



Comune di Bologna
Settore Istruzione
U. O. CD/LEI

“Cooperative learning nelle classi multiculturali”

Uno sguardo all'istruzione complessa...

2° parte:

**La formazione in itinere e la sperimentazione
in alcune scuole di Bologna e Provincia**



Provincia di Bologna



Dipartimento di Scienze dell'Educazione



CENTRO DI DOCUMENTAZIONE/LABORATORIO PER UN'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

a cura di
Alessandra Augelli
Francesca Gobbo
Isabella Pescarmona
Miriam Traversi

settembre 2005

COMUNE DI BOLOGNA – SETTORE ISTRUZIONE

CD/LEI – CENTRO DOCUMENTAZIONE/LABORATORIO PER UN’EDUCAZIONE INTERCULTURALE



Via Ca' Selvatica, 7 - 40123 Bologna
Tel: 0039-0516443358 Consulenza Progetti, 0516443346 Biblioteca
0516443345 Segreteria, Fax. 0039-051-6443316
cdleisegreteria@comune.bologna.it - cdleibiblioteca@comune.bologna.it

INDICE

PARTE SECONDA: La formazione in itinere

| | |
|--|---------|
| Riprendere il cammino intrapreso | Pag. 4 |
| Motivare le scelte educative | Pag. 6 |
| Con le mani in pasta: costruzione delle unità didattiche | Pag. 8 |
| Ciak, si prova! | Pag. 11 |

PARTE TERZA: La sperimentazione nelle classi

| | |
|---|---------|
| Finalmente nella scuola | Pag. 13 |
| Osservare per comprendere e valutare | Pag. 17 |
| Che cosa emerge? Messa a fuoco sulla scuola | Pag. 19 |
| Un ponte con l'Europa | Pag. 24 |
| Conclusioni e progettualità future | Pag. 25 |
| Allegati | Pag. 26 |
| Bibliografia di riferimento | Pag. 33 |

PARTE SECONDA: La formazione in itinere

Riprendere il cammino intrapreso

Il percorso di formazione intensiva – svoltosi a Ronzano (BO) in maggio-giugno 2004 - sulla Complex Instruction ha permesso un approfondimento della metodologia del Cooperative Learning nella prospettiva dell'educazione interculturale, attraverso l'analisi e il confronto sui nodi tematici della diversità e dell'equità da una parte, e dall'altra sulle caratteristiche specifiche del lavoro di gruppo promosso da E. Cohen, sperimentate dalle insegnanti in prima persona lavorando attivamente sulle unità didattiche elaborate dall'Università di Standford.

Dopo la pausa delle vacanze estive e un primo incontro di contatto tra gli insegnanti, il gruppo di circa 18 insegnanti ha avuto modo di discutere, con la supervisione e la guida di Francesca Gobbo, le modalità di costruzione e attuazione della sperimentazione della strategia di “Cooperative learning” in alcune scuole di Bologna e provincia.

Data la complessità e la richiesta di grandi risorse ed energie per portare avanti questo progetto, si è deciso di “entrare in classe” a febbraio, impiegando il periodo precedente per preparare nei dettagli l'unità didattica da proporre, affinare la formazione teorica in materia e avere la possibilità di incontrarsi frequentemente sia tra gli insegnanti, sia con Francesca Gobbo per chiarire alcuni dubbi e perplessità ed elaborare efficacemente la sperimentazione.

L'originalità della proposta sta nell'attuazione di due passaggi essenziali: la costruzione ed elaborazione di unità didattiche originali e adatte al grado e all'ordine delle classi che si intendeva coinvolgere; e l'osservazione e valutazione sul campo durante il lavoro di apprendimento cooperativo degli alunni.

Si è discusso sui punti di forza e sulle eventuali problematiche nel realizzare la sperimentazione in classi che non avevano mai fatto lavoro di gruppo oppure in classi dove erano state già adottate altre strategie di lavoro di gruppo e, in tal caso, rivedendole alla luce delle nuove indicazioni.

Compito di tutti gli insegnanti, in questa fase di preparazione della sperimentazione, è stato quello di osservare e analizzare accuratamente la situazione del gruppo classe, cercando di comprendere quali tipi di intelligenze i singoli ragazzi possiedono e se esistono differenze di status tra loro tali da compromettere la partecipazione nel gruppo e dunque l'apprendimento.

Abbiamo ricordato, infatti, che la sperimentazione dovrebbe agire lì dove la differenza è percepita come inferiorità e quindi come status basso nella classe; in tal caso sarà necessario modificare questa percezione, rafforzare l'autostima e trasformare il ruolo del singolo nella classe.

I timori di alcuni insegnanti sulla propria limitata preparazione e competenza nella elaborazione della sperimentazione sono stati alleggeriti dalla convinzione che si “impara facendo” e che ogni contestualizzazione, discussione, osservazione critica e ricostruzione sarà utile per migliorare l’impianto metodologico e didattico.

E’ seguita a questo primo momento di confronto un’ esercitazione pratica sui “costruttori di abilità” (*skill builders*) ovvero quelle attività attraverso cui si sperimentano, si verificano e si rafforzano le abilità sociali necessarie per il lavoro di gruppo, quali la cooperazione e il mettersi effettivamente in gioco.

I costruttori di abilità, inoltre, hanno la funzione di evidenziare come sia necessario l’apporto di tutti perché il compito abbia successo. Questo aspetto si traduce poi in un’unità didattica che richiede competenze e intelligenze diverse: l’insegnante ribadirà più volte l’idea che “nessuno possiede tutte le intelligenze, ma ciascuno ne possiede almeno una”, sia nella fase dell’orientamento sia attraverso cartelloni e scritte nell’aula scolastica.

Attraverso la rivisitazione dei concetti chiave che contraddistinguono la strategia del Cooperative Learning, si è sottolineata l’importanza di modificare le aspettative degli insegnanti nei confronti dei ragazzi, riflettendo sulla distinzione tra abilità cognitive e abilità pratiche, che tradizionalmente pone le prime ad un livello superiore; è necessario “convincere” noi stessi e gli studenti che hanno valore non solo le abilità cognitive, ma anche le abilità sociali e pratiche, poiché svolgono funzioni complementari nel processo di conoscenza.

Nella attività dei “cerchi rotti”¹, ciascun insegnante ha rilevato che la prima preoccupazione come alunni è stata quella di comporre il proprio cerchio e, solo successivamente alzare lo sguardo verso l’altro: tutte hanno sostenuto la difficoltà di mettere in discussione e disfare il proprio cerchio già realizzato per permettere agli altri membri di completare il loro cerchio con i propri pezzi.

Spesso emerge, inoltre, che l’aiuto verso l’altro è dettato dall’ “ansia di prestazione”, ossia dall’attenzione prevalente verso il prodotto e il risultato finale, che porta spesso a sostituirsi all’altro, piuttosto che offrendo sostegno e indicazioni.

Nel corso dell’incontro è stata posta nuovamente la questione del tempo a disposizione dei ragazzi per svolgere le attività, ribadendo da un lato l’idea secondo cui restringere i tempi aiuta a lavorare meglio, dall’altro che adattare i tempi a seconda delle attività e delle esigenze della classe potrebbe essere necessario.

E’ stata riconfermata la volontà di continuare il cammino intrapreso, concordando sulla modalità di un incontro mensile, in cui approfondire alcune dimensioni metodologiche e formative, contestualizzare e discutere questioni pratiche, continuare a sperimentare i diversi *skill builders* e costituire gruppi di lavoro per elaborare unità didattiche originali.

¹ Cfr. E. Cohen, *Organizzare i gruppi cooperativi*, Edizioni Erikson, Trento, 1998, Appendice A.

Motivare le scelte educative...

Incontrarsi per approfondire lo studio e le dinamiche della strategia appresa e lavorare insieme, confrontando i punti di vista e le esperienze quotidiane nella realtà scolastica è sempre un momento di grande entusiasmo: dai volti di tutti e, nonostante la stanchezza, traspare il fermo proposito di perfezionare e migliorare la riflessione teorica da un lato e la dimensione pratico-operativa dall'altro, e di ricercare e condividere le ragioni che hanno spinto alla partecipazione del Corso di formazione prima e che motivano tuttora il coinvolgimento nel progetto di sperimentazione a scuola.

