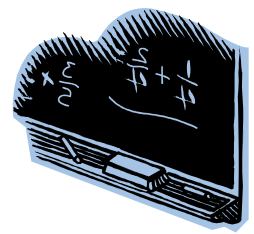


"NON UNO DI MENO!!!"

INDICE

1. PRESENTAZIONE	_____	pag. 2
2. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO	_____	pag. 2
3. COME DEFINIRE IL COOPERATIVE LEARNING?	_____	pag. 3
4. COSA RENDE EFFICACE IL COOPERATIVE LEARNING?		
4.1. INTERDIPENDENZA POSITIVA	_____	pag. 4
4.2. INTERAZIONE COSTRUTTIVA A FACCIA A FACCIA	_____	pag. 4
4.3. INSEGNAMENTO DIRETTO DELLE ABILITA' SOCIALI	_____	pag. 5
4.3.1. DEFINIZIONE E USO DI CARTA T	_____	pag. 6
5. COOPERATIVE LEARNING: QUALI I RUOLI DELL'INSEGNANTE?		
5.1. FORMARE I GRUPPI E ASSEGNARE I RUOLI	_____	pag. 7
5.1.1. RUOLI DI COMPITO	_____	pag. 8
5.1.2. RUOLI DI MANTENIMENTO	_____	pag. 9
5.2. ORGANIZZARE GLI SPAZI E PREDISPORRE I MATERIALI	_____	pag. 10
5.3. CONTROLLO DURANTE IL LAVORO DI GRUPPO: <i>MONITORING</i>	_____	pag. 11
5.4. <i>PROCESSING</i>	_____	pag. 12
6. VALUTAZIONE		
6.1. VALUTAZIONE AUTENTICA	_____	pag. 13
6.2. LE RUBRICHE DI VALUTAZIONE	_____	pag. 14
7. SCHEDE TECNICHE MODELLI		
7.1. LEARNING TOGETHER	_____	pag. 17
7.2. STRUCTURAL APPROACH	_____	pag. 19
7.2.1. ESEMPI DI STRUCTURAL APPROACH	_____	pag. 20
8. BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA		





1. PREMESSA

Scopo di questo “*Manuale di sopravvivenza al Cooperative Learning*” è principalmente quello di stimolare la curiosità professionale per ulteriori approfondimenti personali circa la metodologia didattica qui presentata. Non si ha certo la pretesa di illustrare esaurientemente tutte le potenzialità organizzative e strutturali e le possibili implementazioni metodologiche del cooperative learning ma di definirne, all’interno di un quadro teorico, le caratteristiche più significative e le linee guida per una sua applicazione in classe anche attraverso la proposta di esempi concreti di attività disciplinari strutturate secondo l’ideologia del cooperative learning.

Per un quadro teorico e applicativo più approfondito si rimanda, quindi, alla bibliografia e alla sitografia riportata in appendice dalla quale è stato estrapolato il seguente materiale.

2. QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

Le più attuali teorie psicoeducative hanno portato, negli ultimi anni, a modificare sostanzialmente le pratiche didattiche e gli approcci tra insegnamento e apprendimento: in particolare, l’elemento più rilevante è l’attenzione posta nei confronti del soggetto che apprende impegnato nella soluzione di compiti e nella riflessione sui processi e sulle strategie messi intatto, in un’ottica costruttivista.

Secondo l’approccio costruttivista l’alunno è costruttore attivo di conoscenza e l’insegnante è colui che predispone situazioni attive di apprendimento significativo e di scoperta. Con il costruttivismo si afferma, implicitamente, la natura relazionale della conoscenza come interazione dialettica tra il soggetto che conosce e l’oggetto da conoscere e il suo carattere dinamico. Cruciali in tal senso sono le interazioni tra pari che consentono l’esteriorizzazione delle proprie concettualizzazioni e l’avvio del processo di reciproca riflessione sul proprio fare intellettuale e pratico durante il suo svolgersi; l’interazione tra l’osservazione e la pratica dialogica aiuta l’alunno a sviluppare l’automonitoraggio e l’autocorrezione delle proprie capacità e a coniugare abilità e conoscenze concettuali necessarie per procedere verso la competenza. Consapevolezza e controllo strategico sono due obiettivi ambiziosi ma necessari se si vuole promuovere lo sviluppo dei processi cognitivi in vista di un’acquisizione significativa e stabile delle conoscenze. Si promuove in questo modo una conoscenza (della realtà) come costruzione sia individuale che sociale. Il costrutto metacognitivo ha riconosciuto l’importanza del complesso rapporto tra apprendimento e insegnamento, aprendosi alla riflessione. La conoscenza si configura come un prodotto culturalmente, socialmente, storicamente e contestualmente costruito, ancorata al contesto concreto e realizzabile attraverso forme di collaborazione e negoziazione sociale.

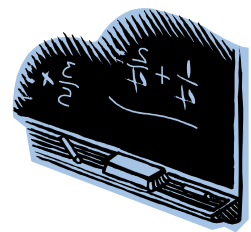
Le nuove “difficoltà” che l’insegnante si trova, così, a dover affrontare riguardano sostanzialmente il “come” organizzare il contesto per attivare processi di pensiero significativi attraverso i quali avviene l’apprendimento, motivando gli studenti in un ambiente di relazioni significative.

Spetta quindi all’insegnante la costruzione di “ambienti di apprendimento” in cui lo studente sia orientato ma non diretto.

Il CL si inserisce all’interno di questa un nuova concezione dell’apprendimento, inteso nell’ottica costruttivista della costruzione sociale del sapere.

Una delle modalità che meglio risponde al compito di promozione di competenze metacognitive è l’apprendimento cooperativo in quanto metodo efficace e sufficientemente flessibile da rendere possibile lo sviluppo dei contenuti di pensiero ma anche dei suoi processi fornendo così risposta alle problematiche legate alle emozioni, percezioni, credenze, aspettative delle persone coinvolte nella costruzione di conoscenza.





3. COME DEFINIRE IL COOPERATIVE LEARNING?

Quando si parla di CL ci si riferisce prima ancora che a uno specifico metodo di insegnamento/apprendimento a un vasto movimento che, pur partendo da prospettive teoriche diverse, applica particolari tecniche di cooperazione nell'apprendimento in classe.

Il CL è un metodo di insegnamento/apprendimento in cui la variabile significativa è la cooperazione tra gli studenti. Non si può dire che sia recentissimo perchè se ne trovano tracce in un passato anche molto lontano. Le sue origini più recenti risalgono ad alcune sperimentazioni a cavallo del 18°-19° secolo. Tuttavia il metodo si è sviluppato solo successivamente grazie ad un vasto movimento di riflessione teorica e sperimentale promosso e condotto in molti centri sparsi in varie nazioni.

Il CL ha caratteristiche peculiari proprie. Esso si colloca tra quei metodi che invece di essere centrati sulle risorse dell'insegnante utilizzano le risorse degli studenti.

Il metodo di insegnamento/apprendimento qui presentato si contrappone a una conduzione della classe in genere definita come "tradizionale" o "rivolta a tutta la classe". Il metodo a gruppo cooperativo viene anche indicato come uno dei metodi a "mediazione sociale", contrapposto ad altri a "mediazione dell'insegnante". I due punti di vista tendono a differenziare profondamente la professionalità dell'insegnante e la conduzione della classe. Nella modalità di insegnamento con "mediazione dell'insegnante" questi è la principale fonte della conoscenza e del sapere, stabilisce e valuta che cosa deve essere conosciuto, fissa il ritmo dell'apprendimento, suscita la motivazione o la recupera, facilita e individualizza l'apprendimento. Nella modalità con "mediazione sociale" le risorse e l'origine dell'apprendimento sono soprattutto gli allievi. Gli studenti si aiutano reciprocamente e sono corresponsabili del loro apprendimento, stabiliscono il ritmo del loro lavoro, si correggono e si valutano, sviluppano e migliorano le reazioni sociali per favorire l'apprendimento. L'insegnante è soprattutto un facilitatore e un organizzatore dell'attività di apprendimento.

4. COSA RENDE EFFICACE IL COOPERATIVE LEARNING ?

Per strutturare le lezioni in modo che gli studenti lavorino in maniera veramente cooperativa è necessario conoscere gli elementi base che rendono efficace la cooperazione. Questi elementi marcano la differenza tra il CL e il lavoro di gruppo tradizionale.

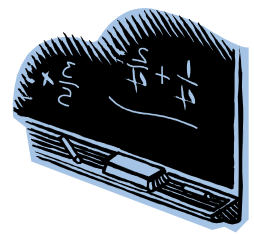
Si può definire il CL come un insieme di tecniche di conduzione della classe nelle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e ricevono valutazioni in base ai risultati conseguiti. Questa definizione però necessita di un'ulteriore precisazione. Non si può, infatti, parlare di CL ogni qualvolta in classe si formano gruppi per discutere un tema o studiare una lezione, si esortano gli studenti ad aiutarsi reciprocamente o si assegna un lavoro scritto da consegnare dopo un'attività di gruppo. Perché si parli di CL è necessaria in genere la presenza di alcune caratteristiche specifiche e fondamentali, prima fra tutti la struttura eterogenea dei gruppi in relazioni sia alle caratteristiche personali che alle abilità dei suoi membri.

