

Il Cooperative Learning a scuola

Origine, approcci e caratteristiche di un metodo di lavoro che consente di acquisire competenze tecniche relazionali.

La validità dell'apprendimento, fin dalle prime esperienze scolastiche.

Che cos'è il Cooperative Learning? L'espressione non significa genericamente "lavorare in gruppo": non basta infatti organizzare la classe in gruppi perché si realizzino le condizioni per un'efficace collaborazione e per un buon apprendimento. Qualsiasi insegnante che si sia cimentato qualche volta in questa pratica lo sa senza bisogno di ulteriori spiegazioni.

Che cosa si intende allora con l'espressione in questione?

Con Cooperative Learning si fa riferimento ad un insieme di principi, tecniche e metodi di conduzione della classe, in base ai quali gli studenti affrontano l'apprendimento delle discipline curricolari (o altro) lavorando in piccoli gruppi in modo interattivo, responsabile, collaborativo, solidale e ricevendo valutazioni sulla base dei risultati ottenuti.

Perché il Cooperative Learning?

L'idea di lavorare insieme non è certo nuova nella storia dell'umanità, ma mai come in questo periodo l'arte della collaborazione appare indispensabile e difficile.

Indispensabile, se si considera l'accelerazione spaventosa con cui in questi ultimi decenni è cresciuto il numero di informazioni tecniche e

scientifiche a fronte di una progressiva parcellizzazione e settorializzazione delle conoscenze individuali, il che obbliga a mettere in comune competenze, conoscenze, risorse, in progetti di ricerca e intervento condivisi. La globalizzazione inoltre induce ad interpretare in termini di interdipendenza i rapporti fra popoli e paesi a livello planetario e i contatti sempre più frequenti fra uomini di culture ed etnie diverse, a seguito di massicce ondate migratorie, evidenzia la necessità di affrontare i problemi della convivenza nell'ottica del bene comune e non delle segregazione e della sopraffazione.

Ciononostante la vita quotidiana sembra connotata, in particolare nelle grandi città, da anonimato, indifferenza, carrierismo e cresce il numero dei ragazzi che hanno alle spalle un'infanzia trascorsa sull'onda dei programmi TV, in condizioni di relativo isolamento dai genitori e dai compagni. Spesso purtroppo anche la scuola riflette ed esaspera queste dinamiche, alimentando un clima di competizione e individualismo fra gli alunni.

Consideriamo invece che per una certa parte delle giovani generazioni il tempo trascorso a scuola potrebbe rappresentare una delle poche opportunità per sperimentare rapporti di tipo collaborativo, per apprendere la flessibilità, l'abitudine a considerare altri punti di vista, la capacità di dare e chiedere aiuto, per sostenere e sentirsi sostenuti: esperienze indispensabili per la salute e il benessere individuale e per l'acquisizione delle competenze sociali richieste in qualsiasi ambito lavorativo futuro.

Di qui l'estrema attualità dell'apprendimento cooperativo in classe e della formazione di insegnanti che sappiano organizzare e condurre esperienze in tal senso con i loro alunni.

Approcci diversi e caratteristiche comuni

Numerose sono le prospettive teoriche, le indagini, le sperimentazioni che stanno alla base delle procedure di Cooperative Learning. Volendo limitare l'esplorazione al secolo scorso, possiamo rintracciare nel pensiero di J. Dewey, nelle iniziative di F. Parker, negli studi di K. Lewin di R. Lippit e M. Deutsch e per certi aspetti di Allport (teoria del contatto) e Rogers (pearson centered learning) le radici di questo orientamento.