Perché le insegnanti scelgono la Complex Instruction? Quali obiettivi intendono raggiungere attraverso questa strategia?

La Cohen, ad esempio, ci fa notare come spesso siano le problematiche di esclusione, di isolamento, di disuguaglianza presenti nella classe a motivare la scelta dell'Istruzione Complessa; altre volte si intende promuovere un clima maggiormente democratico e partecipativo, sottolineando come nella società americana, che esalta molto le caratteristiche individuali, sia importante trasmettere agli alunni il valore della cooperazione di gruppo nel "problem solving"².

Molti insegnanti del nostro gruppo hanno indicato tra le diverse ragioni, "l'esigenza di stimolare nel lavoro didattico le metodologie attive, rendendo i ragazzi responsabili del loro apprendimento, più fiduciosi nelle loro capacità, rafforzando l'idea che l'altro può darmi qualcosa, ma anch'io sono capace di dare molto all'intero gruppo. Spesso capita che il gruppo segua le indicazioni di colui o colei che è ritenuto il migliore della classe, rischiando di cadere tutti in errore!". Tra le varie motivazioni, quella della delega di autorità e del "rafforzamento dell'autonomia nei ragazzi" è sembrata anche molto rilevante.

Altre hanno messo in evidenza quanto sia importante "migliorare il clima di classe per un migliore apprendimento di tutti, arginando ed eliminando le esclusioni e integrando i bambini stranieri che a volte presentano problemi di competenza linguistica.

Nelle primo ciclo della scuola Elementare le esigenze sono spesso quelle di "stimolare maggiormente quei bambini che hanno gravi problemi di apprendimento", soprattutto per quanto riguarda la prima alfabetizzazione, e che rischiano l'emarginazione. Inoltre, "attraverso l'attribuzione di ruoli specifici si agevola l'espressione di ciascuno all'interno del gruppo, aiutando i bambini a non vedere l'errore con eccessiva ansia (la cosiddetta "ansia da prestazione"), ma imparando sia dagli sbagli propri che da quelli altrui".

Un insegnante ha sottolineato come la scelta di questa strategia significhi per "l'insegnante apprendere un diverso modo di lavorare, per gli alunni apprendere ad apprendere in maniera costruttiva".

² Cfr. COHEN E., *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erikson, Trento, 1999, pp. 25-44.

Altre, “facendo riferimento in particolar modo agli adolescenti, osservano come questi siano molto individualisti e centrati su di sé, ma allo stesso tempo sentano molto l’esigenza di essere protagonisti in ciò che fanno e percepiscano il gruppo dei pari più da un punto di vista competitivo: l’apprendimento cooperativo, potrebbe far sentire loro protagonisti del proprio apprendimento, imparando a guardare al gruppo come supporto e valorizzando il momento dell’ascolto e dello scambio”.

L’insegnante, inoltre, ha modo di “acquisire una certa sistematicità nel lavoro di gruppo”, secondo regole e principi fermi e stabili.

Rimanendo sempre nell’ambito delle scuole superiori, si nota come sia necessario “ricreare il pensiero creativo e divergente”, che forse era maggiormente presente negli anni della scuola primaria, e che invece in seguito lascia il posto ad un atteggiamento di apparente passività, causa a sua volta di noia e frustrazione; e, quindi, “dare un’idea alternativa della conoscenza, stimolando la curiosità verso il sapere”.

Tutte le insegnanti hanno concordato sul desiderio “di migliorare la propria professionalità, provando gusto, divertimento e attrattiva nei confronti di metodologie e strategie nuove come questa”, “agendo anche a livello istituzionale perché ci siano più interventi di cambiamento sulla didattica e sullo stile di lavoro in classe”.

Con le mani in pasta... Costruzione delle unità didattiche

A seguito di questo proficuo confronto e scambio di ragioni e motivazioni che spingono ciascuno a continuare il percorso intrapreso, si è passati alla parte operativa: la costruzione delle unità didattiche originali.

Guidati dall'esigenza di costruire unità utilizzabili dai bambini e ragazzi di diverse età, mantenendo comunque la possibilità di un confronto significativo fra le insegnanti, si è pensato di lavorare suddivisi in tre gruppi di insegnanti (1° e 2° elementare, 3°, 4°e 5° elementare, medie e superiori), cercando di sviluppare la "grande idea" e gli obiettivi principali.

1° Gruppo: Unità didattica su "I punti di vista"

Nel gruppo di insegnanti della prima e seconda elementare vi era la necessità di scegliere un'idea principale che potesse essere da un lato attinente ai curricoli, dall'altra che potesse essere "trasversale" a più ambiti disciplinari.

Tra le varie idee emerse, si è scelto con "entusiasmo" il concetto di **punto di vista**. Tale idea porta a riconoscere il valore delle differenti percezioni e l'esigenza di relativizzare le prospettive di ciascuno, nell'ottica di connotare la diversità come fattore positivo e contribuire ad una gestione costruttiva dei conflitti. Questo tema è stato ritenuto da tutto un campo ampio di riflessione e studio, che coinvolge gli ambiti logico-matematico, linguistico-comunicativo, espressivo, spazio-temporale, manipolativo-corporeo, relazionale- sociale.

La "grande idea" è espressa dalla domanda **"Perché non la pensiamo tutti allo stesso modo?"** e pone come finalità e obiettivi dell'unità didattica:

1. Scoprire che lo stesso segno può essere percepito e interpretato in modo diverso;
2. Cogliere il valore soggettivo delle opinioni (ossia ogni opinione ha una sua dignità e valore);
3. Imparare a confrontarsi e cogliere l'arricchimento che viene dallo scambio di opinioni;
4. Imparare a mettersi d'accordo;
5. Acquisire ad un primo livello il concetto di "punto di vista" in riferimento a diverse aree disciplinari.



Cartellone realizzato nel primo gruppo per la fase di orientamento in classe

2° Gruppo: Unità didattica su “I fraintendimenti della comunicazione”

Nel gruppo di insegnanti della 3°, 4° e 5° elementare si è lavorato invece sulla comunicazione in rapporto alle diverse culture. Si è discusso su alcune questioni, quali: “Come cambia il messaggio dall'emittente al ricevente?”, “Il corpo è un mezzo per comunicare?” delineando come tema principale della unità didattica **i fraintendimenti della comunicazione**. L'interesse è quello di analizzare i significati che vengono veicolati dalla comunicazione non verbale nelle diverse culture; gli obiettivi dell'unità sono:

1. Comprendere che la gestualità può avere significati diversi in contesti culturali differenti;
2. Sperimentare come il contesto incide sul messaggio;

3° Gruppo: Unità didattica su “Informazione e partecipazione”

Nel gruppo di insegnanti delle scuole medie e superiori si sono indirizzate le attività sul rapporto tra **informazione e partecipazione** alla vita politica e sociale. Si è trattato questo tema sotto diversi aspetti, riflettendo da un lato sull'idea che ad una diversità di fonti di informazione corrisponde una maggiore consapevolezza e quindi una maggiore partecipazione alla società, e dall'altro sul potere di alcuni mezzi di comunicazione e nella conseguente possibile manipolazione dell'informazione.

Per diversi motivi logistici e di organizzazione del gruppo, l'unità non è giunta a conclusione, ma si è rimandato ad un momento successivo la possibilità di approfondire e perfezionare il lavoro iniziato.

Sembra delinearsi un quadro in cui la sperimentazione nelle scuole di ordine superiore risulta essere più difficile in quanto più si sale nei livelli di istruzione più l'insegnante è vincolato al curriculum e fa difficoltà a coinvolgere il resto dell'istituzione scolastica in un lavoro di gruppo di tale portata.

Dopo aver strutturato le linee generali delle unità didattiche nei tre diversi archi di età, gli insegnanti, attraverso uno scambio proficuo di materiali, suggerimenti e osservazioni in diversi momenti di incontro o contatto via e-mail, hanno delineato alcune possibili attività da svolgere in gruppo e da armonizzare nell'unità didattica.

