

L'APPRENDIMENTO COOPERATIVO

Ellerani – Pavan

Cosa non è il Cooperative Learning:

l'AC non è una "**ricetta didattica**" per far funzionare bene le classi;

l'AC non è solo un **insieme di tecniche** da applicare nelle più svariate situazioni;

l'AC non è... una **novità!**

Cosa è l'Apprendimento Cooperativo:

l'AC è uno **stile di insegnamento/apprendimento**;

l'AC è un modo per *portare i ragazzi dove da soli non potrebbero **arrivare***;

AC vuol dire... non solo *insegnare a pescare* piuttosto che regalare il pesce, ma anche **far scoprire il gusto per la pesca**;

l'AC è una **scommessa sulle capacità**, anche molto nascoste, dei ragazzi!!

I fondamenti teorici del Cooperative Learning: il gruppo

1. L'INTERDIPENDENZA SOCIALE

Idea principale: La caratteristica più significativa e centrale del *Cooperative Learning* è l'interdipendenza sociale. Con essa si intende il tipo di relazione che si stabilisce tra le persone per il conseguimento di un obiettivo comune.

Secondo Deutsch vi sono **tre tipi di interdipendenza sociale** in relazione ad altrettanti contesti operativi: cooperativo, competitivo e individualistico.

Si possono illustrare i tre tipi di interdipendenza con altrettanti esempi: una decisione di gruppo di un direttivo aziendale, una competizione atletica, un'esecuzione di un brano al pianoforte. I tre esempi differiscono non tanto per le situazioni che descrivono, quanto per lo scopo che ognuno ha, per il vissuto psicologico che esprime, per l'interazione che stabilisce.

Nella **struttura cooperativa** la responsabilità di raggiungere un obiettivo comune è affidata interamente a tutto il gruppo. In questo tipo di struttura l'interdipendenza che si crea tra i membri è positiva in quanto la possibilità che ognuno ha di conseguire il proprio obiettivo dipende dalla possibilità che hanno gli altri di conseguire i propri.

Nella **struttura competitiva** la possibilità per uno di conseguire l'obiettivo preclude ad altri la stessa opportunità. Per questo motivo si dice che l'interdipendenza tra le persone è negativa.

Nella **struttura individualistica** le persone conseguono l'obiettivo in base ai propri interessi e alle proprie capacità. Per questo si parla di assenza di interdipendenza.

D. W. Johnson e F. P. Johnson, a conferma dei risultati ottenuti in precedenti studi da Deutsch, hanno descritto il comportamento di soggetti appartenenti a gruppi cooperativi rilevando connessioni dinamiche tra impegno condiviso per un obiettivo comune, relazioni positive (assunzione di punti di vista degli altri, apprezzamento della diversità, soluzione costruttiva dei conflitti, amicizia profonda, ecc.) e maggior sanità mentale (senso realistico della stima di sé, resistenza allo stress, moderati livelli di ansia, disponibilità a mettere le proprie risorse a servizio di altri). Gli stessi studiosi hanno completato una meta-analisi di numerose ricerche allo scopo di confrontare l'efficacia delle tre diverse situazioni: cooperativa, competitiva e individualistica.

L'indagine, condotta su tre variabili (attrazione interpersonale, sostegno sociale e stima di sé), ha accertato la maggiore efficacia della prima rispetto alle altre due.

Le tre strutture sopra indicate, applicate all'ambito scolastico, possono essere viste

come tre diverse modalità di condurre la classe. Esse possono essere descritte confrontandole su un identico set di dimensioni: interdipendenza di obiettivi, natura del compito scolastico, percezione dell'importanza del risultato che si vuole conseguire, interazione insegnante-studente e studente-studente, interventi disciplinari dell'insegnante e interazione degli studenti con i materiali di apprendimento, aspettative degli studenti e sistemazione dell'aula ed infine valutazione.

2. LA COMPETENZA COMUNICATIVA

Idea principale: L'interdipendenza positiva su cui si fonda il gruppo di Cooperative Learning ha nella interazione efficace fra i membri il suo punto cruciale. Un gruppo che non dimostra una buona capacità comunicativa interpersonale può molto facilmente compromettere i risultati che si propone di raggiungere. Il *Cooperative Learning* non presume che i membri di un gruppo cooperativo possiedano questa competenza; tuttavia ritiene che essa, prima che sia insegnata, debba essere attentamente esaminata..

Poiché nella interazione si svolgono due processi complementari (inviare e ricevere messaggi), l'analisi della competenza comunicativa va distinta nel saper inviare un messaggio e nel saperlo comprendere. La prima richiede che si sappia superare il timore di aprirsi all'altro manifestando se stesso, che si sappia costruire un contesto comunicativo di credibilità nei confronti dell'interlocutore e che si presti attenzione alle precondizioni di sincerità e preparatorie. Perché venga facilmente compreso, colui che comunica deve personalizzare il proprio messaggio ed anche essere capace di organizzare le informazioni in modo che esso sia corretto nella quantità, nella qualità e nel tipo di relazione senza essere ambiguo od oscuro. Per far sì che la comunicazione non incorra in errori o in false interpretazioni, colui che comunica deve cercare di essere "eterocentrato", cioè capace di organizzare il messaggio tenendo presenti

gli schemi di conoscenza presenti nel ricevente, essere ridondante per evitare di risultare ambiguo, abile ad anticipare e controllare le possibili inferenze del suo interlocutore, saper esprimere sentimenti ed emozioni, organizzare linguaggio verbale e non-verbale in modo congruente.

La capacità di ricevere un messaggio richiede lo sforzo di non lasciarsi condizionare da atteggiamenti preconcepiuti verso colui che parla, di controllare una possibile “esplosione” di inferenze che indurrebbero a travisare le intenzioni o il significato del messaggio, di selezionare le informazioni rilevanti; ed inoltre di saper cogliere le diverse intenzionalità dei messaggi, afferrare la superstruttura di un messaggio articolato e complesso, prendere e lasciare il turno di parola nella conversazione, comprendere il flusso comunicativo sostanziale nella pluralità delle codificazioni (verbali e non verbali) nelle quali è espresso il messaggio.

Poiché le attività richieste per “codificare” un messaggio sono numerose e complesse, è assai normale che il messaggio inviato non raggiunga il destinatario in maniera integra e completa. Per questo è importante che il ricevente sappia mettere in atto competenze che permettano un controllo o una “negoziante” della comprensione: sintesi, parafrasi, domande, interventi che non valutano prima di essere sicuri della corretta comprensione.

Il ruolo di ricevente o destinatario di un messaggio richiede, a volte, anche l’abilità particolare a rispondere a richieste di aiuto. Questa abilità consiste nel saper analizzare il messaggio non rispondendo con consigli o valutazioni, con analisi o interpretazioni, con rassicurazioni o incoraggiamenti o con domande, ma con parafrasi che portano colui che chiede aiuto a comprendere meglio se stesso.

3. LA LEADERSHIP DISTRIBUITA E LE FUNZIONI DI LEADERSHIP

Idea principale: Sebbene sia frequente trovare fra i membri di un gruppo leader

naturali, molti ricercatori ritengono che le abilità di leadership si possano acquisire.

Il Cooperative Learning, partendo dalla constatazione che ogni situazione può richiedere

volta per volta abilità di leadership diverse, considera efficace il gruppo che

assicura la distribuzione e la rotazione degli incarichi di leadership tra i vari componenti.

Il Cooperative Learning colloca il tema del leader nella prospettiva delle teorie situazionali,

secondo le quali tutti i membri di un gruppo possono essere leader se stimolano

il gruppo alla realizzazione del compito che si propone di realizzare e mantengono

un buon clima relazionale.

D. W. Johnson e F. P. Johnson, seguendo le ricerche di Bales e altri, suddividono

le azioni di leadership in due categorie: quelle orientate al compito e quelle orientate alla soddisfazione e al piacere di stare con gli altri componenti del gruppo. Nella prima

categoria sono incluse le seguenti azioni: esporre nuove idee o dare suggerimenti,

cercare informazioni e opinioni, orientare il lavoro di gruppo e attribuire ruoli, riassumere,

stimolare l'approfondimento dell'argomento o aprire nuove prospettive, controllare

il livello di comprensione dei membri. Nella seconda: incoraggiare la partecipazione,

facilitare la comunicazione, sollevare da tensioni, osservare il processo, risolvere

problemi interpersonali, mostrare accettazione dei membri ed elargire riconoscimenti.

