooperativo si evidenzia dal prodotto che gli studenti realizzano nel corso delle loro attività. I prodotti possono essere *semplici* – la costruzione di una mappa concettuale sull'argomento studiato, oppure la soluzione di un problema con l'applicazione dei concetti appena appresi – oppure *complessi* – stesura di ricerche, protocolli di sperimentazioni, progettazioni multimediali, stesura di articoli per riviste scientifiche o letterarie, progettazione di indagini sociali, organizzazione di seminari i cui esperti sono gli studenti, individuazione di soluzioni di problemi o progetti complessi.

I *compiti complessi* sono riconosciuti come *autentici* quando hanno attinenza – o applicazione - nel mondo reale e richiedono agli studenti di applicare una vasta gamma di conoscenze. Spesso rispondono al bisogno autentico degli studenti di concludere, con un prodotto finale concreto, l'attività di studio e di apprendimento.

I *compiti autentici* possono coinvolgere differenti aree disciplinari e rappresentano una sfida per la loro complessità. Per la loro realizzazione viene richiesta una certa padronanza delle competenze. Coinvolgono forme articolate di pensiero piuttosto che la riproduzione dei saperi e delle conoscenze richiedono pertanto una comprensione profonda, la capacità progettazione, di analisi e di soluzione dei problemi.

I compiti autentici e complessi assumono la caratteristica di motivare gli studenti a sentirsi parte di una classe organizzata come comunità di apprendimento. Brophy (2003) a tal proposito, suggerisce di far apprendere gli studenti, per quanto possibile, attraverso l'impegno in attività che richiedano loro di misurarsi attraverso la realizzazione di prodotti. L'efficacia dei compiti complessi e delle attività attorno ad essi correlate, consiste nel loro potenziale di coinvolgimento cognitivo: un compito complesso è tanto più efficace quanto è in grado di indurre uno studente a riflettere attivamente sui contenuti, ad applicare le idee chiave delle discipline, ad essere consapevole dei propri obiettivi di apprendimento e a controllare le proprie strategie di apprendimento (Brophy, 2003).

Alcuni prodotti complessi richiedono che gli studenti operino come gruppi cooperativi ed esplorino aspetti diversi di un problema che li coinvolge da vicino. Autori come Gardner (2000) e Seeley Brown (1996) propongono di affidare compiti articolati o problemi da risolvere che richiedano agli studenti di aiutarsi reciprocamente, di utilizzare forme di critica delle idee, che permettano di esprimere incoraggiamento durante lo svolgimento. Gli studenti dovrebbero discutere i dati, confrontare ipotesi e interpretazioni, stabilire i criteri da rispettare per il buon esito finale. Grazie a questa attività e al prodotto finale essi si faranno un'idea concreta di che cosa significhi pensare e ricercare nella disciplina, ad esempio come esperti biologi, naturalisti, giornalisti, statistici o matematici.

Aiutare gli studenti, attraverso il confronto con *prodotti complessi*, in un *contesto autentico*, da una parte rende motivante lo studio e la frequenza scolastica; dall'altra permette il consolidarsi di quelle *formae mentis* – analisi, sintesi, problem solving, presa di decisione, applicazione di conoscenze - che contraddistinguono i campi d'esperienza specifici e riconoscibili nelle aree disciplinari. I compiti complessi:

- si realizzano in un contesto significativo che renda le valutazioni delle prestazioni simili alla vita reale
- permettono di evidenziare conoscenze e procedure solitamente valorizzate e richieste dal mondo reale;
- richiedono agli studenti di applicare processi di pensiero che consentano di attualizzare l'uso della conoscenza per una sua applicazione profonda;
- debbono essere adeguati e correlati al contenuto e a cosa sarà valutato, riconoscendo che il prodotto finale racchiude il percorso svolto sino a quel momento;
- attribuiscono ad ogni membro una responsabilità per l'esito finale

### **3. I metodi cooperativi: differenti declinazioni**

L'apprendimento cooperativo viene ancora interpretato – oltre che come un lavoro di gruppo – come una modalità unica di organizzazione della classe.

In realtà, alla luce della consistente attività di ricerca operata sugli effetti prodotti, si è sviluppato un approfondimento tale che ha generato differenti soluzioni applicative e procedurali. Le quali si caratterizzano per una diversa interpretazione e composizione dei fattori connotativi del cooperative learning.

Occorre inoltre evidenziare che queste differenti applicazioni rappresentano un ventaglio di opportunità da utilizzare in differenti aree disciplinari. Infatti, come vedremo, alcune si prestano maggiormente all'utilizzo in aree disciplinari a carattere umanistico, altre a carattere scientifico, altre ancora per attività di rinforzo e di avvio dei lavori. Conoscere differenti forme di applicazione facilita il raggiungimento di più alti obiettivi di apprendimento e di coinvolgimento degli studenti.

Alla luce di quanto emerge dalla ricerca sui neuroni specchio – che confermerebbe la teoria dell'apprendimento e dello sviluppo di Vygotskij – possiamo considerare e interpretare le differenti applicazioni di cooperative learning come un'ampia e "naturale" forma di scaffolding che può sostenere l'insegnante nell'articolazione di modalità di didattica enattiva.

In questa parte cercheremo di presentare alcune tra le principali applicazioni, , le loro caratteristiche e i vantaggi che presentano per il processo di sviluppo delle competenze, premettendo uno schema esemplificativo di come le differenti soluzioni applicative siano stati impiegate in differenti discipline.