Con la costante supervisione di Francesca Gobbo, si è giunti, così, a creare nelle singole unità didattiche percorsi che prevedono attività in cui i ragazzi sono chiamati a drammatizzare una storia o mimare una situazione di comunicazione, a ricomporre un oggetto avendo immagini tratte da diversi punti di vista, trovare la soluzione di un conflitto disegnandolo su un cartellone, realizzare un modellino di una costellazione, comporre un testo musicale, ecc...; sono tutte attività che mettono in gioco le abilità molteplici ed un effettivo scambio di idee e partecipazione nel gruppo.

Ciak...si prova!

Dopo che i singoli gruppi di insegnanti si erano ritrovati più volte per mettere a punto le unità didattiche è giunto finalmente il momento di procedere alla supervisione finale delle schede e alla simulazione della fase di orientamento. Abbiamo scelto, a titolo esemplificativo, di sperimentare tra gli insegnanti una parte dell'unità didattica sui punti di vista, provando a svolgere la consegna di lavoro e rispettando la divisione in ruoli e le regole dell'apprendimento cooperativo, proprio come se fossimo gli studenti di una classe.

Al termine dell'attività emergono alcuni interessanti interrogativi e questioni:

- 1) rispetto alle attività di orientamento e sugli *skill builders* si evidenzia come una caratteristica degli insegnanti italiani quella di far scaturire dai ragazzi le norme per il lavoro in gruppo e gli obiettivi delle attività da svolgere. L'idea è che se tali regole vengono discusse, elaborate e problematizzate insieme dovrebbero essere maggiormente rispettate; vi è inoltre un maggior coinvolgimento dell'alunno nella vita della classe, nel caso in cui le regole e gli obiettivi non vengono calati dall'alto dall'insegnante. Si potrebbe ipotizzare che tale aspetto sia espressione del modo particolare in cui l'attivismo è stato percepito in Italia;
- 2) si precisa che i ruoli dovranno essere ben spiegati ai ragazzi, altrimenti si rischia confusione, non si crea autonomia, e non si osserva una reale collaborazione. Sarà necessario specificare che tutti devono contribuire al lavoro richiesto dalla consegna e in più ciascuno deve compiere il suo ruolo di relatore, cronometrista, ecc...Per rendere più "simpatici" tali ruoli sono state denominazioni come narratore (al posto di relatore), clessidra (al posto di cronometrista), responsabile e trovarobe, e si consegnerà ai bambini un colorato contrassegno da attaccare alla maglietta. Ci si è chiesti, inoltre, come procedere qualora la classe non sia composta da alunni multipli di quattro. Si decide di inserire il ruolo dell'armonizzatore di gruppo che avrà il compito di creare un clima di lavoro positivo, motivare e incoraggiare, far sì che la discussione nata da punti di vista diversi non degeneri in litigio che blocca il lavoro, ma spinga i singoli membri a trovare compromessi per favorire la tenuta del gruppo; si ribadisce che sarà l'insegnante ad attribuire i ruoli in base anche ad opportune riflessioni e osservazioni;
- 3) sulla base delle esperienze di lavoro in gruppo svolte in passato, si è notato come per molti ragazzi sia difficile lavorare in gruppo, perché non amano il conflitto, non tollerano il fatto che "bisticciamo sempre"! La motivazione più probabile è che non sia stato loro insegnato come gestire il conflitto, ma spesso solo come questo sia un comportamento da evitare e "sopprimere". Gli *skill builders* e la "rigida" strutturazione delle attività di Complex Instruction vogliono proprio assolvere anche a questa funzione educativa;

- 4) Si ricorda che il feed-back è uno strumento per dare un rinforzo soprattutto ai bambini che risultano avere uno status basso in modo che tutti riconoscano in modo chiaro e evidente che tale persona ha contribuito positivamente al lavoro, per far emergere eventuali problemi o dinamiche di gruppo, per far notare le intelligenze di ciascuno e la diversità del gruppo. Anche nel verificare se ciascuno ha svolto in pienezza il ruolo che gli era stato assegnato si farà notare che i ruoli sono sempre finalizzati alla buona realizzazione del lavoro di gruppo: “quando si collabora si ottengono migliori risultati”.

Alcuni dubbi rimangono e le insegnanti esprimono diverse considerazioni:

- *“Spesso i ragazzi tendono a non dare ascolto al parere di quei compagni di status basso, a volte non arrivando a terminare il lavoro o a darne una soluzione sbagliata; compito dell’insegnante è di far notare questa dinamica, nel momento del feed-back e far in modo che i ragazzi si interrogino sui motivi di tale comportamento”;*
- *“Come spostare l’attenzione sul processo piuttosto che sul prodotto finale, cosa a cui spesso si punta nell’insegnamento? Spesso sono gli stessi genitori a nutrire l’ansia delle prestazioni e la preoccupazione degli standard predefiniti di apprendimento”.*
- *“Esprimo, con molta spontaneità, le mie perplessità sul fatto che alcuni bambini possono riuscire in questo tipo di lavoro: nella mia classe ci sono dei bambini con un forte ritardo nell’apprendimento e nella maturazione...Sembra a volte che questi bambini non abbiano doti particolari...o meglio, questo potrebbe essere il nostro punto di vista, la proiezione delle nostre aspettative su di loro che ci porta a considerarli in questo modo...; penso che sia necessaria una totale apertura alla sperimentazione e al rischio di un cambiamento che parte anche da noi insegnanti e di un atteggiamento di meraviglia e stupore nel lavoro che andremo a svolgere”.*

PARTE TERZA

La sperimentazione nelle classi

Finalmente nella scuola...

Grazie a frequenti incontri e contatti costanti le insegnanti hanno definito le unità didattiche apportando le ultime correzioni, elaborando le istruzioni per il lavoro di gruppo con un linguaggio “a misura di bambino”, ricercando materiale tecnico e logistico per realizzare concretamente il nuovo setting didattico, coinvolgendo colleghi e dirigenti scolastici per l’organizzazione degli spazi e dei tempi della sperimentazione.

L’impegno, la tenacia e la forte motivazione a portare avanti il cammino di formazione intrapreso e di sperimentare nuove strategie di lavoro in classe, capaci da un lato di migliorare condizioni di apprendimento per gli alunni, dall’altro di sottoporre a critica, revisione e perfezionamento il modo di “fare scuola”, ha costituito un’ottima base di lancio da cui è stato possibile partire per giungere nelle classi con entusiasmo e convinzione.

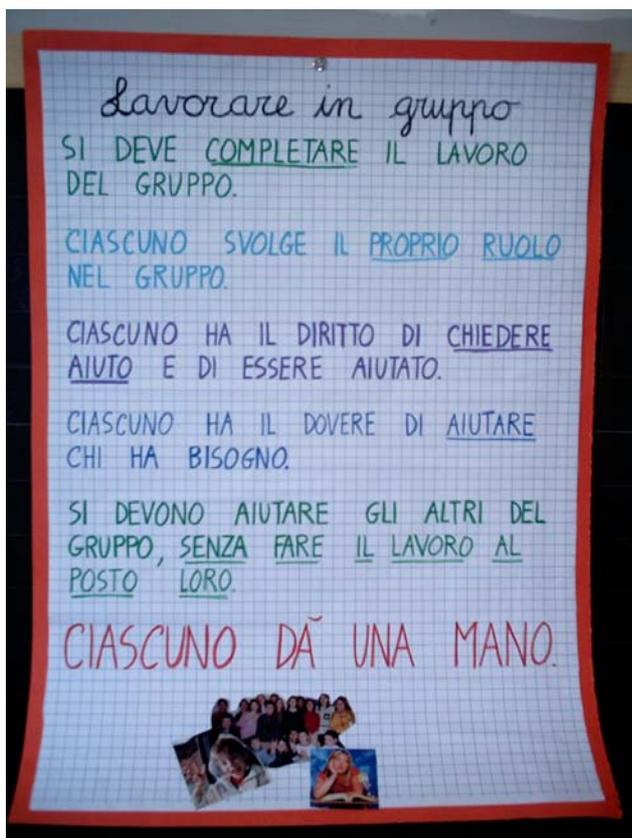
Le insegnanti, infatti, hanno provato la soddisfazione e lo stupore propri del “mestiere artigiano” – come dice Lorenzoni³ – che riflette, ricerca, elabora, scolpisce, crea qualcosa di nuovo e originale e lo mostra agli altri con piacere, restando aperto alle correzioni e alle revisioni future; l’esperienza, poi, di realizzare tutto ciò attraverso lo scambio, il sostegno e il confronto con altri, nella reciprocità del gruppo e nella valorizzazione delle competenze di ciascuno ha nutrito la fiducia di poter operare da protagonisti attivi del cambiamento in un contesto scolastico che spesso si percepisce come appiattito e standardizzato.

