

Cooperative learning e valutazione in contesti multiculturali

Assessment and Cooperative learning in multicultural contexts

MARIALUISA DAMINI • ALESSIO SURIAN

L'articolo presenta una sintetica rassegna delle metodologie di valutazione del *cooperative learning*, con particolare riferimento a contesti multiculturali e alla fascia d'età 14-18 anni. Vuole inoltre identificare strategie e strumenti in risposta alle resistenze più frequenti e significative da parte degli insegnanti ad includere in fase di verifica e valutazione giudizi "collettivi".

Facendo riferimento a quanto emerge da interviste condotte con testimoni privilegiati, si mette in evidenza l'importanza della motivazione intrinseca all'interdipendenza positiva, che porta alla scoperta del fatto che imparare con l'altro può essere davvero una risorsa. Il confronto con l'analisi della letteratura evidenzia come approcci quali *Group Investigation* e la *Complex Instruction* e tecniche come il *Jigsaw* siano coerenti con questa prospettiva e particolarmente significativi per valorizzare la diversità.

The paper presents an overview of cooperative learning assessment methodologies. It focuses on pupils aged 14-18 in multicultural contexts. It attempts to identify tools and strategies to respond to the most frequent and most significant objections raised by teachers concerning collective assessment and evaluation.

The authors have conducted interviews with a selected number of teachers. They focus on the role and the weight of intrinsic motivation towards positive interdependence. This leads to the discovery that learning together with a partner can be a valuable source of learning. The analysis of available literature indicates that methodologies that are consistent with this approach such as Group Investigation and Complex Instruction and techniques such as Jigsaw can be instrumental to appreciate and to value diversity.

Parole chiave: Valutazione, diversità culturale, cooperative learning, Complex Instruction, Group Investigation, Jigsaw

Key words: Assessment, cultural diversity, cooperative learning, Complex Instruction, Group Investigation, Jigsaw

1. Introduzione

All'interno della scuola, e in particolare della scuola secondaria di secondo grado, la scelta di introdurre metodi nuovi che risultino efficaci nel promuovere la formazione globale degli studenti è un'esigenza quanto mai attuale, come si evince anche nei Nuovi Regolamenti di riforma della scuola secondaria di secondo grado, in particolare dove si sottolinea la necessità di contribuire alla formazione di studenti "con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi" (Regolamento dei Licei). Questa necessità nasce sia da

uno sconvolgimento di un impianto secolare, anzi millenario, di organizzazione dell'accesso al sapere, di strutturazione e classificazione delle conoscenze, di trasmissione dei codici discorsivi assunti come criteri per stabilire ciò che è vero e ciò che è falso o sbagliato (Bottani, 2007, 37)

sia dall'importanza via via sempre maggiore assunta dall'imparare a stare e a lavorare con gli altri. Queste nuove suggestioni certamente portano ad un ripensamento rispetto alle pratiche didattiche "tradizionali" e "trasmissive", in cui – in particolare, rispetto ai tre modelli importanti di interazione nell'ambito della classe (*interazione tra insegnanti e studenti, tra studenti e i contenuti del curricolo, tra studente e studente*) – è stato da sempre assegnato un privilegio alle prime due a scapito dell'ultima, relegata talvolta a elemento di disturbo e disagio per il buon andamento della vita della classe. Troppo spesso è stato, infatti, tralasciato che "le relazioni interpersonali sono un fattore essenziale dello sviluppo cognitivo, relazionale e sociale dei ragazzi" (Comoglio, 1996, 19) perché, oltre a fornire occasioni per mettere in atto e modellare comportamenti sociali, influiscono sullo sviluppo dell'autonomia, consentono di condividere con coetanei un'ampia gamma di sentimenti, dando la possibilità di esperire un'ampia varietà di ruoli sociali, condizione imprescindibile per integrare la percezione di se stessi e appaiono efficaci nell'orientare scelte che riguardano il futuro (*Ibidem*, 19; Johnson, 1981; Johnson & Johnson, 1987). Per questi motivi la capacità di "interagire in gruppi sociali eterogenei" viene considerata da tutto il progetto DeSeCo¹ (*Definition and Selection of Competencies*) un elemento centrale all'interno della definizione delle "competenze chiave", ovvero di quelle "competenze individuali che contribuiscono ad una vita realizzata e al buon funzionamento della società" (Ceriani, 2007, 11). In particolare, ciò che è richiesto in particolare alle giovani generazioni è di imparare a relazionarsi in modo adeguato con gli altri, a cooperare, a gestire e risolvere i conflitti (Rychen, 2007, 123-124; Halász & Michel, 2011, 293). Questo aspetto diventa imprescindibile all'interno di un contesto multiculturale, in cui le relazioni tra realtà culturali anche molto diverse si fanno sempre più strette (Canto-Sperber & Dupuy, 2001, 74) e in cui l'interazione in gruppi eterogenei dal punto di vista sociale riguarda anche lo sviluppo di legami sociali e la coesistenza con chi possiede un *background* culturale diverso dal nostro, sia dal punto di vista linguistico che storico che socio-culturale e socioeconomico (Rychen, 2007, 124). Il ruolo della scuola appare fondamentale

1 Il progetto DeSeCo, lanciato nel 1997 dall'OCSE, rappresenta un imprescindibile punto di riferimento per le interpretazioni relative ai risultati dell'insegnamento e dell'apprendimento. Inoltre, in maniera ancora più significativa a livello sociale, accerta "come i giovani sono pronti e preparati ad affrontare le sfide della vita [e] contribuisce alla definizione delle competenze che dovranno essere considerate prioritarie quando i programmi di formazione e di insegnamento verranno riformati e riorganizzati" (Ceriani, 2007, 11).

per insegnare ed apprendere pratiche di incontro, nonché per riflettere intorno ai modi in cui le differenze vengono costruite e percepite (Giroux, 1992). Come recentemente sottolineato da Chiari

non c'è apprendimento senza democrazia, senza cooperazione democratica e non c'è democrazia senza reale apprendimento cognitivo e metacognitivo. La democrazia nel mondo attuale – globale – ha un bisogno estremo di persone capaci di pensare, di persone che sappiano stare assieme e che sappiano fare e ragionare assieme (Chiari, 2011, 70).