Tipologie applicative									
Soluzione applicativa	Structural Approach	Complex Instruction	Group Investigation	Success for All					Learning Together
				JigSaw II	Stad	TAI	CAI	IMPROVE	
Principi teorici	Modelling	-	-	-	-	Modelling	Modelling	Modelling	Modelling
	Scaffolding	Scaffolding	Scaffolding	Scaffolding	Scaffolding	Scaffolding	Scaffolding	Scaffolding	Scaffolding
	Intelligenze Multiple	Intelligenze Multiple	Intelligenze Multiple	IM – nel prodotto esperti	-	-	-	-	Intelligenze Multiple
Teorie dello apprendimento prevalente	Cognitivismo	Costruttivismo socio-culturale	Costruttivismo socio-culturale	Costruttivismo socio-culturale	Cognitivismo	Cognitivismo	Cognitivismo	Cognitivismo	Costruttivismo socio-culturale
Strategie per	Peer Tutoring Differenziazione	Differenziazione	Differenziazione	Differenziazione	Differenziazione	Peer tutoring	Peer Tutoring	Peer tutoring	Differenziazione
Utilizzo per	Apprendimento strategie/procedure cognitive	Intelligenze Multiple	Problem-based learning Project-based learning	Problem-based learning Project-based learning	Apprendimento strategie/procedure cognitive	Apprendimento strategie/procedure cognitive	Apprendimento strategie/procedure cognitive	Apprendimento strategie/procedure cognitive	Problem-based learning Project-based learning
	Rinforzo strategie	Lavoro per stazioni							
	Recupero difficoltà								
Area coinvolta prevalente	Apprendimento strategie/procedure	Umanistica	Umanistica	Umanistica	Scientifica	Matematica	Umanistica	Matematica	Umanistica
	Linguistica	Scientifica	Scientifica	Scientifica	Matematica	Linguistica	Linguistica	-	Scientifica
		Artistica	Artistica					-	Artistica

### 3.1 Complex Instruction (CI): gestire la classe multiculturale e le differenze individuali

La Complex Instruction è stata progettata per sviluppare forme di pensiero più evolute, attraverso l'indagine di contenuti disciplinari in gruppi eterogenei e in classi multiculturali.

Queste è un elemento specifico della Complex Instruction in quanto le due autrici di riferimento, Elizabeth Cohen e Rachel Lotan, hanno cercato di affrontare le problematiche delle classi multiculturali proponendo un modello che considera le differenze di status, la delega del potere ai gruppi, lo sviluppo di forme differenziate di apprendimento. La considerazione prevalente è che i problemi di status generalmente portano a problemi di apprendimento. Più le interazioni tra tutti i membri del gruppo aumentano più vi sono possibilità che tutti traggano vantaggi dall'apprendere insieme, svolgendo compiti complessi.

La Complex Instruction si articola considerando a) la gestione di compiti multipli per gestire in modo esplicito le differenze di status e b) l'attribuzione di compiti complessi per sviluppare competenze in tutti gli studenti, indipendentemente dallo status (in modo particolare quello derivante dall'essere immigrati).

*La gestione dei compiti multipli.* Per favorire la comprensione concettuale dei contenuti materiali, le attività di gruppo di Complex Instruction sono organizzate intorno ad un concetto fondativo dell'area disciplinare, o una sua grande idea. Il lavoro degli studenti è organizzato in modo tale che questo concetto fondativo o grande idea sia incontrato attraverso contesti, forme e prospettive differenti, con la possibilità di avere più opportunità di apprendere da fonti diverse.

I compiti di apprendimento di ogni gruppo sono basati su domande guida aperte oppure su problemi intrinsecamente incerti e, alcune volte, non completamente definiti. Questo comporta per i componenti il gruppo una ricerca approfondita sia per trovare soluzione al problema mal posto, sia per delineare i processi che permetteranno loro di arrivare alla soluzione. Saranno gli studenti, discutendo sul problema e sulle questioni circa l'interpretazione del problema- non essendoci una risposta giusta o sbagliata – a determinare verso dove dirigere la loro discussione e decidere quali prodotti realizzare per presentare la loro comprensione.

Questo aspetto della Complex Instruction assume la teoria delle intelligenze multiple di Gardner, con un'accezione molto interessante circa la fondamentale prospettiva multiculturale. Infatti per Cohen e Lotan, piuttosto che assumere la prospettiva che tutti gli studenti possono essere classificati secondo una sola dimensione di intelligenza, è necessario assumere la prospettiva che gli studenti hanno bisogno di compiti differenziati per dimostrare le loro reali competenze e forme di intelligenza. Ogni studente presenterà così diversi punti di forza e di debolezza che dipendono da come sono state sollecitate le diverse forme di

intelligenza nelle culture di appartenenza. Per esempio, lo studente con spiccate competenze verbali può avere difficoltà con compiti che richiedono la competenza spaziale e visiva. Allo stesso modo, lo studente con limitata padronanza di competenze linguistiche può essere un capace risolutore di problemi e un astuto osservatore di fatti scientifici.

Dare la possibilità di incontrare forme differenti attraverso le quali apprendere e realizzare artefatti e prodotti per dimostrare la comprensione, è un aspetto rilevante per le classi multiculturali. Gli studenti hanno infatti la possibilità di acquisire le informazioni, organizzarle ed esprimersi attraverso canali differenti che possono, nella loro molteplicità, incontrare forme vicine a quelle formati – attraverso l’attribuzione di valori e significati – nelle loro culture.

*Attribuzione di compiti per la gestione dello status.* I compiti o problemi assegnati ai gruppi eterogenei sono sempre creati in modo tale da permettere agli studenti di utilizzare una varietà di competenze. Questo aspetto viene sottolineato particolarmente dagli insegnanti quando vengono presentati agli studenti i compiti: nessuno ha tutte le abilità necessarie per la realizzazione finale, ma tutti hanno qualcosa di necessario per arrivare fino in fondo.

Attribuire particolari ruoli ad ogni studente, indipendentemente dallo status, significa riconoscere pubblicamente la padronanza raggiunta in alcune competenze, significa esprimere il messaggio che ogni studente è in grado di raggiungere qualità nell’apprendimento.

Nella Complex Instruction vi è un’esplicita delega dell’autorità di pianificare, organizzare, valutare il lavoro agli studenti, ai quali sono attribuiti ruoli specifici in modo da essere riconosciuti nella responsabilità procedurale che il ruolo prevede. I ruoli sono progettati per favorire l’interazione e la discussione e per favorire la presa in carico del lavoro e del progresso del gruppo.