Le caratteristiche specifiche del CL:

1. interdipendenza positiva,
2. interazione costruttiva diretta faccia a faccia,
3. responsabilità individuale e di gruppo,
4. insegnamento e uso di competenze sociali,
5. revisione e controllo dell'attività e valutazione individuale e di gruppo.

I cinque elementi essenziali dell'apprendimento cooperativo sono forniti dai fratelli Johnson e dal loro modello: il learning together che è l'impalcatura per l'applicazione dell'apprendimento cooperativo in qualsiasi area e a qualsiasi livello.





4.1. INTERDIPENDENZA POSITIVA

La caratteristica più significativa che differenzia il CL da altre tipologie di lavoro di gruppo è l'interdipendenza positiva tra i membri del gruppo, cioè quella condizione che fa sì che ogni membro agisca e si comporti in modo collaborativo perché convinto che solo dalla collaborazione possa scaturire il proprio successo e quello degli altri membri del gruppo. Una buona strutturazione dell'interdipendenza positiva sembra essere all'origine dello sforzo e dell'impegno che permettono di superare molte difficoltà. E' molto importante che gli insegnanti (come pure gli studenti) abbiano di questa condizione una conoscenza non solo teorica, ma anche pratica.

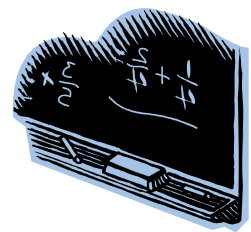
L'interdipendenza positiva si costruisce e si struttura in diverse dimensioni che non devono essere necessariamente tutte presenti in ogni lavoro. Se ne propongono di seguito alcuni esempi.

1. **Interdipendenza di risorse e di materiali:** viene raggiunta quando si danno pochi materiali al gruppo e comunque in modo tale da permettere che ciascun componente riceva o possieda una parte delle informazioni o dei materiali. In tal modo si costringono i ragazzi a condividere le risorse che diventano patrimonio comune. Le varie parti dovranno essere opportunamente combinate attraverso la collaborazione di tutti, garantita dalla strutturazione del lavoro da parte dell'insegnante, per produrre un unico elaborato. A tal fine si può agire a diversi livelli:
 - a. *logistico*: un solo spazio per tutti, un solo banco per un lavoro di coppia o due soli banchi per un gruppo di quattro ragazzi, una sedia per due persone....
 - b. *strumentale*: una sola scatola di colori per un disegno di gruppo, un solo foglio, un solo libro per ricercare informazioni...
 - c. *cognitivo*: informazioni differenti fornite ad ogni alunno in modo tale che per svolgere il compito si abbia bisogno di tutti i contenuti posseduti da vari componenti...
2. **Interdipendenza di ruoli (leadership condivisa):** ai componenti del gruppo vengono assegnati ruoli complementari, di responsabilità interconnessa, necessari alla realizzazione del lavoro. È fondamentale nei gruppi cooperativi chela leadership sia distribuita tra i membri.
3. **Interdipendenza di valutazione:** il gruppo viene valutato sia per il lavoro individuale che per quello collettivo.
4. **Interdipendenza dell'avversario:** i gruppi possono essere tra loro in competizione così i loro componenti saranno più stimolati al lavoro per battere gli avversari. La competizione non è in assoluto una condizione negativa: in alcuni casi può essere utile a suscitare interesse e motivazione ad apprendere, purchè avvenga tra gruppi o tra alunni dello stesso livello.
5. **Interdipendenza di identità:** il gruppo si dà il nome come una vera e propria squadra e questo facilita il senso di appartenenza; può inoltre inventare il proprio logo e il proprio motto.
6. **Interdipendenza di celebrazione:** ogni gruppo decide come festeggiare un successo. Si potenzia così la coesione.
7. **Interdipendenza di scopo:** l'obiettivo da raggiungere insieme. Gli obiettivi possono essere cognitivi e/o sociali.

4.2. INTERAZIONE COSTRUTTIVA A FACCIA A FACCIA

Il secondo componente essenziale dell'apprendimento cooperativo è l'interazione costruttiva, preferibilmente diretta (interazione promozionale faccia a faccia). Gli studenti devono lavorare realmente insieme e promuovere reciprocamente la loro riuscita condividendo le risorse, aiutandosi, sostenendosi, incoraggiandosi e lodandosi a vicenda per gli sforzi che compiono. L'interazione promozionale si realizza attraverso le tecniche di creazione del clima. L'interazione costruttiva può essere considerata come il clima di generale incoraggiamento, di stima e fiducia reciproca e di collaborazione che si respira dentro il gruppo.





4.3 INSEGNAMENTO DIRETTO DELLE ABILITA' SOCIALI

Il CL prevede tra le sue caratteristiche l'insegnamento diretto delle competenze sociali che gli studenti devono saper usare per lavorare con successo con i pari.

Si intende per competenza sociale un insieme di abilità consolidate e utilizzate spontaneamente e con continuità dallo studente per avviare, sostenere e gestire un'interazione in coppia o in gruppo. Le abilità sociali non sono innate, ma devono essere identificate e insegnate. E' necessario motivare gli studenti e dare loro l'opportunità di usarle in contesti autentici di apprendimento.

Quando i gruppi di apprendimento funzionano da tempo o si impegnano in attività complesse, sono le abilità sociali a determinare il livello di successo del gruppo stesso: ad esempio una comunicazione difettosa può influire non solo sul livello di amicizia ma anche sullo scambio di informazioni, sullo scambio delle risorse, sull'efficacia del feedback per migliorare il compito.

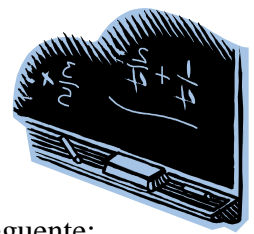
Non esiste una progressione pienamente condivisa dagli studiosi in merito all'insegnamento delle abilità sociali. L'esperienza dimostra tuttavia che le prime problematiche sulle quali intervenire sono quelle relative alla comunicazione, prima fra tutte quella relativa al rispetto dei turni di parola. Di qui poi si può partire per riflettere insieme su corrette modalità di collaborazione definendo ad esempio nella carta T il comportamento verbale e non verbale.

È anche indispensabile scegliere obiettivi secondo una progressione, è bene, in pratica, cominciare da abilità semplici e proseguire piano piano verso quelle più complesse.

Bandura (1999) indica cinque semplici principi da rispettare nell'insegnamento delle abilità sociali:

- la discussione, per esaminare e a definire esattamente le abilità da apprendere;
- il riconoscimento dei comportamenti nuovi da imparare che può essere condotto all'inizio dall'insegnante che sottolinea quando accade un'azione tipo "avete visto...."
- L'oggettività, riferita all'osservazione delle abilità sociali. L'osservatore pur non partecipando ai lavori cooperativi si colloca nel gruppo. Questo permette a tutti di vedere cosa fa l'osservatore e in particolare quando annota i comportamenti prosociali favorendo una maggior consapevolezza dei comportamenti attuati sia per chi li ha emessi sia per gli altri compagni che possono confermarli ed essere indotti all'imitazione.
- Il rinforzo, inteso come qualsiasi evento che aumenti la successiva probabilità di emissione di un dato comportamento. Il fatto stesso che in un gruppo di lavoro l'osservatore segni in una tabella in modo palese i comportamenti quando questi accadono agisce da rinforzo e induce alla comparsa di altri comportamenti analoghi. Una variabile da prendere in considerazione è la tempestività del rinforzo: in altre parole la gratificazione deve essere fornita subito dopo il comportamento desiderato, almeno all'inizio, perché l'alunno stabilisca un'associazione precisa tra essa e il comportamento adeguato.
- La riflessione sull'esperienza fatta. La riflessione modificando la conoscenza della competenza contribuisce a perfezionare questa nel corso del tempo. La successione regolare delle fasi, conoscenza-esperienza-riflessione-modifica, sembra essere alla base dello sviluppo di ogni competenza.





4.3.1 Definizione ed uso di “CARTA T”

Costruire una “Carta T” con gli studenti significa preparare una tabella come la seguente:

Abilità da apprendere	
Cosa vedo (comportamento non verbale)	Cosa sento con le mie orecchie (comportamento verbale)

sulla quale nella parte alta viene indicata l’abilità che si intende insegnare, definita attraverso i comportamenti verbali e non verbali che la descrivono. Per esempio potrò rivolgermi agli alunni dicendo: “*Cosa vedo quando sono in presenza di una persona che utilizza l’abilità di ascoltare?*”- “*Cosa sentono le mie orecchie quando sono in presenza di una persona che utilizza l’abilità dell’ascolto?*”. E’ necessario che i comportamenti elencati nella tabella siano espressi in modo specifico, oggettivo e osservabile, cioè non facciano riferimento a stati d’animo o pensieri poiché questi sono comportamenti interni, soggettivi e non osservabili.

