

Modelli di Cooperative Learning a confronto

Io credo nelle cinque dita della mano, nessun dito è più bello o più brutto e nessun dito è veramente dito senza le altre dita e senza essere mano.

M. Kayoya, *La civiltà della tenerezza*,
Paoline, Milano 1997, p. 45

Il presente capitolo si propone di prendere in esame i principali modelli di CL messi a punto dalla ricerca educativa nel corso del suo sviluppo. Tali modelli, pur condividendo il riferimento ai principi di base di questo metodo, si differenziano in termini di strutture di lavoro e di modalità di applicazione. Nella presente analisi delineeremo i tratti specifici di ciascun modello, evidenziando il suo posizionamento in un *continuum* che va dalla classe organizzata in gruppi di apprendimento cooperativo, con ispirazioni di tipo comportamentista o cognitivista, alla classe ripensata come comunità impegnata in un'attività di ricerca, di matrice decisamente più costruttivista sociale.

3.1

Principi comuni e modelli diversi

La ricerca condotta nell'ambito del CL ha visto nei suoi quasi quarant'anni di pratica didattica la genesi di diversi modelli di organizzazione del gruppo-classe, dovuti a una diversa interpretazione, combinazione e traduzione, in contesti vari, dei principi di base che abbiamo indicato nel CAP. 2.

Nell'analisi che segue proporremo cinque modelli che, nell'ambito del CL, hanno avuto certamente maggiore notorietà: lo *Student Team Learning* di Robert Slavin, lo *Structural Approach* di Spencer Kagan, il *Learning Together* di Johnson e Johnson, la *Complex Instruction* di Elisabeth Cohen e infine la *Group Investigation* di Sharan e Sharan. Ogni modello nasce all'interno di un momento storico e in un contesto culturale specifico e interpreta in maniera originale i principi del CL. Di ognuno cercheremo di analizzare le peculiarità, i punti di forza e i punti cri-

ti in ordine agli aspetti di natura cognitiva, metacognitiva, motivazionale e relazionale. Proveremo, inoltre, a distinguere i modelli che puntano alla costituzione di comunità di apprendimento, ispirandosi a una tradizione teorica che raccorda prospettiva comportamentista e cognitivista, dai modelli che tendono alla costituzione di comunità di ricerca, secondo una visione marcatamente costruttivista sociale del processo di apprendimento.

3.2 Lo Student Team Learning

Lo *Student Team Learning* è uno dei più noti modelli di CL, elaborato da Robert Slavin (1980a, 1988, 1990), della John Hopkins University di Baltimore. Riproposto successivamente nel programma *Success for All*, ancora più di recente, nel programma *Root and Wings* (Slavin, Madden, Wasik, 1996), si basa su tre componenti principali: la premiazione di gruppo, la responsabilità individuale per sé e per gli altri e la pari opportunità di successo per tutti.

Sulla base di questi assunti lo *Student Team Learning* si differenzia in cinque tecniche, applicabili in diversi contesti. Tali tecniche sono applicabili a ogni livello di scuola: lo *Student Teams Achievement Division* (STAD), il *Teams-Games-Tournaments* (TGT), il *Jigsaw*, il *Team Assisted Individualization* (TAI) e il *Cooperative Integrated Reading and Composition* (CIRC).

Lo STAD è applicabile a qualsiasi contenuto scolastico e, nelle sue sperimentazioni, è risultato efficace sia per l'apprendimento di contenuti disciplinari sia per la risoluzione di problemi a livello relazionale, come ad esempio l'inclusione in classe di bambini di diverse culture (Slavin, 1989). L'applicazione dello STAD avviene in cinque fasi:

- a) la presentazione di un nuovo argomento di studio da parte dell'insegnante;
- b) la formazione dei gruppi;
- c) il lavoro di gruppo;
- d) le prove di verifica;
- e) la valutazione sul miglioramento individuale e il riconoscimento di gruppo.

Lo STAD muove dalla presentazione settimanale di un argomento: l'insegnante, dopo aver rintracciato insieme alla classe le conoscenze già possedute dagli studenti sul tema, illustra il nuovo argomento attraverso una lezione. Tramite domande causali il docente valuta la compren-

sione degli studenti rispetto all'argomento presentato nella lezione ed esplicita alla classe le fasi successive di lavoro, che si svolgeranno in gruppi di quattro o cinque membri. Nella formazione dei gruppi è importante considerare il criterio dell'eterogeneità dei livelli di competenza relativi al compito: integrare i vari livelli permette di migliorare l'apprendimento e favorisce la condivisione delle risorse individuali.

La durata del lavoro di gruppo è di una o due lezioni al massimo: ogni studente deve assimilare i contenuti presentati e aver cura di aiutare chi eventualmente si trovasse in difficoltà. All'interno del gruppo, a coppie, gli studenti si pongono domande e discutono aiutandosi con fogli di lavoro che possono richiedere una sintesi dell'argomento, la costruzione di una mappa semantica, il completamento di tabelle o esercizi da realizzare. Attraverso l'interrogazione reciproca avviene la verifica *in itinere* di quanto è stato appreso: al termine del lavoro deve essersi realizzata una padronanza completa del materiale studiato da parte di tutti i componenti del gruppo.

La verifica individuale di questa fase avviene mediante il lavoro di gruppo. Essa dura una mezz'ora, durante la quale gli studenti non possono interagire: ognuno deve verificare se ha acquisito realmente i contenuti studiati e deve sentirsi personalmente responsabile del proprio apprendimento. La correzione delle prove di verifica può essere effettuata dall'insegnante oppure attraverso un interscambio tra gli alunni. In base alle risposte corrette e a quelle sbagliate viene assegnato un punteggio e ogni studente è valutato secondo il miglioramento ottenuto rispetto a una valutazione precedente realizzata sugli stessi contenuti in cui si è preliminarmente individuato un punteggio di base (Comoglio, Cardoso, 1996). Il ricorso a punteggi di base che rilevano il livello di competenza iniziale di ogni studente, rispetto al contenuto oggetto di studio, consente di effettuare una valutazione individuale e di gruppo basata sullo sviluppo della competenza di ciascuno anziché riferita al confronto con gli altri. Ogni soggetto, infatti, ottiene un punteggio che indica l'incremento di competenza rispetto al proprio punteggio di base; tutti gli incrementi dei membri del gruppo vengono sommati per ottenere il punteggio di gruppo, eventualmente ponderato in base al numero dei membri, attraverso opportune tabelle di conversione. Infine viene stilata una graduatoria dei gruppi in base al punteggio di incremento ottenuto e l'insegnante è attento a porre in risalto i risultati, mediante, ad esempio, il giornale di classe. La pubblicizzazione dei risultati ottenuti dai gruppi costituisce l'elemento premiante con funzione di rinforzo. Tale modalità di valutazione intende strutturare una competizione tra gruppi che, nelle intenzioni di Slavin, dovrebbe favorire comportamenti di cooperazione intragruppo orientati a favorire lo sviluppo di com-

petenze da parte di ciascun membro per realizzare un aumento del punteggio totale di gruppo.

Il TGT è una tecnica simile allo STAD (Slavin, 1988). Con essa condiziona la spiegazione iniziale dell'insegnante, la formazione di gruppi eterogenei di partenza e un periodo di lavoro di gruppo per l'apprendimento, ma si diversifica per l'utilizzo di attività particolari, definite "tornei", e per la fase di valutazione. Le fasi del TGT sono:

- a) presentazione della lezione da parte dell'insegnante;
- b) formazione dei gruppi;
- c) attività nei gruppi di apprendimento;
- d) tornei tra gruppi;
- e) riconoscimento dei risultati di ogni gruppo.