Si è giunti, così, finalmente in cinque classi (una I, due II, una III e una V elementare) delle scuole coinvolte: dopo aver stabilito insieme due date in cui effettuare il primo giro di sperimentazione si è provveduto a stendere un programma che ha permesso ai supervisori di muoversi da Tolè a Palata Pepoli, da Bologna a Sant’Agata Bolognese, impegnando sia le ore del mattino sia quelle pomeridiane.

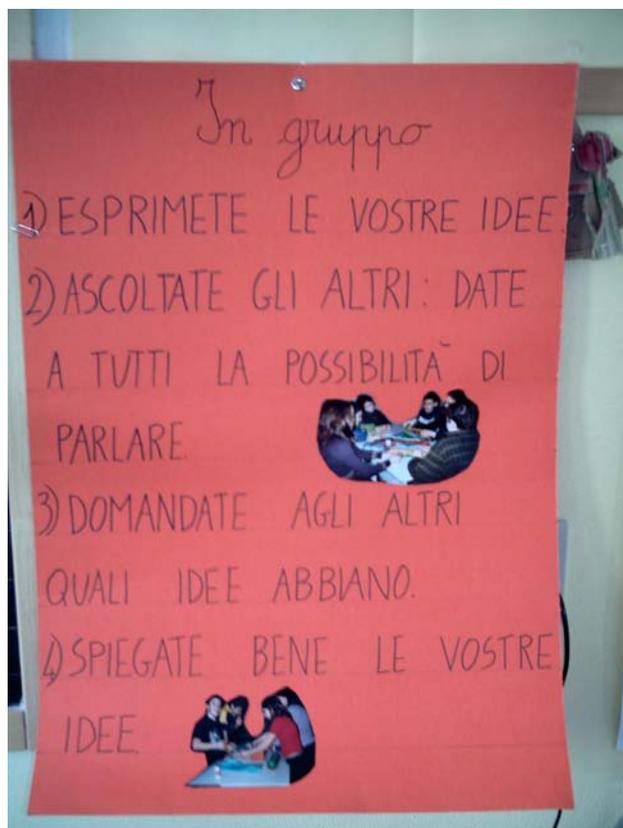
Un’accurata preparazione al lavoro di gruppo è stata realizzata precedentemente con i ragazzi attraverso gli *skill builders*: alcune attività svolte hanno mirato ad evidenziare l’importanza del contributo di ciascuno nel gruppo, del mettersi in gioco e del saper dare sostegno e ascolto, facendo notare che un buon risultato si ottiene dalla collaborazione di tutti; altre sono state propedeutiche allo sviluppo delle tematiche delle unità didattiche create; altre ancora hanno portato alla stesura delle regole da osservare per lavorare bene in gruppo. Il setting è stato, dunque, allestito con cartelloni, materiali di orientamento

³ Cfr, Franco Lorenzoni, *L’ospite bambino*, Theoria, 1994, pag. 86.(Penso che) “*il metodo artigiano e la conquista di tempi lunghi che permettano la sosta, l’approfondimento e lo sviluppo lento delle cose siano essenziali per l’insegnamento*”.

per l'attività e la disposizione dei banchi e la disponibilità dei materiali è stata pensata in modo tale da favorire un proficuo scambio tra gli studenti e un'effettiva autonomia nella realizzazione dei compiti.



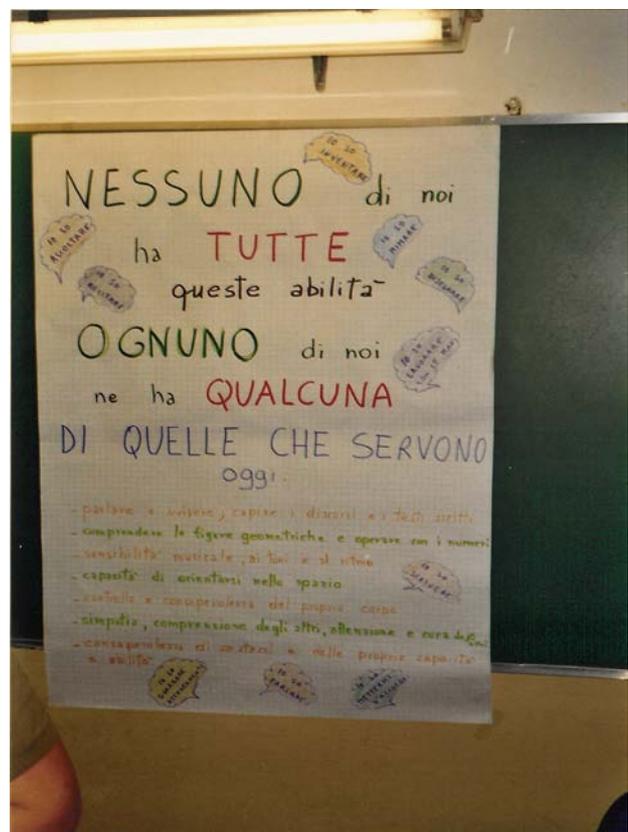
Le regole di gruppo elaborate dalla classe di Sant'Agata Bolognese



Le regole di gruppo elaborate dalla classe di Palata Pepoli



La divisione dei ruoli nella classe di Palata Pepoli



Uno sguardo attento alle intelligenze molteplici e all'importanza di ciascuno nel gruppo!! – Palata Pepoli

I supervisori si sono presentati ai ragazzi con semplicità e naturalezza e in alcuni casi anche i colleghi delle insegnanti interessate hanno preso parte alla sperimentazione, sviluppando interesse e osservazione nei confronti della strategia.

Questo primo momento ha permesso agli alunni di familiarizzare con la metodologia proposta, agli insegnanti di “mettersi alla prova” e verificare l’interesse e la motivazione delle scelte fatte, e ai supervisori di iniziare ad osservare e valutare le dinamiche tra gli alunni, la funzionalità e adeguatezza dell’unità didattica, il raggiungimento delle finalità di apprendimento, le modalità di insegnamento e la gestione dell’attività.

Al fine di condurre un’osservazione più accurata e attendibile, che sapesse comprendere e valutare i diversi aspetti sopraccitati, e sperimentasse, attraverso la rotazione dei ruoli e la pratica di nuove attività, l’effettiva rispondenza dei processi agli obiettivi posti, si è pensato di preparare un secondo giro di sperimentazione, a distanza di circa un mese dal primo, grazie anche alla disponibilità delle insegnanti. La richiesta è stata avanzata in primo luogo dagli alunni che hanno espresso l’esigenza di ripetere le attività, ruotando i compiti in modo che ciascuno potesse sperimentare diverse modalità di prendere parte al lavoro; dal canto loro le insegnanti hanno avuto modo di impraticarsi e di migliorare le proprie competenze in merito alla metodologia, anche alla luce delle prime osservazioni svolte.

I primi riscontri rispetto alla nuova strategia sono risultati molto positivi sia nei ragazzi sia nelle insegnanti; questo non fa che sostenere le motivazioni e aprire la progettualità a prospettive future significative.

Osservare per comprendere e per valutare

L'originalità del percorso intrapreso sta nell'opportunità di aver avuto la supervisione costante, il monitoraggio continuo delle azioni intraprese, da parte della prof.ssa Gobbo e della dott.ssa Pescarmona. Ciò ha riguardato non solo la preparazione delle unità didattiche, ma anche la loro effettiva presentazione ed attuazione in classe.

L'osservazione e il feedback hanno avuto lo scopo di capire effettivamente se e con quali modalità la metodologia della Complex Instruction si può inserire nei contesti scolastici italiani, in particolare indagando la funzionalità e l'adeguatezza delle unità didattiche elaborate dalle insegnanti da una parte, e analizzando i modi consueti attraverso cui si realizza la didattica dall'altra, poiché questo può ora favorire, ora ostacolare l'introduzione di una nuova strategia di apprendimento.