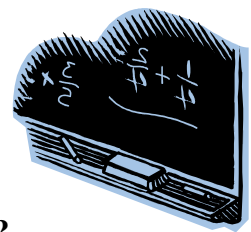
Perciò se gli alunni alla domanda “*Cosa vedo quando...*” risponderanno “*Vedo che sta attento*” chiederemo di specificare ulteriormente con la domanda “*Cosa vedo quando una persona sta attenta?*”, così da esprimere l’abilità in modo preciso e osservabile.

Esempi di “Carta T”:

Incoraggiare	
Sguardo di assenso Annuire con la testa Dare un colpetto sulla spalla Battere le mani Esprimere meraviglia con la faccia	“Ti sei espresso proprio bene” “Hai fatto fatica ma alla fine ci sei riuscito” “Forza, continua così...” “E’ stato molto di più quello che hai fatto correttamente rispetto a quello che hai sbagliato”

Riassumere	
Essere protesi verso l’altro Guarda tutti nel gruppo Usa posture di apertura	“La nostra idea chiave sembra essere...” “Rivediamo quello che è stato detto finora...” “A questo punto, noi abbiamo...” “I punti che abbiamo messo in evidenza finora sono..” “Dunque abbiamo detto che...”





5. COOPERATIVE LEARNING: QUALI I RUOLI DELL'INSEGNANTE?

I compiti e i ruoli dell'insegnante in un'attività di CL si possono riassumere in:

1. Definizione degli obiettivi cognitivi e sociali dell'attività
2. Formazione dei gruppi e assegnazione dei ruoli
3. Organizzazione degli spazi e predisposizione dei materiali
4. Osservazione (*monitoring*)
5. Valutazione (*processing*)

5.1. FORMARE I GRUPPI E ASSEGNARE I RUOLI

La regola di massima è che più piccoli sono e meglio è.

Bisogna tener in considerazione che: maggiori sono le dimensioni dei gruppi e maggiori sono anche le capacità, le conoscenze, le abilità e il numero di menti disponibili per l'acquisizione e l'elaborazione delle informazioni. Con l'aumentare della consistenza del gruppo aumenta la ricchezza della diversità dei punti di vista. Perciò ogni componente in più nel gruppo è un'ulteriore risorsa per il gruppo stesso. Tuttavia più il gruppo è grande e maggiori devono essere anche le abilità dei suoi membri: dare a tutti la possibilità di parlare, coordinare il lavoro di ciascuno, ottenere il consenso, spiegare ed elaborare il materiale da apprendere, tener l'attenzione di tutti i membri sul compito e mantenere un buon rapporto di lavoro. All'interno di una coppia gli studenti devono saper gestire due interazioni; in un gruppo di tre devono gestirne sei; in un gruppo di quattro dodici. Con l'aumentare delle dimensioni del gruppo le abilità interpersonali e di piccolo gruppo richieste per gestire le interazioni tra i membri diventano molto più complesse e sofisticate. Con l'aumento delle dimensioni del gruppo diminuisce l'interazione diretta e l'affiatamento.

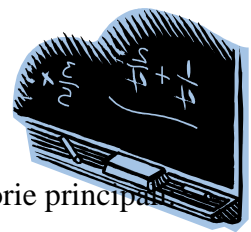
Ciò che determina la produttività di un gruppo non sono le caratteristiche del singolo componente, quanto le sue abilità nel lavoro di gruppo.

Minore è il tempo disponibile e più piccolo dovrebbe essere il gruppo. Se si dispone di poco tempo gruppi piccoli, come per esempio coppie, saranno più efficaci perché possono essere organizzati rapidamente, operano più velocemente e danno più "spazio" ad ogni membro. Più il gruppo è piccolo e più è difficile che gli studenti si "nascondano" e non contribuiscano attivamente con la loro parte di lavoro. I piccoli gruppi rendono più visibili gli sforzi dello studente e perciò rendono lo studente stesso più responsabile. I gruppi ideali sono formati da 4/5 membri. I gruppi dovrebbero essere eterogenei al loro interno e omogenei tra loro

Per leadership distribuita si intende la scomposizione delle funzioni assunte dal leader naturale in tanti ruoli più specifici. Per rendere efficace questa assunzione di ruoli all'interno dei gruppi cooperativi è necessario prestare attenzione a tre variabili:

1. pregiudizi e talenti di ciascuno: soprattutto all'inizio occorre che il ruolo assegnato dal docente valorizzi i talenti di ciascuno. Bisogna cioè modificare il pregiudizio secondo il quale è più competente chi sa parlare meglio. Questo pregiudizio porta a identificare in modo anticipato il leader con l'alunno che emerge di più dal punto di vista linguistico.
2. Distribuzione e legittimazione dei ruoli: occorre cioè che i ruoli siano legittimati, sottolineandone bene le funzioni e l'importanza che assumono; la leadership viene in questo modo distribuita.
3. Attrezzare i ruoli: occorre preparare i ragazzi alla cooperazione, attrezzandoli anche con strumenti atti all'osservazione dei comportamenti, schemi, griglie e tabelle a doppia entrata per consentire una migliore più puntuale partecipazione.





All'interno dei gruppi cooperativi i ruoli possono essere raggruppati in due categorie principali:

1. ruoli di compito
2. ruoli di mantenimento

L'assegnazione dei ruoli da parte del docente varia a seconda delle dinamiche di gruppo. Occorre capire se è meglio rendere un certo gruppo più produttivo oppure più coeso al suo interno. Quando si iniziano a usare gruppi di apprendimento cooperativo è opportuno rispettare una sequenza graduale nell'assegnazione dei ruoli per la strutturazione del lavoro.

- All'inizio assegnare ruoli molto semplici come leggere, registrare, incoraggiare la partecipazione.
- Se gli studenti sono molto impreparati al lavoro di gruppo bisognerebbe assegnare solo funzioni di gestione del gruppo (come controllare il tono della voce e il rispetto dei turni).
- Operare una rotazione dei ruoli in modo che ogni membro del gruppo svolga ogni funzione.
- Aggiungere periodicamente una funzione nuova che sia leggermente più complessa come quella di verificare la comprensione.
- Infine assegnare i ruoli per il funzionamento del gruppo.

5.1.1 Ruoli di Compito

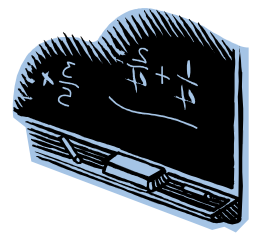
Aiutano il gruppo a raggiungere in modo più rapido gli obiettivi concordati, rendendo più produttivo ed efficace il lavoro cooperativo. Pensiamo al team Ferrari che riesce a cambiare le gomme all'auto in soli 7 secondi perché ciascuno sa bene quale sia il suo ruolo e ha chiara la sua responsabilità e la sua parte da giocare per raggiungere l'obiettivo finale. Però se uno solamente non sa fare bene la sua parte e non la svolge nel migliore dei modi, rallenta non solo il suo lavoro ma anche quello di tutta la squadra. Ciascuno ha, quindi, sia una responsabilità personale, nel fare il proprio lavoro al meglio possibile, sia una responsabilità collettiva, nel non far perdere tempo agli altri e nel metterli nelle condizioni migliori per poter anch'essi lavorare al meglio e raggiungere l'obiettivo comune. Per aiutare gli studenti a capire in che cosa consistono le loro funzioni e a utilizzare le abilità sociali concretamente si possono usare dei cartellini: per questo ovviamente occorre programmare il numero di gruppi, stabilire le funzioni da assegnare e trascriverli sui cartellini. Sull'altro lato del cartellino si scrivono delle frasi che l'incaricato potrebbe dire.

Un esempio:

Fronte	Retro
SUPPORTER 	"BELLA IDEA, BRAVO!" "CONTINUIAMO COSÌ!" "FORZA, RAGAZZI!"

È importante essere creativi e inventare nuove funzioni da assegnare.





Alcuni esempi:

Relatore: espone il lavoro fatto dal gruppo; portavoce ufficiale di quanto avvenuto e dei risultati conseguiti. Ha la responsabilità di concordare con i compagni cosa dire e di riportare fedelmente quanto avvenuto. Questo ruolo può essere attrezzato tramite una griglia che aiuti il ragazzo a organizzare la sua esposizione: *come abbiamo lavorato in gruppo?*, *come abbiamo trovato l'accordo sulle decisioni da prendere?*, *i risultati raggiunti hanno soddisfatto l'intero gruppo?*, *è opportuno annotare altro per migliorare i prossimi lavori?*. Può essere supportato dal verbalizzatore che custodisce le memorie di quanto fatto e detto.

Sintetizzatore: annota le idee che emergono dalla discussione di gruppo scrivendole su un foglio posto al centro del gruppo in modo che tutti possano vedere quello che scrive. È utile quindi che tralasci le informazioni superflue e che si concentri sulle parole chiave. Ha la facoltà di interrompere la discussione del gruppo per effettuare una sintesi di quanto detto fino a quel momento ma ha anche la responsabilità di sollecitare il gruppo a trovare idee comuni condivise possibilmente da tutti.