4. LA GESTIONE COSTRUTTIVA DEI CONFLITTI

Idea principale: Sebbene sia naturale imbattersi in opinioni, pareri, reazioni e interessi

diversi dai propri, non esiste un modo valido per tutti di reagire di fronte a un

conflitto. C'è chi tenta ad ogni costo di non rinunciare ai propri interessi e chi di evitare

il confronto. Chi cerca un compromesso rinunciando a qualcosa a patto che l'altro

faccia lo stesso, e chi sceglie di ricorrere a un arbitro o, se si trova in gruppo, di promuovere una votazione. I vari modi di affrontare i conflitti possono essere descritti

secondo la modalità "vincente-perdente".

In generale, i conflitti che si risolvono con un vincente e un perdente, o con entrambi

i contendenti perdenti lasciano insoddisfatti. E' assai facile che prima o poi chi ha perso desideri la rivincita.

La negoziazione è la strategia più efficace di soluzione dei conflitti. Essa richiede che i contendenti non si mettano né in un clima di competizione, né vadano alla ricerca di una soluzione individualistica dei propri interessi, ma cerchino di comunicare apertamente su ciò che causa il conflitto, manifestino chiaramente i propri bisogni profondi, rispettandosi a vicenda, senza etichettarsi o senza giudicarsi, siano capaci di parafrasare correttamente l'altro e sappiano coglierne i sentimenti. Dalla comprensione reciproca, i due devono cercare creativamente e senza preclusioni quelle soluzioni che possono soddisfare completamente gli interessi e i bisogni di ciascuno e decidere per una soluzione che possa essere controllata di modo che chi viola gli accordi presi venga richiamato.

Il *Cooperative Learning* prepara alla capacità di risolvere costruttivamente i conflitti attraverso la struttura della "controversia", educando espressamente alla capacità di negoziare cooperativamente il conflitto, quando si verifica. E' questo anche il modo concreto con il quale il metodo intende educare alla pace nel contesto scolastico.

5. LA SOLUZIONE DEI PROBLEMI

Idea principale: La vita di un gruppo cooperativo è disseminata di molti problemi: come si procederà nel lavoro? Quali scadenze si dovranno rispettare? Come dovrà essere svolto il compito? Dove si potranno trovare i materiali? Come ci si dovrà aiutare? ecc. Risolvere situazioni di questo tipo è un esercizio utile per affrontare situazioni più complesse della vita futura e presuppone l'uso di un'altra competenza necessaria al buon funzionamento di un gruppo di *Cooperative Learning*.

Non tutti i problemi sono uguali. Alcuni sono semplici e facilmente risolvibili, mentre altri sono più complessi e coinvolgono un numero maggiore di persone, di ambienti,

di abitudini e di modi di pensare. Esistono problemi la cui soluzione è facile da trovare, e altri che, pur dando sufficienti informazioni, non hanno una soluzione che possa dirsi giusta o corretta.

Per affrontare e risolvere un problema è importante: saper stabilire quando ci si trova di fronte a un problema, definire il problema, trovare delle soluzioni, valutarle, sceglierne una e decidere come realizzarla.

Il processo è chiaro e condiviso. Ma l'esecuzione dei vari momenti può essere svolta in molti modi e questi possono pregiudicare o determinare la soluzione. Per questo esistono diversi modelli che possono essere applicati per conseguire il risultato migliore. Fra questi: il pensiero laterale (de Bono), la soluzione creativa di problemi (Parnes), la soluzione dei problemi secondo Bobele-Buchanan, la soluzione dei problemi in gruppo cooperativo (D. W. Johnson e E. P. Johnson).

I vari modelli accentuano ora l'uno ora l'altro aspetto. Alcuni sottolineano di più la necessità del pensiero divergente per raggiungere una buona soluzione, altri di più la collaborazione e l'attenzione per evitare difetti inconsapevoli (il *groupthink*) che potrebbero portare a una caduta della qualità della soluzione.

6. IL PROCESSO DECISIONALE

Idea principale: Il processo decisionale di gruppo è molto importante. Esso dà ai membri l'occasione di fruire di un ricco scambio comunicativo, di vivere l'attività del gruppo con un senso di responsabilità e partecipazione, orienta e rende agile il cammino verso lo scopo comune. Per questo il gruppo deve possedere una competenza che permetta di procedere in modo efficace attraverso le varie fasi del processo e di scegliere la modalità opportuna a seconda della situazione nella quale si trova.

Il processo decisionale, al momento della scelta di una soluzione, viene in genere descritto in tre momenti: a) identificazione delle alternative; b) valutazione delle alternative; c) selezione dell'alternativa o scelta finale.

Spesso è la persona singola a dover procedere a una decisione. Ma vi sono anche occasioni nelle quali non è il singolo, ma il gruppo a dover decidere. Come può avvenire questa decisione? Non solo il gruppo deve saper procedere bene nella scelta

migliore, ma anche deve saper scegliere la modalità più opportuna. La buona scelta di una modalità decisionale può essere valutata su diverse variabili: il tempo necessario che essa richiede e il tempo disponibile, le situazioni, la qualità della soluzione, la partecipazione, il coinvolgimento e la responsabilità che i membri assumono nei confronti della decisione presa.

D. W. Johnson e E. P. Johnson (1991) descrivono sette modalità decisionali: a) di tipo autoritario; b) basata sul ricorso ad esperti; c) basata sulla consultazione dei singoli membri del gruppo; d) fondata sulla decisione di un membro responsabile del gruppo dopo una discussione di gruppo; e) fondata sulla responsabilità della decisione affidata a un gruppo ristretto; f) ottenuta attraverso una votazione che intende esprimere l'orientamento della maggioranza; g) fondata sul consenso.

I fondamenti teorici del Cooperative Learning: il ruolo dell'insegnante

1. LA FORMAZIONE DEI GRUPPI

Idea principale: Per formare i gruppi l'insegnante tradizionalmente si affida alla tecnica del sociogramma e procede tenendo conto della rete di relazioni espresse e della possibilità che all'interno di ciascun gruppo un membro possa essere il leader.

Nel Cooperative Learning, pur non essendo esclusa, non è questa la modalità regolare che l'insegnante dovrebbe seguire. L'obiettivo deve essere quello di costituire

ordinariamente gruppi eterogenei, ossia gruppi che siano costituiti da membri con una diversità di risorse.

Riguardo all'ampiezza è bene che i gruppi siano piccoli. Il numero ristretto facilita l'interazione, l'assunzione di responsabilità, la collaborazione, la soluzione di problemi che possono insorgere. I gruppi ideali sembrano essere quelli formati da tre/quattro componenti.

L'insegnante deve curare in modo particolare la formazione dei gruppi perché non tutti hanno le stesse funzionalità e risorse educative.

Il Cooperative Learning predilige il gruppo eterogeneo e in particolare quello per differenze di capacità. Quest'ultimo è preferito perché offre maggiori possibilità di tutoring, di aiuto reciproco e di integrazione di diversità socio-culturali. Il gruppo eterogeneo è lo strumento

operativo funzionale anche ad attività di competizione (si veda per questo il capitolo quarto). I gruppi possono essere formati anche in modo casuale.

E possibile inoltre formare gruppi omogenei, ma solo in casi particolari (disuguaglianze molto forti presenti nella classe, classi unisessuali, differenze linguistiche).

Talvolta un gruppo può essere omogeneo per un aspetto e eterogeneo per un altro.

2. L'INSEGNAMENTO DIRETTO DELLE COMPETENZE SOCIALI

Idea principale: L'insegnamento diretto delle competenze sociali è certamente una delle caratteristiche più significative del Cooperative Learning. Non è sufficiente la conoscenza astratta di una competenza perché essa sia appresa. Conoscere e saper fare non sono la stessa cosa. La condizione perché una competenza sia pienamente acquisita è che la conoscenza concettuale di essa sia accompagnata dalla fase di applicazione, cioè di esperienza. Ma questo non basta. E necessaria anche una fase di riflessione sull'esperienza stessa. La riflessione, infatti, modificando la conoscenza (o teoria dell'azione) della competenza, contribuisce a perfezionare questa nel corso del tempo. La successione regolare delle fasi, teoria dell'azione-esperienza-riflessione-modificazione della teoria dell'azione-esperienza, sembra essere alla base dello sviluppo di ogni competenza.

