

1.1 Collaborare a scuola



1.2 Che vuol dire collaborare?

Una didattica davvero efficace basata sul costruttivismo socio-culturale punta tutto sulla comunità. Una comunità in cui creare una fruttuosa integrazione tra individuo e gruppo, facendo particolarmente attenzione a due aspetti:

- educare allo sviluppo di competenze sociali, che diventano esse stesse primo oggetto di apprendimento
- creare un clima sociale positivo, di rispetto reciproco e accettazione delle differenze

Per raggiungere questi obiettivi non basta il generico “lavorare in gruppo”. Serve, invece, una progettazione attenta che concretizzi il nuovo, essenziale, ruolo del docente.

Nella pratica quotidiana, esercitare questo nuovo ruolo significa concentrarsi su alcuni, importanti, “punti di attenzione”:

- la composizione dei gruppi
- l’assegnazione dei compiti
- l’interdipendenza positiva delle persone all’interno del gruppo

- l'assegnazione di ruoli specifici ai singoli studenti
- l'interdipendenza positiva tra i gruppi
- la costruzione della conoscenza
- la riflessione sul prodotto e sul processo
- la valutazione, che tiene conto di dimensioni nuove rispetto alla didattica tradizionale

Per ciascuno di questi aspetti ci sono tecniche e indicazioni operative frutto di esperienza e di ricerche sul campo...

1.3 Composizione dei gruppi

Il gruppo ha sì la potenzialità di stimolare la partecipazione attiva e incrementare la responsabilità individuale, ma nella pratica scolastica si verificano spesso cosiddetti fenomeni di "parassitaggio" in cui gli studenti più capaci e motivati si fanno carico di tutto il lavoro, mentre tutti gli altri delegano volentieri ogni responsabilità.

Per evitarlo, occorre fare molta attenzione al numero e alle qualità personali dei membri.

In generale, il gruppo dev'essere piccolo. Il numero esatto dipende dal tipo di attività, ma in linea di massima non dovrebbe superare le 5 o 6 unità.

All'interno di questo gruppo, è importante inserire studenti con abilità e interessi di tipo diverso.

In un gruppo ridotto e ben articolato, ciascuno è spinto a trovare il proprio spazio, prendendosi il giusto livello di responsabilità nel raggiungere l'obiettivo comune.

Sì, ma quale obiettivo?

1.4 Assegnazione dei compiti

Il secondo punto di attenzione riguarda il compito da assegnare al gruppo. Il compito, e quindi l'obiettivo, è un elemento fondante di un gruppo di lavoro, tanto nella scuola quanto nel mondo produttivo.

Nella scuola, l'assegnazione dei compiti è responsabilità dell'insegnante, che deve indicare in forma non generica e, possibilmente, scritta:

- l'obiettivo, ovvero cosa ci si aspetta dal gruppo al termine dell'attività
- le attività da svolgere per raggiungerlo
- i tempi da rispettare
- le risorse a disposizione (informazioni, documenti, strumenti, spazi)
- eventuali vincoli di cui tener conto

Non è un caso se un elenco del genere vale per tutti i gruppi di lavoro, a scuola e fuori. Nella scuola, però, c'è una valenza in più, perché un compito assegnato con chiarezza e precisione consente di riflettere sul proprio operato e, eventualmente, reindirizzarlo.

1.5 Interdipendenza positiva all'interno del gruppo

Il terzo punto di attenzione riguarda l'interdipendenza positiva tra i membri, che è un elemento chiave per l'apprendimento collaborativo. Consiste nel fare in modo che per raggiungere gli obiettivi comuni sia necessario l'apporto di tutti.

Già le differenze di abilità, interessi e attitudini garantiscono la cosiddetta "interdipendenza di competenze".

Ma l'interdipendenza può essere rafforzata in diversi altri modi.

Per esempio, facendo in modo che per realizzare il compito di gruppo, ciascun componente debba curarne una parte (interdipendenza di obiettivi)...