Il momento dell'osservazione in classe rispondeva alla finalità di riflettere successivamente con le insegnanti su come la cultura e l'organizzazione della scuola incidano sul modo di "fare scuola"⁴: le stesse insegnanti coinvolte affermano l'importanza di uscire da una logica "autoreferenziale", che le vede impegnate in classe senza aprirsi mai ad una possibile osservazione e supervisione esterna, che permette di scorgere come certe consuetudini educative siano ormai considerate normali e riesca così a rompere quei modi di insegnare che spesso non spingono gli studenti a mettersi in gioco.

Tale obiettivo rientra nella prospettiva dell'intero progetto di favorire una effettiva circolarità fra teoria e prassi, ossia fra la formazione pedagogica intrapresa e la pratica educativa che si va promovendo al fine di maturare una più consapevole professionalità insegnante⁵.

Un passo verso tale finalità formativa è stata dunque l'attività di osservazione nelle classi scolastiche ed ha riguardato i seguenti aspetti:

- la funzionalità delle unità didattiche costruite dalle insegnanti;
- la gestione della classe e la conduzione del lavoro da parte dell'insegnante;
- le dinamiche sociali e di apprendimento all'interno dei gruppi cooperativi.

La raccolta e l'analisi dei dati per valutare il lavoro nella classe cooperativa è avvenuta secondo due modalità tra loro complementari:

⁴ Crf. GOBBO F., *Pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2001.

⁵ Anche l'invito a diventare "*insegnante – etnografo*" si muove in questa prospettiva e la arricchisce: rendendo l'insegnante capace di riflettere in maniera critica e sistematica sul suo modo di lavorare, la sua professionalità verrà migliorata nei termini di una più puntuale ed efficace comprensione del contesto scolastico in cui lavora. Le varie ricerche etnografiche, condotte in USA e in Europa, hanno messo in evidenza come la classe scolastica sia un ambiente culturale complesso, dove svolge un'azione cruciale l'interazione (spesso conflittuale) fra i modi culturali degli studenti e le regole e l'organizzazione della vita scolastica e gli obiettivi educativi perseguiti. In tal senso, l'insegnante "deve prendere atto dell'esistenza di barriere culturali attraverso le quali riuscire a comunicare per raggiungere i propri obiettivi pedagogici e conoscitivi, non diversamente da quanto farebbe un etnografo in un contesto lontano". GOBBO F., *L'insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca*, in FAVARO G., LUATTI L., *Intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano, 2004, pp. 128-137.

1) da una parte si sono utilizzati le indicazioni e suggerimenti proposti da E. Cohen quali, la Scheda di Registrazione sistematica dell'interazione ⁶ e la Guida per l'osservatore esterno⁷, strumenti semplici ed efficaci finalizzati alla valutazione dell'organizzazione del lavoro di gruppo e della partecipazione dei singoli studenti al compito.

2) dall'altra, l'osservazione partecipante, tipica della metodologia etnografica, si è rivelata come la tecnica più adatta a cogliere le impressioni di studenti e insegnanti, le sfumature interpretative date alla sperimentazione, le dinamiche tra studenti e insegnanti e tra pari, la relazione con le risorse e limitazioni contestuali; tutti aspetti che influiscono sul modo di accogliere ed adottare una nuova modalità didattica.

L'esperienza di monitoraggio e supervisione ha confermato nelle insegnanti l'esigenza di condurre un'osservazione reciproca tra colleghe al fine di promuovere un costante confronto di gruppo sul "come si sta lavorando".

⁶ Esempio di Scheda per la registrazione dei comportamenti di partecipazione in COHEN E., *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erikson, Trento, 1999, p. 150.

⁷ Esempio di Guida per il docente osservatore in *ivi*, pp. 146-147.

Che cosa emerge? Messa a fuoco sulla scuola

A conclusione della sperimentazione nelle classi elementari emerge in tutte le insegnanti la volontà di fermarsi per riflettere sull'esperienza ed il cammino finora compiuto al fine di discutere gli aspetti problematici e riconoscere gli elementi positivi dell'intenso lavoro.

Si mette in luce la novità e la buona riuscita del percorso formativo svolto che è giunto alla creazione di unità didattiche di Istruzione Complessa e alla loro sperimentazione nelle classi: aspetto da non sottovalutare che ha reso originale e veramente efficace questo corso di formazione. Agire ed essere osservati direttamente sul campo ha permesso un confronto attento e critico fra le insegnanti e fra insegnanti e supervisori.

Da tali osservazioni e riflessioni sono emerse alcune componenti che sembrano tratteggiare il modo di intendere la strategia del Cooperative Learning e, più in generale di "fare scuola", nei contesti scolastici italiani indagati.

Fra gli elementi principali si rileva la priorità data alla **relazione** rispetto alla questione dello status e dell'apprendimento (evidenziato invece come obiettivo principale dalla Cohen). Gli insegnanti sono attivamente impegnati a facilitare modalità di lavoro non conflittuali – più volte fra le regole di lavoro di gruppo si trovano indicazioni come "Non si litiga", "Non bisticciare" - e ad intervenire per mediare le tensioni relazionali fra gli allievi, sostenendo come un clima sereno favorisca un maggiore apprendimento. Il **conflitto** è presente, ma difficilmente è ricondotto e gestito come un problema di status. A dispetto delle indicazioni date dalle insegnanti, dalle osservazioni si rileva che gli allievi si ridistribuiscono i ruoli e stabiliscono delle gerarchie direttamente all'interno del gruppo emarginando o addirittura autoescludendosi dal lavoro in corso. Fra i motivi che fanno nascere i litigi risulta centrale la difficoltà a comunicare i passaggi da eseguire ed a distribuire le responsabilità rispetto al compito: assume rilievo il "fare" (leggere, scrivere, disegnare...) come momento di competizione fra i bambini in quanto permette di mettere visibilmente in campo le proprie risorse personali.

La scuola, enfatizzando la centralità della relazione, e dunque dell'apprendimento sociale rispetto quello disciplinare, sembra trasformare il senso della Complex Instruction; considerazione che diventa rilevante quando ci chiediamo se - e in quale misura - la relazione può essere finalizzata al benessere della classe o se, come insegnanti, vogliamo darle risalto e incidenza come strumento di apprendimento differente.

Collegato all'aspetto precedente si mette in luce il tema della **professionalità insegnante** maturata nell'intero percorso di acquisizione e riflessione su una nuova metodologia che ha portato alla problematizzazione del modo consueto di lavorare in classe. La questione che si pone è se e come tale nuova competenza pedagogica si traduca nella effettiva possibilità e capacità di far apprendere di più; ossia quale tipo di collegamento sussista fra l'investimento di energie e risorse sulla formazione

insegnanti e l'**apprendimento**. Se le unità di istruzione complessa vogliono essere parte integrante del percorso di apprendimento, devono essere percepite anche dagli alunni come momento non separato dalla normale attività scolastica, evitando la percezione che “è solo un gioco”: diventa dunque essenziale in primo luogo ricondurre il contenuto delle unità alle tematiche disciplinari previste dal curriculum di studi dell'ordine di scuola in cui si opera, e, in secondo luogo, introdurre il momento della valutazione del lavoro di gruppo in modo da chiedersi e chiedere agli alunni che cosa hanno appreso e verificare i contenuti dell'apprendimento del gruppo, nel momento in cui presenta il proprio prodotto finale, e del singolo attraverso la risoluzione della consegna individuale. Infine è necessario evidenziare e riconoscere maggiormente il ruolo giocato dalle abilità molteplici nel processo di apprendimento. Lo sviluppo e l'interdipendenza delle intelligenze multiple richieste dal compito rientra a pieno titolo nella logica educativa di E. Cohen come strategia essenziale per creare un sistema misto di aspettative per ogni studente.

Per quanto riguarda le modalità specifiche con cui sono stati concretizzati i passaggi ed i principi dell'Istruzione Complessa dalle osservazioni in classe sono emerse alcune considerazioni.