Tuttavia, gli ostacoli che spesso ancora si incontrano a scuola, e in particolare nella scuola secondaria di secondo grado, ancora molto strutturata per discipline tra loro poco “dialoganti”, sono molti. L'abitudine al particolarismo e all'individualismo è inveterata e difficile da mettere in discussione, non solo tra i docenti, ma anche tra gli studenti. Le parole dei docenti raccontano, pertanto, di contesti e di esperienze quotidiane, fatti spesso di fatica nel pensare e nel progettare (nonché, come vedremo, nel valutare) in un modo “altro”, in grado di privilegiare la cooperazione all'interno della diversità, la condivisione di idee e punti di vista e il potenziale conflitto che ne derivano rispetto a pratiche individualistiche e meramente competitive. La sfida per gli educatori è, quindi, creare le condizioni per cui gli studenti possano superare i confini dei propri pregiudizi per sperimentare altre modalità di percepire e leggere la diversità (Slavin & Cooper, 1999, 1-2).

2. Lavorare a scuola con il *Cooperative learning*

Il metodo che più di altri fa della cooperazione la propria ragion d'essere è il *cooperative learning*, dal quale può, almeno potenzialmente, prendere vita quello che Bay (2008, 5) definisce come “un nuovo fascio di sfumature energetiche che compongono un'identità rinnovata, appassionata, ‘integralizzata’”. Il *cooperative learning* può essere definito, infatti, pur nella differenza dei vari approcci che lo caratterizzano², come un metodo “a mediazione sociale” che, senza escludere la possibilità di momenti di lavoro individuale o competitivo, riconosce come risorsa principale dell'insegnamento-apprendimento l'interazione tra gli studenti, in particolare per risolvere compiti complessi, sfidanti e reali che richiedono una varietà di risorse e processi cognitivi di ordine superiore. Nello stesso tempo, le strategie proposte dal *cooperative learning* possono essere considerate tra le più innovative per trasformare la crescente diversità presente nelle classi un punto di forza (Slavin, 1995).

La centralità attribuita all'interazione tra studenti è infatti fondamentale per imparare a realizzare quelle “forme di attenzione e rispetto” (Gobbo, 2010, 7) che richiamano l'importanza, da un punto di vista educativo e politico, di imparare ad ascoltare, a riflettere su, a confrontarsi con le esperienze diverse dalla propria. Il *cooperative learning* si propone pertanto, oltre che come buona pratica scolastica, anche come buona pratica culturale e, dunque,

2 Le differenze tra i vari approcci del *cooperative learning* sono state discusse da diversi autori (Gillies & Ashman, 2003; Comoglio, 1996; Sharan, 1980, 2002; Slavin 1991, 1995), che hanno rilevato in essi specificità e punti in comune. Rispetto ai punti in comune, tutti gli approcci riconoscono la centralità all'interno del metodo dei seguenti punti: interdipendenza positiva, interazione promozionale faccia a faccia, insegnamento diretto delle abilità sociali, responsabilità individuale e di gruppo, valutazione individuale e di gruppo.

anche civica e civile (Gobbo, 2010, 8). Dal punto di vista degli effetti del *cooperative learning* sul piano dell'apprendimento numerose meta-analisi hanno concluso che il *cooperative learning* tende a promuovere rendimenti più alti rispetto alle metodologie di lavoro tradizionale generalmente basate su modalità di apprendimento competitivo o individualistico in tutti i livelli di età, in tutte le materie e in quasi tutti i compiti scolastici (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon, 1981; Qin, Johnson & Johnson, 1995; Slavin, 1980; 1983; 1991). In particolare questo avviene utilizzando la *Group Investigation* e il *Jigsaw* (Johnson, Johnson & Stanne, 2000). Altri studi hanno inoltre preso in considerazione altri aspetti del *Cooperative learning* rispetto allo sviluppo sociale, constatando un miglioramento a livello di motivazione all'apprendimento, di relazioni interpersonali e interetniche (Johnson et al. 1981; Johnson & Johnson, 2002; Nastasi & Clements 1991; Sharan & Sharan, 1994; Sharan, 1980; Sharan & Shachar, 1980; Slavin, 1991, 1995).

Rispetto a ciò, le evidenze da ricerche sperimentali hanno spesso contestualizzato positivamente i principi della teoria del contatto (Allport, 1954). Con un ristretto numero di eccezioni, si è infatti dimostrato che quando si realizzano nella classe le condizioni per un contatto “positivo”, in particolare quando gli studenti possono apprendere cooperativamente gli uni dagli altri riconoscendosi come “individui” piuttosto che appartenenti ad uno o ad un altro gruppo, appaiono più inclini a stabilire relazioni e amicizie al di fuori del proprio gruppo “etnico”.