La scuola è certamente un luogo privilegiato per l'insegnamento/apprendimento delle competenze sociali. Ma quali competenze insegnare e come? Sono molte le competenze sociali che possono essere insegnate. Alcuni autori si limitano ad elencarle, altri le raggruppano secondo diversi livelli: per la formazione del gruppo, per il suo funzionamento, per l'apprendimento oppure per l'elaborazione profonda di contenuti. Qualche altro autore dispone le competenze in vista della trasformazione del gruppo in una comunità di apprendimento. Indubbiamente bisogna riconoscere l'esistenza di una diversità all'interno dell'ampia categoria delle competenze sociali, anche perché esse non hanno tutte la stessa funzione. Per la scelta è bene comunque

che l'insegnante si regoli secondo la situazione concreta e le necessità della classe e del gruppo.

Scelta la competenza, è importante decidere le modalità per insegnarla. Gli elementi

importanti di un insegnamento diretto sono: motivare, dare una descrizione

concreta e procedurale della competenza (ad esempio l'uso della "carta a T"), il modeling

(l'insegnante descrive e presenta un modello che deve essere appreso), il role

playing (simulare un ruolo), l'esercizio della competenza su problemi (soluzione di situazioni contestualizzate applicando la competenza desiderata). Dopo la fase della

comprensione, può essere utile esercitarsi nella competenza prima di applicarla

direttamente in un compito.

Vari autori hanno proposto diverse pianificazioni o strutturazioni del processo

d'insegnamento diretto delle competenze sociali. **D. W. Johnson, R. I. Johnson e Holubec** (1991) hanno descritto **cinque fasi**: a) aiutare gli studenti a scoprire la necessità di una certa competenza sociale; b) accertarsi che gli studenti comprendano in che cosa consiste la competenza che si chiede loro di applicare; c) organizzare e preparare situazioni per un esercizio; d) assicurarsi che gli studenti riflettano e rivedano l'uso che hanno fatto della competenza; e) controllare che perseverino nell'esercizio della competenza appresa.

Kagan (1994) ha presentato una procedura di insegnamento delle competenze sociali, denominata "approccio naturale strutturato", composta da **sette fasi**: a) predisporre un "Centro" delle competenze sociali; b) scegliere la competenza della settimana;

c) introdurla; d) assegnare a rotazione ruoli e sviluppare una descrizione dei comportamenti verbali e non-verbali con i quali essi si esprimono; e) scegliere una

struttura che stimoli lo sviluppo della competenza; f) modellare e rinforzare la competenza;

g) riflettere e pianificare.

3. IL CONTROLLO DURANTE IL LAVORO DI GRUPPO (MONITORING) E

DOPO (PROCESSING)

Idea principale: Sui risultati del lavoro di gruppo sembrano avere grande efficacia

due modalità di revisione del lavoro: l'osservazione dell'insegnante durante il lavoro (monitoring) seguita dalla revisione finale offerta a tutta la classe e la discussione in piccoli gruppi sul lavoro svolto (processing).

Nella revisione del lavoro di gruppo si possono distinguere due aspetti o momenti

che D. W. Johnson, R. I. Johnson e Holubec chiamano monitoring e processing. Il

primo fa riferimento all'osservazione "durante" il lavoro di gruppo, il secondo al "dopo"

aver lavorato insieme. L'esecuzione di una buona osservazione richiede che l'insegnante decida previamente: a) le competenze sociali da osservare; b) la tecnica di osservazione (strutturata o non strutturata; c) se fermarsi su un gruppo in particolare o su più gruppi muovendosi continuamente nella classe; d) la modalità di osservazione; e) il valore da attribuire all'osservazione fatta; f) l'elaborazione di una "Scheda di Osservazione" sulle competenze sociali.

Il processing è la valutazione o la riflessione dopo un tempo di lavoro di gruppo. 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 lavoro 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 percezione individuale. Se la revisione è invece svolta in gruppo, soprattutto agli inizi, è bene che essa sia condotta con domande aperte suggerite dall'insegnante.

4. LA VALUTAZIONE INDIVIDUALE E/O DI GRUPPO

Idea principale: Il momento della valutazione è un aspetto importante del Cooperative

Learning. Per valutare in modo corretto, l'insegnante non deve dimenticare di: a) stabilire con chiarezza gli obiettivi che intende raggiungere e i criteri con i quali si propone di valutare il loro conseguimento; b) predisporre delle prove che riflettano la prestazione che si propone di misurare; c) situare in un contesto preciso e determinato la prestazione richiesta; d) distinguere l'operazione di raccolta delle informazioni da quella della valutazione vera e propria. Il processo di valutazione dovrebbe includere, oltre la verifica del livello quantitativo e qualitativo dell'apprendimento, anche il controllo del miglioramento delle competenze sociali che mediano l'apprendimento.

Nel momento della valutazione, sono queste le **domande** che in genere si pongono gli insegnanti: che cosa si deve valutare? E chi: l'individuo o il gruppo? I diversi componenti

valutati devono essere espressi con valori distinti oppure con valori integrati?

E in che modo?

Il Cooperative Learning 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.

Nel Cooperative Learning sono state elaborate diverse forme di interdipendenza. La più classica è quella proposta da Slavin nella modalità di competizione tra gruppi.

Molte forme di Cooperative Learning prevedono una doppia valutazione: quella individuale

e quella di gruppo. Alcune applicazioni mirano alla interdipendenza di valutazione

attraverso una ponderazione della valutazione individuale e di gruppo.

5. LE COMPETENZE DELL'INSEGNANTE NEL COOPERATIVE LEARNING

Idea principale: Nell'insegnamento diretto a tutta la classe, l'insegnante è il centro e la risorsa principale dell'apprendimento degli studenti. Nell'insegnamento che si ispira ai principi del Cooperative Learning, invece, l'insegnante estende i limiti della propria competenza educativa. Egli attiva e responsabilizza gli studenti nel loro apprendimento

conseguendo anche obiettivi cognitivi, emotivi e motivazionali positivi.

La conduzione cooperativa della classe ha effetti molto appariscenti: diminuiscono i problemi di disciplina, di isolamento, di conflitto, di indifferenza e di scarso impegno.

Non essendo più l'insegnante l'unico punto di riferimento né l'unica fonte dell'apprendimento degli studenti, nella classe si realizza una situazione con molti centri di lavoro e di apprendimento che viene sociologicamente definita "a tecnologia altamente differenziata". Questa situazione è caratterizzata da una partecipazione e pianificazione collettiva ai processi decisionali, da una comunicazione multidirezionale e da forme di aiuto reciproco per far sì che "tutti sappiano tutto". I contenuti vengono appresi ad un livello complesso e cioè in modo da essere integrabili e complementari. Anche la distribuzione dello spazio e del tempo si adattano alle nuove esigenze della classe cooperativa: da rigida e centrata sulla figura dell'insegnante, diventa flessibile ed è regolata da decisioni comuni dell'insegnante e degli studenti.

Le competenze e le qualità dell'insegnante "esperto" cambiano. Nel Cooperative Learning,

l'insegnante esperto, rispetto a quello che insegna a tutta la classe, è colui che sa attivare, organizzare, orientare verso il compito le risorse presenti negli studenti.

Una condizione fondamentale in questa attività è sviluppare le competenze sociali che permettono una buona collaborazione, un rispetto reciproco, la capacità di superare positivamente i conflitti, oltre che controllare e sviluppare sia quantitativamente che qualitativamente l'apprendimento degli studenti predisponendo esperienze e percorsi idonei, promuovendo la solidarietà e l'aiuto reciproco tra i migliori e quelli che si trovano in difficoltà.

1. INTERDIPENDENZA POSITIVA

Per promuovere la cooperazione tra i membri di un gruppo è necessario strutturare una situazione nella quale essi siano in *interdipendenza positiva*. Il concetto di "interdipendenza" indica un "rapporto con", un "legame con", una "relazione con", una "dipendenza da" altre persone per il conseguimento di un risultato, di un obiettivo, o di una ricompensa. Essere in interdipendenza con qualcuno significa che per realizzare qualcosa o raggiungere uno scopo non è possibile agire da soli. Gli altri sono necessari e indispensabili.

L'interdipendenza positiva tra i membri di un gruppo si pone a due livelli: oggettivo e soggettivo. Si ha interdipendenza positiva *oggettiva* quando per conseguire un obiettivo, la dipendenza da altri è necessaria e

fondamentale. I membri sono tra loro dipendenti in modo necessario perché la natura del compito è certamente superiore alle possibilità di ciascuno o per la sua complessità o per le condizioni o costrizioni nelle quali si deve operare.