- La **fase di orientamento** è stata condotta con grande chiarezza, precisione, economia ed efficacia da parte dell'insegnante nell'assegnare e chiarire i ruoli, le regole del lavoro di gruppo, la necessità di impiegare abilità multiple per lo svolgimento del compito, secondo le migliori indicazioni date da E. Cohen; inoltre si è fatto sempre ricorso ad un momento interattivo che ha previsto la discussione e la decisione con i bambini delle regole da seguire perché il lavoro sia davvero cooperativo e la loro partecipazione attiva in questo momento di avviamento della sperimentazione.
- L'intervento dell'insegnante e **la delega di autorità** è risultato un elemento di difficile valutazione: l'utilità della relazione è stata evidente sia per gli alunni che per l'insegnante; molto spesso infatti se si applica con rigidità la delega di autorità, non intervenendo affatto nel corso del lavoro, può accadere che alcuni gruppi si blocchino di fronte alle difficoltà di comprensione della consegna finendo per non riuscire più a proseguire e creare dissidi o vuoti che non aiutano né l'interazione fra i componenti del gruppo né l'apprendimento; questa riflessione porta, da una parte, ad una rielaborazione più accurata dell'unità didattica (rivedendo quegli elementi dell'unità che risultavano particolarmente complessi per gli alunni) e, dall'altra, permette di valutare il ruolo dell'insegnante nel processo di insegnamento/apprendimento e modificarlo nella prospettiva di sviluppare negli alunni una maggiore autonomia e indipendenza nella risoluzione del compito, in accordo con il progetto pedagogico sostenuto da molte di loro.
- **La divisione e l'attribuzione di ruoli** è stata giudicata una delle modalità determinanti sia per sviluppare autonomia e responsabilità nel singolo, sia per creare un interdipendenza tra i membri del gruppo e lavorare con efficienza all'interno del gruppo classe; sebbene ci sia una

diffusa difficoltà a rispettare i ruoli e svolgere il proprio incarico individuale ed allo stesso tempo collaborare con gli altri, gli stessi alunni nell'occasione del secondo giro di sperimentazione si sono resi più consapevoli ed hanno fatto notare l'importanza non solo di avere ruoli differenti, ma di poter sperimentare ciascuno un ruolo diverso attraverso la rotazione.

- **La preparazione del lavoro e gli skill builders** sono stati i passaggi necessari per la presentazione dell'unità didattica, e sono stati eseguiti da tutte le insegnanti in modo molto accurato e secondo diverse modalità (cartelloni, giochi, riflessioni di classe, sperimentazione dei ruoli in altre attività, ecc...); emerge però l'esigenza di inserire nei percorsi e nelle pratiche di insegnamento alcuni dei contenuti dell'unità e anche alcune modalità di insegnamento per far sì che i contenuti delle unità proposte non risultino "fuori contesto" e che gli studenti possano familiarizzare con il nuovo stile di insegnamento (i bambini a volte si lanciano a capofitto sul "fare" senza leggere con attenzione le istruzioni e senza ascoltare con precisione le consegne, rischiando così di interpretare a loro modo e di "falsificare" i contenuti dell'apprendimento; è importante, allora, spiegare ai ragazzi che questo è un lavoro diverso).
- Successivamente la discussione ha riguardato le modalità, le caratteristiche e dinamiche attuate nel dare il **feed-back** agli alunni; molti insegnanti hanno espresso la difficoltà ad osservare da soli tutti i gruppi ed i singoli alunni accuratamente, e soprattutto riuscire ad offrire un feed-back su competenze specifiche che sia, come sostiene la Cohen, pubblico, specifico e "onesto"; le insegnanti fino ad ora hanno dato un rimando sul lavoro di gruppo in termini di abilità sociali o sul prodotto finale realizzato dai membri, mentre stanno lavorando ancora sulla capacità di affinare la loro capacità di riconoscere e valutare le abilità molteplici messe in gioco dai ragazzini, specialmente per valorizzare l'apporto di quegli studenti socialmente o culturalmente svantaggiati, cuore della strategia per promuovere l'equità in classe e superare lo status quo.
- Considerando più attentamente la questione delle **abilità molteplici**, in relazione all'osservazione e in vista di un perfezionamento del lavoro, ci si chiede in che misura le unità didattiche sviluppino effettivamente le abilità molteplici, e come potenziare e valorizzare questo aspetto nella costruzione delle singole unità didattiche e nel momento del feedback finale; emerge la necessità di dare maggiore riconoscimento alle abilità pratiche, musicali, corporee inserendole in un contesto reale di apprendimento e di valutazione; relegare tali intelligenze ad ambiti esterni all'apprendimento prettamente scolastico (sviluppendole in attività parallele o nei differenti progetti previsti dal POF) potrebbe finire per segregare ancora di più tali abilità e relegarle come capacità di "serie B": così facendo non si decostruisce l'idea che esistano altre intelligenze importanti e necessarie oltre quella logico-matematica e linguistica e, di conseguenza, non si modificano le aspettative di competenze verso gli studenti.

- La **supervisione esterna** è stata un aspetto valutato positivamente da tutte le insegnanti: da tempo si è abituati ad essere sempre i soli “giudici” di se stessi; a volte ci si confronta con le colleghe, ma generalmente non vi è mai lo sguardo esperto, esterno e senza troppi preconcetti di un supervisore in cui specchiarsi: “Chi mai ci osserva quando insegniamo?”. In questa fase della sperimentazione inoltre solo un’osservazione esterna poteva soffermarsi ed evidenziare maggiormente gli aspetti sopraccitati emergenti sia dal comportamento insegnante che dalle dinamiche intragruppo; da considerare anche l’effetto che l’essere osservati ha avuto sul lavoro nei singoli gruppi: i ragazzi molto spesso sentendosi osservati e controllati hanno mostrato di impegnarsi di più e si sono responsabilizzati verso il compito; tuttavia rimane sempre il rischio che non si esprimano realmente per quello che sono a causa di una, seppur leggera, influenza esterna.

In generale quello che emerge con maggior forza dalle osservazioni e riflessioni con le insegnanti è come esista una **cultura ed organizzazione della scuola** che definisce e caratterizza il modo di lavorare. Per la prima volta sono le insegnanti stesse a riconoscere come certe “consuetudini educative” influiscano sulle loro modalità di “intendere e fare scuola”. Ciò trova riflesso nella capacità di svolgere la consegna autonomamente senza il sostegno e la facilitazione dell’adulto, nelle aspettative precise di comportamento e sequenza di lavoro che i bambini hanno verso l’insegnante, nell’uso e gestione dei materiali presenti nella classe, nell’utilizzo e disposizione dei banchi in aula, nella scansione di materie differenti in ore precise della giornata e settimana (l’esempio della maestra che durante la lezione di geografia riporta un’esperienza di scienze e l’alunno: “Maestra, ma non c’è geografia oggi?”), nell’attenzione e valorizzazione data a schemi di pensiero e azioni prestabilite nella trasmissione e apprendimento di alcuni saperi, solo per fare alcuni esempi. Si conviene che nella pratica educativa si agisca con modelli di lezione e di comportamento che possono ora bloccare ora facilitare il raggiungimento di determinati obiettivi pedagogici e l’introduzione e realizzazione di una nuova metodologia di lavoro.

E’ necessario, allora, non dare per scontati i tratti peculiari e le indicazioni che emergono da questa esperienza, per cercare di riflettere sulle specificità del contesto in cui operiamo e per tentare di comprendere quali sono le priorità a cui la realtà scolastica ci richiama e in che rapporto stanno con la strategia della Complex Instruction. La frase “Era quello che cercavo! E sono contenta perché l’ho trovato!” fa comprendere non solo la soddisfazione delle insegnanti per il lavoro svolto, ma anche una forte e continua motivazione nel **cambiamento nella cultura e nella pratica di insegnamento** consueta.