In pratica, in particolare in contesti multiculturali e in riferimento al raggiungimento di condizioni di equità nei contesti educativi (Banks, 1995; 2005; 2008; Cohen, 1994; Cohen & Lotan, 1997; Cohen *et al.*, 1999), è necessario promuovere con studenti “la scoperta dell'imparare con l'altro come risorsa” (Triani, 2002, 229). Perché questo avvenga è necessario fare dell'uguaglianza educativa non solo un fine, ma anche una condizione necessaria per realizzare più alti livelli di apprendimento, come proposto – seppur con modalità diverse dalla *Complex Instruction*, dal *Jigsaw* e, più in particolare, dalla *Group Investigation*. Ciò che accomuna questi approcci è la centralità del compito assegnato e delle caratteristiche che esso deve possedere. Esso dev'essere sufficientemente “complesso” e strutturato in modo da richiedere “una molteplicità di abilità” (Cohen, 1999, 132). Se infatti, come previsto dalla *Complex Instruction* (Cohen, 1999), un compito assegnato ad un gruppo richiede abilità cognitive, capacità e competenze diverse, il risultato è uno “scardinamento” delle aspettative all'interno del gruppo classe rispetto alle differenze di *status*, che si perpetuerebbero nel momento in cui, assegnato un compito, si proponesse agli studenti di lavorare in base a quelle che ritengono essere le loro capacità o caratteristiche. Infatti, quando lavorano cooperativamente, gli studenti hanno l'opportunità di confrontarsi in base a ciò che hanno effettivamente conseguito in relazione al compito assegnato al gruppo piuttosto che sulla base di stereotipi (McLemore & Romo, 1998). Nel *Jigsaw*³ (Aronson *et al.*, 1978) gli studenti lavorano in gruppi eterogenei su una parte di materiale che è stata assegnata dall'insegnante. Il materiale da studiare è suddiviso in sezioni complete in se stesse. All'interno di ciascun gruppo, dopo una breve discussione, i membri si suddividono le parti su cui lavorare. Dopo un termine fissato, i membri di gruppi diversi che hanno letto la stessa parte del materiale formano un *gruppo di esperti*. Essi si ritrovano per preparare una presentazione per il proprio gruppo e quindi ritornano nel loro gruppo per “insegnare” ai compagni le parti che hanno

3 Per ragioni di spazio facciamo qui riferimento al *Jigsaw I* (originario), che ha tuttavia avuto alcuni sviluppi nel *Jigsaw II* (Clarke, 1994; Slavin, 1988b; VanSickle & Bailey, 1995) e *III* (Steinbrink, Walkiewicz & Stahl, 1995).

studiato. Anche questa modalità di lavoro si rivela estremamente utile all'interno di un contesto multiculturale, come rivelato da alcune ricerche condotte da Blaney e altri (Blaney *et al.*, 1977). Anche nella *Group Investigation* (Sharan & Sharan, 1992) è l'obiettivo – ovvero il ricercare insieme – che “cementa” il gruppo. Per rispondere al problema di ricerca che viene formulato in forma più generale dall'insegnante e sviscerato dagli studenti in relazione anche ai propri interessi, gli studenti devono lavorare in stretta collaborazione tra loro, costruendo un senso di impegno verso il gruppo e il suo progetto, ricorrendo alla suddivisione del lavoro e ad abilità di elaborazione in gruppo. Riprendendo le parole di Sharan (2010, 36), possiamo concludere che in alcune situazioni di *cooperative learning* come, in particolare, il *Jigsaw*, la *Complex Instruction* e la *Group Investigation*, si propongono agli studenti questioni rilevanti e plurivalenti che invitano a una varietà di soluzioni, le quali permettono agli studenti di

cercare informazioni nuove connettendo la loro esperienza e *background* personale con le nuove informazioni che scoprono e che sono loro insegnate. L'apprendimento è così negoziato in un ambiente rispettoso, che permette loro di avere il tempo necessario per imparare come fare connessioni significative fra il loro mondo e il mondo della scuola (*Ibidem*, 36).

Tuttavia, un modo inedito di lavorare presuppone anche un ripensamento sulle forme più “tradizionali” di valutazione, che è un elemento spesso considerato discriminante rispetto alla partecipazione degli allievi all'attività cooperativa. Il *cooperative learning*, infatti, mentre riconosce la centralità della valutazione individuale, valorizza appieno anche la valutazione di gruppo, sia a livello di obiettivi prestabiliti prima del lavoro sia a livello delle attività cooperative come controllo e revisione del lavoro. Se è vero infatti, come sottolineato da Comoglio che “il *cooperative learning* privilegia la valutazione individuale rispetto a quella di gruppo” e che “nella filosofia del metodo, il gruppo è considerato solo un mezzo o uno strumento operativo che media l'apprendimento dei singoli” (Comoglio, 1996, 187), è pur vero che un bilanciamento tra valutazione individuale e valutazione di gruppo è fondamentale. In altri termini, la questione è dare il giusto rilievo alle responsabilità individuali, che non devono sparire all'interno del gruppo, facendo contemporaneamente “apparire”, in particolare nel momento della valutazione, l'importanza di aver svolto *quel* compito in gruppo e non da soli, valutando anche le abilità auspicabilmente via via sempre maggiori di lavorare insieme. Pertanto, non è il mero lavorare in gruppo che costituisce il *cooperative learning* (Johnson, Johnson & Holubec, 1993). L'apprendimento diventa effettivamente cooperativo quando si creano le situazioni per cui i risultati individuali vengano potenziati proprio dall'aver lavorato in gruppo (Slavin, 1995; Slavin & Cooper, 1999). Il problema non è di poco conto, perché su questo si gioca, in qualche modo, l'autenticità del lavorare insieme, anche per gli studenti.