In questa tecnica vengono utilizzati i cosiddetti "tornei" di giochi scolastici (i giochi sono basati su domande relative ai contenuti rilevanti della lezione), ai quali partecipa un rappresentante di ogni gruppo, che gareggia con gli altri rappresentanti che hanno lo stesso livello di competenza. I gruppi di apprendimento lavorano per sei settimane consecutive e la loro attività è finalizzata ad acquisire le conoscenze su cui verterà il confronto nei giochi: ogni settimana gli studenti vengono suddivisi in tavoli di torneo, composti da tre partecipanti, uno per gruppo, dello stesso livello di competenza. I materiali usati nel TGT sono gli stessi che si utilizzano nello STAD, ma vengono aggiunte trenta schede numerate ogni tre studenti, contenenti ognuna una domanda relativa agli argomenti studiati.

Ogni tavolo di gioco è provvisto di un foglio con le domande numerate, di uno con le risposte e delle trenta schede contrassegnate da un numero corrispondente ai quesiti scritti. Una volta mescolate le schede numerate, il primo giocatore ne sceglie a caso una e legge ad alta voce la domanda, cercando di rispondere correttamente. Il giocatore alla sua sinistra, in un secondo momento, fornisce la sua risposta se pensa che quella data dal compagno non sia corretta. Se egli rinuncia, il terzo giocatore può decidere di dare la sua opinione. Al termine di questa fase, il terzo giocatore legge ad alta voce la risposta scritta sul foglio delle soluzioni. Chi ha risposto correttamente può tenere la scheda numerata. Nel caso invece in cui nessuno abbia fornito la risposta giusta, la scheda numerata viene riposta nuovamente nel mazzo sul tavolo. Il gioco procede in questo modo fino al termine delle schede, quindi gli studenti sommano i punteggi e annotano il totale del giorno. Durante la fase di gioco è compito dell'insegnante muoversi tra i gruppi e offrire aiuto nel caso non siano chiare le procedure da seguire.

Alla fine di ogni settimana i tavoli da gioco vengono cambiati a seconda dei punteggi ottenuti nella prestazione precedente: il giocatore

con punteggio più alto viene promosso a un tavolo più elevato di competenza, il secondo rimane allo stesso tavolo e il terzo retrocede al tavolo con il livello di competenze inferiore. Ogni settimana l'insegnante prepara un rapporto sui punteggi del gruppo ed esprime l'apprezzamento per gli sforzi di ogni singolo membro, sottolineandone i progressi rispetto alla settimana precedente. I gruppi di apprendimento vengono modificati dopo cinque o sei settimane di lavoro, in modo da sviluppare una maggiore eterogeneità nei livelli di competenze.

Un'altra tecnica dello *Student Team Learning* è il *Jigsaw*, del quale esistono tre varianti, denominate rispettivamente I, II e III. Nel *Jigsaw I*, ovvero la versione originaria proposta da Elliot Aronson e collaboratori (1978), sono previste le seguenti quattro fasi di lavoro.

1. *Preparazione del contesto*: l'insegnante realizza un'introduzione sull'argomento di studio (ad esempio l'inquinamento elettromagnetico), suddivide il tema in sottoargomenti (ad esempio cause, conseguenze e soluzioni) da attribuire agli studenti, consegna a ciascuno i materiali testuali su cui lavorare.

2. *Costituzione dei gruppi di base*: vengono creati dall'insegnante gruppi eterogenei di lavoro e viene richiesta una lettura esplorativa del materiale da parte di ogni studente.

3. *Costituzione dei gruppi di esperti*: tali gruppi sono formati dagli alunni che hanno letto la stessa parte di materiale di studio (ad esempio, in un gruppo tutti gli esperti delle cause, in un altro quelli delle conseguenze e in un altro ancora quelli delle soluzioni): essi discutono sui contenuti del materiale loro attribuito chiarendo i punti meno compresi.

4. *Socializzazione delle conoscenze nei gruppi di base*: una volta discusso e interiorizzato il materiale oggetto di studio, gli esperti tornano ai gruppi di origine e ognuno presenta il proprio sottoargomento ai compagni condividendo la conoscenza acquisita.

Il *Jigsaw II*, creato da Slavin come variante del *Jigsaw* originario, è nato dall'esigenza di superare un limite importante di quest'ultimo: ogni studente, nella prima versione della tecnica, rischia di acquisire in maniera completa solo la parte di contenuto su cui gli è richiesto di diventare esperto, mentre risulta poco preparato sul resto del materiale. Questa ulteriore versione prevede perciò le seguenti cinque fasi.

1. *Preparazione del contesto*: l'insegnante presenta alla classe l'organizzazione e il tema di lavoro; viene proposto dall'insegnante un foglio guida per la discussione nel gruppo degli esperti, in cui viene specificato il tema centrale del testo e gli argomenti che devono essere approfonditi; in questa fase l'insegnante presenta anche le prove di valutazione, che possono essere sotto forma di questionario oppure di relazione scritta o orale, che saranno proposte agli studenti al termine della fase di lavoro in gruppo.

2. *Costituzione dei gruppi di base*: vengono costituiti i gruppi di base e in ogni gruppo vengono affidate a ciascuno studente parti diverse del materiale da studiare con la richiesta di esaminarlo individualmente; quando tutti avranno letto la propria parte di testo si formeranno i gruppi di esperti.

3. *Costituzione dei gruppi di esperti*: gli studenti discutono e approfondiscono il materiale loro affidato e mettono a fuoco le informazioni centrali della propria parte seguendo il foglio guida per la discussione; gli esperti possono elaborare insieme delle domande per verificare che i compagni dei gruppi di base abbiano ben compreso la spiegazione che forniranno loro nella fase che segue.

4. *Socializzazione delle conoscenze nei gruppi di base*: ogni studente torna al proprio gruppo di partenza e offre una spiegazione dell'argomento di cui si è occupato, facendo molta attenzione a effettuare una chiara e precisa presentazione per permettere a tutti una buona comprensione. Al termine della presentazione ogni esperto propone le domande per verificare se la propria spiegazione è stata ben compresa; in caso contrario offrirà ulteriori integrazioni.

5. *Prova di valutazione individuale*: è la fase in cui vengono proposte delle prove nelle quali ogni studente cerca di rispondere in modo corretto senza l'aiuto dei compagni, per riuscire a verificare la reale e personale comprensione di tutto il materiale presentato durante la discussione di gruppo. Al termine delle prove viene offerto il riconoscimento di gruppo, come avviene nella modalità STAD.

Nel *Jigsaw III* la procedura da seguire è la stessa del *Jigsaw II*, arricchita tuttavia di un'ulteriore fase intermedia (dopo la numero 4 della versione II), nella quale gli alunni si rincontrano nei vari gruppi di base iniziali, dopo qualche settimana, per ripassare l'argomento e aiutarsi a vicenda sui punti rimasti oscuri, in vista della prova finale individuale, che rappresenta l'ultima fase di questa tecnica.

Al di là degli aspetti tecnici delle varie versioni, si può affermare che il *Jigsaw* fornisce un'interessante alternativa alla lezione "trasmissiva", mettendo lo studente nella situazione di assumere il ruolo di ricercatore nella fase degli esperti e di insegnante nei confronti dei propri compagni: egli si trova quindi non solo ad apprendere, ma anche a insegnare, aiutando gli altri ad acquisire informazioni interiorizzate in una fase precedente. Nel *Jigsaw* il ruolo di ogni studente è essenziale, proprio come avviene con le tessere di un puzzle (da cui il nome della tecnica), per il completamento e la comprensione globale del lavoro finale.