In tale prospettiva, potrebbe diventare parte integrante di questo cammino introdurre dei **percorsi propedeutici** in classe volti a preparare e familiarizzare - docenti e allievi - con nuove modalità di

lavoro; fra questi sperimentare i ruoli in situazioni diverse, provare a scandire ed esercitarsi in vari passaggi richiesti dalle unità didattiche, far gestire alla classe dei lavori direttamente dai ragazzi in modo tale da apprendere a lavorare autonomamente, riconoscere e riflettere con gli studenti sulla profonda interrelazione e reciprocità che sussiste e lega diversi ambiti disciplinari e le diverse esperienze cercando di trovare il filo rosso che lega tutti gli apprendimenti (prettamente scolastici ed extracurricolari) e proporre percorsi interdisciplinari, magari sulla big idea dell'unità didattica...

La Complex Instruction è un lavoro diverso che coinvolgendo la maniera di intendere i saperi, la cultura, il ruolo dell'insegnante, l'intelligenza trasforma lo stesso modo di "fare scuola".

Un ponte con l'Europa

L'approdo della strategia educativa della Complex Instruction in Italia e in particolar modo nel territorio bolognese ha avuto possibilità di concretizzarsi – come si è avuto modo di illustrare nella presentazione – grazie alla ricerca e allo studio condotto dalla prof.ssa Gobbo nell'ambito del progetto Comenius guidato da Pieter Batelaan e sperimentato in 9 Paesi Europei negli anni 1997-99⁸.

L'intensa preparazione e il costante aggiornamento grazie alla partecipazione a gruppi di lavoro internazionali hanno permesso un interessante confronto che mette in luce variabili culturali e sfumature differenti con cui la metodologia viene realizzata nei singoli Paesi e che accresce l'esigenza di uno scambio duraturo.

Per gli insegnanti bolognesi la sperimentazione - nel corso di formazione intensiva - delle unità didattiche sviluppate a Stanford dal gruppo di ricerca di Elisabeth Cohen, è risultata essere momento privilegiato per aprirsi al confronto con un quadro teorico e concettuale e modalità didattiche operative che nascono in specifici contesti culturali e che assumono connotazioni e tratti originali.

Le riflessioni condotte sul problema dello status sociali in classe, sulla valenza delle aspettative rispetto al rendimento scolastico, sull'importanza delle abilità molteplici e il conseguente impegno per la promozione dell'equità in educazione e la formulazione di un'"ingegneria educativa" così complessa ed elaborata costituiscono certamente motivo di valutazione di modalità differenti di "fare scuola", elaborando considerazioni significative e ricercando opportuni cambiamenti nelle dinamiche educative consuete.

D'altro canto la creazione di unità didattiche originali, sorte grazie all'approfondimento sempre maggiore dei nuclei tematici portanti e dalla rilettura degli stessi in relazione ai propri contesti scolastici, ha stimolato l'interesse a portare il nostro personale contributo nel contesto europeo, attraverso la partecipazione al Convegno Internazionale "Diversity in Education in an International Context" tenutosi a Verona in maggio 2005 e la diffusione dei materiali sia a livello nazionale che internazionale⁹; si prevedono inoltre successivi momenti di confronto scientifico e istituzionale, coltivando scambi proficui in ambito europeo e internazionale.

⁸ Cfr. Batelaan P. (ed), *Towards an equitable classroom. Final report of Cooperative Learning in Intercultural Education project (CLIP)*, Hilversum: IAIE, 1998.

⁹ Si vedano in Appendice gli abstracts del progetto in versione italiana e inglese.

Conclusioni e progettualità future

Volgendo lo sguardo all'intero percorso svolto non può che far emergere una profonda soddisfazione in tutti coloro che hanno preso parte al progetto confermata dal grande investimento di energia che ha seguito il corso intensivo di formazione e dalla forte volontà, non solo a continuare lo sviluppo e l'approfondimento delle riflessioni teoriche, ma di vederle fortemente intrecciate con la quotidiana esperienza operativa in classe.

Le proposte che scaturiscono dalle insegnanti vanno ora nella direzione di un maggiore coinvolgimento dei Dirigenti Scolastici e di un'ampia diffusione tra colleghi e colleghe della propria scuola: in questo modo, attraverso opportune modalità istituzionali, sarà possibile rendere sistematica la sperimentazione, darle spazio nel tempo, non riducendola ad esperienza sporadica e provvisoria. Solo in questo modo si potrà auspicare in un lento, ma progressivo e significativo cambiamento nella scuola e si potrà portare avanti una riflessione sulla diversità culturale nelle classi, arricchita da contributi differenti e si allarga ad orizzonti di pensiero più ampi.

L'idea di offrire alle scuole un momento di formazione sulla Complex Instruction con la preparazione di un work-shop attraverso cui altri insegnanti possano sperimentare in prima persona la strategia e avere modo di acquisire ad un primo livello i concetti fondativi della strategia, sembra essere la scelta più idonea per iniziare il nuovo anno scolastico con una più ampia partecipazione alla progettazione in corso.

Nella certezza che le sollecitazioni emerse continueranno a sviluppare ulteriori percorsi e che la presenza attiva nelle scuole di insegnanti impegnate su tale fronte sarà da stimolo per diffondere la strategia ed ampliare la rete degli scambi, nasce spontanea l'esigenza di ringraziare quanti si sono adoperati per la buona riuscita del cammino svolto fin'ora: ringraziamo in modo particolare Valentina Asioli, Adriana De Rienzo, Simona Fantazzini, Ermanna Forni, Stefania Ghedini, Anna Rimondi, Marina Tolomelli, Horst Wiedelmann, che hanno donato davvero "anima e corpo" a questo lavoro, impiegando tempo, forze, risorse; ringraziamo tutte le insegnanti che, nonostante impedimenti e impegni, hanno continuato a seguire, anche a distanza, il percorso svolto, interessandosi e continuando a dare contributi e suggerimenti; ringraziamo i Dirigenti Scolastici e i colleghi, che hanno aperto le porte delle proprie scuole (e della mensa!) ai supervisori e alle persone coinvolte per la sperimentazione in classe, sostenendo con fiducia, disponibilità e interesse il lavoro proposto; infine, ma non con meno intensità ringraziamo la Dott.ssa Miriam Traversi e la prof.ssa Gobbo per la costante attenzione nei confronti delle insegnanti e per il loro ruolo di guida, espressa sia negli aspetti organizzativi sia in quelli formativi e di riflessione teorica.

ALLEGATI

Schede di presentazione del progetto
(versione italiana e versione inglese)

Progetto “Cooperative learning nelle classi multiculturali”

Centro Documentazione Laboratorio per un' Educazione Interculturale
CD/LEI – Bologna

Cattedra di Pedagogia Interculturale – Facoltà di Scienze della Formazione –
Università degli Studi di Torino
Aprile 2004 – Dicembre 2005

Partendo dalla esigenza di ricercare e affinare metodologie sempre più idonee a favorire l'accoglienza, l'inserimento e il successo scolastico degli allievi stranieri nelle classi multiculturali, il progetto ha inteso proporre agli insegnanti delle scuole di Bologna e provincia, una formazione intensiva sulle strategie di apprendimento cooperativo, facendo specifico riferimento alla *Complex Instruction*, messa a punto e largamente sperimentata da Elisabeth Cohen e dal suo staff dell'Università di Stanford, in California.

Considerando che molto spesso la **diversità culturale** viene percepita e valutata più come disuguaglianza e inferiorità, il **riconoscimento** e la valorizzazione di tutte le differenti abilità intellettuali e competenze che ogni studente sviluppa nel processo di apprendimento diventa un atto di **giustizia sociale**, da un lato, e d'altra parte, offre agli studenti di status basso la **possibilità di dare il proprio contributo** nello svolgimento del compito di apprendimento nel lavoro di gruppo.

Per queste ragioni, riteniamo che l'Istruzione Complessa offra una via promettente per trattare la questione dell'equità nelle classi eterogenee e migliori la partecipazione degli studenti di status basso nei piccoli gruppi.

Nel percorso formativo intensivo per gli insegnanti, è stato sottolineato, e discusso, come l'Istruzione Complessa considera:

- la possibilità di cambiare le aspettative dei compagni di classe e delle insegnanti sulle competenze degli alunni nelle classi eterogenee;
- il bisogno di allargare la concezione che gli studenti e le insegnanti hanno dell'“intelligenza”, della “bravura”, attraverso l'applicazione di molteplici abilità intellettuali nello svolgimento del compito;
- l'idea che la cooperazione e l'interazione diano la possibilità di accrescere l'effettivo apprendimento;
- l'importanza della delega di autorità assegnando compiti che siano aperti nel loro processo e nella loro risoluzione, per creare un ambiente scolastico democratico e per cambiare e migliorare le percezioni del proprio contributo personale e delle proprie competenze.