... oppure fornendo a ciascun membro del gruppo una parte dei materiali necessari per approfondire l'argomento assegnato (interdipendenza di materiali di studio).

Un'altra azione efficace per sostenere indirettamente l'interdipendenza, consiste nello stimolare la responsabilità individuale degli studenti assegnando loro ruoli specifici. Per esempio con la tecnica del Role Taking...

1.6 Assegnazione di ruoli specifici (Role Taking)

Il Role Taking è una metodologia che consiste nell'assegnare esplicitamente a ciascuno studente un ruolo e, di conseguenza, una responsabilità.

Si tratta di ruoli:

- assegnati dal docente
- a rotazione, in modo da far sperimentare più ruoli allo stesso studente
- e, se possibile, attraverso uno "script", cioè un insieme di istruzioni scritte che definiscono esplicitamente il ruolo e le azioni da mettere in atto per ricoprirlo in maniera soddisfacente

In questo modo, oltre a favorire l'acquisizione delle competenze associate allo specifico ruolo, si stimolano:

- l'apprendimento collaborativo
- la partecipazione attiva
- la capacità di mettersi in discussione
- la sperimentazione di nuovi ragionamenti, comportamenti e forme di interazione

L'assegnazione di ruoli è, quindi, essenziale sia nel lavoro in presenza, sia nelle attività online.

Cliccando sull'apposita icona, si può avere qualche esempio di ruoli che si sono dimostrati efficaci nel corso di esperienze scolastiche di diverse scuole italiane.

1.7 Interdipendenza positiva tra i gruppi

Normalmente il lavoro di gruppo non è fine a se stesso, ma fa parte di un progetto più ampio che coinvolge la classe o un comunità più vasta.

È per questo che il quinto punto di attenzione è l'interdipendenza positiva tra i gruppi.

Le strategie da adottare sono diverse:

- alternare sistematicamente il lavoro nel piccolo gruppo e quello in plenaria
- limitare la competizione, per esempio, confinandola in alcuni momenti ludici
- stimolare la collaborazione e la condivisione delle conoscenze, delle idee, dei risultati
- rimescolare, anche più volte, i gruppi, per rendere più efficace lo scambio di competenze
- promuovere momenti di condivisione e riflessione critica sul percorso svolto, eventualmente discutendo la valutazione in itinere ricevuta dal docente
- organizzare sessioni di peer-feedback in cui i gruppi commentano reciprocamente i propri prodotti e si offrono commenti migliorativi

1.8 Costruzione della conoscenza

In ottica socio-costruttivista, uno dei risultati più importanti del lavoro di gruppo è la costruzione di nuova conoscenza, il sesto punto di attenzione. Il mezzo principale per supportare tale costruzione è la discussione tra pari, indispensabile per favorire la riflessione e capire che su uno stesso tema esistono molti punti di vista.

In più, anche il solo esprimere e argomentare la propria posizione costringe a riorganizzare le proprie conoscenze, a tener conto di quello che pensano gli altri e a regolare il discorso a seconda di chi ascolta.

Ma si può discutere in molti modi e non tutti sono egualmente produttivi. Se, per esempio, la discussione diventa una disputa, fatta dallo sterile ripetersi di asserzioni e contro-asserzioni, è difficile non solo trovare un accordo, ma anche il semplice acquisire nuove informazioni.

Per questo, la discussione va considerata come una vera tecnica didattica con le sue regole da seguire. In particolare, il docente deve:

- predisporre i materiali sui quali impostarla

- avviare il dibattito in modo da far emergere le posizioni di tutti gli studenti
- disporsi a un ascolto attivo, riproponendo al gruppo gli aspetti salienti degli interventi
- guidare il gruppo a individuare una soluzione che integri i diversi punti di vista

La discussione può anche essere mediata da strumenti tecnologici, come i forum e le chat.