Un'altra tecnica dello *Student Team Learning* è la TAI, costruita per lo studio della matematica alle scuole elementari e medie, che si caratterizza come una combinazione di apprendimento individualizzato e di

gruppo. Una volta valutato il livello di partenza di ogni studente attraverso un test d'entrata, l'insegnante colloca gli alunni al punto appropriato di un programma individualizzato allo scopo di permettere a tutti di affrontare l'apprendimento secondo le proprie capacità. La classe viene quindi suddivisa in gruppi eterogenei di quattro o cinque componenti. Il curriculum individualizzato è composto da dodici unità, corrispondenti a specifiche competenze, le quali sono in ordine di padronanza: ognuna richiede l'acquisizione della precedente. Il lavoro si svolge su materiali di curriculum composti da una pagina in cui è riassunta la spiegazione dell'insegnante, pagine con molti esercizi, una prova formativa, una prova finale di unità e fogli con le risposte degli esercizi e delle prove. In ogni lezione il docente insegna a un piccolo gruppo composto da studenti dello stesso livello di competenza, mentre gli altri lavorano in gruppi eterogenei su materiale di auto-istruzione. Ogni studente del gruppo eterogeneo si esercita su quattro problemi il cui corretto svolgimento, una volta conclusi, viene controllato da un compagno del gruppo eterogeneo in possesso delle soluzioni. Se i problemi non sono stati svolti correttamente, lo studente deve continuare a esercitarsi, con la possibilità di chiedere aiuto al compagno; lo studente prosegue con una prova di dieci item, rispetto ai quali, per superare l'esame dell'unità, dovrà totalizzare un minimo di otto item corretti; in caso contrario dovrà proseguire a lavorare sugli esercizi. Superata la prova formativa si potrà sottoporre all'esame di unità presso un compagno controllore di un altro gruppo. Se l'alunno totalizza dodici item su quindici, il controllore potrà assegnare il risultato sul foglio dei risultati del gruppo eterogeneo, altrimenti dovrà rivolgersi all'insegnante. I gruppi ricevono un riconoscimento basato sul numero medio di unità completate dai membri del gruppo (Comoglio, Cardoso, 1996).

L'ultima modalità di lavoro dello *Student Team Learning* è il CIRC, un programma specifico per l'insegnamento della lettura e della scrittura destinato agli studenti della fascia d'età compresa tra i 7 e i 13 anni. Le componenti principali del CIRC sono tre: lettura per i principianti, istruzione diretta alla comprensione e integrazione di lettura e scrittura.

Per quanto riguarda la lettura, gli allievi vengono suddivisi in gruppi secondo lo stesso livello di competenza e all'interno di ogni gruppo vengono costituite delle coppie. Le attività di lettura sono indirizzate ai principianti (*basal readers*): l'insegnante, presentando loro una breve e semplice storia, indica un obiettivo, introduce nuovi termini linguistici, richiama il significato di quelli già incontrati e avvia una discussione sul racconto. Ogni giorno agli studenti viene proposta una serie di attività da svolgere in coppia con indicato il livello di apprendimento da raggiungere: ciascun alunno di ogni coppia controlla il raggiungimento del-

l'obiettivo da parte del proprio partner; dopo aver svolto tre lezioni, l'insegnante presenta un test di comprensione sul lavoro effettuato.

Per sviluppare ulteriormente la competenza della lettura è prevista, successivamente, l'istruzione diretta delle competenze funzionali alla comprensione del testo, attraverso un programma in cui ogni settimana gli studenti hanno una lezione su una competenza specifica (ad esempio l'identificazione dell'idea centrale, la selezione delle informazioni rilevanti ecc.). Infine, il lavoro sull'integrazione tra lettura e scrittura è una scelta del CIRC che utilizza così la comprensione di testi come supporto alla loro produzione. In veri e propri laboratori di scrittura gli insegnanti tengono lezioni preliminari sulla competenza dello scrivere (ad esempio come raccogliere le idee, come organizzarle in uno schema ecc.). Ogni studente avvia la produzione di un testo mediante un confronto con un compagno e successivamente lavora ancora in coppia per la revisione del testo prodotto mediante una scheda di analisi o di correzione. Sulla base delle indicazioni emerse si procede alla stesura del testo finale.

Tutte le attività svolte all'interno del programma CIRC sono valutate per definire un punteggio di gruppo che viene utilizzato per confrontare i diversi gruppi (Slavin, 1988).

Il modello dello *Student Team Learning* presenta indubbiamente delle caratteristiche interessanti. In primo luogo, a livello cognitivo e metacognitivo, la creazione di contesti di collaborazione in cui gli studenti si aiutano e controllano a vicenda il loro apprendimento favorisce una condivisione di strategie che possono essere confrontate, interiorizzate, e dove poi gli aspetti più efficaci.

Sul versante motivazionale l'attenzione del modello è rivolta a promuovere le condizioni per supportare la motivazione estrinseca da parte degli studenti verso le attività proposte. La motivazione estrinseca, com'è noto, caratterizza le situazioni in cui le persone si impegnano in determinate attività non per un interesse legato all'attività in sé, ma per i vantaggi esterni che essa permette di conseguire. Pur riconoscendo quanto sia fortemente auspicabile promuovere la motivazione intrinseca in un contesto di apprendimento, Slavin (1990) ritiene che molti ragazzi, soprattutto se a rischio di fallimento scolastico, non possano essere facilmente indotti a impegnarsi nello studio e ad apprendere efficacemente senza la prospettiva del conseguimento di una qualche forma di ricompensa. Questo principio vale non soltanto per il singolo individuo ma anche per il gruppo, al quale, come abbiamo detto, si prevede di offrire una ricompensa per incoraggiare all'impegno i suoi membri. L'enfasi sulla motivazione estrinseca, seppur mitigata dall'uso di ricompense basate sul prestigio sociale anziché su oggetti materiali, rischia tuttavia di limitare l'emergere della motivazione intrinseca verso le attività proposte.

Sul versante relazionale, il modello non sembra prendere in considerazione la necessità, evidenziata invece nei modelli successivi, di un lavoro preliminare volto allo sviluppo di competenze relazionali. Si assume implicitamente che gli studenti siano capaci di cooperare o che lo diventeranno grazie allo stimolo dei rinforzatori estrinseci.

Sostanzialmente lo *Student Team Learning* si configura come un modello organizzativo in cui la classe si organizza per gruppi di lavoro, i quali, in modo molto originale, si compongono e si scompongono per realizzare diverse attività; esse restano tuttavia ancorate a una visione dell'apprendimento inteso come acquisizione di conoscenze, sebbene ciò avvenga in maniera molto raffinata.

3.3

Lo *Structural Approach*

Lo *Structural Approach* è un modello di CL sviluppato da Spencer Kagan (1994, 2000), docente di psicologia e pedagogia presso l'Università della California. I principi fondamentali di tale modello sono molto simili a quelli del *Learning Together*, che vedremo in seguito, ma le sue modalità di applicazione hanno un'originale fisionomia: esso fa riferimento a quattro componenti fondamentali: gli elementi, le strutture, le attività e le lezioni.

L'elemento è una qualsiasi azione che può essere realizzata in classe (ad esempio scrivere, parlare, scambiarsi un'opinione, porre una domanda ecc.) tra un attore e un ricevente. Quando un insegnante organizza un'attività in classe, sceglie gli elementi su cui essa si baserà: la combinazione organizzata degli elementi viene definita, nello *Structural Approach*, struttura. La struttura è, infatti, una modalità di organizzazione delle azioni degli individui finalizzata al lavoro da svolgere. Una struttura tipicamente usata dagli insegnanti a scuola è "domande e risposte in classe": l'insegnante pone una domanda, gli studenti che vogliono rispondere alzano la mano, l'insegnante chiama uno studente, lo studente risponde, l'insegnante valuta la risposta. Si tratta in questo caso – sostiene Kagan – di una struttura di tipo competitivo, in quanto la probabilità per ogni studente di ricevere una valutazione positiva è basata sulla possibilità che gli altri non conoscano la corretta risposta alla domanda. In quanto modello di interazione organizzata la struttura può essere applicata a qualunque contenuto e con studenti di qualunque età e ordine di scuola. Essa può essere inoltre flessibilmente e ripetutamente utilizzata con una varietà di materiali curriculari e per scopi diversi. Quando le strutture ven-

sono applicate a dei contenuti, in relazione a un obiettivo, esse danno luogo a un'attività. Quest'ultima ha infatti un obiettivo specifico, collegato a uno o più contenuti a cui la struttura fornisce un'organizzazione relazionale. Una stessa attività non può essere ripetuta più volte all'interno di una classe, mentre una stessa struttura, essendo priva di contenuto, può essere riproposta di frequente. Varie attività poste in connessione tra loro consentono di progettare una lezione.