Ruoli e compiti devono essere specifici in modo tale che ogni studente, e il gruppo, sappia esattamente ciò che si deve svolgere e in quale modo. Questa chiarezza permette una più efficace revisione della qualità finale. Poiché i ruoli rappresentano forme di riconoscimento e di potere, è necessario che gli studenti possano sperimentare differenti ruoli; in tal senso è importante operare rotazioni in modo che tutti abbiano la possibilità di agire ogni ruolo.

*Fasi e centri di interesse.* La classe viene organizzata per centri di interesse – solitamente cinque – che gli studenti scelgono in modo autonomo. In ogni centro di interesse ci sarà un compito da svolgere o un problema da risolvere, corrispondente ad una specifica intelligenza della teoria di Gardner. Ogni centro di interesse sviluppa quindi un approccio diverso alla ricerca. Distribuiti nei diversi centri di interesse, gli studenti lavorano quindi simultaneamente, pur se in centri differenti, e permangono nel centro fino al tempo stabilito nella progettazione dell’insegnante o comunque fino al completamento del loro lavoro.

La fase conclusiva è rappresentata dalla presentazione del prodotto finale o della soluzione al problema. Successivamente alla prima presentazione, i gruppi ruotano negli altri centri di interesse, affrontando il tema o il problema specifico del centro. Ogni gruppo quindi, avrà la possibilità di partecipare ad ogni attività dei centri di interesse previsti.

**Tab. 3: Centri di interesse e rotazione delle attività.**

Periodi attività	Centri di interesse				
	Gruppo 1	Gruppo 2	Gruppo 3	Gruppo 4	Gruppo 5
1	Introduzione e avvio				
2	Orientamento all’attività e scelta centri				
	Problema 1 Int. Multiple	Problema 2 Int. Multiple	Problema 3 Int. Multiple	Problema 4 Int. Multiple	Problema 5 Int. Multiple
	Presentazione delle soluzioni o evidenze				
3	Revisione e orientamento all’attività				
	Problema 2 Int. Multiple	Problema 3 Int. Multiple	Problema 4 Int. Multiple	Problema 5 Int. Multiple	Problema 1 Int. Multiple
	Presentazione delle soluzioni o evidenze				
4	Revisione e orientamento all’attività				
	Problema 3 Int. Multiple	Problema 4 Int. Multiple	Problema 5 Int. Multiple	Problema 1 Int. Multiple	Problema 2 Int. Multiple
	Presentazione delle soluzioni o evidenze				

5	Orientamento all'attività e scelta centri				
	Problema 4 Int. Multiple	Problema 5 Int. Multiple	Problema 1 Int. Multiple	Problema 2 Int. Multiple	Problema 3 Int. Multiple
	Presentazione delle soluzioni o evidenze				
6	Revisione e orientamento all'attività				
	Problema 5 Int. Multiple	Problema 1 Int. Multiple	Problema 2 Int. Multiple	Problema 3 Int. Multiple	Problema 4 Int. Multiple
	Presentazione delle soluzioni o evidenze				
7	SINTESI E VALUTAZIONE FINALE				

### 3.2 Group Investigation: gestire la classe come comunità di ricerca

Con questo metodo, sviluppato dagli studiosi israeliani Yael e Shlomo Sharan, gli studenti realizzano un'attività di ricerca in gruppo, nella quale viene chiesto loro di utilizzare una vasta gamma di competenze. Gli ingredienti fondamentali di questo metodo sono la ricerca, l'interazione, l'interpretazione e la motivazione intrinseca. (Sharan Y. & Sharan S., 1992).

La ricerca è al contempo l'oggetto dell'attività del gruppo e la sua metodologia; studenti e insegnanti sono sollecitati ad operare come ricercatori, connessi in una "comunità di ricerca". La ricerca condotta dai gruppi di studenti si articola intorno ad un tema, sfidante e complesso, con una serie di problemi ad esso correlato, posto solitamente dall'insegnante. Nel tentativo di rispondere al problema, gli studenti costruiranno nuova conoscenza o amplieranno quella esistente e per fare questo dovranno essere attivi nella ricerca delle informazioni e degli approfondimenti specifici. Nel gruppo gli studenti confrontano le informazioni e le idee con i compagni giungendo ad una personale conoscenza mediata dall'interpretazione realizzata in gruppo. Ruoli e compiti di ricerca vengono assegnati ad ogni componente il gruppo.

Nel Group Investigation assume un'importanza decisiva l'interazione che deve mantenersi, all'interno del piccolo gruppo, elevata ed efficace in ogni fase del lavoro di ricerca. Per gli studenti sarà fondamentale infatti, nel piccolo gruppo, discutere un piano della ricerca, pianificare l'esame di una varietà di risorse, discutere idee e informazioni per giungere ad una proposta condivisa, decidere le strategie comunicative per dar conto alla classe del proprio lavoro e delle proprie scoperte. Perché l'interazione si realizzi appieno sono necessarie abilità interpersonali di comunicazione e relazione; questa metodologia sollecita molto gli studenti ad apprendere abilità relazionali che rendano in particolare efficace il lavoro del gruppo e al contempo facilitino l'apporto di ogni partecipante.

Mentre gli studenti conducono la ricerca, individualmente e in piccolo gruppo, raccolgono una consistente quantità di informazioni da varie fonti che necessitano, per essere metabolizzate e utilizzate al fine di risolvere il problema posto dal compito, di essere interpretate. Pertanto è necessario che, a intervalli regolari, gli studenti si incontrino con gli altri membri del gruppo per scambiarsi le informazioni e le idee. L'interpretazione delle informazioni derivanti dalle loro ricerche è un processo di negoziazione tra la conoscenza pregressa di ogni studente e quella nuova acquisita e tra ogni studente e i contributi di informazioni e di idee di ogni compagno del gruppo.