Verbalizzatore: è la persona che scrive nel diario ufficiale del gruppo, di quanto è emerso nella discussione e le decisioni prese. Può porsi domande del tipo: *ho annotato le fasi più interessanti della discussione che mi ha fornito il sintetizzatore? Ho scritto tutte le decisioni prese?* (verbalizzatore e sintetizzatore possono essere svolti anche dalla stessa persona)

Disegnatore: è la persona che sintetizza con un disegno, una mappa concettuale, un diagramma o una tabella quanto viene prodotto sintetizzato e verbalizzato dal lavoro di gruppo.

Lettore: è la persona che legge il materiale consegnato dall'insegnante al gruppo.

5.1.2 Ruoli di Mantenimento

Riguardano la coesione del gruppo e servono a fare in modo che i suoi componenti si trovino bene a lavorare insieme, costruendo un clima positivo e accogliente. Questi ruoli rispondono ad esigenze sia di tipo emotivo che relazionale.

Moderatore: modera e disciplina la discussione, cercando di far intervenire tutti e di evitare che qualcuno predomini. Può aiutarsi con una griglia per segnare con una crocetta chi interviene. In questo modo tiene sotto controllo il numero delle interazioni verbali.

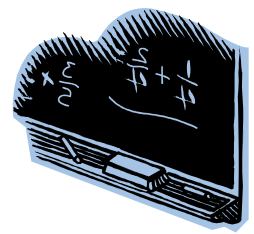
Incoraggiatore/facilitatore: sollecita gli indecisi o i timidi a intervenire. Ha il compito di sostenere e ringraziare i compagni e di invitarli a continuare a fornire al gruppo i loro pensieri, il loro impegno e la loro fatica. Chiede aiuto all'insegnante quando vede che il gruppo non riesce a rispondere a una domanda o è in una situazione di emparse, oppure quando ha bisogno di un feedback positivo. Ha la responsabilità di assicurarsi che tutti stiano bene e che si sentano apprezzati e stimati.

Controllore del tempo: ha il compito di far rispettare i tempi concordati. Avverte i compagni quando si avvicina il termine per la consegna, avrà cura di comunicare se il gruppo ha perso tempo o se la discussione si è impantanata.

Controllore del volume di voce: ha il compito di prestare attenzione al volume di voce segnando in una griglia a tre colonne quante volte ciascun compagno ha parlato con voce troppo alta. Questa rilevazione viene fatta nel momento in cui si verifica in modo che l'alunno che ha infranto la regola di parlare a voce bassa possa rendersene subito conto. Questa forma di controllo favorisce la consapevolezza dei propri comportamenti.

Responsabile dei materiali: è la persona che ha il compito di preparare distribuire e raccogliere quanto serve al lavoro di gruppo, di controllarne il corretto utilizzo da parte dei compagni per evitare lo spreco. Al termine dell'attività mette in ordine e custodisce i materiali.





5.2. ORGANIZZARE GLI SPAZI E PREDISPORRE I MATERIALI

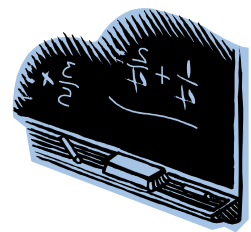
I membri di un gruppo di apprendimento dovrebbero sedere “faccia a faccia” e ginocchio a ginocchio in modo che siano abbastanza vicini per poter condividere i materiali, mantenere il contatto oculare con tutti i membri del gruppo, parlarsi a voce bassa senza disturbare gli altri gruppi. Dovrebbero sedere con la faccia o il fianco rivolti verso la cattedra in modo da poter vedere l’insegnante senza bisogno di girare la sedia o di assumere posizioni scomode. Nessuno dovrebbe volgere le spalle alla cattedra.

I gruppi dovrebbero essere abbastanza distanti in maniera da non interferire e che l’insegnante possa raggiungere e quindi monitorare agevolmente tutti i gruppi.

Per organizzare i materiali esistono diverse possibilità:

1. si dà ad ogni studente il suo set completo di materiali. Ogni membro del gruppo potrebbe avere bisogno di una copia di un brano o di un capitolo da leggere, rileggere e a cui fare riferimento per rispondere alle domande e interpretare il contenuto del testo, oppure di una copia dei problemi di matematica che il gruppo sta cercando di risolvere, etc..
2. Si dà ad ogni gruppo una sola copia dei materiali. Questo metodo è particolarmente efficace durante i primi incontri del gruppo. Se tutti hanno una loro copia dei materiali, gli studenti tendono almeno all’inizio, a lavorare separatamente, per cui è opportuno distribuire una copia per ciascuno solo dopo che gli studenti si sono abituati a lavorare cooperativamente.
3. Si distribuisce parte del materiale a ogni studente e parte al gruppo nel suo insieme. Per esempio si può dare a ogni membro del gruppo una copia del brano da leggere, così che possa analizzarlo e studiarlo comodamente e fornire al gruppo una sola copia dell’elenco delle domande a cui gli studenti devono rispondere collettivamente.
4. Gli studenti possono essere resi interdipendenti distribuendo informazioni e/o materiali diversi a ogni studente. Ogni membro diventa responsabile della sua parte di materiale: deve studiarla, insegnarla al resto del gruppo e imparare a sua volta le informazioni fornite dagli altri.
5. Si strutturano materiali così da creare una competizione tra gruppi e poter confrontare il livello di competenza raggiunto da ciascuno. Si formano gruppi di apprendimento cooperativo eterogenei in termini di competenze all’interno di questi gli studenti devono assicurarsi che tutti i membri del gruppo abbiano raggiunto la padronanza del materiale assegnato. Per il torneo si formano dei nuovi gruppi di tre che uniscano studenti provenienti dai gruppi diversi. I nuovi gruppi devono essere omogenei in termini di competenze per cui gli studenti verranno raggruppati sulla base del rendimento evidenziato in passato. Il torneo si svolge come un gioco. Occorrono dei cartellini con domande sul materiale studiato nel gruppo che vanno impilati al centro del tavolo attorno al quale si riuniscono i tre studenti, un foglio per le risposte e un insieme di procedure e di regole. Dal plico gli studenti estraggono a turno una carta e rispondono a una domanda. Se la risposta è corretta lo studente conserva la carta; se è sbagliata la carta viene messa in fondo al mazzo, se un altro studente ritiene che la risposta sia sbagliata fornisce quella che considera corretta. Se lo è di fatto, ottiene la carta. Lo studente nel gruppo dei tre che ottiene più carte vince e riceve sei punti, chi arriva secondo quattro, chi arriva ultimo due. I punti che gli studenti hanno vinto nei tornei a gruppi di tre vanno a sommarsi al totale dei punti del loro gruppo di apprendimento cooperativo e vince il gruppo che ne totalizza di più.





5.3. CONTROLLO DURANTE IL LAVORO DI GRUPPO: *MONITORING*

Sui risultati del lavoro di gruppo sembrano avere grande efficacia due modalità di revisione del lavoro: l'osservazione dell'insegnante durante il lavoro seguita dalla revisione finale offerta a tutta la classe e la discussione in piccoli gruppi sul lavoro svolto.

L'esecuzione di una buona osservazione richiede che l'insegnante decida previamente:

- le competenze sociali da osservare
- la tecnica di osservazione (strutturata o non strutturata, se da solo o con uno studente: significativi sono risultati i tentativi di assegnare il ruolo di osservatore ad allievi considerati iperattivi e con problemi di attenzione e concentrazione. Le esperienze hanno aumentato il livello di responsabilità di questi allievi e fornito loro modelli positivi di comportamento),
- se fermarsi su un gruppo in particolare o su più gruppi muovendosi continuamente nella classe,
- la modalità di osservazione: la regola generale è non intervenire ma prendere nota di quello che avviene. Ci sono tuttavia dei casi nei quali è bene che l'osservatore intervenga e cioè quando si osserva che: 1) il gruppo o la classe non hanno compreso il compito, 2) il gruppo non pratica per nulla le competenze assegnate, 3) un feed-back positivo può essere particolarmente efficace ad uno studente o ad un gruppo.
- il valore da attribuire all'osservazione fatta,
- l'elaborazione di una scheda di osservazione sulle competenze sociali.

Alcune regole per osservare

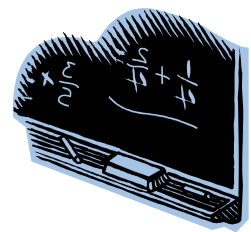
- REGOLARITA'**: osservazioni fatte regolarmente ci permettono di vedere in profondità la vita del gruppo e di ogni bambino, non solo quello che salta agli occhi, un fatto che ci colpisce o un bambino che ci pone dei problemi.
- DOCUMENTAZIONE**: per poter utilizzare e analizzare le osservazioni è necessario annotarle. Solo in questo modo è possibile compararle e confrontarle tra loro e cogliere ogni cambiamento nella vita del bambino e del gruppo.
- CONCRETEZZA**: è necessario che le osservazioni siano concrete e che corrispondano ai fatti. Bisogna annotare quello che fa e che dice il bambino e non sostituire ai fatti i nostri apprezzamenti e le nostre valutazioni generali sul nostro comportamento.