Vari approcci del *Cooperative learning* hanno tentato di rispondere a questo problema. Slavin (1989, 9-10; 1996, 13) sottolinea, ad esempio, che è fondamentale creare le condizioni per cui il gruppo o i gruppi della classe siano ricompensati sulla base del comportamento dei membri di ciascun gruppo, utilizzando quindi un programma di valutazione – oltre che di insegnamento – altamente strutturato (De Vries & Slavin, 1978). Tuttavia anche questa “interdipendenza di valutazione” può creare difficoltà (Triani, 2002, 228 – 229), in primo luogo rispetto al rapporto tra responsabilità individuale e responsabilità di gruppo per cui ciascuno, all'interno di un percorso di lavoro di tipo cooperativo, è responsabile del proprio lavoro e, potremmo aggiungere, dei propri risultati, ma lo è – in qualche misura – anche del lavoro e dei risultati degli altri. La criticità è più evidente quando il risultato degli altri è negativo e questo ha una “ricaduta” all'interno di tutto il gruppo. Inoltre, l'interdipendenza

di valutazione si muove sul piano della valutazione estrinseca e quindi limitarsi a questo potrebbe significare andare contro ai principi stessi dell'apprendimento cooperativo.

Quali strategie e strumenti, quindi, possono essere identificati in risposta alle resistenze più frequenti e significative da parte degli insegnanti ad includere in fase di verifica e valutazione giudizi "collettivi"? Questa è stata la nostra domanda di ricerca e a cui abbiamo cercato di dare una risposta attraverso la voce degli insegnanti.

3. La ricerca in corso

L'indagine che viene di seguito presentata è inserita all'interno di un progetto di ricerca più ampio volto a ricercare se, attraverso percorsi didattici strutturati con il *cooperative learning* (in particolare con l'approccio della *Group Investigation*), le studentesse e gli studenti maturino, nella loro stessa percezione e nella percezione dei loro insegnanti, atteggiamenti di maggiore apertura verso la diversità. I soggetti della presente indagine sono un gruppo di 17 insegnanti, appartenenti a cinque istituti diversi (liceo linguistico, istituto tecnico industriale, istituto professionale per l'agricoltura) di Verona e provincia (Damini, 2011).

Il fine del progetto all'interno del quale è inserito questo filone di indagine è quello di aiutare gli insegnanti a prendere maggiore coscienza della realtà in cui essi si trovano ad operare, sostenendoli nel progettare, osservare e gestire processi interculturali all'interno del proprio "lavoro sul campo" in una logica di ricerca-azione. Il tema della valutazione all'interno di percorsi cooperativi è stato "caldo" sin dall'inizio della ricerca e per questo più volte accennato e ripreso nel corso della ricerca-azione. È stato dando voce a questa situazione problematica e "perturbante", capace di generare incertezza e instabilità che abbiamo tentato di individuare – lavorando con gli insegnanti – delle strategie e degli strumenti per fare della valutazione un momento "democratico" all'interno della pratica didattica cooperativa.

Agli insegnanti è stato quindi proposto di rispondere ad un'intervista on line con le seguenti domande:

1. Quali strategie e strumenti hai utilizzato nel valutare le attività di *Cooperative learning*? Quali sono i punti di forza di questa strategia e di questi strumenti di valutazione?
2. In quale misura ritieni valido valutare il gruppo nel suo complesso e in quale misura ritieni necessario effettuare valutazioni individuali e come possono essere effettuate (sia in riferimento alla valutazione individuale sia in riferimento al gruppo)?
3. Che opinioni ritieni possano avere i tuoi colleghi che non usano strategie cooperative e i tuoi alunni in relazione alla dimensione gruppo-individuo nelle attività di *Cooperative learning*? Sapresti identificare posizioni diverse in questi due gruppi? In che modo queste posizioni potrebbero evolversi nelle interazioni con insegnanti esperti di *Cooperative learning*?
4. Che cosa ti aiuterebbe a valutare meglio?

L'intervista *on line* è servita come stimolo per avviare una discussione su queste tematiche e per meglio esplicitare pensieri e opinioni rispetto al tema della valutazione, e in particolare della valutazione in contesti "cooperativi". Successivamente agli stessi insegnanti è stato proposto un *focus group* in cui sono stati trattati gli stessi temi. Dopo aver proceduto ad una prima riflessione individuale, infatti, è stato possibile passare alla condivisione delle risposte,

che ha permesso di passare da un piano più didattico (“Come organizzo io, in quanto insegnante, il problema della valutazione”) ad uno più “metadidattico” sul *significato* della valutazione anche come possibile “agente di cambiamento”. Questo lavoro previo di riflessione ha evitato di cadere in una delle criticità che si manifestano con frequenza nell’utilizzo dei *focus group*. Infatti, pur configurandosi come strumento di ricerca particolarmente utile per esplorare in modo approfondito le opinioni, gli atteggiamenti e i comportamenti della collettività, per approfondire le motivazioni sottostanti al pensiero ed al comportamento umano (Zammuner, 2003), è talvolta penalizzato da una certa tendenza al conformismo nelle risposte di chi vi partecipa. Lo spazio della riflessione individuale ha, quindi, aiutato gli insegnanti a rielaborare concetti ed esperienze che sono poi stati condivisi in gruppo.