La natura complessa del compito può richiedere un'interdipendenza dei membri, ma non è detto che questa situazione sia soggettivamente percepita, cioè che ogni singolo membro agisca in reciproca dipendenza

dagli altri per raggiungere lo scopo perseguito. Si ha interdipendenza positiva *soggettiva* quando i membri "percepiscono" di essere reciprocamente legati agli altri, nel senso che ognuno "sa" di dover coordinare i propri sforzi con gli sforzi degli altri, per conseguire un risultato. Ad esempio, i membri di un team di insegnanti sono in interdipendenza positiva oggettiva perché nessuno di loro è in grado di conseguire, da solo, il risultato da raggiungere (una buona preparazione dello studente). Ciò nonostante, essi possono non

percepire la necessità di mettere in atto tutti quei comportamenti che potrebbero facilitare il conseguimento

dello scopo comune (mancano del livello di interdipendenza soggettiva).

Nella strutturazione di una situazione di apprendimento cooperativo, l'interdipendenza positiva è il fattore più rilevante. Gli studenti si trovano in una situazione cooperativa se, posti in gruppo, hanno un obiettivo, che, per essere perseguito, richiede la cooperazione tra di loro e se percepiscono che l'obiettivo stesso per essere raggiunto esige l'impegno e la fatica di tutti. La situazione è cooperativa solo quando essi sentono che "affonderanno se essi non coordineranno i loro sforzi" o che "potranno salvarsi, se, e solo se nuoteranno insieme".

La situazione di apprendimento che è priva della condizione di interdipendenza positiva è o *competitiva* o

individualistica. Nella prima i soggetti sono in interdipendenza tra di loro (cioè tutti tendono a raggiungere lo

stesso risultato o lo stesso obiettivo), ma anche nella condizione in cui, se uno raggiungerà il risultato, gli altri

non potranno più conseguirlo. In questo caso si dice che essi si trovano in un'interdipendenza *negativa*.

Esempi di interdipendenza negativa sono un torneo di scacchi, una competizione individuale di atletica, un

concorso per conseguire un lavoro, un compito nel quale uno vuole o desidera essere migliore degli altri.

Nella seconda, i soggetti non sono né in competizione con altri né stabiliscono con essi una qualsiasi forma di collaborazione, perché sono interessati a raggiungere da soli un proprio obiettivo. In questo caso si dice che essi sono in una situazione di *assenza di interdipendenza*.

La condizione di interdipendenza è fondamentale perché il comportamento e la relazione con gli altri cambia a seconda che l'azione si collochi in una situazione nella quale ci si trovi in "relazione con" altri per conseguire uno scopo oppure in competizione con loro o non ci si trovi affatto in dipendenza.

La condizione di interdipendenza positiva sollecita i soggetti a comunicare, a informarsi, a chiedere e darsi aiuto, a scambiarsi punti di vista, a gestire in modo positivo i conflitti, ecc. Essa quindi ha un effetto immediato e diretto sulla motivazione, sull'impegno, sullo sforzo e sulla produttività. Se si percepisce che

l'obiettivo che si vuole raggiungere è conseguibile solo in interdipendenza con altri, ci si impegnerà di più, si troveranno motivi per collaborare e per darsi da fare.

Ma non accadrà niente di tutto questo, se i soggetti si trovano in una situazione di assenza di interdipendenza o in interdipendenza negativa. Se essi percepiscono che tutto dipende da loro e unicamente da loro, si impegneranno solo se vorranno raggiungere il risultato desiderato. Se l'obiettivo è superiore alle proprie possibilità, vi rinunceranno.

L'interdipendenza, tuttavia, da sola non è in grado di risolvere tutti i problemi che possono sorgere in una collaborazione. L'impegno e lo sforzo delle persone può essere condizionato da altre variabili o condizioni.

Quando i membri di un gruppo percepiscono che il loro contributo potenziale al gruppo è unico, aumentano l'impegno personale, ma se vedono che esso è superfluo per il conseguimento dell'obiettivo, possono ridurre

gli sforzi. L'impegno comune per raggiungere l'obiettivo di gruppo può stimolare quello individuale, ma il disimpegno anche di uno solo può ridurlo. L'impegno del singolo può lentamente diminuire, se altri non si impegnano quanto lui oppure se questi si trova a portare il peso maggiore delle responsabilità. Quando l'interdipendenza di scopo, di compito, di risorsa e di ruolo è chiaramente compresa, le persone hanno la coscienza che i loro sforzi sono richiesti affinché il gruppo possa conseguire il successo e che i loro contributi sono spesso unici.

Un gruppo deve realizzare non solo un'interdipendenza efficace negli sforzi e nell'impegno, ma anche un'interdipendenza di ricompensa in modo tale che gli sforzi di un membro del gruppo non rendano gli sforzi

di altri non necessari. Se, per esempio, il risultato più alto conseguito dai singoli membri determina il voto di

gruppo, quelli di scarsa abilità, vedendo i loro sforzi produrre più di quanto essi meritano, potrebbero impegnarsi pochissimo, mentre quelli di alta abilità potrebbero sentirsi sfruttati e demoralizzati. Per un motivo o per l'altro, sia gli uni che gli altri diminuirebbero i loro sforzi.

Si prepari la comunicazione da svolgere nel gruppo di base seguendo questa procedura:

- 1) Si esaminino i concetti fondamentali (di essi si dia una definizione personale e precisa)
- 2) Ciascuno porti un esempio pertinente e non pertinente di ogni concetto.
- 3) Si prepari una mappa semantica dei concetti
- 4) A turno si faccia una simulazione della propria spiegazione e delle domande che si pensa di formulare per controllare la comprensione e l'apprendimento dei compagni del gruppo di base.

2. LIVELLI E MODALITÀ' DI INTERDIPENDENZA POSITIVA

Un aspetto certamente caratteristico di un gruppo è il modo in cui i membri sono tra di loro interdipendenti nel raggiungimento di un obiettivo. Un'analisi attenta evidenzia come essi possono esserlo a diversi livelli.

Vi è un'interdipendenza positiva di *scopo* quando i membri di un gruppo lavorano insieme per raggiungere un risultato comune. Avere lo stesso scopo porta i membri ad aiutarsi reciprocamente perché da soli non sarebbero in grado di conseguirlo. Vi è un'interdipendenza positiva di *ricompensa* quando i membri di un gruppo cooperano insieme per uno scopo per il quale avranno un riconoscimento.

Tra i ricercatori esiste un disaccordo su un punto: se sia l'interdipendenza positiva di scopo o l'interdipendenza positiva di ricompensa a mediare la relazione tra cooperazione e successo. In altre parole si discute se un gruppo cooperi intensamente perché ha un obiettivo comune (ad esempio, apprendere, risolvere un problema, soddisfare un bisogno comune) o perché vuole conseguire una remunerazione (ad esempio, un voto, dei soldi, un premio)

Da una parte stanno M. Deutsch (1962) e D. W. Johnson e R. T. Johnson (1983), per i quali l'interdipendenza positiva di scopo, producendo una interazione promozionale tra le persone, aumenta la loro produttività. Dall'altra stanno ricercatori come Hayes (1976) e Slavin (1983), i quali sostengono che

l'interdipendenza positiva di ricompensa spieghi largamente la relazione tra cooperazione e successo: in

breve, le persone aumenteranno i loro risultati solo se i gruppi hanno una ricompensa particolare (*specific group contingency*) che li rinforza nell'impegno. I primi sostengono che è sufficiente un'interdipendenza positiva di scopo per ottenere una cooperazione tra i membri di un gruppo. I secondi, invece, ritengono che sia necessaria "anche e principalmente" una struttura di interdipendenza di *ricompensa*.

La dimostrazione della validità dell'una o dell'altra tesi è complicata dal fatto che, se è facile creare una situazione sperimentale con un'interdipendenza positiva di scopo, difficile è, invece, creare una situazione sperimentale con un'interdipendenza positiva di ricompensa senza quella di scopo. Nonostante la difficoltà, alcuni ricercatori hanno provato a controllare diverse condizioni. Mesch, Lew e altri hanno confrontato:

- a) apprendimento individualistico
- b) interdipendenza positiva di scopo da sola
- c) interdipendenza positiva di scopo con ricompensa e interdipendenza positiva di scopo
- d) interdipendenza di ricompensa sia di compito che di pratica delle abilità sociali.

Essi hanno osservato le diverse condizioni per oltre 21 settimane in classi elementari, nella media e nella scuola superiore. I due ricercatori hanno rilevato che:

- a) l'interdipendenza positiva di scopo è sufficiente per ottenere un risultato più elevato dell'apprendimento individualistico
- b) l'associazione di interdipendenza di scopo e di ricompensa è più efficace della sola interdipendenza di scopo
- c) l'impatto di questi due tipi di interdipendenza sul risultato sembra essere addizionale ma non necessario (Lew, Mesch, D. W. Johnson, & R. T. Johnson, 1986a,b; Mesch, D. W. Johnson, & R. T. Johnson, 1988; Mesch, Lew, D. W. Johnson, & R. T. Johnson, 1986).