Kagan (2000) ha individuato sei tipi di funzioni in base alle quali le strutture possono essere utilizzate: costruzione del gruppo (*teambuilding*), costruzione della classe (*classbuilding*), sviluppo delle competenze comunicative, scambio di informazioni, padronanza di conoscenze, padronanza di competenze cognitive.

Le strutture con funzione di *teambuilding* si propongono di favorire lo sviluppo di coesione nei gruppi, attraverso la promozione della conoscenza reciproca, lo sviluppo di un'identità di gruppo, la promozione del reciproco sostegno e la valorizzazione delle differenze. Si tratta di un insieme di condizioni relazionali da assicurare perché dei gruppi possano operare efficacemente nel portare avanti un compito. Una struttura che può essere usata con questa funzione, in particolare per favorire la reciproca conoscenza, è il *Roundrobin*: ogni studente a turno, dato un tema, è chiamato a condividere qualcosa con gli altri membri (hobby, desideri, interessi), esprimendo opinioni e proponendo racconti di sé. A ogni membro del gruppo è così garantita pari possibilità di partecipazione e viene creato un contesto che può favorire la conoscenza reciproca.

La funzione di *classbuilding* è orientata a creare in classe un clima positivo in cui gli studenti possano apprendere più agevolmente; ciò avviene attraverso la ristrutturazione della classe e le attività di costruzione di classe. La ristrutturazione della classe è orientata a favorire una maggiore assunzione di responsabilità nella partecipazione da parte degli studenti, che può essere particolarmente importante nei momenti decisionali. Per evitare tuttavia che il prendere una decisione porti a una polarizzazione tra gruppi contrapposti (come avviene quando si vota) si può utilizzare, ad esempio, la struttura che Kagan chiama *Spend a Buck*: davanti a un problema da affrontare la classe individua mediante *brainstorming* diverse possibili soluzioni; ogni studente ha tre gettoni da spendere di diverso valore (ad esempio 50, 35 e 15 dollari) e deve utilizzarli su tre diverse alternative; alla fine si sommano i valori attribuiti e quello più alto individua la scelta della classe. Le attività di costruzione della classe sono simili a quelle di costruzione di un gruppo: sono anch'esse orientate alla conoscenza tra i membri della classe, alla costruzione di un'identità di classe, alla promozione del sostegno reciproco e alla valorizzazione delle differenze. Un esempio di struttura che consente la conoscenza dei

membri è il *Find Someone Who*, in cui gli studenti devono cercare all'interno della classe persone con una certa caratteristica (programma TV preferito, tipo di auto ecc.); in una variante di questa struttura ogni persona deve compilare una scheda in cui indicare alcune proprie caratteristiche e trovare poi nella classe persone che ne abbiano dello stesso tipo.

Lo sviluppo delle competenze comunicative è un'altra importante funzione assoluta da alcune strutture presenti nello *Structural Approach*. Kagan (2000) sottolinea infatti come le competenze comunicative siano alla base del successo del lavoro di gruppo e come le strutture possano favorire la regolazione della comunicazione, l'assunzione di decisioni e lo sviluppo di competenze comunicative. *Talking Chips*, ad esempio, è una struttura di regolazione della frequenza degli interventi basata sul dispositivo che prevede che ogni partecipante abbia un certo numero di gettoni che simbolizzano gli interventi che può effettuare nel corso della discussione: una volta terminati i gettoni non può intervenire finché tutti gli altri compagni non avranno utilizzato i loro.

La condivisione delle informazioni è un'altra funzione importante in un contesto cooperativo. Sono state pertanto predisposte strutture per la condivisione entro i gruppi e tra i gruppi. Un esempio del primo tipo è rappresentato dal *Three Step Interview*, che prevede che a coppie avvengano delle reciproche interviste tra i due componenti della coppia e in seguito si condivida con l'intero gruppo, chiedendo a ciascun intervistatore di sintetizzare ciò che si è appreso dall'altro; si promuove così la condivisione delle informazioni possedute da ciascuno studente tramite la partecipazione attiva e l'ascolto reciproco.

Le strutture per promuovere la padronanza delle conoscenze sono orientate a favorire l'acquisizione dei contenuti curricolari, ma in qualche caso possono essere utilizzate anche per alcune delle funzioni precedenti. Una struttura usata con questa funzione è la *Numbered Heads Together*: l'insegnante pone una domanda e chiede agli studenti di formare gruppi da quattro e di numerarsi all'interno da uno a quattro; concede quindi il tempo agli studenti di consultarsi per elaborare una risposta e assicurarsi che tutti l'abbiano ben acquisita, chiama poi a rispondere un numero (ad esempio il tre) corrispondente a un membro di ogni gruppo, la cui risposta viene assunta come indicatore della conoscenza elaborata dal gruppo.

Le strutture orientate a sviluppare le competenze cognitive intendono promuovere il pensiero creativo e riflessivo, la capacità di stabilire connessioni tra le informazioni, di analizzarle e scomporre contenuti complessi, di costruire concetti e applicarli a situazioni specifiche, di categorizzare, di creare domande. Tra le diverse strutture proposte dal modello possiamo citare la *Pair Discussion*, in cui alla discussione di un pro-

problema dato può seguire un confronto in coppia delle opinioni emerse; alla fine si chiede a ogni coppia di rappresentare, mediante i diagrammi di Venn, le opinioni comuni (nell'intersezione tra insiemi) e quelle in cui i due membri sono divergenti (nelle zone non intersecate).

Lo *Structural Approach* appare particolarmente interessante per la proposta di una strumentazione concettuale (elementi, strutture, attività) che permette all'insegnante una puntuale attività di costruzione del contesto di apprendimento. Identificare la struttura come unità di analisi dell'interazione implica il porre all'attenzione dell'insegnante e degli studenti la necessità di creare delle chiare condizioni relazionali entro cui svolgere un'attività. Ciò consente inoltre all'insegnante l'indubbio vantaggio di "modellizzare" le condizioni di lavoro, che possono essere replicate e progressivamente raffinate a seguito di sperimentazione. La cura degli aspetti relazionali può configurarsi come ulteriore condizione a supporto della motivazione degli studenti, che si trovano a operare in un clima positivo oggetto di promozione attiva da parte dell'insegnante. Tale cura appare particolarmente evidente in almeno tre delle sei funzioni individuate per le strutture, che riguardano, come abbiamo visto, la costruzione del gruppo e della classe e lo sviluppo di competenze comunicative. Tuttavia, la responsabilità cognitiva del contesto sembra piuttosto centralizzata sull'insegnante: Kagan (2000) fa riferimento a pratiche di riflessione metacognitiva da parte degli studenti sulle strategie che essi utilizzano nelle strutture di lavoro, ma tale riferimento sembra non centrale e non sembra inoltre essere proposto un coinvolgimento degli stessi studenti nella valutazione delle strutture utilizzate all'interno delle attività. Queste ultime, inoltre, appaiono focalizzate sostanzialmente sull'apprendimento, visto anche in questo caso in termini di acquisizione di conoscenze definite *a priori* dall'insegnante. Pur essendo realizzato mediante una forte dimensione partecipativa, esso non raccoglie pienamente la sfida di un approccio costruttivista sociale, che richiederebbe piuttosto la messa a punto di attività di indagine per gruppi intorno a problemi di natura complessa.