Esempio di scheda strutturata per l'osservazione: (le x rappresentano le rilevazioni)

Classe: _____	Gruppo: _____			
Data: _____	Lezione di: _____			
<i>Competenze sociali</i>	Paolo	Barbara	Stefania	Marcello
Incoraggiare	xxxx	x	X	xx
Ascoltare	xx	xxxx	-	x
Riassumere	x	x	X	xxxx
Aiutare gli altri	xxxx	xx	-	xx

Dalle 4 rilevazioni effettuate si può ricavare che: Stefania ad esempio è poco propensa ad ascoltare gli altri al contrario di Barbara; Paolo invece è l'incoraggiatore del gruppo e disposto ad aiutare gli altri.





Esempio di scheda semi-strutturata

	Competenze sociali	Commenti
Gruppo: Smemo	Ascoltare Incoraggiare	A incoraggia B con una pacca sulla spalla. C interviene chiedendo di riassumere prima di consegnare
Gruppo: Four Brain	Partecipazione: Incoraggiare	C è in disparte e gioca con l'astuccio mentre A legge l'articolo e incoraggia B a cercare i termini sul vocabolario.
Gruppo:

Il docente durante l'osservazione può avvalersi di carte di segnale qualitativo del lavoro cooperativo per restituire ai ragazzi un feed-back che permetta loro di migliorarsi in itinere. Il docente può depositare sul tavolo dei vari gruppi delle carte colorate che veicolano dei precisi messaggi (Kagan):

- carta verde: state lavorando bene
- carta gialla: "avete il volume della voce troppo alto"
- carta rossa: "interrompete il lavoro contato fino a 10 e riprendete in modo pacato!"

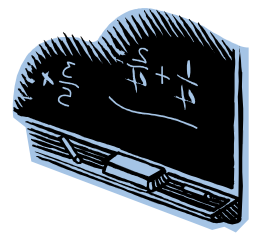
In questo modo si può intervenire e dare un feed-back agli studenti rapidamente senza parlare lasciando al gruppo la possibilità di autoregolarsi e migliorare la propria interazione. È bene poi utilizzare un campionamento temporale a intervalli variabili con il quale si evita che gli studenti regolino i loro comportamenti a seconda dei ritmi osservativi stimati.

5.4 . PROCESSING

Il *processing* è la valutazione o la riflessione dopo un tempo di lavoro cooperativo. Si può sviluppare in due modi: utilizzando le osservazioni raccolte nel *monitoring* e nella discussione di gruppo oppure solo attraverso la discussione di gruppo. Nel primo caso la valutazione sul gruppo può essere più veloce ed efficace, se si sono utilizzate schede strutturate quantificate. Ai dati di queste possono essere aggiunti quelli di un'altra scheda sulla prestazione individuale, se la revisione è invece svolta in gruppo, soprattutto agli inizi, è bene che essa sia condotta con domande aperte suggerite dall'insegnante.

Nel momento della revisione è possibile anche far compilare ad ogni membro una scheda di osservazione sulla percezione che egli ha avuto del lavoro svolto o più in generale sulla soddisfazione che ha provato. Sulla scheda potrà anche essere richiesto di indicare ciò che ognuno ha trovato più positivo nel gruppo e di suggerire che cosa dovrebbe essere migliorato. Le domande alle quali i ragazzi dovranno rispondere saranno del tipo: "*che cosa hai apprezzato di più nel lavorare insieme con i tuoi compagni? Quale espressione di un tuo compagno ti ha fatto sentire che era attento quando parlavi? Le decisioni sono state prese con il consenso di tutti? Quali sono state le tre cose che ti hanno fatto provare più piacere a lavorare con i tuoi compagni? Come sono stati svolti i ruoli assegnati?*".





6. VALUTAZIONE

Il CL privilegia la valutazione individuale rispetto a quella di gruppo. Nella filosofia del metodo il gruppo è considerato solo un mezzo o uno strumento operativo che media l'apprendimento dei singoli. Tuttavia non si deve dimenticare quanto è stato detto a proposito dell'interdipendenza di premiazione o di valutazione. Nella valutazione bisogna sottolineare anche il miglioramento e il progresso nelle competenze sociali. È una caratteristica peculiare del CL che il lavoro si concluda sempre con una valutazione individuale dell'apprendimento. La valutazione finale potrà essere rappresentata da una media ponderata tra il risultato individuale conseguito e media ottenuta dal gruppo a cui appartengono. In termini percentuali la prestazione individuale peserà per il 70-80% la media del gruppo per il 20-30%.

6.1. VALUTAZIONE AUTENTICA

Il processo di critica alla valutazione tradizionalmente intesa nasce sul finire degli anni ottanta all'interno di un movimento culturale che propone strategie alternative veicolate nel nostro Paese con il termine di valutazione autentica.

In particolare nel 1993 Grant Wiggins propose “una metodologia di valutazione alternativa con l'intento di costruire una strumentazione che riuscisse a verificare non solo le conoscenze degli studenti ma soprattutto le loro competenze ovvero ciò che sanno fare con le conoscenze di cui dispongono” (Benzoni, 2004).

La critica dello studioso americano è rivolta alle pratiche del testing (prove strutturate), perché decontestualizzate e prive di legami con la vita reale dei soggetti che se ne dovrebbero servire per operazioni di ricostruzione e di significazione della realtà stessa. Inoltre “isolare concetti e nozioni fra di loro per rendere la prova più oggettiva possibile impedisce di cogliere la dimensione strategica del ragionamento e della competenza di cui ciascun alunno è portatore”.

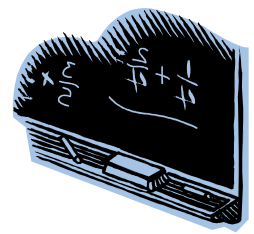
L'intento della valutazione autentica è quello di coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale.

La nuova scommessa pedagogica si gioca nel dare un ruolo attivo e consapevole al ragazzo anche nella fase valutativa. L'obiettivo quindi dovrebbe diventare quello di passare dall'eterovalutazione (solo l'insegnante valuta la prestazione dell'alunno), all'autovalutazione (lo studente stesso valuta il proprio lavoro e poi si confronta con la valutazione del docente). In tal modo viene sottolineato il ruolo attivo del ragazzo volto a orientare e sviluppare la sua autoformazione e il suo senso di autoefficacia apprenditiva.

I docenti dovrebbero prendere in considerazione almeno tre categorie di valutazione:

- a) la valutazione socializzata che considera la classe confrontando le prestazioni con quelle medie del gruppo e con il modello da raggiungere,
- b) la valutazione personalizzata che prende come termine di paragone le prestazioni del soggetto stesso valutando il prima e il dopo, per vedere se c'è stato un progresso migliorativo tra le due rilevazioni.
- c) la valutazione esterna mista del docente che tiene conto sia delle prestazioni del ragazzo comparandole con quelle degli altri studenti sia dei progressi compiuti dal soggetto. In questo caso può essere più funzionale all'autostima dello studente dare un giudizio assertivo misto che si sviluppi in cinque parti:





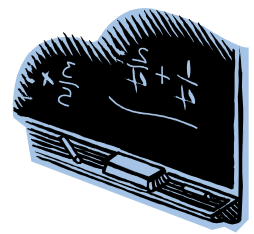
1. evidenziazione della parte positiva: è buona cosa iniziare con un apprezzamento delle parti positive svolte nella prova (*la prima parte dell'esercizio è stata affrontata in modo chiaro...*). Sentirsi dire le parti svolte bene sostiene l'autostima del ragazzo e il suo senso di forza.
2. Riconoscimento dell'impegno dell'alunno: una valutazione andrebbe fatta anche sull'impegno dimostrato dal ragazzo nel portare a termine il compito assegnato "*vedo con piacere che ti sei impegnato...*"
3. Evidenziazione delle parti carenti.
4. Raggiungimento degli obiettivi sociali: pari importanza rispetto agli obiettivi cognitivi dovrebbero avere gli obiettivi sociali. Quindi la valutazione dovrebbe interessarsi anche di quegli apprendimenti trasversali da esplicitare volta per volta.
5. Orientamento dell'azione compensativa: il ragazzo può essere aiutato attraverso dei consigli su come indirizzare l'azione futura in modo da migliorare le proprie prestazioni "*ti consiglio di.....*". È importante fornire aiuti e consigli allo studente per fargli comprendere i suoi punti di criticità e per orientarlo a trovare modelli migliori più funzionali e adeguati al compito.

Occorre concordare tra insegnante e studenti gli obiettivi cognitivi da raggiungere e obiettivi sociali da fissare come sfida. Si possono poi stabilire insieme i criteri di valutazione che verranno coniugati dallo studente nella fase di previsione che dovrebbe precedere la fase di verifica, nella fase dell'autovalutazione del compito prodotto, e infine dal docente nella fase di valutazione conclusiva. Iniziare con la previsione del prodotto finale permette allo studente di attivare le conoscenze pregresse per predisporre un piano d'azione che lo porti al conseguimento di un risultato.