Nel panorama odierno si possono distinguere modelli diversi di Cooperative Learning (il "learning together" dei Johnson, il "group investigation" della Sharan, lo "student team learning" di Slavin, lo "structural approach" di Kagan, la "complex instruction" della Cohen...), con aspetti peculiari che li differenziano gli uni dagli altri, ma con un insieme di caratteristiche condivise e fondamentali che ne designano senza alcun dubbio l'appartenenza alla composita famiglia del Cooperative Learning. Quali sono dunque queste caratteristiche? Ci facciamo guidare nella ricerca da M. Comoglio (1996)¹ e da Y Sharan (1998)² che approdano sostanzialmente al medesimo elenco, con poche differenze:

- interdipendenza positiva nel gruppo
- responsabilità personale (Sharan)
- interazione promozionale faccia a faccia
- importanza delle competenze sociali
- controllo o revisione (riflessione) del lavoro svolto insieme
- valutazione individuale e di gruppo
- piccoli gruppi eterogenei

di Paola Vanini
IRRE Emilia Romagna

Interdipendenza positiva

Significa percepire che si è legati gli uni agli altri in modo da condividere la sorte: ci si salva o si perisce insieme; non c'è successo individuale se il gruppo fallisce, come in una squadra che perde sono poco significative le prodezze individuali di un cannoniere; d'altra parte il successo di un alunno non esclude quello degli altri, come succede in genere nelle classi competitive, anzi contribuisce a migliorare il livello del gruppo. Cresce la motivazione a preoccuparsi della qualità dell'apprendimento di ogni compagno nel gruppo e la condivisione della soddisfazione per il successo di ognuno.

Il sentimento di interdipendenza può essere alimentato agendo su diverse strutture:

gli obiettivi

(interdipendenza di obiettivi): vengono dati obiettivi comuni a tutto il gruppo;

i compiti

(interdipendenza di compito): si assegnano al gruppo compiti che nessun membro è in grado di eseguire da solo;

i ruoli

(interdipendenza di ruolo): si distribuiscono fra i membri i ruoli necessari ad un buon andamento del gruppo;

le risorse

(interdipendenza di risorse): i materiali e gli strumenti di lavoro vengono forniti non individualmente ma al gruppo che ne organizza l'utilizzo;

la valutazione

(interdipendenza di ricompensa): risulta molto forte quando il successo di ognuno dipende da quello di ogni altro membro del gruppo e quando la valutazione individuale risente sia della prestazione personale sia della valutazione che viene attribuita alla prestazione del gruppo; l'interdipendenza, invece, è molto

più debole quando la valutazione assegnata al gruppo si limita alla media dei punteggi conseguiti da ogni singolo membro.

Responsabilità personale

È necessario che l'insegnante organizzi l'attività e la valutazione seguente in modo da non lasciare spazio a chi "viaggia a rimorchio" pago di un generico voto di gruppo, o a chi tende a sovraccaricarsi di lavoro, in virtù anche delle sue maggiori competenze. È indispensabile quindi alimentare il senso di appartenenza e di interdipendenza positiva fra i membri del gruppo.

Interazione promozionale faccia a faccia

Questa può essere definita approssimativamente come "il clima generale di incoraggiamento e di collaborazione che si respira dentro il gruppo di lavoro, cioè la misura non solo reale, ma pure soggettivamente avvertita della fiducia e della disponibilità di ogni membro nei confronti degli altri" (M. Comoglio, 1999, pag52)³. Vi concorrono fattori quali: il rispetto reciproco, l'aiuto e l'assistenza fra i membri, lo scambio di informazioni, materiali, feed-back per migliorare le prestazioni successive, le discussioni per giungere ad una migliore comprensione dei contenuti e/o dei problemi, l'impegno nello sforzo di raggiungere gli scopi comuni. (Johnson e Johnson 1996)⁴

Importanza delle competenze sociali

Tutti gli autori dei vari modelli di Cooperative Learning citati all'inizio di questo paragrafo concordano nel considerare determinanti le competenze sociali ai fini di un buon apprendimento e di una soddisfacente relazione all'interno del gruppo e quasi tutti – ad eccezione di Slavin – attribuiscono all'insegnante, pur con sfumature e accentuazioni diverse, il compito di insegnare esplicitamente tali competenze agli alunni. Ma cosa dobbiamo intendere per competen-

ze sociali?