Il Group Investigation infine motiva gli studenti ad assumere un ruolo attivo nella determinazione delle informazioni rilevanti ai fini della risoluzione del compito; questo li rende particolarmente attivi, li sollecita ad operare scelte individuali e a condividerle con il proprio gruppo, a prendere decisioni utili per rispondere alle questioni poste e ai problemi che debbono investigare.

Le linee guida della ricerca vengono definite dagli studenti stessi, all'interno del proprio gruppo, e costituiranno, nel corso del lavoro, una potente leva motivazionale in quanto autodefinite e non imposte dall'insegnante. Le fasi che articolano il Group Investigation sono le seguenti:

*Fase 1:* Identificazione dell'argomento da indagare e organizzazione degli studenti nel gruppo di ricerca.

1. Scelto tra gli argomenti curriculari – oppure emerso dall'interesse specifico degli studenti e connesso al curriculum - il contenuto viene proposto dall'insegnante alla classe. Il contenuto viene sempre posto in termini di problema da affrontare.

In questa fase l'insegnante sollecita la discussione - oppure utilizza i piccoli gruppi – per far emergere quali prospettive potrebbero essere coinvolte nel problema, pervenendo ad una serie di piste di ricerca possibili. In via preliminare gli studenti, in coppie o gruppi informali, possono realizzare alcuni materiali o svolgere delle brevi ricerche web, per esplorare alcune piste di ricerca correlate.

2. Gli studenti formulano quindi una serie di contenuti correlati con la domanda di ricerca, che saranno raccolte dall'insegnante. Analogamente, gli studenti – individualmente o in coppia – formuleranno alcune domande che potranno aiutare ad indagare ulteriormente i contenuti correlati.

3. L'insegnante raccoglie le nuove domande di ricerca in modo da articolare l'indagine in piste differenziate.
4. Su questi contenuti di interesse, si formeranno i gruppi aggregati sui filoni di interesse. Ogni gruppo al massimo sarà formato da quattro/cinque componenti. Nel caso un filone fosse scelto da più studenti, è possibile che essi si aggregino in due gruppi che indagheranno lo stesso filone.

#### *Fase 2: Pianificazione della ricerca*

1. In questa fase i gruppi traducono il contenuto scelto e le domande di indagine in un unico grande problema che guiderà la loro ricerca.

Attraverso la discussione, ogni gruppo redige il piano e la definizione delle fonti attraverso le quali trovare informazioni per affrontare il problema. In questa fase i gruppi possono rivedere alcune posizioni, chiarire cosa indagare, affinare le piste di ricerca. Inoltre, a conclusione, essi pianificano il loro lavoro, attribuendo i compiti e i ruoli al loro interno.

2. Ogni gruppo redige un foglio di lavoro contenente il proprio piano di ricerca, i tempi, i ruoli e i compiti di ogni componente.

#### *Fase 3: Avvio dell'indagine per la soluzione del problema*

1. Ogni gruppo avvia la ricerca come pianificato. Ogni studente raccoglierà le informazioni da una gamma di fonti che con l'aiuto dell'insegnante e dei compagni avrà definito come utili. Per ogni fonte studiata, gli studenti dovranno redigere dei brevi report che potranno aiutarli ad avvicinarsi alla soluzione del problema posto e a presentare successivamente ai compagni di gruppo il loro lavoro.

Le fonti possono essere molteplici: materiali – libri, web, multimedia – luoghi – biblioteche, musei, on-line – persone – insegnanti della scuola, esperti, volontari.

2. Poiché in questa fase ogni gruppo affronterà gli argomenti di studio che giustificheranno la soluzione del problema, viene posta particolare attenzione affinché ogni studente presenti in modo compiuto le sue ricerche al gruppo.

3. Le discussioni guideranno i gruppi a definire meglio i contenuti scelti e studiati, affinando le presentazioni e le comprensioni da parte di ogni membro del gruppo, verso la definizione della soluzione proposta.

4. Durante questa fase viene redatto da ogni gruppo il diario della ricerca, nel quale si annota quanto realizzato nelle diverse fasi.

#### *Fase 4: Preparazione del report finale della soluzione al problema principale*

1. In questa fase ogni gruppo raccoglie i fatti e le ricerche che, secondo la prospettiva scelta, sostengono la loro soluzione e sono in grado di ben rappresentare la loro presentazione.

2. Le presentazioni possono assumere forme differenti, in base alla sensibilità di ogni gruppo, come per esempio un'esposizione della soluzione, la realizzazione di un modello, un report scritto, una rappresentazione scenica, un tour, una presentazione multimediale, un'esperienza di apprendimento proposta.

3. Durante questa fase ogni gruppo sceglie la forma della presentazione, ne pianifica la realizzazione, si accerta che tutti i membri del gruppo siano in grado di sostenere la sessione di domande e di discussione successiva alla presentazione.

4. L'insegnante, in questa fase, organizza un "comitato di presentazione" – formato da un membro per ogni gruppo - con il quale si accerta che le idee che vengono presentate siano chiare, varie e bene indirizzate circa il problema da risolvere.

Viene realizzata una scheda della presentazione, nella quale ogni membro del comitato, annota tempi che spettano al proprio gruppo per la presentazione, le modalità, i materiali, le idee principali.

5. I membri del comitato si accerteranno nei rispettivi gruppi che la scheda sia coerente e che il gruppo realizzi la presentazione in modo chiaro e ben strutturato. Inoltre particolare attenzione verrà prestata ai tempi della presentazione, che dovranno essere considerati da ogni gruppo e rispettati.

#### *Fase 5: Presentazione finale.*

Ogni gruppo svolge la presentazione alla classe e agli esperti invitati, secondo la programmazione. Dopo ogni presentazione, gli uditori possono fare domande di approfondimento e/o dare feedback.

#### *Fase 6: Valutazione.*

La valutazione nel Group Investigation è continua. Durante il lavoro della fase di ricerca e di soluzione dei problemi, avviene una valutazione tra pari sia sulla padronanza delle competenze, sia sulla qualità dei contenuti espressi. Gli strumenti utilizzati si riferiscono alla valutazione continua.