Un gruppo può realizzare anche altri livelli di interdipendenza positiva, come quello di *risorse*. Ci si trova in questo tipo di interdipendenza quando i membri di un gruppo, nel conseguire il loro scopo, dipendono da competenze e abilità differenziate (*interdipendenza di risorse*) o di materiali (*interdipendenza di materiali*).

Anche al riguardo si sono voluti mettere a confronto gli effetti conseguenti all'interdipendenza positiva di scopo con quelli conseguenti all'interdipendenza positiva di risorse. Vi sono a questo proposito due posizioni.

La prima (M. Deutsch, 1962) sostiene che l'interdipendenza positiva di scopo spinge le persone a

promuovere il successo reciproco al di là del fatto che esse possano trarne beneficio, mentre l'interdipendenza di risorse sviluppa una interazione tra le persone nella quale esse trarranno beneficio dal "ricevere" dagli altri risorse, non dal "fornire" loro le proprie. La seconda, invece, assume che l'interdipendenza di scopo e quella di risorse siano intercambiabili.

Per esaminare l'impatto dell'interdipendenza positiva di scopo e dell'interdipendenza positiva di risorse

sull'individuo e sulla produttività del gruppo, D. W. Johnson, R. T. Johnson, Stanne e Garibaldi (1990) hanno

condotto una ricerca utilizzando un compito da risolvere attraverso l'assistenza di un computer. Un gruppo di studenti è stato casualmente assegnato a 4 condizioni diverse di interdipendenza:

- a) interdipendenza positiva sia di scopo che di risorse (abilità e materiali)
- b) solo interdipendenza positiva di scopo
- c) solo interdipendenza positiva di risorse
- d) né interdipendenza positiva di scopo né di risorse (cioè lavoro individualistico).

Questi in breve i risultati. Le due interdipendenze positive associate hanno manifestato una potenzialità

maggiore rispetto al caso in cui hanno agito separatamente. L'interdipendenza positiva di scopo ha promosso un successo individuale e un prodotto di gruppo maggiore di quello individualistico. La condizione in cui l'interdipendenza di risorse è stata isolata da quella di scopo, ha prodotto un risultato individuale e un livello di successo nella risoluzione di problemi inferiore. In questo modo si è dimostrato che in condizioni individualistiche

si possono raggiungere risultati superiori a quelli che si possono ottenere nella condizione in cui vi è stata solo un'interdipendenza di risorse. Si può anche dire che l'interdipendenza di scopo è in grado di indurre gli effetti positivi di una interdipendenza di risorse ma non viceversa. Questo fatto appare evidente osservando le reazioni del gruppo al comportamento di compagni meno abili. In una situazione cooperativa di interdipendenza positiva di scopo, quando un membro non può offrire un contributo adeguato, i compagni

aumentano il loro livello di motivazione e gli sforzi al fine di raggiungere uniti il successo (il loro impegno può sostituire quello dei membri meno capaci). Invece, in una situazione di interdipendenza di risorse, se un

membro non può fornire le risorse richieste per conseguire lo scopo comune, il livello di motivazione e gli

sforzi del gruppo diminuiscono (l'incremento dell'impegno non compensa le risorse del membro meno capace).

Oltre questi livelli di interdipendenza di scopo, di ricompense o di risorse, nel gruppo si possono anche

stabilire altri livelli di interdipendenza: di compito, di ruoli, di fantasia, di identità, di competizione, di contesto, di valutazione, di celebrazione.

Si parla di interdipendenza di *compito* quando i membri del gruppo, pur avendo uno scopo unico, si suddividono parti del compito da svolgere individualmente ma finalizzate allo stesso obiettivo comune. Ad esempio, dovendo fare una relazione, uno di essi preparerà i lucidi, un altro un testo scritto e impaginato al

computer, un altro ancora la presentazione orale. Oppure, dovendo affrontare un tema di storia, uno esaminerà gli eventi artistici del tempo, un altro la cultura sociale e filosofica, un altro la planimetria delle città.

Se durante il lavoro di gruppo i membri si distribuiscono delle funzioni di leadership per svolgere meglio il loro lavoro e si attribuiscono ruoli come sollevare da tensioni, distribuire elogi e incoraggiamenti, stimolare la partecipazione con punti di vista diversi da quelli che il gruppo sta assumendo, riassumere una sequenza di interventi o definire il punto a cui è giunto il lavoro, si dice che tra essi si è stabilita un'interdipendenza di *ruoli*.

Nei momenti in cui è necessario essere creativi, il gruppo può scegliere di applicare una strategia come il brainstorming. Durante l'attività ognuno è libero di dire quello che pensa e fare le associazioni che gli vengono in mente. In altri casi, di fronte ad una situazione difficile, essi possono scrivere su un foglio, che passa da uno all'altro, il modo in cui la risolverebbero. Poi discutono. Quello riportato è un esempio di interdipendenza di *fantasia*.

L'interdipendenza di *identità* è quel senso di dipendenza reciproca per il quale i membri si sentono parte di uno stesso team. Proprio come accade nei gruppi sportivi, i cui membri si danno un nome, trovano uno slogan significativo e rappresentativo, si stringono la mano quando raggiungono un successo. Ad esempio, i gruppi di matematica si possono chiamare: "Gli Einstein", "I matematici", "Le teste d'uovo", ecc.

Talvolta nel gruppo si può stabilire un'interdipendenza di *competizione* (interdipendenza *contro una forza esterna*) perché tutti i suoi membri sono mobilitati contro i membri di altri gruppi. Se è la classe intera a competere con altre classi, si dirà che essa si trova in interdipendenza di competizione con le altre.

Si parla di interdipendenza di *valutazione* quando, al termine di un lavoro, il gruppo riceve una valutazione che è ponderata sulla base dei risultati ottenuti da ciascuno dei membri. Si parla, infine, di interdipendenza

di *celebrazione* quando, terminato un lavoro o conseguito un successo di gruppo, i membri percepiscono che quanto essi hanno ottenuto non è merito dello sforzo di uno soltanto di loro, ma del contributo e impegno di tutti. Essi sentono anche che quello che hanno fatto è stata una esperienza faticosa ma piacevole. Per questo vogliono celebrare il successo.

Si prepari la comunicazione da svolgere nel gruppo di base seguendo questa procedura:

- 1) Si esaminino i concetti fondamentali (di essi si dia una definizione personale e precisa)
- 2) Ciascuno porti un esempio pertinente ed uno non pertinente di ogni concetto.
- 3) Si prepari una mappa semantica dei concetti

4) A turno si faccia una simulazione della propria presentazione e delle domande che si pensa di formulare per controllare la comprensione e l'apprendimento dei compagni del gruppo di base.

3. INTERAZIONE PROMOZIONALE FACCIA A FACCIA

L'interazione promozionale definisce e raccoglie tutti quei comportamenti che incoraggiano e sostengono i membri del gruppo nello sforzo di raggiungere gli scopi comuni. Questa componente è caratterizzata da:

[a] Offerta all'altro di aiuto e assistenza effettiva ed efficace. Si sa che non tutti dispongono di pari livelli di

abilità, competenza, motivazione, esperienza. Spesso ci si può anche sbagliare sulla valutazione delle capacità personali. In ogni caso è possibile imbattersi in compiti nei quali si incontrano difficoltà inaspettate o superiori alle proprie possibilità.

L'intervento di aiuto si rivela allora necessario e indispensabile per portare a termine un compito o per superare un momento di incertezza. I membri di un gruppo che non si scambiano facilmente forme di aiuto e assistenza, rendono precario il tentativo di conseguire un determinato obiettivo o risultato.

“Chiedi aiuto, se ne hai bisogno”

[b] Scambio di risorse necessarie come informazioni, elaborazione di informazioni e materiali. La realizzazione dei compiti che un gruppo si propone di raggiungere, richiede competenze e capacità superiori a quelle di cui ogni membro può disporre. Lo scambio e la messa in comune delle doti dei singoli, potenziando le risorse del gruppo, permettono di affrontare situazioni complesse e difficili, e garantiscono a tutti i vantaggi che ne conseguono.