6.2. LE RUBRICS DI VALUTAZIONE

Negli ultimi anni si è assistito ad un profondo ripensamento delle modalità della valutazione didattica, che si è riflesso sia nelle tecniche e negli strumenti valutativi, sia nella "filosofia" con cui pensare il momento della valutazione e le sue relazioni con il processo di insegnamento/apprendimento. Un'espressione che sintetizza efficacemente tali cambiamenti è quella di "valutazione per l'apprendimento", coniata nell'ambito di un gruppo di lavoro sulla riforma della valutazione nel Regno Unito in opposizione alla locuzione "valutazione dell'apprendimento": se con quest'ultima si assegna al momento valutativo la funzione di accertare e certificare socialmente gli esiti di apprendimento conseguiti dall'allievo nella sua esperienza scolastica, con la prima si assume la valutazione come risorsa formativa utile ad orientare e promuovere il processo di apprendimento. Il principio di fondo sotteso alla valutazione per l'apprendimento richiama il valore dei processi metacognitivi come strumenti di consapevolezza e controllo del proprio apprendimento; in tale prospettiva la valutazione diviene una formidabile opportunità per sollecitare e potenziare l'attività metacognitiva, per "apprendere ad apprendere". Il modo di esprimere tutto questo nel modo più adatto e appropriato è quello di utilizzare "rubriche" di valutazione; una specie di griglia che su dimensioni prese in considerazione precisa gli sviluppi possibili di una competenza e questi diventano criteri di giudizio. Una rubrica ha diversi componenti, ognuno dei quali contribuisce alla sua utilità.





Gli elementi che compongono una rubrica solitamente sono:

- uno o più dimensioni (o tratti);
- una scala di valore;
- i criteri;
- i descrittori;
- gli indicatori per specificare i livelli di prestazione accompagnati da modelli o esempi per ogni livello (àncore).

La descrizione dettagliata dei livelli attesi, dei differenti livelli di prestazione, permettono di definire un insieme uniforme di criteri o indicatori specifici che saranno usati per giudicare il lavoro degli studenti. Le rubriche così organizzate generalmente, dovrebbero permettere a due insegnanti diversi di pervenire alla medesima valutazione.

Questo aspetto evidenzia la potenzialità di questo strumento, ovvero la forte riduzione di soggettività nella valutazione di una competenza, permettendo di rendersi conto delle reali possibilità della persona di trasferirla ad altri contesti.

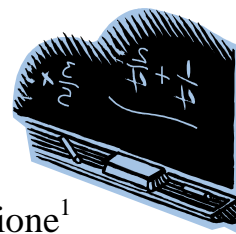
L'unica indicazione, veramente significativa, è quella di esprimere i livelli di prestazione attesi in termini comportamentali: non concetti generici, ma comportamenti osservabili, quasi misurabili.

Costruire una buona rubrica:

1. Individuare con gli studenti gli elementi importanti per la valutazione (si può ad esempio partire dalla declinazione degli obiettivi formativi e disciplinari dell'attività da valutare). Si eviti di individuarne un numero troppo alto, pena la frammentarietà dell'informazione e la difficoltà della compilazione. Un numero superiore a 6/7 elementi suggerisce il passaggio ad una seconda rubrica.
2. Per ogni elemento importante si definisca con chiarezza che cosa ci si aspetta di misurare nella prestazione dell'alunno.
3. Per ogni elemento importante si definisca il campo di variabilità ossia l'intero range dei livelli di prestazione attesi e si definisca il numero di ratings previsti. Non è necessario che tutti gli elementi importanti abbiano lo stesso numero di ratings.
4. Per ogni elemento si descrivano analiticamente i singoli livelli di prestazione attesi (ratings) evitando affermazioni generiche ed utilizzando descrizioni espresse in termini di comportamenti osservabili.
5. Per questo, è importante associare ad ogni "ratings" un valore numerico, un peso. Se poi si mette in piedi qualche meccanismo per sintetizzare i singoli valori numerici in un unico voto complessivo, questo processo va documentato e deve diventare parte integrante della rubrica stessa.

Un esempio significativo di rubrica:



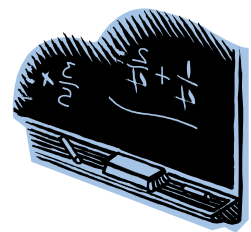


Rubric di valutazione¹

<i>Livelli</i> Dimensioni	Livello 1 Ottimo/distinto Punti 3	Livello 2 Buono Punti 2	Livello 3 Sufficiente Punti 1	Livello 4 Non sufficiente Punti 0
1. Esposizione	L'alunno espone i contenuti con chiarezza e proprietà di linguaggio, sottolinea con il tono di voce e la gestualità i passaggi più importanti. Durante l'esposizione osserva i compagni e coglie le loro sollecitazioni (risponde a domande, si interrompe e ripete se vede espressioni di dubbio o prendere appunti...)	L'alunno espone i contenuti con chiarezza e proprietà di linguaggio, sottolinea con il tono di voce e la gestualità i passaggi più importanti.	L'alunno espone i contenuti in modo abbastanza chiaro, non sempre utilizza un linguaggio appropriato; il tono di voce è monotono e non sempre la gestualità sottolinea i passaggi più importanti	L'esposizione non è chiara e l'alunno usa un linguaggio approssimativo. Non sottolinea i passaggi più importanti con il tono di voce e con la gestualità
2. Conoscenza dei contenuti	L'alunno rielabora in modo personale i contenuti, fa esempi e collegamenti con altri argomenti. Risponde con sicurezza alle domande.	L'alunno rielabora in modo personale i contenuti, fa esempi e risponde con abbastanza sicurezza alle domande.	L'alunno ripete i contenuti riportati sull'elaborato; ha delle difficoltà a rispondere alle domande.	L'alunno ripete alcuni dei contenuti riportati sul cartellone e ha spesso bisogno di guardare gli appunti. Non riesce a rispondere alle domande poste.
3. Organizzazione nelle modalità di presentazione	L'alunno espone i contenuti secondo una logica predefinita, utilizza il cartellone per richiamare l'attenzione e presentare concetti; rispetta i propri tempi di esposizione	L'alunno espone i contenuti, utilizza il cartellone per richiamare l'attenzione e presentare concetti; rispetta i propri tempi di esposizione	L'alunno espone i contenuti facendo raramente riferimento al cartellone per richiamare l'attenzione e presentare concetti; rispetta abbastanza i propri tempi di esposizione	L'alunno espone i contenuti senza fare riferimento al cartellone; non rispetta i tempi di esposizione
4. Creatività nell'elaborazione e dei cartelloni	Il cartellone contiene tutte le informazioni principali, attira l'attenzione, è originale nella sua realizzazione e c'è un buon equilibrio tra immagini e parti scritte.	Il cartellone contiene tutte le informazioni principali, attira l'attenzione ed è originale nella sua realizzazione .	Il cartellone non contiene tutte le informazioni principali, c'è un buon equilibrio tra immagini e parti scritte non presenta soluzioni particolari nella sua realizzazione.	Il cartellone contiene solo alcune informazioni, c'è prevalenza di immagini o di parti scritte, non presenta soluzioni particolari nella sua realizzazione.

¹Pini L., Veronesi P, Zanoli R. - Applicazione pratica di rubrics per valutare percorsi di apprendimento autentico in contesti differenti -





7. SCHEDE TECNICHE DEI MODELLI

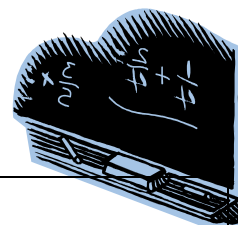
Si presentano di seguito le caratteristiche organizzative del Learning together e del Structural Approach.

JOHNSON	LEARNING TOGETHER ²
1. Interdipendenza	Definizione
1.1 Positiva	E' necessario strutturare l'attività in modo che i membri del gruppo percepiscano che sono legati insieme per il successo o per il fallimento del compito. Nel gruppo gli studenti lavorano insieme o individualmente o in preparazione di una competizione, ma in ogni caso ciò è fatto in vista di una cooperazione nell'apprendimento.
1.2 Scopo	Nel Learning Together i membri percepiscono la presenza di una interdipendenza positiva, e lo scopo sarà realizzato se tutti insieme lo raggiungono.
1.3 Compito	E' necessario che tutti membri sappiano rendere ragione delle strategie utilizzate per arrivare ad una risposta e del perché è stata scelta una particolare strategia. Sono perciò da preferirsi i compiti che richiedono un alto livello di interazione, discussione, ed elaborazione.
1.4 Risorse	L'eterogeneità dei membri dovrebbe garantire un'interdipendenza di ruoli. I materiali, ridotti all'essenziale quando si lavora in gruppo, devono essere tali da legare gli uni agli altri, poiché ognuno possiede una parte di risorse utili al gruppo.
1.5 Ricompensa	Non è prevista nessuna ricompensa o celebrazione di gruppo. Tuttavia l'insegnante può decidere di attribuire dei bonus nel caso in cui il gruppo manifesti particolare impegno nella pratica delle competenze sociali.
2. Lavoro in gruppo	Attività
2.1 Piccoli Gruppi di apprendimento PGC	L'interazione avviene in piccoli gruppi di 2 o 3 membri. Quanto più piccolo è il gruppo, tanto più si favoriscono l'interazione e l'interdipendenza positiva.
2.2 Attività cooperativa	L'attività cooperativa consiste nella discussione comune dei problemi affidati dall'insegnante, nel confronto delle risposte, nella spiegazione ai compagni delle proprie risposte, nell'aiuto e nell'incoraggiamento reciproco.
2.3 Procedure di formazione del gruppo	Si formano gruppi eterogenei per sesso, abilità cognitive e sociali, classe sociale e razza. Talvolta si possono seguire procedure casuali per la formazione dei gruppi.
2.4 L'insegnamento diretto delle competenze sociali	Le competenze sociali SONO ESPLICITAMENTE insegnate. Il docente, secondo i passi dell'insegnamento diretto delle competenze sociali, forma gli alunni all'acquisizione di competenze di: 1 - comunicazione 2 - leadership distribuita 3 - gestione dei conflitti 4 - soluzione di problemi 5 - presa di decisione
2.5 Leadership di gruppo	La leadership è distribuita tra i membri del gruppo, distribuendo i ruoli a turno. L'assegnazione varia in ogni attività.
2.6 Struttura del gruppo	Il gruppo è strutturato diversamente a seconda che si tratti di Learning Together informale, formale o di base. In ognuno di questi tre casi le attività sono pianificate dall'insegnante prima della lezione.
2.9 Controllo e revisione del lavoro di gruppo	Molta importanza è data all'attività di controllo e revisione del lavoro di gruppo e alla pratica delle competenze sociali. Il controllo/osservazione è svolto dall'insegnante durante il lavoro di gruppo. La revisione è svolta sia dall'insegnante che dagli alunni dopo il lavoro di gruppo su come: a) si è lavorato insieme (metodo di studio), b) si sono praticate le competenze sociali, c) si vorrà migliorare il lavoro.