L'insegnante, lungo tutto il processo di ricerca, ha molte possibilità di fornire feedback e valutare come ogni studente opera all'interno del gruppo e come ogni gruppo procede nel lavoro, sia sui contenuti che sugli aspetti sociali.

In modo particolare, oltre alla qualità dei contenuti presentati per la soluzione del problema, gli insegnanti possono valutare la qualità dei processi che sostengono il pensare degli studenti, utilizzando gli strumenti della valutazione autentica (rubriche di valutazione, portfolio).

Ogni report infatti, potrà far parte del portfolio individuale di ogni studente e di gruppo.

*Schema riassuntivo di un'attività tipo secondo la modalità del Group Investigation*

<b>1. PRIMA DELLA LEZIONE</b>	L'insegnante prende decisioni su:	- obiettivi cognitivi e cooperativi della lezione;
		- sistemazione dell'aula;
		- l'interrogativo profondo da cui partire per la ricerca;
<b>2. INTRODUZIONE ALLA LEZIONE</b>	L'insegnante:	- comunica la scelta delle competenze sociali e definizione dei comportamenti desiderati;
		- comunica gli obiettivi cognitivi e cooperativi della lezione;
<b>Fase I</b> in cui si suscita la <b>CURIOSITÀ EPISTEMICA</b>		- pone l'interrogativo significativo e ampio a cui rispondere con la ricerca;
		- raccoglie con gli studenti le argomentazioni e i contenuti di ricerca possibile sulla domanda da indagare;
<b>Fase II</b> in cui si <b>PIANIFICA IL LAVORO</b>		- suddivide i gruppi di ricerca in base all'interesse sulle argomentazioni della ricerca;
		- elenca con gli studenti le fonti di informazione utili per la ricerca;
		- sceglie le domande adeguate (chi? fa che cosa? e come lo fa?) per aiutare ad organizzare il lavoro dei gruppi;
<b>3. DURANTE LA LEZIONE</b>	L'insegnante:	- avvia l'eventuale insegnamento diretto delle abilità sociali
<b>Fase III</b> in cui si <b>APPLICA IL PIANO DI LAVORO</b>	<b>Gli studenti e l'insegnante:</b>	- suddividono gli argomenti di ricerca per i gruppi;
	<b>Gli studenti:</b>	- realizzano la ricerca;
		- sintetizzano individualmente il proprio lavoro;
		- realizzano una sintesi per gli altri componenti del proprio gruppo di ogni lavoro individuale;
<b>Fase IV</b> In cui <b>PIANIFICANO LA PRESENTAZIONE</b>	<b>Gli studenti:</b>	- decidono come presentare la risposta
		- predispongono la presentazione
<b>4. DOPO LA LEZIONE</b>	<b>Gli studenti:</b>	- presentazioni dei lavori
<b>Fase V</b> <b>PRESENTANO LE ESPOSIZIONI</b>	L'insegnante e gli studenti :	- ascoltano la presentazione dei lavori
<b>Fase VI</b> <b>AUTOVALUTAZIONE</b>	<b>Gli studenti e l'insegnante:</b>	- valutano il lavoro svolto;
		- valutano l'applicazione delle competenze sociali;
		- favoriscono l'auto-valutazione dell'applicazione delle abilità sociali e dei processi cognitivi.

### 3.3 *Success for All: la classe come sistema di esperienze di successo*

Altri soluzioni applicative dell'apprendimento cooperativo si devono agli studi e alle ricerche di Robert Slavin; in particolare facciamo riferimento alle tecniche che compongono lo Student Team Learning.

I risultati dell'applicazione di queste tecniche hanno dato vita alla Success For All Foundation che, tra le sue finalità, sostiene il programma omonimo, costruito attorno all'idea che ogni bambino può e deve avere successo in ogni grado di scuola, al di là di ogni difficoltà.

Lo Student Team Learning è un set di tecniche di cooperative learning fondate sull'idea che nel lavoro di piccolo gruppo, intenzionalmente composto, tutti i membri hanno possibilità di progredire, si attivano processi di aiuto reciproco nell'apprendimento, si eleva il grado di autostima, si incentiva il rispetto reciproco e cresce il piacere di lavorare con i propri compagni di classe, anche di etnie diverse.

Fra le tecniche principali che compongono lo Student Team Learning menzioniamo qui:

- lo Student Teams-Achievement Division (STAD) usato con gli studenti dal secondo anno della scuola di base fino al biennio della scuola secondaria superiore;
- Il Teams-Games-Tournaments (TGT), anch'esso applicato in attività con studenti dal secondo anno della scuola di base fino al biennio della scuola secondaria;
- Il Jigsaw II, utilizzato dalla terza elementare fino al biennio della scuola secondaria;
- Il Team Accelerated Instruction-Mathematics (TAI), un approccio specifico per lo studio della matematica, usato dal terzo anno della scuola di base fino al primo anno della scuola secondaria.

#### 3.3.1 *Il JigSaw II*

Il JigSaw II è tra i più interessanti e praticati modelli di ricerca del cooperative learning. Nel Jigsaw II agli studenti viene assegnato lo studio di un testo connesso ad un argomento della disciplina; è necessario per poter utilizzare questo metodo che il materiale assegnato agli studenti sia materiale utile all'apprendimento attraverso la lettura.

##### *Fase 1: Gruppo casa*

Dopo aver suddiviso i gruppi di studio e di lavoro, in questa tecnica il materiale sarà articolato in quattro parti distinte da assegnare una per ogni componente del gruppo.

Assegnate le parti, in ogni gruppo ci sarà "l'esperto" di ciascuna parte.

Dopo una breve visione in gruppo casa dei materiali e definita l'organizzazione e i tempi del lavoro, i membri dei gruppi che hanno la stessa parte di documento si ritrovano insieme.

##### *Fase 2: Gruppo esperti*

Nel nuovo gruppo gli esperti leggono i materiali, discutono i loro argomenti, confrontano le opinioni, operano degli approfondimenti su quanto letto.