Dal punto di vista strettamente metodologico, tutte le risposte sono state trascritte ed analizzate, in modo da evidenziare all’interno di esse delle “unità analitiche”, formate da parole, frasi, brevi paragrafi (Semeraro, 2011, 104), che fossero all’interno del discorso maggiormente ricorrenti o significative. In un secondo momento, sono state confrontate queste “unità analitiche” con quanto emerge dalla letteratura di riferimento, relativa, in particolare, alla *Group Investigation* e alla *Complex Instruction* e, più specificamente, a quanto emerge a partire da questi due approcci rispetto al tema della valutazione. Come si evince da alcuni rilievi già espressi poco sopra, ciò che accomuna questi due approcci è, prima di tutto, l’attenzione per la valutazione *in itinere*. Per quanto riguarda la *Group Investigation*, questo significa che ad ogni fase dello sviluppo della ricerca di gruppo (Sharan & Sharan, 1992) può corrispondere una fase di verifica individuale degli apprendimenti acquisiti da ciascuno studente rispetto al proprio specifico “ambito di ricerca” all’interno del percorso di ricerca di gruppo. La valutazione finale potrà prendere atto di queste rilevazioni, e tenerne conto, pur non limitandosi ad una “somma di valutazioni”. Come già detto, un momento qualificante per la *Group Investigation* e, contemporaneamente, un aspetto importante per la valutazione del percorso è la presentazione del lavoro da parte del gruppo: agli studenti viene chiesto di evidenziare gli apporti di ciascun membro del gruppo alla realizzazione del lavoro finale. In questo modo l’interdipendenza di risorse, materiali e idee viene davvero valorizzata e diventa *conditio sine qua non* per la realizzazione del lavoro. Inoltre, nel momento della presentazione la valutazione è davvero “ponderata”: al voto finale concorrono sia il risultato nella prestazione individuale, sia il lavoro svolto con il gruppo, sia l’opinione dei compagni degli altri gruppi che, in base a criteri precedentemente stabiliti, valutano anch’essi il lavoro dei compagni. Essendo i criteri per la valutazione dei lavori prodotti dai gruppi i medesimi in tutta la classe, è evidente che mentre gli studenti valutano il prodotto degli altri studenti non possono non riflettere sul proprio, connettendo quindi così valutazione e autovalutazione.

Per quanto riguarda la *Complex Instruction*, l’enfasi viene posta sul processo di apprendimento (e non solo sulla verifica finale). Per gli insegnanti si tratta di una “conversione intellettuale” (Triani, 1998, 261). La *Complex Instruction* prevede che un compito venga progettato in maniera il più possibile complessa a partire da un’idea unitaria (*Big Idea*). Compito dell’insegnante è progettare percorsi all’interno di gruppi eterogenei che richiedano di risolvere questioni complesse mettendo in atto abilità multiple. Ciò che l’insegnante deve aver chiaro sin dall’inizio sono, da un lato, i contenuti che devono essere acquisiti e, dall’altro, attraverso quali strumenti sia possibile raggiungere gli obiettivi di apprendimento, prevenendo anche dei materiali di lavoro differenziati, in modo che tutti possano contribuire al compito proposto al gruppo. In questo modo le attività in classe vengono ri-orientate in modo da non essere finalizzate solo all’acquisizione di conoscenze e a favorire la disposizione a “pensare e agire in modo flessibile” (Wiggins & McTighe, 2004, 71; Chiarle, 2008, 200). Ciò ha evidenti implicazioni per le modalità di valutazione: una verifica finale “unica” e uguale per tutti non può essere sufficiente. L’insegnante è chiamato a strutturare prove che

evidenzino ciò che chi apprende “sa fare con ciò che sa” (Wiggins, 1993, 50) e che “possono richiedere agli studenti di utilizzare processi di pensiero più complesso, più impegnativo e più elevato” (Comoglio, 2002). La prova di valutazione può essere svolta individualmente o può includere attività strutturate con metodologie del *cooperative learning*, purché sia chiaro e specificato il contributo che ciascuno ha apportato ai risultati finali. Come nella *Group Investigation*, la valutazione non si esaurisce con la prova finale. Al fine di valorizzare la riflessione sul processo si utilizzano strumenti di rilevazione, per esempio “griglie” con indicatori, che possano aiutare gli insegnanti e gli studenti a monitorare i propri progressi. Queste “rubriche” vengono condivise con gli studenti che possono in questo modo “auto-valutare” il proprio processo di apprendimento, tenendo conto di aspetti diversi del processo stesso. L’importanza dell’autovalutazione è messa in luce anche dalla normativa, in particolare nel DPR 22 giugno 2009:

la valutazione ha per oggetto il processo di apprendimento, il comportamento e il rendimento scolastico complessivo degli alunni. La valutazione concorre, con la sua finalità anche formativa attraverso l’individuazione delle potenzialità e delle carenze di ciascun alunno, ai processi di autovalutazione degli alunni medesimi, al miglioramento dei livelli di conoscenza e al successo formativo.

Tali rubriche di valutazione possono evidenziare le modalità di costruzione collettiva dei saperi, una delle competenze chiave richiamate dal già citato DeSeCo, esplicitata come imparare a “interagire in gruppi sociali eterogenei” (Rychen, 2007, 123).