Tra le forme più o meno strutturate di discussione, vediamo ora due metodi con caratteristiche, per certi versi, opposte: il brainstorming e il jigsaw.

1.9 Brainstorming

Lo scopo del brainstorming (traducibile con “tempesta di cervelli”) è trovare nuove idee e soluzioni creative ai problemi.

Una sessione di brainstorming, che può coinvolgere l’intera classe o i singoli gruppi, prevede due fasi: una divergente e una convergente.

Nella fase “divergente” lo scopo è ottenere il maggior numero possibile di idee. Per questo:

- ciascuno può esprimere liberamente le proprie
- tutti gli altri ascoltano, ma sospendendo il giudizio ed evitando qualunque critica o commento, verbale e non verbale
- c’è un segretario che prende nota delle idee proposte e lo fa in modo visibile con cartelloni, lavagne o LIM

Poi, solo poi, si procede alla fase “convergente” di valutazione, selezione, ridefinizione e miglioramento delle proposte, fino ad arrivare a un numero limitato e ragionevolmente coerente di idee o soluzioni.

1.10 Tecnica Jigsaw

Il Jigsaw (letteralmente “sega”) è una tecnica fortemente strutturata, proposta dal pedagogista statunitense Elliot Aronson.

Anche il Jigsaw, come il brainstorming, prevede più fasi.

Nella prima il tema da trattare viene segmentato, per poi affidare ogni segmento a un diverso gruppo di studenti. L’obiettivo è approfondirlo fino a far diventare “esperti” tutti i membri del gruppo.

Nella seconda fase, i gruppi vengono rimescolati per creare i cosiddetti “gruppi Jigsaw”, facendo in modo che in ciascuno di essi sia presente un “esperto” per ogni segmento del tema iniziale.

Questa tecnica presenta due punti di forza:

- consente di ricostruire la visione d'insieme dell'argomento iniziale (per esempio assegnando ai gruppi jigsaw il compito di produrre un elaborato di sintesi)
- consente di aumentare il coinvolgimento del singolo, che nel gruppo Jigsaw assume l'insostituibile ruolo di esperto

Si può notare che nel lavoro di questo e di altri tipi di gruppo, un aspetto fondamentale è raggiungere una rappresentazione efficace e facilmente condivisibile della conoscenza.

Come? Uno strumento particolarmente utile è la mappa concettuale.

1.11 Mappe concettuali

Le “mappe concettuali”, proposte dal pedagogista statunitense Joseph Novak, sono rappresentazioni grafiche di insiemi di conoscenze, in cui le relazioni tra i concetti sono rese immediatamente visibili in forma gerarchica.

Si parte scrivendo in alto il concetto focale, rappresentato con un sostantivo - o una breve frase - inserito in un cerchio. E' questo l'argomento su cui gli studenti sono chiamati a ragionare, il nodo principale della mappa da cui tutti gli altri dipartono.

Successivamente, i concetti direttamente riconducibili al nodo principale vengono rappresentati subito sotto come nodi di primo livello.

Tra il nodo centrale e i nodi di primo livello le relazioni vengono rappresentate con frecce contrassegnate generalmente da un verbo.

Se necessario, è possibile aggiungere anche relazioni tra nodi dello stesso livello.

È interessante notare che in questo modo le relazioni tra concetti possono essere lette come frasi di senso compiuto. Per esempio “Uno strumento di ricerca nel web può possedere una casella di ricerca”.

Questo procedimento può proseguire con nodi di secondo, terzo e quarto livello. Non c'è un limite, ma una buona mappa concettuale non dovrebbe contenere troppi elementi per evitare il sovraccarico cognitivo.

1.12 Stimolare la riflessione

Il settimo punto di attenzione è la riflessione, individuale e collettiva, che in una didattica socio-costruttivista costituisce un elemento portante, perché stimola processi di apprendimento più profondi che investono le competenze tecniche e disciplinari, ma anche (e soprattutto) le metacompetenze trasversali, come la capacità di apprendere ad apprendere e ad entrare in relazione con gli altri.