3.4

Il *Learning Together*

Tra i diversi modelli di CL, il *Learning Together* è certamente uno dei più noti, nonché quello oggetto del maggior numero di ricerche sperimentali. Storicamente, il *Learning Together* (d'ora in avanti LT), sviluppato da Johnson e Johnson nel 1991 presso l'Università del Minnesota, ha preso avvio dallo studio dell'organizzazione cooperativa della classe e dalla ve-

rifica di come essa si differenziasse nei risultati ottenuti con un'organizzazione di tipo individualistico o competitivo (cfr. Johnson, Johnson, 1994b). In seguito ad anni di esperienza e di ricerca, i fratelli Johnson hanno esteso questa pratica di lavoro all'intero modo di organizzare la scuola, probabilmente per l'esigenza di superare il rischio di isolamento che a volte possono correre gli insegnanti quando sperimentano delle innovazioni all'interno del loro contesto professionale. Gli elementi caratterizzanti l'LT risultano così individuati (Johnson, Johnson, 1994b; Comoglio, Cardoso, 1996):

- a) implementazione nelle attività dei principi di interdipendenza positiva, responsabilità individuale, interazione promozionale faccia a faccia, competenze sociali e revisione del lavoro di gruppo;
- b) utilizzo di tre tipi di procedure di lavoro: CL informale, CL formale, gruppi cooperativi di base (vedremo più avanti di cosa si tratta);
- c) modalità cooperativa pervasiva in classe sia nelle lezioni sia nelle altre attività quotidiane;
- d) modifica in senso cooperativo delle strutture organizzative della scuola, attraverso l'introduzione di gruppi di sostegno, gruppi di lavoro e gruppi di dirigenti.

Sulla base di questi elementi, possiamo quindi parlare di due livelli di introduzione del modello, a livello di classe e a livello dell'intera organizzazione scolastica, come indicato in TAB. 3.1.

TABELLA 3.1
Il *Learning Together* nei diversi livelli delle attività a scuola

LT a livello organizzativo della classe	gruppi informali gruppi formali gruppi di base
LT a livello organizzativo della scuola	gruppi di sostegno gruppi di lavoro gruppi di dirigenti

L'esigenza di prevedere nel modello dell'LT una dimensione che coinvolga l'intera organizzazione scolastica nasce dalla constatazione che troppo spesso la scuola si configura come un contesto i cui membri (studenti, dirigenti, docenti, personale ausiliario) lavorano individualmente o in modo competitivo, con effetti spesso problematici sia sul piano dell'efficacia sia su quello della qualità delle relazioni. Ciò avviene in controtendenza rispetto a quanto accade nel mondo del lavoro, dove spesso si privilegia o si cerca di promuovere un'organizzazione dell'attività

basata su piccoli gruppi cooperativi. Oltre a ciò, è importante rilevare che la modalità organizzativa della scuola (ad esempio la struttura delle riunioni tra insegnanti, le interazioni tra gruppi professionali ecc.) veicola in maniera più o meno esplicita una visione dell'insegnamento e dell'apprendimento che viene poi proposta in classe agli studenti (Johnson, Johnson, Holubec, 1996; Johnson, Johnson, 2003): il prevalere di modalità di interazione di tipo competitivo o individualistico a livello organizzativo tra insegnanti si tradurrà molto probabilmente, anche solo indirettamente, nella proposta di strutture dello stesso tipo nel modo di lavorare degli insegnanti con gli studenti.

Occorre quindi pensare a una nuova organizzazione della scuola nella quale gli insegnanti operino in piccoli gruppi in cooperazione tra loro. Nell'LT il lavoro di gruppo non viene dunque applicato solo agli studenti, ma anche agli insegnanti e ai dirigenti. L'LT propone infatti due tipi di gruppi rivolti agli insegnanti, definiti "gruppi di lavoro" e "gruppi di sostegno", considerabili degli strumenti in grado di introdurre e mantenere modalità di lavoro cooperative nella scuola. I gruppi di sostegno sono costituiti da due a cinque insegnanti esperti di CL e hanno il compito di supportare lo sviluppo di competenze dei docenti rispetto all'utilizzo di modalità di lavoro cooperative in classe, in quelli che, come vedremo più avanti, sono chiamati gruppi di base (gruppi cooperativi di studenti in classe). I gruppi di lavoro sono composti in genere da tre persone e hanno il compito di aiutare l'amministrazione scolastica a prendere decisioni su questioni organizzative; si occupano quindi di individuare problemi, esplorare e discutere le soluzioni trovate con il corpo docente e fornire raccomandazioni per l'intervento. Qualora le condizioni territoriali lo richiedessero (immaginiamo un gruppo di scuole di un territorio intenzionate a lavorare in modo cooperativo) si possono ipotizzare gruppi cooperativi di dirigenti.

L'applicazione in classe prevede diversi tipi di gruppo. È previsto infatti l'uso di gruppi informali, intesi come strutture temporanee impegnate in attività di breve durata (ad esempio cinque minuti), che possono essere utilizzate prima, durante o alla fine di una spiegazione da parte dell'insegnante. La loro funzione è proprio quella di consentire una rapida rielaborazione dei contenuti della spiegazione (ad esempio formulare domande di chiarimento, presentare le proprie riflessioni immediate ecc.). Le attività di questa modalità informale si svolgono spesso in coppia o in gruppi da tre e possono prevedere ad esempio (Comoglio, Cardoso, 1996):

a) rispondere insieme a domande che l'insegnante pone alla fine di una parte della sua spiegazione, chiedendo di confrontare le risposte (discussione in coppia intermittente);

b) prendere individualmente appunti e quindi integrare gli appunti in una rielaborazione più completa (prendere nota in coppie);
 c) leggere e sintetizzare in coppia un testo, prevedendo il ruolo di sintetizzatore e quello di controllore della sintesi (leggere e spiegare in coppia).

I gruppi formali, invece, sono strutture più stabili, impegnate in compiti di più lunga durata, che prevedono da parte dell'insegnante la predisposizione di alcune condizioni di lavoro, distinte in quattro fasi. Prima dell'attività egli deve individuare gli obiettivi della lezione e i materiali da utilizzare, formare i gruppi, assegnare i ruoli e sistemare la classe nello spazio dell'aula. All'inizio della lezione, l'insegnante spiega agli studenti l'obiettivo del compito, la struttura di gruppo da applicare e le competenze sociali che dovranno essere praticate. Durante l'attività, il docente sostiene l'esecuzione del compito assegnato, controlla e interviene per fornire eventuale supporto. Al termine dello svolgimento del compito, l'insegnante valuta i prodotti elaborati dagli studenti e li aiuta a discutere su come essi hanno collaborato tra di loro. L'LT prevede anche la possibilità che la modalità formale di lavoro sia usata in senso individualistico o competitivo, purché tali applicazioni restino all'interno di un quadro globale di attività di tipo cooperativo. In particolare, la modalità competitiva prevede la costituzione di gruppi di partenza eterogenei i cui membri si preparano insieme per affrontare la competizione su un dato argomento; si procede quindi alla formazione di triadi competitive omogenee per livello di competenza, in cui ogni studente si confronta con compagni di pari livello provenienti da altri gruppi di partenza, avendo così equilibrate opportunità di vincere la competizione proposta. Si assegnano punteggi scalari a seconda dell'esito della competizione in ogni triade e il punteggio di ciascuno viene sommato al punteggio del proprio gruppo di appartenenza iniziale. In questo modo la dimensione competitiva viene a inserirsi in uno scenario che resta, secondo gli autori, di tipo cooperativo.