Ad ogni gruppo di esperti gli insegnanti attribuiscono un set di domande per indagare il contenuto e la consegna del prodotto finale che il gruppo di esperti dovrà realizzare. Ogni componente avrà un ruolo e un compito da svolgere in questa fase.

Attraverso il lavoro di ricerca, il gruppo realizza una presentazione delle risposte che ogni componente si porterà nel gruppo "casa" attraverso il prodotto del gruppo.

In questa fase gli esperti dovranno predisporre una fase di verifica – anche attraverso la realizzazione di un problema o da risolvere attraverso i contenuti o utilizzando situazioni di applicazione reale - che sottoporranno ai compagni per accertare la comprensione della parte che presenteranno nel gruppo "casa".

Ultimata questa fase, i membri esperti ritornano nel loro gruppo originario.

##### *Fase 3: Gruppo casa*

Nel loro gruppo a turno ogni componente presenta la propria parte ai compagni e utilizza le modalità per l'accertamento della comprensione costruite in gruppo con gli altri *esperti*.

Chiedendo l'ascolto delle parti e la verifica della comprensione, viene infatti potenziata la dimensione di responsabilità individuale e di gruppo, poiché l'obiettivo per i componenti il gruppo non è solo di presentare la propria parte ma anche di aver cura che i compagni di gruppo l'abbiano compresa. Ogni componente avrà un ruolo e un compito da svolgere in questa fase.

##### *Fase 4: Quesito di ricerca o di applicazione dei contenuti studiati*

Al gruppo viene posta una domanda di indagine per riepilogare tutti i contenuti e indirizzare verso una loro trasposizione. Il gruppo presenterà le proprie proposte alla classe



### Fase 5: Valutazione dei prodotti e fase di revisione

La valutazione avviene secondo i criteri di qualità definiti precedentemente e condivisi con i gruppi (on-going assessment). Successivamente viene realizzata la fase di revisione sui processi di pensiero posti in essere e la qualità del lavoro. Ogni componente del gruppo definisce i propri punti di miglioramento.

#### 3.4 Il Learning Together: la classe come comunità di caring

L'approccio del Learning Together (LT), che viene spesso tradotto in italiano con l'espressione *imparare insieme*, è tra i più conosciuti in Italia.

La riflessione condotta dai fratelli Johnson non si è limitata alla proceduralizzazione del modello ma ha spaziato all'analisi del senso profondo del lavoro cooperativo, agli elementi di maggior efficacia e alle condizioni organizzative che le determinano giungendo anche a riflettere sul possibile avanzamento professionale dell'insegnante attraverso l'utilizzo delle modalità cooperative. Il Learning Together è una tra le soluzioni più conosciute e consolidate nelle esperienze applicative.

I fratelli Johnson, ideatori di questa applicazione, hanno introdotto la distinzione tra modalità *formale* di apprendimento cooperativo, modalità *non formale* e modalità *di base* di utilizzo della dimensione cooperativa.

Le tre diverse modalità individuano momenti distinti nella vita della classe nei quali è possibile utilizzare l'approccio cooperativo. La modalità *formale* fa riferimento al lavoro strutturato, intenzionale - integrato nel curriculum - di esplorazione di contenuti e realizzazione di prodotti, proposto dall'insegnante alla classe secondo una procedura ben definita. Questa modalità indica in sostanza un lavoro strutturato, proposto alla classe con tempi definiti, progettato intenzionalmente in relazione a specifici obiettivi di apprendimento.

Come procede l'insegnante nell'organizzazione e gestione di un'attività di Learning Together secondo la modalità formale:

1. *Individua gli obiettivi* per la lezione/attività. Ogni attività dovrebbe prevedere un obiettivo di contenuto - che specifica i concetti e le strategie che saranno apprese - ed un obiettivo sociale, che precisa le abilità interpersonali che dovranno essere utilizzate e padroneggiate durante l'attività.
2. Definisce le aree di competenza che sollecita durante l'attività.
3. *Organizza l'apprendimento*. Decide la composizione dei gruppi e il ruolo da assegnare agli studenti nel gruppo, quali materiali saranno necessari e come verrà organizzata l'aula.
4. *Spiega agli studenti il compito* e le modalità di lavoro, il risultato ai cui i gruppi dovranno pervenire e la responsabilità individuale che chiede di agire, fornisce i criteri per avere successo nell'attività, spiega le abilità sociali che dovranno essere esercitate.
5. *Controlla*, durante l'attività, l'apprendimento degli studenti e interviene all'interno dei gruppi per fornire assistenza e supporto sui compiti o per aumentare le abilità interpersonali dei singoli o dell'intero gruppo.
6. In genere *il compito* è organizzato in modo tale da prevedere un momento iniziale di studio individuale; alla fine del lavoro individuale ciascuno riferisce al proprio gruppo in merito alla parte di studio assegnata; in seguito il gruppo procede alla costruzione del prodotto nel quale trovano spazio o applicazione le parti di studio individuale che vengono rielaborate con il concorso di tutti i componenti del gruppo; infine al gruppo è assegnato il compito di presentare il prodotto o i risultati del proprio lavoro.
7. *Valuta* l'apprendimento degli studenti e aiuta gli studenti ad autovalutare i processi di lavoro nel gruppo.
8. *L'apprendimento degli studenti è accuratamente* accertato così come lo sono le loro prestazioni attraverso verifiche individuali oltreché attraverso il prodotto di gruppo. Inoltre i membri dei gruppi rivedono i processi in un momento di revisione finale dell'attività.