Per questo, i processi di riflessione devono essere orientati in due direzioni:

- all'esterno, cioè verso i prodotti del lavoro di gruppo
- e all'interno, verso il proprio percorso di apprendimento e le modalità di partecipazione

Riflettere sui prodotti concreti del proprio lavoro permette agli studenti di cogliere il progresso delle proprie competenze e il parallelo miglioramento del prodotto. Quando la percezione si fa evidente, la spinta motivazionale è notevole.

Riflettere sui processi, individuali e di gruppo, attivati durante il percorso è, se possibile, ancora più importante. Capire quello che il gruppo sta facendo, come lo sta facendo e come ciascuno contribuisce offre suggerimenti utili per potenziare la capacità di apprendere e di lavorare con gli altri. Un patrimonio da applicare anche in contesti diversi di vita e di lavoro.

I momenti di riflessione sono quindi fortemente legati alla valutazione. Che nell'apprendimento collaborativo acquisisce dimensioni inedite...

1.13 Valutazione

L'ultimo punto di attenzione è la valutazione, che nella scuola, tradizionalmente, si ottiene misurando le conoscenze dei singoli. E' una valutazione sommativa, effettuata, alla fine di una tappa significativa del "programma" o dell'intero percorso, dal solo docente che assegna punteggi e giudizi.

Al contrario, in una didattica socio-costruttivista la valutazione è formativa, effettuata in itinere da se stessi, da altri studenti e da esperti che danno prevalentemente suggerimenti.

Oltre che il singolo, l'oggetto di valutazione è l'intero gruppo e abbraccia, oltre a conoscenze e competenze, i processi di costruzione della conoscenza messi in atto dagli individui, dai gruppi, dall'intera comunità.

In questa valutazione, il docente deve chiedersi:

- Gli studenti hanno imparato ad auto-monitorare il proprio apprendimento?
- Gli studenti hanno ricoperto appropriatamente il loro ruolo?
- Il gruppo ha lavorato in maniera collaborativa?
- Gli oggetti prodotti sono utili all'esterno della classe?
- C'è stata un'evoluzione nei singoli e nei gruppi?

Ora approfondiamo alcuni aspetti di questa "nuova" valutazione: perché, chi, come e con quali tecnologie...

1.14 Valutare perché

È evidente che, per dar conto in modo efficace dei processi di apprendimento collaborativo messi in atto, le interrogazioni, i test e i classici elaborati scritti, non sono adeguati.

Servono invece forme di osservazione e monitoraggio che permettano di:

- cogliere la costruzione di nuova conoscenza
- evidenziare i processi psico-sociali e le strategie di apprendimento
- coinvolgere attivamente gli studenti
- stimolare la riflessione e la riorganizzazione delle conoscenze
- far emergere il peso del contributo individuale e la sua ricaduta sull'esito del lavoro del gruppo

Non è più una valutazione che fotografa la situazione, ma diventa essa stessa parte integrante del processo formativo. È una valutazione, quindi, che aiuta ad apprendere meglio.

1.15 Chi valuta chi: autovalutazione e valutazione reciproca

Nell'apprendimento collaborativo la valutazione non è più un'esclusiva dell'insegnante. Compaiono nuovi attori, tra cui acquisiscono un ruolo centrale gli studenti e gli altri compagni.

Nella scuola l'autovalutazione non è molto diffusa, tanto più che non si tratta di una sorta di esame di coscienza da concludere con un giudizio su di sé. In una didattica collaborativa, l'autovalutazione è, piuttosto, parte di un processo di riflessione critica basata su solidi criteri.