² PierGiuseppe Ellerani - Daniela Pavan

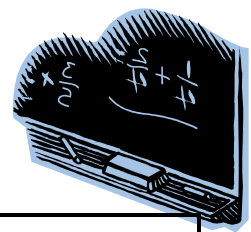
Gruppo di Ricerca e Sperimentazione C.L.





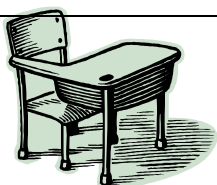
3. Valutazione	Descrizione
3.1 Valutazione	La valutazione è stabilita in base al raggiungimento degli obiettivi dichiarati prima dell'attività e dei criteri di successo esplicitati.
3.2 Responsabilità individuale	La responsabilità individuale è rilevabile attraverso la verifica dell'esecuzione dei ruoli assegnati individualmente, e attraverso interrogazioni casuali sui contenuti ad un membro del gruppo (Teste Numerate). Ogni membro si assume la responsabilità dell'apprendimento dei propri compagni di gruppo.
4. Procedura attività	Descrizione
<p>INFORMALE</p> <p>FORMALE</p> <p>DI BASE</p>	<p>Il Learning Together si realizza attraverso la costruzione di tre tipi di gruppi di apprendimento:</p> <p>1 - il Learning Together informale, in cui il gruppo dura da pochi minuti al tempo di una lezione, e può essere usato per focalizzare l'attenzione sul materiale da imparare, per creare un clima favorevole all'apprendimento, per indurre aspettative sugli argomenti che saranno trattati durante la lezione, per assicurarsi che gli studenti elaborino cognitivamente il materiale e per chiudere la lezione.</p> <p>2 - il Learning Together formale si struttura attraverso gruppi la cui durata è quella di una unità didattica (da una lezione ad alcune settimane). Viene utilizzato per insegnare contenuti e abilità complesse assicurando il coinvolgimento attivo degli studenti nell'organizzazione del materiale, nella spiegazione, nel riassunto, e nell'integrazione di nuovi contenuti.</p> <p>3 - il Learning Together attraverso i gruppi di base si realizza costituendo gruppi eterogenei a lungo termine (della durata di almeno un anno scolastico), con membri stabili che si scambiano sostegno, aiuto, incoraggiamento e assistenza per apprendere. Sono anche i gruppi ideali per l'insegnamento diretto delle competenze sociali.</p> <p>Le fasi di lavoro sono le seguenti:</p> <p>1. PRIMA DELLA LEZIONE Decidere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - obiettivi cognitivi e cooperativi della lezione - composizione dei gruppi - sistemazione dell'aula - definizione ruoli di leadership - pianificazione materiale didattico <p>2. INTRODUZIONE ALLA LEZIONE Comunicare:</p> <ul style="list-style-type: none"> - compito da svolgere e criteri di valutazione del lavoro - struttura dell'interdipendenza positiva - attribuzione di ruoli individuali - scelta delle competenze sociali - comportamenti desiderati - consegna materiali <p>3. DURANTE LA LEZIONE</p> <ul style="list-style-type: none"> - aiutare ad analizzare i contenuti - controllare e intervenire - usare la griglia di osservazione delle competenze sociali <p>4. DOPO LA LEZIONE</p> <ul style="list-style-type: none"> - ascoltare la presentazione dei lavori - valutare il lavoro svolto e l'applicazione delle competenze sociali - autovalutazione: <ul style="list-style-type: none"> - del lavoro svolto (metodo utilizzato e prodotto) - dell'applicazione delle competenze sociali

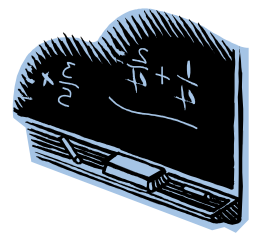




KAGAN	STRUCTURAL APPROACH
--------------	----------------------------

1. Interdipendenza	Definizione
1.1 Positiva	L'interdipendenza positiva dipende dal tipo di struttura utilizzata. Le strutture sono sequenze di interazioni tra gli individui del gruppo, prestabilite secondo un ordine preciso. Ci sono strutture funzionali a diversi obiettivi: alla costruzione del gruppo (Intervista a coppie o Roundrobin), alla costruzione della classe (Corners o 5x5), alla comunicazione (Gettoni oppure Passaporto della parafrasi), all'apprendimento (Teste numerate, Roundtable), alla riflessione (Think-pair-share), al fare esperienza di un compito o di una abilità.
1.2 Scopo	Le diverse strutture possono essere integrate in una più ampia progettazione della lezione, e devono realizzare al massimo l'interazione simultanea, l'uguaglianza della partecipazione e la responsabilità individuale.
1.3 Compito	I compiti sono strutturati in modo che i membri non possano assolutamente agire da soli.
1.4 Risorse	Sono quelle presenti nei componenti del gruppo che viene formato.
1.5 Ricompensa	La ricompensa viene usata nelle strutture aventi lo scopo di migliorare il clima di gruppo e di classe, per aumentare la cooperazione nel gruppo e tra i gruppi.
2. Lavoro in gruppo	Attività
2.1 Piccoli Gruppi di apprendimento	L'interazione avviene in piccoli gruppi di 4 studenti che possono avere dei materiali per studiare in coppia, così da permettere una maggiore interazione simultanea ed una uguale partecipazione.
2.2 Attività cooperativa	I membri del gruppo sono invitati ad ascoltarsi, a parlare, a darsi attenzione, a comunicare idee, a lodarsi ed incoraggiarsi.
2.3 Procedure di formazione del gruppo	Si formano gruppi eterogenei di 4 membri ottenuti in forma casuale seguendo diverse tecniche.
2.4 Leadership di gruppo	La leadership è condivisa scegliendo ruoli complementari distribuiti all'interno del gruppo: chi incoraggia, chi loda, chi controlla la partecipazione, chi aiuta nell'apprendimento dei contenuti, chi tiene in custodia i materiali, chi fa domande, chi controlla che si rimanga sul compito, chi fa la sintesi, chi richiama la competenza della settimana, chi controlla il tono di voce. I ruoli ruotano all'interno del gruppo, affinché tutti li padroneggino.
2.5 Clima di gruppo	L'insegnante usa le strutture per costruire il clima di squadra e di classe.
2.6 Struttura del gruppo	La struttura del gruppo è altamente specificata poiché le strutture di Kagan hanno l'obiettivo di rafforzare e non lasciare niente alla casualità nella gestione dell'attività.
2.7 Controllo e revisione del lavoro di gruppo	Viene sottolineata l'importanza di una riflessione sull'uso delle competenze sociali e sui ruoli distribuiti. La revisione del lavoro può essere eseguita attraverso una riflessione individuale con domande o brevi questionari.
3. Valutazione	Descrizione
3.1 Valutazione	La valutazione individuale è distinta da quella di gruppo ma incide sul successo del gruppo, poiché quei gruppi che abbiano ottenuto dai loro membri dei miglioramenti individuali, verranno rinforzati. La valutazione di gruppo è ottenuta dalla somma delle prestazioni individuali. La valutazione di ogni singolo membro è determinata dal miglioramento dalla prova precedente. Egli perciò contribuisce al successo del gruppo se migliora rispetto a se stesso.
3.2 Responsabilità individuale	La responsabilità individuale è riferita tanto all'apprendimento quanto alla partecipazione.
4. Procedura attività	Descrizione
	Non esistono procedure prestabilite per lo Structural Approach, ma è possibile utilizzare, come in un Domino, le strutture a seconda dell'obiettivo dell'insegnante. Di seguito diamo un elenco di alcune delle principali strutture: 1. Gettoni - 2. Think, pair, share - 3. Think, pair, square - 4. Penna nel mezzo - 5. Roundrobin - 6. Roundtable - 7. Teste numerate - 8. Intervista di gruppo / Intervista a tre passi - 9. Uno a casa, due in viaggio - 10. Caccia al tesoro umano.....