È evidente che si tratta di una modalità di valutazione “complessa”, che invita a prendere in considerazione una “pluralità di sguardi” sui medesimi studenti, e sollecita a collaborare fra insegnanti anche in spazi diversi da quelli istituzionali del consiglio di classe e del collegio docenti: “affinché l’originalità e l’innovazione possano emergere, occorre che il campo modifichi la sua struttura” (Santagata, 2007, 48-52).

Le risposte degli insegnanti alle interviste aiutano a contestualizzare e dare concretezza alle osservazioni sopra riportate sia in termini di nuovi modi di valutare a partire dai due approcci cooperativi, sia per quel che riguarda l’utilizzo di spazi diversi in cui condividere riflessioni a carattere valutativo.

In particolare, i punti salienti che emergono dalle interviste con gli insegnanti sono i seguenti:

rispetto alle resistenze:

- necessità di un voto individuale per ogni studente;
- difficoltà di trovare strumenti che valutino il processo;
- difficoltà ad osservare (e quindi a valutare) tutti i ragazzi;
- scarsa conoscenza delle dinamiche di gruppo e di gestione dei possibili conflitti;
- tempi scolastici troppo concitati;
- rischio della deresponsabilizzazione degli studenti all’interno del lavoro di gruppo;
- senso di solitudine nel cercare nuovi modi per lavorare (e valutare);

rispetto alle strategie adottate:

- progettare lavori che siano alla fine un “mosaico” e non una “somma” di lavori;
- evidenziare (in prima battuta) agli studenti che lavorare insieme “conviene” anche a livello di risultati scolastici;
- mettere in relazione il voto individuale con quello di gruppo in modo che cresca l’interdipendenza;

- progettare attività “complesse” in cui i compagni debbano essere considerati risorse (e non potenziali avversari);
- scindere (soprattutto dal punto di vista temporale) osservazione e valutazione;
- per quanto possibile, coinvolgere più colleghi nell’osservazione;
- condividere tra colleghi quanto viene osservato per affinare insieme le proprie strategie;
- individuare dei momenti in cui parlare con gli studenti, finalizzati a far emergere il vissuto su agio-disagio rispetto al lavoro di gruppo nello sforzo di identificare – attraverso l’individuazione di situazioni concrete – cause e possibili soluzioni alle difficoltà del lavorare insieme.

Le considerazioni che gli insegnanti hanno riportato ci sembrano significative, anche in riferimento a quanto emerge in letteratura rispetto a *cooperative learning* e valutazione, in particolare in contesti multiculturali. Se confrontiamo quanto emerge dalle risposte con quanto detto rispetto alla letteratura su *Group Investigation* e *Complex Instruction*, i punti che gli insegnanti richiamano come strategie fanno riferimento prima di tutto alla necessità di ripensare la valutazione come un processo e non come il momento finale di un’attività (aspetto, questo, spesso trascurato nella pratica didattica quotidiana). Questo implica – come evidenziato da Cohen (1999) – la necessità di trovare e condividere strumenti (tipicamente griglie per l’osservazione e per l’auto-osservazione da parte degli studenti) per valutare il processo, al fine da distinguere il momento dell’*assessment* (“raccolta di informazioni sullo studente”) dall’*evaluation* (“valutazione”). La distinzione è importante non solo perché richiede all’insegnante durante il percorso dell’apprendimento di stabilire *feedback* frequenti agli studenti (Comoglio, 2006, 189), ma anche perché presuppone un confronto tra colleghi, che devono necessariamente accordarsi su che cosa, quando, come osservare e condividere i risultati dell’osservazione, e con gli studenti, che diventano più consapevoli del proprio rendimento.

In che termini le griglie di osservazione possano rientrare nell’*on-going assessment*? Le griglie di osservazione permettono all’insegnante di “registrare” non solo ciò che accade, ma anche come si evolvono gli apprendimenti. Un passo previo riguarda la decisione su cosa osservare, sia in relazione a come lo studente si pone di fronte al compito assegnato, sia rispetto a come interagisce con i compagni in merito al compito, aspetti ripresi nelle griglie di osservazione generate dai lavori di Johnson e Johnson (1996).

All’interno di un contesto multiculturale significa guadagnare una pluralità di informazioni e di punti di vista rispetto allo stesso studente, aspetto importantissimo in particolare in contesto multiculturale, in cui le aspettative generali tendono a produrre profezie che si auto-avverano, spesso deleterie per gli studenti percepiti o che si percepiscono con *status* inferiore (Cohen, 1999). Un altro elemento importante sta nel tentativo – attraverso l’uso di griglie di osservazione condivise – di osservare non solo *quanto* gli studenti stanno apprendendo, ma anche *come* gli studenti stanno apprendendo, vedendo quindi quali relazioni vengono istaurate nei gruppi, quali sono i punti di forza e di debolezza individuali, senza aspettare la conclusione dell’attività per rendersi conto della qualità del lavoro o dei problemi incontrati. La possibilità di un tempo “distribuito” è un aspetto fondamentale nella classe multietnica, in cui la problematicità di valutare gli studenti in difficoltà – in molti casi proprio quelli stranieri – è determinata dall’incertezza nel “vedere” le loro abilità pregresse e i loro progressi, con il rischio di generalizzare tali difficoltà. Così, all’interno di un lavoro ad alta complessità e strutturazione si può potenzialmente verificare da un lato che ogni membro sia spinto a dare il proprio contributo per la riuscita del compito (sperimentando che lavorare insieme è “conveniente”) e dall’altro che l’osservazione *in itinere* diventi più fattibile e la va-

lutazione più completa e, in una certa misura, più “democratica”. Non è da tralasciare, inoltre, che se gli studenti sono più coinvolti nelle varie fasi del lavoro può essere richiesto un loro maggior coinvolgimento nella fase finale, in cui essi possono concorrere alla valutazione del “mosaico” uscito dalle loro attività. Per questo la *Group Investigation* non esclude forme di valutazione ponderata tra docenti e studenti. Ancora una volta, in contesto multiculturale questa “presa di parola” assume una valenza estremamente forte tale da non essere sottovalutata.