#### Schema riassuntivo di un'attività tipo secondo la modalità formale del Learning Together

PROGETTANDO L'ATTIVITÀ	L'insegnante prende decisioni su:	- obiettivi cognitivi e sociali della lezione
		- composizione dei gruppi
		- sistemazione dell'aula
		- definizione ruoli di leadership
		- pianificazione materiale didattico
NELL' INTRODUZIONE ALL'ATTIVITÀ IN CLASSE	L'insegnante comunica:	- la motivazione al lavoro
		- gli obiettivi cognitivi e sociali della lezione
		- la composizione dei gruppi e la sistemazione dell'aula
		- la scelta delle competenze sociali e la definizione dei comportamenti desiderati
		- il compito da svolgere e i criteri di valutazione del lavoro
		- la struttura dell'interdipendenza positiva che verrà utilizzata
- la definizione e attribuzione dei ruoli individuali		
- quali sono i materiali da utilizzare durante il lavoro		

DURANTE L'ATTIVITÀ	L'insegnante:	- controlla e intervenire nel lavoro dei gruppi
		- fornisce eventuale aiuto nell'analisi dei contenuti
		- osserva le competenze sociali esercitate dai singoli utilizzando griglie di osservazione
		- interviene con l'insegnamento diretto di abilità sociali in situazione
AL TERMINE DEL LAVORO DEI GRUPPI	L'insegnante:	- ascolta la presentazione dei lavori
		- valuta il lavoro svolto dai gruppi e l'applicazione delle competenze sociali, utilizzando anche i dati raccolti durante l'attività attraverso le schede di osservazione
		- favorisce l'autovalutazione dei singoli sul lavoro svolto e sul risultato ottenuto (autovalutazione del processo e del prodotto)
		- favorisce l'autoanalisi delle abilità sociali e del loro utilizzo durante l'attività

La modalità *non formale* fa riferimento a tutti quei momenti della vita scolastica nei quali si possono utilizzare modalità cooperative per rendere più attiva ed equa la partecipazione degli studenti; possiamo accennare a momenti di presa di decisione in cui l'esplorazione delle alternative possibili può essere fatta in piccoli gruppi. Un altro importante momento in cui le modalità ispirate all'apprendimento cooperativo possono essere efficacemente utilizzate è la discussione e l'approfondimento di particolari aspetti della vita della classe: scarsi risultati, elevato numero di insuccessi.

### 3.5 Structural Approach: la gestione della classe tra sistema formale e informale

Questo modello applicativo del Cooperative Learning fa riferimento alle ricerche e ai lavori di Spencer Kagan che ha condotto molte ricerche sperimentali sulla motivazione alla socialità e sulla capacità di interazione dei bambini. Kagan ha lavorato all'idea di proporre strategie di organizzazione sociale della classe molto brevi e di facile attivazione. Le strategie che Kagan propone vengono definite da lui stesso *strutture*; le strutture possono essere interpretate come differenti modi di organizzare i singoli allievi, dentro la classe, affinché avvenga un'interazione positiva tra di essi.

Lo scopo che Kagan ha voluto raggiungere è stato quello di proporre semplici strutture che potessero aiutare gli insegnanti ad organizzare tutte le attività della classe, in modo particolare per gli apprendimenti di tipo strategico. In questo modo l'apprendimento cooperativo viene integrato pienamente nella programmazione del docente, poiché le strutture hanno la funzione di sostenere i processi cognitivi definiti dal curriculum e scelti dagli insegnanti.

La caratteristica fondamentale delle strutture di Kagan è che possono essere utilizzate per qualsiasi contenuto e possono essere variamente composte; hanno inoltre la caratteristica di essere semplici e facilmente utilizzabili in svariati momenti della vita della classe. L'idea di attribuire ad esse dei nomi ha consentito che sia insegnanti che studenti le apprendessero facilmente e le integrassero normalmente nei processi scolastici.

Le strategie sviluppate da Kagan sono come le regole di un gioco e come tutti i giochi sono familiari agli studenti; come i giochi, sono facili da imparare ed è facile giocare.

Il termine struttura indica la metafora dell'impalcatura sulla quale prendono forma case e palazzi. Ugualmente questo modello applicativo dell'apprendimento cooperativo costituisce una base, un'impalcatura, sulla quale si può introdurre un qualsiasi contenuto. Con queste *strutture* l'insegnante ha a disposizione modalità di interazione efficace che può utilizzare nella trattazione dei contenuti specifici.

L'approccio strutturale di Kagan si è sviluppato intorno alla consapevolezza che ogni struttura facilita il processo di progettazione dell'insegnante che non progetta una lezione cooperativa ma inserisce le strutture all'interno della lezione ordinaria. L'insegnante sceglie le strutture in base ai processi cognitivi che intende sollecitare e sostenere. Considerata quindi la natura modulare di questo modello, gli insegnanti costruiscono, come mattoni, le attività cooperative.

Di seguito forniamo alcune schede che descrivono altrettante strutture, ispirate allo Structural Approach di Kagan<sup>5</sup>.

### **Penso, scambio, condivido in coppia**

#### **Procedimento:**

1. L'insegnante pone una domanda di aggancio;
2. Ogni studente pensa individualmente.
3. Gli studenti si mettono in coppia e discutono le loro idee.
4. Ogni coppia predispone una sintesi che consideri punti di convergenze e punti di differenza.
5. Singoli studenti vengono chiamati per condividere le risposte di coppia o le risposte del partner con l'assemblea.
6. L'insegnante e gli studenti annotano le idee che sono espresse dagli altri.

#### **Scopi:**

- Condividere un'idea;
- Ascoltare attentamente;
- Chiedere chiarimenti.

### **Question time**

#### **Procedimento:**

L'utilizzo di questa struttura potrebbe avvenire durante la presentazione di un contenuto attraverso la lezione accademica dell'insegnante. L'insegnante prima di iniziare la propria esposizione comunica agli studenti di raccogliere tutte le domande e le affermazioni che ritengono utile porre a fine esposizione.

A fine esposizione:

1. Agli studenti vengono date delle schede sulle quali scrivere la loro domanda/e o affermazioni (è importante che venga scritta una sola domanda per cartoncino) sul contenuto presentato (l'insegnante decide e comunica un tempo massimo per la formulazione delle domande/affermazioni). La domanda e l'affermazione verranno selezionate da ogni studente dall'elenco realizzato durante l'esposizione.
2. Sulle schede è possibile scrivere anche suggerimenti o semplici frasi.
3. Gli studenti dopo aver realizzato individualmente la propria scheda, vengono divisi in piccoli gruppi di 3 – 4 componenti.