Fra le diverse categorizzazioni riscontrabili in letteratura sull'argomento, proponiamo la tabella di Goldstein et Al. (1985, p 291), per la sua declinazione in abilità e comportamenti. Suggerimenti interessanti a questo riguardo ci vengono anche da Comoglio (1999 pp 67 –68)⁵ e dai Johnson, nell'opera citata; questi ultimi sono gli autori che certamente attribuiscono la maggior attenzione e importanza all'insegnamento diretto, da parte dell'insegnante, delle competenze sociali necessarie per la formazione e il funzionamento dei gruppi e per la realizzazione, al loro interno, di un apprendimento efficace; tali competenze includono pertanto, come è riscontrabile in parte anche nella tabella di Goldstein, l'uso di strategie metacognitive per migliorare la consapevolezza e il controllo delle conoscenze e dei processi per acquisirle.

Controllo o revisione

Gli studenti devono abituarsi, con la guida dell'insegnante, a tenere sotto controllo l'attività del gruppo in relazione alle competenze sociali che si vogliono esercitare, allo sviluppo dell'interdipendenza positiva, alla realizzazione degli obiettivi conoscitivi e cognitivi legati al lavoro ecc. Si esamina inoltre il processo di apprendimento, ricavando informazioni utili dall'esperienza effettuata e facendo ipotesi su come eventualmente migliorarla in seguito. Questa riflessione – revisione che può esser condotta in itinere e/o alla fine di ogni attività, si è dimostrata una variabile importante nel miglioramento dei risultati.

Valutazione individuale e di gruppo

Questo tema meriterebbe da solo un'ampia trattazione, a cui dobbiamo purtroppo rinunciare per ragioni di spazio; rinviando all'accenno fatto precedentemente a proposito dell'interdipendenza di ricompensa e suggeriamo di ricercare, nelle opere dei principali autori che indichiamo alla fine dell'arti-

colo, le differenze che caratterizzano al riguardo i vari modelli di Cooperative Learning.

Gruppi piccoli e preferibilmente eterogenei

La scelta a favore dell'eterogeneità del gruppo accomuna sostanzialmente gli autori di tutti i modelli citati. I Johnson e Kagan sostengono che le differenze di provenienza, cultura, sesso e competenze all'interno dei gruppi favoriscono attività di elaborazione, ragionamento, memorizzazione a lungo termine dei contenuti, producono maggiori opportunità di peer tutoring e di sostegno e migliorano le relazioni interrazziali, rendendo la classe più gestibile. La Sharan e la Cohen strutturano il loro modello intorno alla proposta di compiti complessi, quali una "ricerca" (Sharan) o "temi", "compiti aperti" che prevedano una molteplicità di abilità (Cohen) proprio per garantire a tutti l'opportunità di mettere in gioco le diverse risorse che possiedono e contribuire al lavoro del gruppo. Ciononostante a volte può essere consigliabile formare gruppi più omogenei a causa dei limiti operativi che quelli eterogenei in certe condizioni possono presentare: dipendenza dal compagno più competente, scarse stimolazioni per gli alunni più esperti, difficoltà a superare differenze o stereotipi molto accentuate ecc.

Per quanto riguarda il numero dei componenti, esso può variare da 2 a 4/5, senza superare questa cifra e tenendo presente che con l'aumentare del numero aumentano sicuramente le stimolazioni, le opportunità, ma sono necessari anche tempi più lunghi e maggiori competenze comunicative e gestionali da parte degli alunni.

Coperative Learning e metodo Feuerstein: possibili sinergie?

Come si può immaginare, la conduzione della classe secondo le modalità del C.L., anche se per tempi limitati e parziali, colloca l'insegnante in un ruolo e postula

competenze e comportamenti profondamente diversi da quelli che caratterizzano la lezione frontale. Competenze e comportamenti che non si improvvisano.