“Esponi ciò che sai, se credi che serva”

[c] Disponibilità reciproca di feedback al fine di incrementare le responsabilità assegnate e migliorare le

prestazioni in compiti successivi. In genere il perfezionamento dell'esecuzione di un compito o dell'uso delle

competenze sociali richiede una valutazione esterna. È noto che i feedback valutativi promuovono il miglioramento dell'apprendimento che si verifica attraverso un lungo esercizio, mentre la loro assenza assicura tranquillità, ma il miglioramento dell'apprendimento avviene in un tempo molto più lungo.

“Il tuo parere è utile per la qualità del lavoro da fare”

[d] Sfida alle conclusioni e al modo di ragionare di ogni membro al fine di promuovere decisioni di alta

qualità, intuizioni profonde e più creative dei problemi che devono essere affrontati. Il conseguimento da parte del gruppo di un obiettivo comune esige tempi e modalità di realizzazione, interessi, motivazioni e capacità di relazionarsi diversificati da parte dei membri. L'interdipendenza di obiettivo e di compito implica confrontarsi con gli altri, mettere in discussione punti di vista personali, rivedere le ragioni addotte o fondarle

meglio, scoprirne di nuove, trovare livelli più elevati di condivisione e di comprensione di ciò che deve essere realizzato.

“Non adattarti, cerca una nuova strada” “Il confronto migliora la soluzione”

[e] *Stimolazione reciproca alla partecipazione e al coinvolgimento personale per raggiungere gli scopi comuni.* Quando i compiti si rivelano superiori alle possibilità individuali o richiedono uno sforzo protratto

troppo a lungo nel tempo, il gruppo dispiega tutta la sua efficacia se i membri si stimolano reciprocamente a impegnarsi e impiegare tutte le risorse di cui dispongono in modo da evitare la possibilità del “disimpegno nel gruppo” (*social loafing*) tanto nell’“effetto del corridore libero”, un membro trae vantaggio dagli sforzi degli altri” (*free rider*), che nell’“effetto dello sfruttatore”, un membro capace si impegna di meno di quanto dovrebbe o per il desiderio di allinearsi al comportamento di compagni poco interessati o perché ha scoperto che nel gruppo alcuni sono inferiori a lui (*sucker effect*).

“Se tu ti impegni, mi impegno anch’io” “Se tu rinunci, rinuncio anch’io”

[f] *Influenza reciproca per raggiungere gli obiettivi comuni.* Diversamente da quanto si verifica nella modalità di lavoro di tipo competitivo o individualistico, nella modalità di lavoro cooperativo l’interdipendenza di scopo e di obiettivo spinge i membri ad agire per raggiungere la meta comune e a percepire gli atteggiamenti non solidaristici come una minaccia ad essa. Il rapporto di cooperazione induce i membri a valutare che ogni azione individuale muove il gruppo verso l’obiettivo di tutti.

“Le tue azioni possono modificare le mie”

[g] *Azioni che danno o ottengono la fiducia.* La cooperazione esige che tra i membri si realizzi una fiducia reciproca. Questo è il contesto fondamentale entro il quale si può realizzare un feedback positivo, subire un’influenza, condividere risorse, svolgere una comunicazione chiara, senza seconde intenzioni.

“Insieme possiamo” “Non temere, siamo amici”

[h] *Impegno per interessi condivisi.* Il fatto che il gruppo non abbia interessi condivisi è una minaccia alla buona interazione promozionale tra i membri. Interessi divergenti e opposti portano ad azioni contraddittorie, a metodologie di realizzazione confuse, a discussioni interminabili e incomprensioni nella comunicazione che precludono l’avanzamento verso l’obiettivo.

“Uno per tutti, tutti per uno”

[i] *Condizioni di livelli più bassi di stress e ansia.* Un’azione interdipendente per raggiungere una buona qualità deve realizzarsi in un clima sereno di impegno. Un’ansia eccessiva nell’esecuzione di un compito quasi mai ha come effetto sia una buona realizzazione del compito che la costruzione di una buona interazione reciproca. Spesso l’ansia può essere causa di conflitti, incomprensioni, tensioni che ricadono negativamente sul lavoro.

Un’interazione promozionale si realizza in una condizione di stress e di ansia tollerabile o, meglio, in un clima tranquillo e sereno che consenta ad ognuno di esprimersi secondo le proprie possibilità e capacità. (D.

W. Johnson & R. T. Johnson, 1989).

“Se il cielo è sereno, c'è il sole” “Fai solo quello che puoi, ma fallo tutto”

La ricerca che documenta l'impatto dell'interazione promozionale sul successo è enorme.

Si prepari la comunicazione da svolgere nel gruppo di base seguendo questa procedura:

- 1) Si esaminino i concetti fondamentali (di essi si dia una definizione personale e precisa)
- 2) Ciascuno porti un esempio pertinente ed uno non pertinente di ogni concetto.
- 3) Si prepari una mappa semantica dei concetti
- 4) A turno si faccia una simulazione della propria presentazione e delle domande che si pensa di formulare per controllare la comprensione e l'apprendimento dei compagni del gruppo di base.

4. LE ABILITÀ SOCIALI

Riunire gli studenti in gruppo e dire loro di cooperare non sono condizioni sufficienti perché essi apprendano.

È necessario insegnare loro le abilità interpersonali e di piccolo gruppo indispensabili per sviluppare e mantenere un livello di cooperazione qualitativamente alto e motivarli perché le utilizzino.

Tutti i membri del gruppo devono essere impegnati e coinvolti in esse. Se solo i membri del gruppo più socialmente qualificati hanno la possibilità di esprimere tutte le abilità di leadership e di comunicazione necessarie, è probabile che solo essi possano trarre vantaggio a spese dei compagni meno attivi e meno socialmente abili (effetto del “ricco che diventa più ricco”). In questa situazione è anche probabile che la collaborazione diventi difficile perché la comunicazione non sarà più aperta, sincera ed efficace. I membri più

dotati assumeranno un ruolo di maggiore responsabilità, comunicheranno più spesso, si aiuteranno più intensamente, a scapito dei membri del gruppo che non partecipano e sono isolati (è ciò che succede quando la leadership è attribuita ad un solo membro).

Nei loro studi su una realizzazione a lungo termine del *Cooperative Learning*, Lew e Mesch (Lew, Mesch,

D. W. Johnson, & R. T. Johnson, 1986a,b; Mesch, Lew, D. W. Johnson, & R. T. Johnson, 1986) hanno esaminato l'effetto dell'interdipendenza positiva, della ricompensa per l'applicazione delle abilità sociali come

anche della ricompensa per il successo scolastico sulla prestazione di gruppi cooperativi di apprendimento.

Gli studenti sono stati educati settimanalmente in quattro abilità sociali e a ciascun membro dei gruppi cooperativi sono stati dati due punti “bonus” nella prova oggettiva se, dall'osservazione dell'insegnante, si era constatato che tutti i membri del gruppo avevano dimostrato di praticare tre delle quattro abilità cooperative.

I risultati hanno dimostrato che l'associazione di interdipendenza positiva, di ricompensa per la prestazione

fornita e per le abilità sociali dimostrate promuove un rendimento più alto. Quanto più gli studenti sono

socialmente competenti e quanto più gli insegnanti dimostrano attenzione all'insegnamento e alla ricompensa per l'uso delle abilità sociali, tanto maggiore è il successo che ci si può aspettare nei gruppi di apprendimento cooperativo.

Gli studenti devono padroneggiare e saper utilizzare le abilità interpersonali e di piccolo gruppo per trarre

tutti i benefici dalle opportunità offerte dalla situazione cooperativa. Specialmente quando i gruppi di apprendimento funzionano per un tempo lungo e si impegnano in attività complesse o di libera esplorazione su tempi prolungati, le abilità interpersonali e di piccolo gruppo possono determinare il livello del successo. Una comunicazione difettosa influisce negativamente non solo sulla costruzione di un rapporto di amicizia tra i membri del gruppo, ma anche sullo scambio di informazioni, sul coordinamento di risorse, sull'efficacia del

feedback per migliorare il compito, sul piacere di stare insieme e, in definitiva, sul livello di impegno personale per migliorare il rendimento del gruppo.

D. W. Johnson, R. T. Johnson, Holubec e Roy (1984, pp. 45-48) hanno distinto le abilità connesse ai

comportamenti collaborativi in: abilità fondamentali perché il *Cooperative Learning* possa cominciare a funzionare, abilità che fanno funzionare bene il gruppo nel compito che deve svolgere, abilità che stimolano ad apprendere meglio.