4. Limiti della presente indagine e considerazioni conclusive

Il principale limite della presente indagine è certamente costituito dal ristretto numero di interviste effettuato. Tuttavia, il fatto di aver scelto di restringere il campo e di condurle su alcuni “testimoni privilegiati” ci ha permesso di effettuare alcune interessanti considerazioni. Un primo aspetto emergente, e che sicuramente potrebbe essere esteso a gran parte del personale della scuola, in particolare in questo delicato momento storico, riguarda la difficoltà a realizzare percorsi realmente cooperativi a scuola, sia per limitazioni contingenti (poco tempo, classi numerose...) che gli insegnanti ben esplicitano tanto nelle interviste quanto nel *focus group*. Tuttavia, essi sottolineano spesso come certe rigidità si associno a modelli e “repertori interiorizzati” da cui, seppur con fatica, essi cercano, con una buona dose di coraggio, di uscire, dando fiducia

a nuovi modelli educativi, di conoscenza, di socializzazione centrati proprio sulla parità degli allievi adolescenti, sulla vicinanza, sulla interdipendenza (Chiari, 2011, 71).

Facendo riferimento e attualizzando questi modelli è possibile fare della scuola non solo un luogo di costruzione della conoscenza, ma anche di *co-costruzione* della stessa sulla base della condivisione di strumenti e strategie e del proprio *background* anche culturale.

Contemporaneamente, un aspetto importante pare proprio che sia la maturazione di strumenti e strategie “nuovi” all’interno di un percorso di ricerca-azione.

Come sottolineato da Chiari:

L’acquisizione dei valori di cooperazione è un viaggio lungo ed implica un grosso lavoro personale e di gruppo. Riuscire a mettere insieme in modo corretto i numerosi elementi teorici del modello cooperativo è arte da buoni insegnanti che assumono l’impegno, la responsabilità, la determinazione di stare assieme, di sperimentare in prima persona che cosa vuol dire cooperare. [...]. Non possiamo insegnare con il modello dell’apprendimento cooperativo ai ragazzi se noi non lo abbiamo imparato, capito a fondo, creduto, allenato, sperimentato con i compagni di viaggio – i colleghi – in modo corretto: questo è possibile, ma è una preconditione non facile nella società attuale. Non si può partire da soli e andare in modo individualistico verso il modello di cooperazione (Chiari, 2011, 71).

In gioco c’è la coerenza tra obiettivi e valori, che è uno dei prerequisiti della coerenza democratica e, in particolare, della pratica educativa. È la coerenza dunque che spinge a lavorare a fondo, partendo lentamente e dando un grandissimo valore agli elementi di *feedback*, di retroazione, di valutazione, di verifica, di monitoraggio, di riflessività, che diventano centrali anche e soprattutto nel momento della valutazione.

Riferimenti bibliografici

- Allport G. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge M.A.: Addison Wiley.
- Aronson et al. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Banks J.A. (1995). *Handbook of research on multicultural education*. New York: Macmillan.
- Banks J.A., et al. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle: Center for Multicultural Education, University of Washington.
- Banks J.A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37, (3), pp. 129-139.
- Bay M. (2008) (a cura di). *Cooperative Learning e scuola del XXI secolo. Confronto e sfide educative, dell'editore*. Roma: LAS.
- Blaney N.T. et al. (1977). Interdependence in the classroom: A field study. *Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 121-128.
- Bottani N. (2007). La scuola di fronte allo "tsunami" delle competenze. In D.S. Ryken, L. Hersh Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* (pp. 27-44). Milano: Franco Angeli.
- Canto-Sperber M., Dupuy J.P. (2001). Competencies for the good life and the good society. In D.S. Ryken, L.H. Salganik (eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 228-231). Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Ceriani A. (2007). Presentazione dell'edizione italiana. In D.S. Ryken, L. Hersh Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* (pp. 11-14). Milano: Franco Angeli.
- Chiari G. (2011). *Educazione interculturale e apprendimento cooperativo. Teoria e pratica della educazione tra pari. Quaderno 57*. Dipartimento di Sociologia e Ricerca Sociale dell'Università degli Studi di Trento.
- Chiarle A. (2008). Progettare apprendimenti significativi e percorsi individualizzati in letteratura con il cooperative learning. In M. Bay (a cura di), *Cooperative Learning e scuola del XXI secolo. Confronto e sfide educative* (pp. 247-291). Roma: LAS.
- Clarke J. (1994). Pieces of the puzzle: The Jigsaw method. In S. Sharan (Ed.), *Handbook of Cooperative learning methods*. (pp. 34-50). Westport, CT: Greenwood Press.
- Cohen E. G., Lotan R. A. (Eds.) (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. New York: Teachers College Press.
- Cohen E.G., Lotan R.A., Scarloss B.A., Arellano A. R. (1999). Complex instruction: Equity in cooperative learning classrooms. *Theory into Practice*, 38, pp. 80-86.
- Comoglio M., Cardoso M. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative learning*. Roma: LAS.
- Comoglio M. (2002). La valutazione autentica. *Orientamenti pedagogici*, 49 (1), pp. 93-112.
- Damini M. (2011). Costruire competenze interculturali attraverso il Cooperative learning: un percorso di ricerca-azione nella scuola secondaria di secondo grado. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7, pp. 23-38.
- De Vries D.L., Slavin R.E. (1978). *Teams-games-tournament (TGT) in the elementary classroom: A replication*. (Report No. 190). Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Gillies R.M., Ashman A.F. (2003). *Co-operative learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups*. London, UK: Routledge Falmer.
- Giroux H. (1992). *Border crossing: Cultural workers and the politics of education*. New York: Routledge.
- Gobbo F. (2010). *Il Cooperative learning nelle società multiculturali. Una prospettiva critica*. Milano: Unicopli.
- Halász G., Michel A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46, 3, pp. 289-306.
- Johnson D.W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational Research*, 10, pp. 5-10.
- Johnson D.W., Maruyama G., Johnson R.T., Nelson D., Skon L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta analysis. *Psychological Bulletin*, 89, pp. 47-62.