Al fine di affrontare i problemi, assai diffusi tra i ragazzi, di demotivazione, ansia o depressione dovuta a esperienze scolastiche negative, l'LT prevede anche la costituzione di gruppi di base: si tratta di gruppi stabili di studenti, costituiti per un lungo periodo, eterogenei e a volte anche interclasse, la cui principale funzione è di fornire sostegno, incoraggiamento e confronto nei problemi scolastici, nonché supporto e responsabilità nell'attività di studio.

Un ultimo elemento organizzativo importante proposto dall'LT riguarda l'utilizzo routinario in classe di strutture di CL. Tra le strutture routinarie (cui si è accennato anche parlando dei gruppi informali) per Johnson e Johnson (1992, 1994b) un ruolo particolare è occupato dalla

controversia: una struttura che chiama in causa molti processi cognitivi, produce molteplici effetti e ha in sé la possibilità di educare concretamente alla soluzione positiva e creativa dei conflitti (Johnson, Johnson, 1994a). Questa modalità di lavoro persegue diversi obiettivi: educare alla flessibilità cognitiva, alla creatività, alla capacità di risolvere in modo costruttivo i conflitti, alla capacità di ascolto e alla riflessione critica. La controversia prevede la formazione di piccoli gruppi eterogenei (in genere quattro membri) all'interno dei quali si formano delle coppie. Si sceglie un argomento sul quale si possano sviluppare due tesi opposte e si assegna a ogni coppia una tesi, con argomentazioni pro e contro. Ogni coppia, dopo aver raggiunto un consenso e preparato le proprie argomentazioni, deve presentare la sua posizione all'altra, che ascolta, pone domande, mette in discussione. A questo punto, le coppie si scambiano le tesi e le argomentazioni e presentano la tesi della coppia che si occupa della tesi contrapposta nel modo più convinto e convincente possibile. Infine, gli studenti interrompono il confronto e cercano di raggiungere un consenso. L'attività si conclude con la stesura di una relazione di gruppo in cui dei portavoce espongono il punto di vista concordato e con la compilazione di un test individuale sulle due tesi.

Nel proporre un bilancio critico dell'LT possiamo dire che esso presenta alcuni elementi di indubbio valore: in primo luogo, lo sguardo organizzativo globale sul contesto scolastico, nella consapevolezza che l'introduzione di un'innovazione basata sul lavoro cooperativo non possa arrestarsi in classe, ma debba coinvolgere la scuola in senso globale; in secondo luogo, una concezione di scuola certamente dinamica, come organizzazione cooperativa non solo al suo interno, ma anche nelle relazioni organizzative con il territorio; inoltre, la distinzione tra gruppi informali, formali e di base configura una serie di tappe progressive da seguire nell'introduzione di modalità cooperative in classe, che hanno un corrispettivo a livello organizzativo nei gruppi di sostegno e di lavoro. Infine, l'LT permette di proporre programmi di lavoro non rigidamente strutturati e garantisce all'interno dell'attività didattica uno spazio specifico per l'apprendimento e lo sviluppo delle competenze sociali adeguate a un contesto cooperativo.

Aspetti critici del modello sono rappresentati dal rischio di introdurre elementi di disorientamento negli studenti attraverso la previsione di strutture di lavoro competitive accanto a quelle cooperative. In particolare, la previsione di triadi competitive omogenee per livello rischia di enfatizzare le differenze di competenza e di condurre a demotivazione quegli studenti che sistematicamente dovessero ritrovarsi nelle triadi competitive di livello più basso, cioè in gruppi statici di livello (Ajello, 1999).

3.5 La Complex Instruction

Elizabeth Cohen, docente di Sociologia dell'educazione alla Stanford University, è stata l'ideatrice di un originale modello di lavoro cooperativo definito *Complex Instruction* (d'ora in avanti CI) (Cohen, 1994; Cohen, Lotan, 1997). Esso punta in particolare a creare una condizione di interdipendenza tra le competenze dei membri di un gruppo. Secondo l'autrice, un elemento molto importante da considerare per promuovere un reale approccio cooperativo è lo *status* degli alunni all'interno di una classe. Per *status* si intende una categorizzazione gerarchica di tipo sociale che viene più o meno esplicitamente effettuata dai membri di un gruppo nei confronti di ciascun individuo, sulla base delle competenze o più in generale delle caratteristiche che in lui vengono percepite dai suoi compagni. La Cohen distingue tre tipi di *status* presenti tra gli alunni di una classe: lo *status* scolastico-culturale, legato alla competenza nei compiti scolastici; lo *status* tra pari, legato alla competenza relazionale nelle interazioni tra compagni; lo *status* sociale, relativo all'appartenenza di tipo socioculturale (negli Stati Uniti, ad esempio, anglosassoni *vs* ispanici, bianchi *vs* neri ecc.). La dinamica relazionale legata agli *status* presenta dei fenomeni di generalizzazione. Ad esempio, nel caso dello *status* scolastico-culturale, uno studente che si presenta maggiormente abile rispetto agli altri nell'ambito di una determinata disciplina (ipotizziamo la matematica) o di uno specifico compito (ad esempio la lettura), considerati di particolare valore, viene visto dai suoi compagni, dall'insegnante e anche da lui stesso come esperto, ossia competente e molto preparato anche al di là dello specifico ambito considerato. Lo stesso avviene, al contrario, per quegli alunni che hanno delle difficoltà: se uno studente non riesce a portare a termine un compito o non è considerato sufficientemente competente, viene collocato in uno *status* scolastico-culturale basso e rischia di non essere coinvolto nelle attività da parte dei suoi compagni; di conseguenza, egli interverrà di rado durante le attività e rimarrà in una posizione periferica rispetto a chi è più competente di lui. Avrà perciò meno possibilità di interagire con gli altri, meno probabilità di elaborare le proprie conoscenze e dunque di apprendere. Si creeranno in tal modo le condizioni per una profezia auto-avverantesi: poiché ci si aspetta da lui una bassa prestazione, il limitato coinvolgimento sociale a cui sarà esposto finirà per favorirla. Dinamiche analoghe possono verificarsi rispetto allo *status* tra pari e allo *status* sociale. Se non si tengono in attenta considerazione le dinamiche relazionali legate allo *status*, sostiene la Cohen, potremmo assistere al paradosso per cui in un

contesto dove si promuove l'uguaglianza delle opportunità, come lo è un ambito di approccio cooperativo, il più bravo lo diventa sempre di più e il meno capace lo diventa sempre meno (Comoglio, Cardoso, 1996).

Sulla base di questa analisi, la Cohen indica le strategie da seguire per predisporre un ambiente di apprendimento cooperativo che dia a tutti i membri di un gruppo la stessa opportunità di esprimersi e quindi di apprendere.

1. *Modificare i pregiudizi sulle competenze degli studenti e dell'insegnante*: spesso insegnanti e studenti pensano alle competenze scolastiche come circoscritte a una gamma ristretta di compiti scolastici (ad esempio saper leggere, memorizzare, calcolare ecc.). È molto probabile, come già anticipato, che tale visione crei differenze gerarchiche per cui gli alunni di *status* inferiore non riescono a prendere parte al compito assegnato al gruppo. L'influenza dei conseguenti pregiudizi configura una situazione di apprendimento problematica per almeno tre motivi: in linea con una visione costruttivista sociale dell'apprendimento, coloro che hanno meno opportunità di partecipare hanno anche meno opportunità di imparare; inoltre, se la scuola assume il compito di favorire l'incontro tra studenti di diversi background per utilizzare le differenze come risorsa, l'irrigidimento degli *status* favorirà l'isolamento nei gruppi sociali di appartenenza; infine, se ogni membro del gruppo ha la possibilità di offrire il proprio contributo, la qualità cognitiva del prodotto comune potrà risultare decisamente superiore. È possibile superare questa situazione allargando il numero delle competenze che possono essere importanti nell'eseguire un compito scolastico (saper ragionare, formulare ipotesi, esprimersi, risolvere problemi, preparare rappresentazioni grafiche, organizzare strategie di lavoro, utilizzare Internet ecc.). Una visione ampia delle competenze da mettere in gioco in un contesto di apprendimento riduce la possibilità che una persona possa disporre di tutte o, al contrario, non possederne nessuna e quindi ciascuno studente ha delle possibilità in più di essere valorizzato nel compito proposto.