Il nostro Istituto, attraverso alcuni suoi tecnici, fra cui chi scrive, si è impegnato nel gruppo di ricerca nazionale sul Cooperative Learning e da anni promuove sul territorio la diffusione di questa metodologia con consulenze alle scuole per il reperimento di formatori efficaci, organizzazione di seminari regionali⁶ e di apprezzatissimi corsi di formazione di 1° e 2° livello, sia in territorio emiliano che romagnolo, per garantire agli insegnanti maggiori opportunità formative e la possibilità di essere accompagnati periodicamente nelle applicazioni da incontri di supervisione con gli esperti a cui è stata affidata la loro formazione.

Tale impegno, accolto con visibile entusiasmo dai nostri corsisti⁷, è espressione dell'interesse che da anni l'IRRE-ER riserva a programmi e metodi volti a migliorare la qualità del rapporto insegnamento/apprendimento, fra cui anche la "relazione d'aiuto" e il metodo Feuerstein.

A questo proposito, è sorprendente constatare quante analogie e indicazioni comuni si possano riscontrare in approcci apparentemente diversi e come non vi siano contraddizioni di rilievo fra essi. Anzi, si ha quasi l'impressione che l'applicazione di uno, in certi casi, possa essere implementata da suggerimenti provenienti dall'altro, che ne sviluppa aspetti meno approfonditi anche se ritenuti importanti, e viceversa. Può essere interessante in futuro portare alla luce in modo sistematico queste analogie e far tesoro di possibili sinergie. Va da sé che un confronto del genere può avere senso e valore euristico a condizione che si parta da un'approfondita e sperimentata conoscenza dei metodi in questione nella loro originalità, per evitare dannose approssimazioni e inutili sincretismi. ■

Riferimenti bibliografici

M. Comoglio, Verso una definizione del Cooperative Learning, in "Animazione Sociale" n. 4, 1996

M. Comoglio, Il Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione, in "Quaderni di Animazione e Formazione - Animazione Sociale", Edizioni Gruppo Abele, Torino 1999

D.W. Johnson e R.T. Johnson (1996) Apprendimento Cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento. Erickson Trento

Goldstein A.P. et al. Structured Learning in L'Abate L., Milan M.A. (a cura di) Handbook of social skills training and research New York, John Wiley e Sons, 1985

Y. Sharan e S. Sharan Gli alunni fanno ricerca Erickson, Trento 1998

E.G. Cohen Organizzare i gruppi cooperativi. Erickson, Trento

G. Chiari, Climi di classe e apprendimento, Angeli Milano 1996

M. Becciu, A.R. Colasanti, La promozione delle abilità sociali, Edizioni AIPRE - Roma

Note

1 M. Comoglio, Verso una definizione del Cooperative Learning, Animazione Sociale, n. 4, 1996

2 Y. Sharan e S. Sharan, Gli alunni fanno ricerca, Erickson, Trento 1998

3 M. Comoglio, Interazione promozionale faccia a faccia, in Il Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione Quaderni di Animazione e Formazione - Animazione Sociale, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1999

4 D.W. Johnson e R.T. Johnson, Apprendimento Cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento, Erickson Trento, 1996

5 A.P. Goldstein et al., Structured Learning in L'Abate L., Milan M.A. (a cura di) Handbook of social skills training and research, New York, John Wiley e Sons, 1985

M. Comoglio, L'apprendimento delle competenze sociali in Il Cooperative Learning. Strategie di sperimentazione, Quaderni di Animazione e Formazione - Animazione Sociale - Edizioni Gruppo Abele, Torino 1999

6 Seminario regionale: Migliorare la qualità dell'apprendimento: il metodo Feuerstein, il Cooperative Learning - Bologna 15 maggio 2000

7 Tutti i nostri corsi si chiudono con una richiesta di valutazione sull'esperienza che i partecipanti ci forniscono tramite un questionario anonimo, perché possano esprimersi con libertà e franchezza