Le schede vengono raccolte, mescolate e poi redistribuite in un numero eguale per ogni piccolo gruppo. Ciascuno, prendendo dal mazzo la scheda più in alto deve leggerla ad alta voce, commentarla e rispondere alla domanda contenuta (o al commento).

4. Ogni scheda viene poi approvata per la presentazione alla classe e al docente oppure rigettata poiché la discussione esaurisce e chiarisce la questione presentata.

Ogni gruppo ha un tempo per affrontare il tema della scheda (ca 5 minuti).

5. A conclusione delle schede a loro assegnate, ogni gruppo opta per la selezione di alcune schede – attraverso la discussione in gruppo – annotandone anche le motivazioni.

6. Ogni gruppo ha un tempo di 10/15' per presentare le schede approvate alla classe intera.

6. L'insegnante recupera le informazioni rilevanti per approfondire, spiegare ulteriormente, chiarire concetti rilevanti.

#### **Scopi:**

- Intensificare la discussione su di un argomento;
- Facilitare una discussione più partecipata;
- Valorizzare la diversità dei contributi;
- Rendere ciascuno consapevole del valore del proprio contributo.

### **Partners**

#### **Procedimento:**

1. L'insegnante forma dei gruppi da 4 studenti. Chiede poi di suddividersi all'interno in due coppie.
2. Pone la domanda (o le domande) per avviare l'argomento;
3. L'insegnante assegna circa dieci minuti per coppia, per esprimere la propria opinione o rispondere al quesito facendo a turno l'intervistatore e l'intervistato (A + B e C + D);
4. Al termine del tempo assegnato, l'insegnante invita le coppie del gruppo a dividersi e formare nuove coppie con l'altro compagno rimasto (A + C e B + D);
5. I compagni dicono all'altra coppia quello che hanno ascoltato dal primo compagno di coppia.
6. Successivamente il gruppo si riunisce a 4 e discute le varie idee emerse, giungendo ad una conclusione comune per il gruppo;
7. Ognuno scriverà individualmente nel proprio quaderno le considerazioni che più ritiene utili per sé.

<sup>5</sup> Nel sito [www.anicia.it](http://www.anicia.it) si possono scaricare altre 20 strutture cooperative per sollecitare procedure di pensiero e di competenze sociali.

### **Scopi**

1. Riflettere su quanto di significativo si è appreso, rispetto al prodotto, al processo, all'idea guida;
2. Condividere idee e informazioni con i compagni;
3. Prendere il turno di parola;
4. Ascoltare attentamente;
5. Fare domande di verifica e di chiarimento;

### **Panels di ricerca**

#### **Procedimento:**

1. I prodotti dei gruppi (report, mappe concettuali, soluzioni di problemi, risultati di esperimenti) vengono disposti sui tavoli dei gruppi che hanno lavorato.
2. Gli studenti si muovono simultaneamente e liberamente per la stanza per guardare, discutere, far riflessioni sugli elaborati, come se fossero in una presentazione di panels di ricerca.
3. In ogni tavolo vengono predisposti dei fogli o dei piccoli diari per i feedback, così che ogni gruppo possa annotare le proprie osservazioni sul lavoro visionato: punti di forza, suggerimenti per l'integrazione, commenti circa i punti di avanzamento apprezzati
4. Al termine della fase di visita dei panels, ogni gruppo ritorna sul proprio lavoro, analizza i commenti degli altri gruppi ed eventualmente procede alla revisione/sistemazione/completamento dello stesso.

Ogni commento degli altri compagni e frutto della discussione viene annotato nel proprio diario di bordo

#### **Scopi:**

1. criticare aspetti del prodotto, ma non gli autori;
2. muoversi nello spazio in modo ordinato;
3. fornire feedback positivi, accettare le "critiche"
4. autovalutarsi.

### *Raccomandazioni*

In questo capitolo si è evidenziato come il metodo cooperativo trova, nelle diverse applicazioni del cooperative learning, una forma attraverso la quale sviluppare competenze e rendere partecipata la vita nella classe. Si tratta di un approccio all'organizzazione della classe molto sperimentato e pertanto ne esistono svariate interpretazioni applicative.

L'insegnante che desidera sperimentare l'applicazione, può iniziare considerando l'utilizzo che ordinariamente fa del lavoro di gruppo in classe.

Un buon inizio per approcciare queste tecniche potrebbe infatti essere quello di arricchire l'uso del piccolo gruppo con alcuni degli ingredienti base dell'apprendimento cooperativo.

Si tratta infatti di assegnare lavori in piccolo gruppo avendo attenzione a progettare un compito che includa l'interdipendenza positiva che garantisce l'efficacia del lavoro in gruppo dal punto di vista della partecipazione di tutti i membri (coppie o gruppi di 3-5 studenti, preferibilmente 4).

Si definisca l'assegnazione di ruoli che stimola la responsabilità personale di ogni membro del gruppo verso il risultato del gruppo e l'applicazione di alcune competenze (per esempio quelle comunicative o di presa di decisione).

Si richieda ad ogni gruppo di pervenire ad un prodotto finale del lavoro, che dovrà essere presentato, argomentato e sostenuto nel confronto. In questa fase l'utilizzo delle tecnologie digitali è un aspetto utile e coinvolgente.

La valutazione individuale può avvenire a compimento di una serie di unità di lavoro. Un riferimento strutturato che aiuta l'insegnante nella realizzazione del gruppo cooperativo è fornito dal modello del Jigsaw II.

Un altro modo per iniziare potrebbe essere quello di suddividere la classe in coppie di lavoro, anziché piccoli gruppi, e introdurre nelle coppie di lavoro l'interdipendenza positiva, l'assegnazione dei ruoli e la realizzazione di un prodotto finale.

L'insegnante può passare successivamente alla scelta di una delle soluzioni applicative più articolate e complesse del metodo.