2. *Educare gli studenti alla cooperazione attraverso l'insegnamento di competenze cooperative specifiche*: come abbiamo visto, la CI parte dal presupposto che i compiti non possono essere portati a termine con una sola competenza o con le competenze che una o poche persone possiedono. Gli studenti devono dunque essere consapevoli dell'importanza della cooperazione e occorre favorire questa consapevolezza insegnando loro le norme di comportamento e le competenze per una partecipazione paritaria, per prendere una decisione insieme, per risolvere creativamente un problema, per essere autocritici. Preparare gli studenti a cooperare in gruppo implica per gli insegnanti decidere quali norme e quali competenze serviranno per la situazione di lavoro di gruppo che si

intende creare. Il modo migliore per insegnarle è quello di utilizzare metodi attivi che prevedano il coinvolgimento degli studenti in giochi, simulazioni ed esercizi. Il percorso formativo dovrebbe considerare anche comportamenti specifici richiesti dalle condizioni di lavoro che l'insegnante ha in mente di progettare; ciò richiede un'analisi attenta del compito e delle modalità di svolgimento per individuare norme e competenze necessarie.

3. *Organizzare compiti complessi*: normalmente i compiti assegnati richiedono a tutti gli studenti di utilizzare la stessa competenza. Questo favorisce il successo dei più dotati. Per dare a tutti uguali opportunità di apprendere e di contribuire al lavoro di gruppo, l'insegnante deve saper predisporre compiti complessi. Essi devono costituire un tema (cioè un argomento ampio che può essere discusso), essere aperti (cioè non prevedere un'unica soluzione o interpretazione) e richiedere una molteplicità di competenze per il loro svolgimento. Si sviluppa in questi termini un controllo sull'effetto che lo *status* esercita sui membri dei vari gruppi: l'interdipendenza positiva diventa interdipendenza di competenza e ognuno diviene responsabile del proprio lavoro e del lavoro del gruppo. Il compito dell'insegnante è quindi quello di individuare compiti complessi che, per essere portati a termine, richiedano una varietà di competenze tra loro interdipendenti. In questo modo, gli studenti con competenze diverse si muovono nell'attività di gruppo con la consapevolezza di essere tutti necessari e di esprimere competenze non comparabili tra di loro.

4. *Attribuire a ciascuno studente un ruolo da svolgere*: per evitare che ci siano alcuni studenti attivi e altri passivi e per guidarli nell'attività – che richiede, nella sua complessità, competenze cognitive e sociali –, è necessario che ognuno sappia con precisione qual è il suo ruolo o il suo compito all'interno del gruppo. Nella CI l'insegnante non è più il supervisore diretto del lavoro di ogni singolo studente, il controllore della corrispondenza con quanto da lui prescritto. Egli distribuisce la sua funzione di guida agli studenti stessi mediante l'attribuzione di ruoli funzionali al compito e la richiesta che ogni studente si accerti che i compagni ricevano aiuto quando necessario. L'insegnante tuttavia – precisa la Cohen – non rinuncia alla sua posizione di autorità rispetto alla classe, in quanto è lui a fornire le istruzioni per lo svolgimento del compito, a formare gli studenti all'uso di norme orientate alla cooperazione, ad assegnare gli studenti ai rispettivi gruppi, a delegare l'autorità a quegli studenti che devono svolgere determinati ruoli e a ritenere il gruppo responsabile della qualità del prodotto del proprio lavoro.

5. *Valutare l'organizzazione del lavoro*: il controllo e la valutazione dell'organizzazione del lavoro è una fase molto importante perché permet-

te di riflettere sulla dimensione organizzativa per migliorarla in vista delle successive sessioni. La Cohen propone tre diverse modalità di raccolta delle informazioni utili alla valutazione: l'osservazione guidata da domande, il questionario e la registrazione osservativa sistematica. La prima può essere effettuata da un osservatore esterno e può avere come oggetto la fase di orientamento (in cui il docente fornisce le istruzioni alla classe) per rilevarne l'efficacia, il lavoro nei gruppi per verificarne il funzionamento, gli studenti con difficoltà specifiche o con *status* sociale basso per rilevarne l'effettiva partecipazione. L'osservazione è organizzata attraverso delle domande guida (ad esempio: per il primo oggetto, le istruzioni del docente sono state presentate in maniera chiara?) che permettono di rivolgere l'attenzione ad aspetti organizzativi fondamentali del contesto. Il questionario può raccogliere informazioni sulle tre aree appena indicate, attraverso il punto di vista degli studenti. La registrazione osservativa sistematica è invece guidata da una griglia, utilizzata da un osservatore esterno, che raccoglie comportamenti rilevanti rispetto al funzionamento dei gruppi o alla partecipazione degli alunni, in modo da effettuare quantificazioni comparative. La valutazione consente di analizzare i dati raccolti e di prendere decisioni circa l'efficacia dell'attività e il suo miglioramento.

La CI è dunque un modello che promuove l'apprendimento in un'ottica di tipo costruttivista sociale, preoccupandosi delle condizioni relazionali da assicurare per consentire un apprendimento efficace: la decostruzione intenzionale dei pregiudizi, la proposta di compiti complessi, la realizzazione di un'interdipendenza di competenze e di ruoli sono tutti elementi che mirano a realizzare l'uguaglianza delle opportunità di partecipazione attraverso il superamento delle differenze di *status*, nella convinzione che la partecipazione è la chiave di volta dell'apprendimento.

3.6

La Group Investigation

La *Group Investigation* (d'ora in avanti GI) è un modello di organizzazione dell'attività in classe, sviluppato da Yael e Shlomo Sharan dell'Università di Tel Aviv, in cui gli studenti lavorano in modo collaborativo, in piccoli gruppi, per analizzare e comprendere un argomento di studio (Sharan, Sharan, 1992, 1998, 1999). Esso è costituito da un insieme flessibile di linee guida per creare le condizioni «che permettono agli studenti, insieme ai propri compagni, di identificare problemi, pianificare insieme le procedure necessarie per comprenderli e affrontarli, racco-

gliere informazioni rilevanti e cooperativamente (ma non necessariamente in modo collettivo) preparare una relazione sul proprio lavoro, in modo creativo e interessante» (Sharan, Sharan, 1998, p. 35). Queste fasi richiamano da vicino il metodo della ricerca scientifica nei vari ambiti del sapere.

Nella classe che utilizza la ricerca di gruppo quattro sono le componenti principali che caratterizzano tale tipo di approccio.

1. *La ricerca*: si riferisce all'organizzazione e alle procedure necessarie per gestire la conduzione dell'apprendimento in classe come processo di indagine. In questo modello essa è la più generale delle componenti, poiché va a identificare l'orientamento che insegnanti e studenti conferiscono al processo di apprendimento. Tale orientamento viene reso operante grazie alle altre tre componenti di questo metodo.

2. *L'interazione*: identifica la dimensione interpersonale del processo di apprendimento, ponendo in posizione di centralità la comunicazione tra i membri di piccoli gruppi nella classe come strumento per elaborare conoscenza.

3. *L'interpretazione*: avviene sia a livello interpersonale sia a livello individuale. L'interazione tra studenti in piccoli gruppi stimola lo sforzo individuale di attribuire significato alle informazioni acquisite durante il processo di ricerca. La comprensione individuale dell'argomento oggetto di studio è aumentata dalla possibilità di confrontarsi con diverse interpretazioni.