Altrettanto poco diffusa è la valutazione tra pari, che si scontra con due problemi:

- da una parte, gli studenti vivono in modo forzato la richiesta di commentare il lavoro altrui, considerata come una sorta di rottura del patto di solidarietà tra colleghi
- dall'altra, la valutazione dei pari tende a essere interpretata più come "caccia all'errore" che come strumento per dare e ricevere suggerimenti utili

Sta quindi al docente la costruzione di un clima di collaborazione e orientamento all'innovazione in cui ogni valutazione venga vissuta come una fonte preziosa di idee e suggerimenti per migliorare i prodotti e, soprattutto, i processi.

1.16 Strumenti per valutare

Alle nuove strategie di valutazione corrisponde un insieme di nuovi strumenti. Ecco alcuni esempi.

I protocolli e le rubriche di valutazione con cui il docente tiene traccia delle diverse dimensioni coinvolte in una didattica socio-costruttivista: i risultati del gruppo accanto a quelli del singolo, i processi accanto ai prodotti. E per ciascuno annota elementi legati alle competenze collaborative, riflessive e innovative.

Le schede di autovalutazione consentono di inserire, per ogni aspetto significativo del lavoro svolto in gruppo, un giudizio (per esempio, da “scarso” a “molto buono”) che esprime le proprie percezioni sul contributo personale.

Le schede per il “peer feedback”, cioè la valutazione reciproca tra pari, possono essere strutturalmente simili, ma riguardano il lavoro di un collega o di un altro gruppo e contengono spazi per aggiungere commenti e suggerimenti.

I diari di bordo consentono agli studenti di riportare, alla fine di ogni fase di lavoro, annotazioni in forma libera sui risultati raggiunti, sulle competenze acquisite, sul proprio contributo al lavoro di gruppo, sulle aree di miglioramento.

Un ultimo strumento particolarmente utile è il portfolio, simile, come struttura, a quelli usati da professionisti della conoscenza come fotografi, illustratori, architetti e pubblicitari, che raccolgono i migliori esempi dei propri lavori in una cartella, facendone un’efficace presentazione delle loro competenze ed esperienze.

Il portfolio così inteso è qualcosa di più del “portfolio delle competenze” già introdotto (e abbondantemente ignorato) nella scuola italiana. E’ uno spazio personale da costruire durante il percorso didattico, valorizzando anche l’apprendimento informale, per favorire la condivisione delle esperienze tra pari e la costruzione di un curriculum vitae completo e articolato.

In linea di principio, per realizzare schede, diari e portfolio potrebbero bastare i supporti cartacei. Ma anche qui le tecnologie forniscono una marcia in più.

1.17 Tecnologie per valutare

In linea di principio, per realizzare schede, diari e portfolio potrebbero bastare i supporti cartacei. Ma anche qui le tecnologie forniscono una marcia in più.

Se le schede di valutazione vengono compilate in rete, se i feedback vengono dati all’interno di forum online, se i diari di bordo diventano blog, se i portfolio si basano su blog, siti web, basi dati o sistemi dedicati di “e-portfolio” e, soprattutto, se il processo di valutazione avviene all’interno dello stesso ambiente digitale che ospita le interazioni della comunità di apprendimento, non si ottiene solo una maggiore efficienza, ma un importante salto qualitativo.

Infatti, anche in tema di valutazione, le tecnologie digitali sono un efficace supporto alla nuova

didattica socio-costruttivista. Per almeno tre motivi:

- rendono immediatamente visibili e facilmente accessibili sia i risultati dell'apprendimento individuale e di gruppo, sia le dinamiche interattive e partecipative messe in atto all'interno dell'ambiente digitale
- consentono diverse forme di commento e feedback in tempo reale da parte del docente e tra gli studenti
- danno la possibilità agli studenti di ripercorrere autonomamente il proprio percorso e di riflettere sui cambiamenti in termini di competenze, di interazioni, di risultati

Nella valutazione e in tutto il percorso didattico, le tecnologie digitali sono la condizione per mettere insieme processi e prodotti, insegnanti e studenti, teorie e compiti pratici. Una contaminazione che diventa, molto presto, arricchimento reciproco.