- Johnson D.W., Johnson R.T. (1981). Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction. *Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 444-449.
- Johnson D.W., Johnson R., Maruyama G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53, pp. 5-54.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (1987). *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson D.W., R. T. Johnson E. J. Holubec. (1993). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. Edina, MN: Interaction Book.
- Johnson D.W. & Johnson R.T. (1996). *Meaningful and manageable assessment through cooperative learning*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson D.W., Johnson R.T. (2002). Cooperative learning methods: a meta-analysis. *Journal of Research in Education*, 12, pp. 5-24.
- Johnson D.W., Johnson R. T., Stanne M.B. (2000). *Cooperative learning Methods: A Meta-Analysis*. Estratto da: <http://www.tablelearning.com/uploads/File/EXHIBIT-B.pdf>.
- McLemore S. D., Romo H. D. (1998). *Racial and ethnic relations in America* (5th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Nastasi B.K., Clements D.H. (1991). Research on cooperative learning: Implications for practice. *School Psychology Review*, 20, pp. 110-131.
- Qin Z., Johnson D.W., Johnson R.T. (1995). Cooperative versus competitive efforts and problem solving. *Review of Educational Research*, 65(2), pp. 129-143.
- Rychen D.S. (2007). Competenze chiave: affrontare le sfide importanti della vita. In D.S. Ryken, L. Hersh Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* (pp. 103-141). Milano: Franco Angeli.
- Santagata W. (2007). *La fabbrica della cultura. Ritrovare la creatività per aiutare lo sviluppo del paese*. Bologna: Il Mulino.
- Sharan S. (1980). Cooperative learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations. *Review of Educational Research*, 50 (2), pp. 241-271.
- Sharan Y., Sharan S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Columbia University.
- Sharan Y., Sharan S. (1994). Group Investigation in the cooperative classroom. In S. Sharan (Ed.). *Handbook of Cooperative learning methods* (pp. 97-114). Westport, CT: Greenwood Press.
- Sharan S. (2002). Differentiating methods of cooperative learning in research and practice. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, pp. 106-116.
- Sharan Y. (2010). Cooperative learning: un approccio pedagogico diversificato per classi eterogenee. In F. Gobbo (a cura di). *Cooperative learning nelle società multiculturali: Una prospettiva critica* (pp. 23-38). Milano: Unicopli.
- Semeraro R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Rivista della Società Italiana di Ricerca Didattica*, 7, pp. 97-106.
- Slavin R.E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50, pp. 315-342.
- Slavin R.E. (1988). *Student Team Learning: An overview and practical guide*. Washington, DC: National Educational Association.
- Slavin R.E. (1989) A theory of school and classroom organization. In R.E. Slavin, *School and Classroom organization* (pp. 3-21). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Slavin R.E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48, pp. 71-82.
- Slavin R. E. (1995²). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Boston: Allyn & Bacon. Steinbrink, Walkiewicz & Stahl.
- Slavin R.E. (1996). Research on Cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, pp. 43-69.
- Slavin R.E., Cooper R. (1999). Improving Intergroup Relations: Lessons Learned From Cooperative learning Programs. *Journal of Social Issues*, 55 (4), p. 647-663.
- Triani P. (1998). *Il dinamismo della coscienza e della formazione. Il contributo di Bernard Lonergan ad una "filosofia" della formazione*. Milano: Vita e Pensiero.

- Triani P. (2002). Il metodo cooperativo. In L. Guasti (a cura di), *Apprendimento e insegnamento. Saggi su metodo* (pp. 199-238). Milano: Vita e Pensiero.
- VanSickle R.L., Bailey S.K. (1995). Jigsaw II: Cooperative learning with “Expert group” specialization in language arts. In R.J. Stahl (Ed.), *Cooperative learning in language arts. A handbook for teachers* (pp. 139-157). Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Wiggins G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiggins G., McTighe J. (2004). *Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.
- Zammuner V. (2003). *I focus group*. Bologna: Il Mulino.

Riferimenti normativi

- D.P.R. 22 giugno 2009, n. 122** (in GU 19 agosto 2009, n. 191) – Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli studenti e ulteriori modalita’ applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, convertito, con modificazioni, dalla legge 30 ottobre 2008, n. 169.
- D.P.R. 15 marzo 2010, n. 89** – Regolamento recante revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei a norma dell’articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133. (10G0111).