7.2.1 Esempi di Structural Approach

Gettoni

Scopi: facilitare la discussione, incoraggiare l'atteggiamento di ascolto, regolare la partecipazione, rendere ciascuno consapevole del valore del proprio contributo.

Materiali: da 3 a 6 gettoni

Procedimento: al gruppo viene proposto l'argomento da discutere nell'attività didattica. A ogni singolo partecipante vengono distribuiti 3/6 gettoni personali. L'insegnante avvia la discussione che potrà procedere attraverso l'utilizzo del gettone personale: può parlare solo chi ha il proprio gettone sul tavolo comune. Quando chi ha parlato ha finito il suo intervento può decidere se intervenire utilizzando ancora un altro gettone oppure aspettare un altro giro.

Schede

Scopi: intensificare la discussione su di un argomento, facilitare una discussione partecipata, valorizzare la diversità dei contributi, rendere ciascuno consapevole del valore del proprio contributo.

Materiale: schede di cartoncino 3x6 cm, una penna a testa, un cartellone per gruppo, nastro adesivo, orologio.

Procedimento: si formula una domanda che rappresenta il tema da approfondire. Agli studenti vengono date delle schede sulle quali scrivere la loro risposta alla domanda (l'insegnante decide e comunica un tempo massimo). Sulle schede è possibile scrivere suggerimenti, domande o semplici frasi. Le schede vengono raccolte mescolate e poi fatte passare in cerchio al PG. Ciascuno prende dal mazzo la scheda più in alto deve leggerla ad alta voce e dire cosa ne pensa. Dopo il commento tutti possono aggiungere altri commenti e idee al commento ascoltato per due minuti. Terminato il commento di una scheda si passa all'altra. Alla fine delle schede si inizia una discussione su tutto quello che si è sentito, annotando i commenti in un foglio di gruppo.

Think-Pair-Share

Scopi: condividere un'idea, ascoltare attentamente, chiedere chiarimenti.

Procedimento: 1. l'insegnante pone una domanda o un problema. Ogni studente pensa individualmente 2. Gli studenti si mettono in coppia e discutono le loro idee. 3. Singoli studenti vengono chiamati per condividere le risposte di coppia o le risposte del partner con l'assemblea.

Think-Pair-Square

Scopi: convivere un'idea, ascoltare attentamente, chiedere informazioni

Procedimento: 1. L'insegnante pone una domanda o un problema. Ogni studente pensa individualmente, 2. Gli studenti si mettono in coppia e discutono le loro idee, 3. Ogni coppia condivide a gruppi di 4, le idee e le discute.

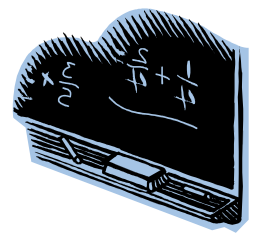
Roundtable

Scopi: condividere un'idea, parlare a turno

Materiali: un foglio di gruppo, una penna ciascuno.

Procedimento: 1. l'insegnante pone un domanda o un problema. Gli studenti pensano individualmente. 2. In gruppo usano il foglio di gruppo per scrivere la loro risposta a turno, una volta completata la risposta, il foglio di gruppo viene piegato per impedirne la visione al compagno successivo. Quando tutti i membri avranno espresso il loro pensiero, il foglio viene aperto e le risposte discusse.





Roundrobin

Scopi: condividere un'idea, parlare a turno.

Materiali: un foglio ciascuno, una penna ciascuno.

Procedimento: 1. l'insegnante pone una domanda o un problema. Gli studenti pensano individualmente e usano il loro foglio per scrivere la loro risposta contemporaneamente. 2. Una volta completata la risposta ogni foglio viene piegato per impedirne la visione e passato al compagno successivo che scriverà sul nuovo foglio una nuova risposta. Quando ogni foglio torna al proprietario viene aperto e le risposte discusse.

Intervista di Gruppo

Scopo: condividere un'idea, prendere il turno di parola, ascoltare attentamente, fare domande di chiarificazione, fare domande di verifica.

Procedimento: 1. L'insegnante pone un quesito e gli studenti ci pensano individualmente, 2. Ciascun alunno è intervistato per un minuto o due dagli altri membri del gruppo.

Intervista a Tre Passi

Scopo: condividere un'idea, prendere il turno di parola, ascoltare attentamente, fare domande di chiarificazione, fare domande di verifica.

Materiali: nessuno

Procedimento: 1. L'insegnante pone un quesito e gli studenti ci pensano individualmente, 2. Gli studenti in gruppi di quattro si suddividono in coppie e in coppia si danno una paio di minuti a testa per esprimere la propria opinione o rispondere al quesito facendo a turno l'intervistatore e l'intervistato. 3. Le coppie si riuniscono in quartetti e i compagni dicono all'altra coppia quello che hanno ascoltato dal primo compagno di coppia. Poi tutti discutono delle varie idee emerse.

Intervista a Coppie

Scopo: condividere un'idea, prendere il turno di parola, ascoltare attentamente, fare domande di chiarificazione, fare domande di verifica.

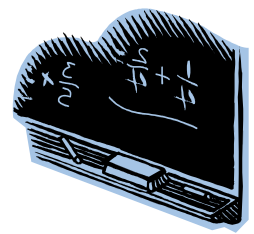
Procedimento: 1. L'insegnante pone un quesito e gli studenti ci pensano individualmente, 2. Ciascun alunno è intervistato per un minuto o due dal compagno di coppia, 3. la coppia riporta in assemblea quanto discusso ma l'alunno A riferisce il pensiero dell'alunno B e viceversa.

Uno a Casa e Tre in Viaggio

Scopo: condividere e ottenere informazioni dagli altri, mettere in pratica abilità cognitive come usare un linguaggio descrittivo, decidere cosa è importante, cercare dettagli, fare comparazioni, confrontare per opposizione, sintetizzare, attivare abilità sociali come condivider idee, muoversi in, fare domande, dare feed-back positivi e descrittivi.

Procedimento: 1. L'insegnante divide la classe in gruppi di tre o quattro persone (gli studenti devono aver già lavorato insieme nei loro piccoli gruppi per risolvere un problema, completare un esperimento, completare una mappa o una tabella. Questa struttura, infatti, si può usare con più successo quando i gruppi hanno prodotto qualcosa di tangibile) 2. Gli studenti si danno un numero all'interno del gruppo. 3. La persona che ha il numero 1 ruota di un gruppo; La persona che ha il numero 2 ruota di due gruppi, la persona che ha il numero 3 ruota di 3 (è meglio che ciascuno di questi salti sia fatto uno alla volta per eliminare la confusione); il numero 4 sta a "casa". 4. La persona che sta a casa ora spiega ai nuovi visitatori il lavoro svolto dal suo gruppo. I visitatori fanno domande prendono appunti, danno anche un feed-back positivo specifico al rappresentante del gruppo sul lavoro del gruppo e lo ringraziano per essere stato a rappresentare il proprio gruppo nella spiegazione. 5. Ciascuno torna dal suo gruppo di partenza, prima la persona che è stata a casa riferisce agli altri membri i feed-back positivi sul loro lavoro, poi le persone 1,2, e 3 spiegano cosa hanno visto negli altri gruppi, confrontando le idee e le impostazioni dei lavori.





8. BIBLIOGRAFIA

- Andrich S, Miato L, “La didattica positiva” ed. Erickson, 2007
- Andrich S, Miato L., “La didattica inclusiva” ed. Erickson, 2003.
- Comoglio M, Cardoso M.A., “Insegnare e apprendere in gruppo”ed. LAS, Roma 1996.
- Fagiani, R, Passantini C., “Risolvere i conflitti in classe- tecniche di apprendimento cooperativo e di counseling educativo”, ed Erickson,2007
- Johnson D., Johnson R. e Holuber E., “Apprendimento Cooperativo in classe-migliorare il clima emotivo e il rendimento”, ed. Erickson, Trento 1996.
- Pini L., Veronesi P., Zanolì R., “Applicazione pratica di rubric per valutare percorsi di apprendimento autentico in contesti differenti:
<http://www.rivista.istruzioneer.it/innovazioneicerca/archivio/rubric>
- Polito M., “Attivare le risorse del gruppo classe”, ed. Erickson, 2000
- Zecchi, E. (2004) " Per una valutazione autentica in classe. Le rubric." - Rivista on line Istruzione Emilia Romagna:
http://www.rivista.istruzioneer.it/innovazioneicerca/archivio/rubric_Zecchi.pdf

SITOGRAFIA

www.scintille.it
www.ariac.org
www.apprendimentocooperativo.it
<http://www.rivista.istruzioneer.it/pratichedidattiche/>
ospitiweb.indire.it/adi/CoopLearn/cooplear.htm
<http://www.far.unito.it/trincher/ac/cooperative.htm>
<http://school.discovery.com/schrockguide/assess.html>
www.costruttivismoedidattica.it