1. *Abilità fondamentali perché il Cooperative Learning possa cominciare a funzionare:*

- a) formare il gruppo nel più breve tempo possibile e senza far chiasso;
- b) parlare sotto voce, stare in gruppo e non muoversi;
- c) non attaccare le persone o offenderle se sono di parere diverso dal proprio, ma saper discutere e stabilire un confronto di idee;
- d) essere disponibili al cambiamento di una opinione se qualcun altro dimostra di avere delle ragioni più fondate delle proprie;
- e) incoraggiare tutti a partecipare, lodando chi ha presentato un'idea originale;
- f) risolvere conflitti interpersonali;
- g) portare lo sguardo su colui che parla;
- h) tenere una postura e un comportamento corretti.

2. *Abilità sociali che fanno funzionare bene il gruppo nel compito che deve svolgere:*

- i) dare direttive al gruppo in modo che sia chiaro l'obiettivo da conseguire;
- j) fissare e ricordare il tempo disponibile;
- k) indicare le procedure che permettono di eseguire meglio il compito;
- l) offrire incoraggiamento e dimostrare accettazione degli altri con il linguaggio verbale e non-verbale, lo sguardo, l'entusiasmo, l'approvazione, la lode, la ricerca delle idee;
- m) chiedere aiuto per ciò che non si è compreso o non è stato fatto nel gruppo;
- n) offrire spiegazioni e chiarimenti;
- o) saper parafrasare e chiarificare i contributi degli altri;
- p) stimolare e attivare il gruppo quando la motivazione va scemando o è bassa, suggerendo nuove idee, dimostrando di essere entusiasti, comunicando sensazioni e emozioni di soddisfazione o ansia a seconda del momento.

3. *Abilità sociali che stimolano il gruppo ad apprendere meglio:*

- q) riassumere il meglio possibile ciò che è stato letto o discusso senza ricorrere ad annotazioni o testi scritti;
- r) correggere le sintesi dei propri compagni precisando idee e/o aggiungendo particolari importanti;
- s) stimolare l'elaborazione delle informazioni attraverso domande, suggerimenti, ed altro;
- t) incoraggiare qualche membro del gruppo a insegnare ad altri quello che ha compreso, o ad esprimere ad alta voce ragionamenti, osservazioni, connessioni, ecc.;
- u) stimolare o suggerire modi efficaci per ricordare quello che si deve imparare (costruire mappe, fare riferimenti, promuovere esercizi, ecc.);
- v) saper integrare idee diverse;
- w) parlare in modo persuasivo, portando le ragioni di ciò che si afferma;
- x) trasferire idee o conclusioni ad altre situazioni o ad altri contesti.

Si prepari la comunicazione da svolgere nel gruppo di base seguendo questa procedura:

- 1) Si esaminino i concetti fondamentali (di essi si dia una definizione personale e precisa)
- 2) Ciascuno porti un esempio pertinente ed uno non pertinente di ogni concetto.
- 3) Si prepari una mappa semantica dei concetti
- 4) A turno si faccia una simulazione della propria presentazione e delle domande che si pensa di formulare per controllare la comprensione e l'apprendimento dei compagni del gruppo di base.

5. LA RESPONSABILITÀ INDIVIDUALE E LA REVISIONE DEL GRUPPO

Molti insegnanti sono poco inclini all'attività di gruppo perché ritengono che esse annullino la responsabilità dei singoli, riducano l'impegno individuale, portino facilmente ad attribuire a tutti capacità che, forse, sono solo di pochi.

Questa concezione del lavoro di gruppo ha un fondamento di verità, ma sicuramente non è applicabile al

Cooperative Learning. Questo metodo, al contrario, sottolinea l'importanza della responsabilità e l'apprendimento individuali. Per tali scopi, il gruppo svolge una funzione di mediazione: esso predisponde,

crea e promuove le condizioni che consentono all'individuo di acquisire abilità e livelli di rendimento difficili

da raggiungere da soli con le proprie forze. Il gruppo è un aiuto all'individuo. Il *Cooperative Learning* è un metodo che serve all'individuo dove l'individuo non può riuscire.

La variabile chiave che media l'efficacia della cooperazione è il senso di responsabilità personale verso

gli altri membri del gruppo per raggiungere gli obiettivi del gruppo. Esso implica:

- a) concludere la propria attività di lavoro;

b) facilitare il lavoro degli altri membri del gruppo e sostenere i loro sforzi; fare in altre parole, quanto più è possibile per raggiungere gli obiettivi prefissati del gruppo.

Ci sono molti modi per sollecitare l'impegno e la responsabilità personali. Il primo consiste nello strutturare una condizione di interdipendenza positiva tra i membri del gruppo in modo che essi si sentano indotti ad aiutarsi reciprocamente. Il secondo nel controllare il livello del risultato raggiunto dai singoli membri da parte dell'insegnante, cioè nel verificare se ognuno ha portato a termine il compito affidato ed ha appreso il materiale assegnato.

Nelle situazioni cooperative gli studenti sono responsabili nei confronti non solo dell'insegnante, ma anche dei propri compagni. I gruppi di apprendimento dovrebbero ricevere informazioni sul livello di padronanza che i membri devono raggiungere riguardo al materiale loro assegnato e sul livello di successo che devono conseguire. Meccanismi di feedback per determinare il livello di successo di ciascun membro sono necessari perché siano forniti supporto e assistenza necessari. Quando i gruppi lavorano su compiti in cui è difficile identificare il contributo fornito dai singoli partecipanti, quando c'è un'accresciuta probabilità di sforzi ridondanti, quando c'è una mancanza di coesione di gruppo, quando vi è una scarsa responsabilità per il risultato finale, il livello di partecipazione e di coinvolgimento di alcuni membri potrà ridursi al minimo. Se, al contrario, c'è un'alta responsabilità individuale ed è chiara l'entità dell'impegno che ciascuno deve fornire, se

sono evitati sforzi ridondanti, se ogni membro "si sente" responsabile del risultato finale e, se, il gruppo è coeso, allora il "disimpegno nel gruppo" (*social loafing*) svanisce. Quanto più piccolo è il gruppo, tanto più elevata potrà essere la responsabilità individuale.

Per raggiungere il successo, gli studenti nei gruppi di *Cooperative Learning* devono saper collaborare in

maniera efficace. Non è raro, tuttavia, che nel corso del lavoro di gruppo si sviluppino comportamenti inefficaci, la comunicazione possa non essere chiara e che i conflitti non trovino le strategie opportune per essere risolti. Spesso possono anche farsi strada fraintendimenti e interpretazioni errate verso i componenti del gruppo tali da raffreddare la collaborazione invece di favorirla. Talvolta l'impegno nel lavoro può portare inconsapevolmente

a trascurare le relazioni, la comunicazione, il rispetto reciproco.

Due ricerche (Yager, D. W. Johnson, & R. T. Johnson, 1985; D. W. Johnson, R. T. Johnson, Stanne, &

Garibaldi, 1990) hanno dimostrato che il lavoro di gruppo è influenzato dal fatto che i gruppi riflettono o no su come essi hanno collaborato insieme. La *revisione* (*processing*) è un processo nel quale vengono identificati

gli eventi che sono accaduti durante il lavoro di gruppo per vedere se i comportamenti, l'organizzazione e lo svolgimento del lavoro sono stati funzionali al conseguimento degli scopi che il gruppo si era attribuito.

Il processo di revisione di gruppo può essere definito come la riflessione che l'intero gruppo fa per:

a) descrivere quali azioni di un particolare membro del gruppo sono state utili e quali dannose;

b) prendere decisioni su quali azioni continuare a svolgere o cambiare. Lo scopo della riflessione di gruppo è

chiarificare e migliorare l'efficacia dei membri nel contribuire agli sforzi collaborativi per raggiungere gli scopi del gruppo.

Nessuna evidenza dell'influenza della riflessione del gruppo sul conseguimento del risultato è stata offerta fino alla ricerca condotta da Yager, D. W. Johnson e R. T. Johnson (1985). Essi hanno esaminato l'impatto sul risultato di:

La revisione *finale* di gruppo (*processing*) va distinta dal controllo del modo in cui i membri lavorano *durante* l'attività di gruppo (*monitoring*).

a) un *Cooperative Learning* nel quale i membri avevano discusso come il loro gruppo aveva funzionato e come essi avrebbero potuto migliorare la loro efficacia

b) un *Cooperative Learning* senza una riflessione di gruppo

c) una condizione di apprendimento individualistico.