4. *La motivazione intrinseca*: è l'interesse degli studenti verso l'argomento che stanno studiando e la conoscenza che cercano di acquisire. Tale interesse è stimolato attraverso l'attribuzione agli studenti di una ragionevole quantità di responsabilità che si concretizza nel poter influenzare e gestire il proprio lavoro a scuola.

Il modello della GI individua sei diverse fasi di lavoro.

Nella prima fase la classe stabilisce i sottoargomenti e si organizza in gruppi di ricerca. Si tratta di una fase esplorativa distinta in quattro momenti, che può coinvolgere la classe per due o tre ore di lezione. Nel primo momento viene presentato dall'insegnante il tema generale in termini di problema ed espresso in forma di domanda. Lo scopo di tale formulazione è duplice: da un lato esso è più adatto ad attivare un processo di indagine, dall'altro esplicita l'obiettivo di tale indagine e guida gli studenti a porre proprie e più specifiche domande. L'interesse degli studenti verso questo problema potrà essere incoraggiato dalla consultazione di una varietà di fonti sull'argomento allo scopo di avere elementi informativi maggiormente dettagliati da approfondire. Il secondo momento riguarda la pianificazione cooperativa del lavoro e investe tutta la classe; in questa fase il docente incoraggia gli studenti a formulare, sulla base di

quanto hanno letto, domande più specifiche. Il terzo momento è dedicato all'organizzazione delle domande emergenti in sottoargomenti, attività che avviene attraverso un processo di negoziazione collettiva. Infine, nel quarto momento, vengono composti i gruppi in relazione agli interessi degli studenti nei confronti dei sottoargomenti individuati.

Nella seconda fase ciascun gruppo pianifica la propria ricerca: gli studenti decidono entro ciascun gruppo come condurre la loro indagine e come dividersi il lavoro, individuando i ruoli necessari. A volte viene compilato uno schema scritto che aiuta a esplicitare in senso consensuale le domande di ricerca, le fonti e i ruoli.

Nella terza fase i gruppi realizzano la ricerca: gli studenti selezionano, organizzano e analizzano le informazioni raccolte da varie fonti. Riportano in gruppo ciò che hanno scoperto, si scambiano idee e informazioni e giungono a elaborare conclusioni comuni.

Nella quarta fase i gruppi pianificano le loro presentazioni individuando l'idea principale della propria ricerca e decidendo come presentarne gli esiti. Un rappresentante per gruppo si incontra con gli altri e costituisce un comitato guida che si occupa di pianificare e coordinare le presentazioni finali.

La quinta fase prevede la presentazione da parte di ogni gruppo alla classe delle varie ricerche: mentre un gruppo espone il proprio lavoro, il resto della classe deve rispondere a un questionario di valutazione con domande a risposta aperta che riguardano il contenuto ma anche alcuni parametri legati alla modalità di presentazione (la chiarezza, la completezza e la partecipazione del gruppo che sta esponendo. Ad esempio: qual era l'idea principale della presentazione? Quali sono stati i punti di forza e i punti critici?). Alla fine di ogni presentazione si effettua una discussione collettiva per identificare le connessioni tra i vari lavori svolti dai gruppi.

La sesta e ultima fase vede la valutazione dei progetti: vengono prese in esame sia le conoscenze acquisite sia le strategie utilizzate nel fare ricerca. Entrambi gli aspetti possono essere gestiti a livello individuale, di gruppo o di classe. Gli alunni approfondiscono la consapevolezza della loro partecipazione e del proprio apprendimento rispondendo a domande, preparate insieme all'insegnante, sulle principali idee esposte e, a livello metacognitivo, a quesiti concernenti le strategie di ricerca e le competenze collaborative utilizzate.

Durante tutto il lavoro di pianificazione e di ricerca degli studenti, l'insegnante assume il ruolo di attivatore degli interessi, di consulente, di critico e di guida.

Il modello della GI ha avuto applicazioni in programmi volti a introdurre l'apprendimento cooperativo in scuole frequentate in Israele da

ebrei e arabi, gruppo, quest'ultimo, in particolari situazioni di svantaggio socioculturale. Uno di questi programmi, denominato ALASH (dalle iniziali ebraiche di sviluppo della *literacy* attraverso l'apprendimento cooperativo), è stato condotto alla fine dell'anno scolastico 1995-96 con la partecipazione di 406 studenti ebrei e 275 arabi, di cui 445 in gruppi sperimentali e 236 in gruppi di controllo. I risultati hanno mostrato un significativo vantaggio degli studenti del gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo per quanto riguarda il rendimento scolastico, con punteggi particolarmente elevati per gli studenti arabi (Lazarowitz, 1999).

Nell'effettuare un'analisi del modello della GI possiamo innanzitutto evidenziare il forte coinvolgimento degli studenti nell'attività: le varie fasi di lavoro sono realizzate fattivamente dagli alunni, dando vita all'intero della classe a un micro sistema sociale basato sulla cooperazione. La stessa partecipazione alla valutazione dei progetti assume una funzione responsabilizzante in grado di favorire un'autoregolazione metacognitiva del proprio apprendimento. Assistiamo, rispetto ad altri modelli di CL, alla sostanziale scomparsa di rinforzatori di tipo estrinseco e alla costruzione di un contesto motivazionale che fa leva su fattori di tipo intrinseco quali gli interessi personali. Comune ad altri modelli di CL è l'attenzione allo sviluppo di competenze sociali, preliminari all'introduzione dell'attività di ricerca. Ciò che appare interessante è la possibilità di definire dei ruoli da parte degli studenti stessi all'interno del gruppo. Altrettanto rilevante è il loro coinvolgimento nel processo di valutazione e l'attivazione di spazi di riflessione metacognitiva per l'analisi e il miglioramento delle strategie utilizzate. In tal senso, considerato l'ampio coinvolgimento degli studenti nella costruzione del loro contesto di apprendimento, possiamo considerare quello di Sharan e Sharan il modello di matrice più marcatamente costruttivista sociale tra quelli esaminati.

3.7 Conclusioni

L'analisi di diversi modelli di apprendimento cooperativo ci consente di mettere in evidenza alcuni elementi di un panorama estremamente eterogeneo. Il modello di Slavin, pur sottolineando il ruolo importante dell'interazione sociale, appare fortemente ancorato a una matrice di tipo comportamentista e focalizzato su una visione di apprendimento come acquisizione di contenuti. Con lo *Structural Approach* di Kagan sembra farsi strada, attraverso il ricorso agli elementi e alle strutture e soprattutto all'attività di riflessione metacognitiva, un'attenzione, tipicamente di

matrice costruttivista, ai processi che avvengono all'interno delle strutture interattive, le quali vanno modulate in relazione agli obiettivi di insegnamento. Il *Learning Together*, riprendendo l'attenzione alla metacognizione, introduce con forza la necessità di lavorare sulle competenze sociali come condizione preliminare all'uso di modalità cooperative di lavoro. La tecnica della controversia sottolinea gli elementi di ispirazione costruttivista sociale presenti nel modello. Tale ispirazione si rende evidente anche nella *Complex Instruction* della Cohen, dove l'apprendimento viene concepito come attività che affronta compiti complessi, in cui la partecipazione diventa un elemento centrale del contesto educativo.

Fin qui i modelli presentati continuano a configurare la classe come comunità di apprendimento basata su gruppi di lavoro. È in effetti con la *Group Investigation* che la matrice costruttivista sociale dell'apprendimento orienta decisamente la classe a configurarsi come comunità impegnata in un processo di indagine. Approfondiremo nel CAP. 7 i possibili ulteriori avanzamenti per sviluppare questa direzione di lavoro.

MANUALE DIDATTICO