I risultati hanno indicato che gli studenti di livello alto, medio e scarso in cooperazione con una riflessione di gruppo hanno ottenuto esiti migliori nell'attività quotidiana, nel successo dopo l'istruzione e nelle misure di

ritenzione rispetto a quanto abbiano fatto gli studenti nelle altre due condizioni. Inoltre, gli studenti in cooperazione senza le condizioni di una riflessione di gruppo, hanno raggiunto risultati più elevati rispetto a quanto siano riusciti a fare gli studenti nella condizione di apprendimento individualistico.

D. W. Johnson, R. T. Johnson, Stanne e Garibaldi (1990) hanno condotto uno studio successivo comparando tre condizioni di *Cooperative Learning*:

a) senza riflessione di gruppo

b) con riflessione dell'insegnante che specificò le competenze cooperative da applicare, osservò la loro applicazione (*monitoring*) e poi diede a tutta la classe un feedback su come gli studenti le stavano applicando (*processing*)

c) con riflessione dell'insegnante e degli studenti (l'insegnante specificò le competenze cooperative da applicare, osservò la loro applicazione, diede a tutta la classe un feedback sul come gli studenti le stavano applicando e poi ebbe una discussione con i gruppi sul modo in cui i membri avevano interagito).

Le tre condizioni cooperative furono confrontate con una di apprendimento individualistico. Parteciparono allo studio 49 studenti di buone capacità del primo anno di università. In tutte e tre le condizioni cooperative si registrarono prestazioni più alte che nella condizione individualistica. L'associazione della riflessione dell'insegnante e dello studente favorì nella soluzione di problemi un successo più elevato di quanto si verificò nelle altre condizioni cooperative.

Si prepari la comunicazione da svolgere nel gruppo di base seguendo questa procedura:

- 1) Si esaminino i concetti fondamentali (di essi si dia una definizione personale e precisa)
- 2) Ciascuno porti un esempio pertinente ed uno non pertinente di ogni concetto.
- 3) Si prepari una mappa semantica dei concetti

4) A turno si faccia una simulazione della propria presentazione e delle domande che si pensa di formulare per controllare la comprensione e l'apprendimento dei compagni del gruppo di base.

4. **I modelli di Apprendimento Cooperativo**

Con tale attività si intende riprendere in maniera divertente il lavoro sulle abilità sociali.

Lo scopo di questo esercizio è quello di esercitarsi nello svolgimento di una discussione e collaborazione "ordinata" nella quale ciascuno interviene senza sovrapporsi ad un altro, senza monopolizzare o accentrare su di sé il lavoro del gruppo. Lo stimolo per un esercizio di questo tipo è la ricerca e la soluzione di un problema. La complessità o la difficoltà del problema ha lo scopo di favorire e prolungare l'applicazione di questa abilità.

Questa la *procedura* da seguire:

- 1) Si formino gruppi di 4 o 5.
- 2) In ognuno, a turno, un membro assuma contemporaneamente il ruolo di osservatore e di controllore.
- 3) Ai membri di ciascun gruppo si distribuisca il testo del problema: **"SEDUTI ATTORNO AD UN TAVOLO"**.
- 4) Discutendo insieme, ci si impegni a rispondere al quesito finale.
- 5) Ognuno abbia due pezzi di carta colorata che lo contraddistinguono. Dopo ogni intervento si dovrà mettere al centro un pezzo di carta. Consumate tutte e due le possibilità, non sarà più possibile intervenire fino a quando tutti i compagni di gruppo non avranno esaurito le proprie opportunità. L'osservanza di questa regola impedirà che ogni membro possa intervenire più di due volte prima che tutti abbiano avuto la stessa opportunità di farlo. Tutti si esprimano dopo che gli altri abbiano concluso il loro intervento evitando di intervenire con soli monosillabi (ad es.: «Sì» o «No» o «Sono d'accordo con lui» ed equivalenti) o con comunicazioni non verbali.
- 6) Solo se tutti i membri avranno consumato le proprie opportunità di parola, si potranno ridistribuire i pezzi di carta e riprendere la discussione.

Testo: SEDUTI ATTORNO AD UN TAVOLO

Ad un tavolo rotondo sono seduti otto signori. Questi i loro nomi: Bianchi, Rossi, Terzi, Marcelli, Rovinati, Stella, Lodi, Marzi.

Uno di essi è molto giovane, uno è molto intelligente, uno è grande, uno è bello, uno è milionario, uno è un cantante, uno è un imprenditore e uno è un economista.

Il milionario siede di fronte al signor Rossi. Quello che è grande siede di fronte al signor Stella, il quale sta tra l'imprenditore e il signor Bianchi. Quello giovane sta di fronte al signor Rovinati, mentre il signor Marcelli siede alla sinistra dell'economista, che ha all'altro suo fianco il signor Terzi. Il cantante ha alla sua destra l'imprenditore che ha alla sua destra il signore intelligente. Il signor Marcelli ha di fronte il cantante.

Il signor Marzi è alla sinistra del signore giovane.

Domanda: Come sono disposti i signori attorno al tavolo e qual è là loro rispettiva qualifica (alto, bello, imprenditore, economista, ecc.)?

5.2 Presentazione modelli

Attraverso la proiezione dei lucidi allegati si presentano e confrontano sinteticamente alcune modalità di Apprendimento Cooperativo.

(Materiali 1: quadro sinottico di alcune modalità di Apprendimento Cooperativo)

5.3 LT, JS, GI, SA (Jig Saw)

Questa attività ha un duplice obiettivo. Il primo è quello di fornire una descrizione di alcuni modelli di lavoro cooperativo: **Learning Together, Jigsaw, Group Investigation, Structural Approach**. Il secondo è quello di favorire l'acquisizione di alcune componenti del lavoro cooperativo attraverso una esperienza di applicazione diretta di una modalità o struttura di *Cooperative Learning*:

il *Jigsaw*.

Per l'esecuzione si segua questa *procedura*:

1. si suddividano i partecipanti in gruppi di base di 4 (la composizione numerica dei gruppi è giustificata dal fatto che il materiale da distribuire è ripartito in 4 testi descrittivi);
2. si riportino le parti che compongono il materiale su fogli separati. Si distribuisca ad ogni gruppo una copia del materiale non ripartito;
3. all'interno di ogni gruppo, ciascun membro scelga di esaminare uno dei 4 argomenti-

parte, dopo averli velocemente visionati;

4. si proceda alla formazione dei gruppi di esperti, cioè dei membri che devono esaminare lo stesso argomento;

5. gli esperti si confrontino su alcuni punti: l'identificazione delle idee principali degli argomenti, la comprensione dei contenuti, la forma migliore per presentarli ai membri del gruppo di base. Essi dovranno anche curare l'effettivo apprendimento da parte dei membri dei contenuti esposti e predisporre opportune forme di controllo;

6. al termine, i membri di ciascun gruppo producano una MAPPA SEMANTICA (l'esperto dell'argomento partecipi solo per guidare o correggere eventuali errori).

(Materiali 2: schede LT, JS, GI, SA)

5.4 Conclusione

Così come al termine della seconda giornata è opportuno che l'attività si concluda con un momento di condivisione, sfruttabile anche dal relatore per puntualizzare ciò che ritiene importante.

5.5 Verifica

A secondo del tempo che rimane a disposizione (probabilmente poco) è possibile proporre diverse metodologie di verifica. Una di queste, molto veloce, consiste nel chiedere ad ognuno di esprimere una valutazione, secondo una scala da 1 a 10, circa:

- il grado di soddisfazione in rapporto alle attese (“quanto” e “cosa” si è fatto);
- la sensazione di benessere/malessere che ho provato durante i tre giorni di attività (con quale stato d'animo ho vissuto l'esperienza).

Rimanendo poi suddivisi a gruppi come era richiesto dal Jig Saw precedente, si chiede a ciascun gruppo di elaborare un voto comune per ognuna delle due domande.

Tale voto verrà poi comunicato e motivato all'assemblea da un rappresentante di ciascun gruppo.

6. Bibliografia essenziale

Suggerimenti per approfondire

. COMOGLIO M. – CARDOSO M.A., Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning. Ed. Las, Roma, 1996.

. COMOGLIO M., Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning. Ed. Las, Roma, 1998.

. COMOGLIO M., Costruire comunità nelle scuole. Ed. Las, Roma, 2000.

. JOHNSON D. – JOHNSON R. – HOLUBEC E., Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento. Ed. Erickson, Trento, 1996.

. SHARAN Y. – SHARAN S., Gli alunni fanno ricerca. L'apprendimento in gruppi cooperativi. Ed. Erickson, Trento, 1998.

Siti Internet

. <http://www.scintille.it/>