Riflettendo sui precedenti punti e chiarendoli attraverso la concreta esperienza nelle classi, le insegnanti hanno sperimentato la strategia di IC lavorando sulle unità sviluppate a Stanford, e nel progetto Comuneius guidato da Pieter Batelaan e sperimentato in 9 Paesi Europei negli anni 1997-99. Le diverse attività di gruppo, l'osservazione, e la successiva discussione sulle dinamiche interattive nei lavori di gruppo condotta dalla prof.ssa Francesca Gobbo, hanno permesso a tutti i partecipanti di familiarizzare con le strategie di apprendimento cooperativo e di raggiungere una conoscenza approfondita su aspetti cruciali dell'educazione interculturale.

Il corso di formazione intensiva, con le continue connessioni tra teoria e pratica educativa, ha suscitato ambizione negli insegnanti: nasce, infatti, l'idea di creare nuove Unità didattiche di Istruzione Complessa da sperimentare nelle proprie classi.

Gli incontri che si sono svolti ogni mese, a partire da ottobre, sono stati dedicati alla discussione e preparazione di due Unità didattiche di IC, specificatamente ricolte agli studenti delle scuole elementari. Le unità sono centrate su due "big ideas":

- la consapevolezza che nella società esistono **diversi punti di vista** (questa idea porta a riconoscere il valore di differenti percezioni e di porre ciascuna idea in una prospettiva relativa, assegnando una connotazione positiva alla diversità, e contribuendo ai processi di gestione positiva dei conflitti)
- la consapevolezza dei **fraintendimenti** che possono scaturire dalla **comunicazione interculturale** (questa idea ci permette di esaminare le relazioni tra i diversi significati delle parole e la comunicazione non verbale nelle differenti culture).

L'ultima fase del progetto –ancora in atto – prevede la sperimentazione di tali unità e del metodo del Cooperative Learning in dieci classi di Bologna e provincia con raccolta e analisi dei dati, secondo le indicazioni di E. Cohen e il metodo etnografico, con lo scopo di valutare se e come effettivamente l'Istruzione Complessa si sviluppa nelle classi italiane e di discutere come tali strategie educative accrescono le competenze degli insegnanti particolarmente rivolti all'educazione interculturale.

Sono disponibili materiali di documentazione (fascicoli, articolo, videocassetta).

Contatti: Prof.ssa Francesca Gobbo – Università di Torino (francesca.gobbo@unito.it),
Dott.ssa Miriam Traversi – CD/LEI Bologna (miriam.traversi@comune.bologna.it),
Dott.ssa Isabella Pescarmona (isabella.pescarmona@tiscalinet.it), Dott.ssa Alessandra Augelli (aleaugelli@tiscali.it)

Progetto “Cooperative learning nelle classi multiculturali”

Aprile 2004 – Dicembre 2005

Promotori: CD/LEI (Centro Documentazione Laboratorio per un’Educazione Interculturale – Bologna; Cattedra di Pedagogia Interculturale – Facoltà di Scienze della Formazione - Università di Torino)

Destinatari e scuole coinvolte:

Insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado, di Bologna e provincia; educatori professionali, pedagogisti, insegnanti di italiano L2; scuole in cui si effettuerà la sperimentazione: otto scuole del primo ciclo di istruzione

Obiettivi:

- Ricercare nuovi metodi che promuovano un clima favorevole in classe, effettive interazioni tra compagni e positivi risultati di apprendimento sia per gli alunni Italiani che per quelli stranieri;
- Approfondire la metodologia della *Complex Instruction* (equità, aspettative e status sociale, intelligenze multiple, attribuzione di competenze agli studenti di status basso) e condurre riflessioni attente sulle strategie educative del *Cooperative Learning* (creazione del lavoro di gruppo, interazione come fonte di apprendimento, delega di autorità, divisione dei ruoli, problemi aperti);
- Stimolare nelle insegnanti la creazione di nuove unità didattiche di Istruzione Complessa intorno a “*big ideas*”, specificatamente orientate agli studenti coinvolti nella sperimentazione;
- Condurre una osservazione costante delle dinamiche sociali e di apprendimento nei gruppi di lavoro;
- Condurre una riflessione critica sulla strategia di Istruzione Complessa relativa ai contesti educativi e professionali della sperimentazione attraverso la metodologia delle “*storie di vita*”.

Azioni:

Aprile – Giugno 2004: formazione intensiva

Settembre 2004- Marzo 2005: formazione in itinere e strutturazione unità didattiche per i diversi gradi scolastici.

Aprile 2005 – Dicembre 2005: sperimentazione e osservazione nelle classi – elaborazione dati e produzione materiali.

Contatti:

Prof.ssa Francesca Gobbo – Università di Torino (francesca.gobbo@unito.it)

Dott.ssa Miriam Traversi – CD/LEI Bologna (miriam.traversi@comune.bologna.it)

Dott.ssa Isabella Pescarmona (isabella.pescarmona@tiscalinet.it)

Dott.ssa Alessandra Augelli (aleaugelli@tiscali.it)

Project “Cooperative Learning in multicultural classrooms”

April 2004 – December 2005

Centre for Information/Workshop on Intercultural Education (CD/LEI) – Bologna
University of Turin – Department of Education (chair of Intercultural Education)

The project is aimed at training teachers of several schools in Bologna and its Province in the co-operative learning and teaching strategy for heterogeneous classrooms called **Complex Instruction**, which was developed by E. Cohen and her staff at the University of Stanford, California. The intensive in-service teacher training program was started in June 2004 and is still being carried out, since it also aims at enabling teachers to develop their own didactic units. A further aim is that of implementing and improving the encompassing goal of intercultural education thanks to an educational approach that promotes a welcoming learning climate in the classroom, effective peer interaction and positive learning outcomes both for Italian and immigrant or minority students.

Because **diversity** is too often seen and treated in terms of inequality and inferiority, **recognition** of the different intellectual abilities and skills each student can bring to the learning process, is an act of **social justice**, on the one hand, and, on the other, it gives low status students an **opportunity to give their contribution** to the learning task set for the group work. For these reasons, we find that Complex Instruction (CI) offers a promising way for treating issues of equity in heterogeneous classes and improving the participation of low-status students within small groups.

During the in-service teacher training program, it was underlined, and discussed, how Complex Instruction dealt with:

- the possibility of changing classmates’ and teachers’ expectation for competencies in heterogeneous classrooms;
- the need to widen students’ and teachers’ conceptions of “smartness” through the application of multiple intellectual abilities to a learning task;
- the idea that co-operation and interactive relations are able to enhance effective learning;
- the importance of delegation of authority by assigning tasks that are open-ended in their process and in their outcome in order to create a democratic learning environment and to change or to improve the individuals’ perceptions of their own intellectual contribution and skills.

After reflecting on the above point and illustrating them through their own classroom experience, teachers experimented with the CI strategy by working on units developed at Stanford and by the Comenius project led by Pieter Batelaan and tried in 9 European countries during 1997-1999. The various group activities, and the observation, feedback and further discussion on interactive dynamics within group-works provided by “trainer” Francesca Gobbo to the trainees, allowed all participants to become familiar with the cooperative learning strategy and to gain a deeper perspective on crucial intercultural aspects.

The in-depth teacher training course, with its constant linking between theory and educational practice, made the participants ambitious: they planned to create some original CI didactic Units to experiment in their own classrooms.

The meetings that took place every month since October were devoted to discuss and prepare two CI Units, specifically aimed at elementary schools students. The units are centred around two BIG IDEAS:

- **awareness that in societies there are different points of view** (this idea leads to an appreciation of different perceptions and to putting one's own belief into perspective, therefore assigning a positive connotation to diversity, and contributing to the process of conflict management);
- **awareness that misunderstanding can result from the intention to communicate** (this idea leads to examine the relationship between meanings and non verbal communication in different cultures).

The next step of this part of the training program will be to try out these original CI Units in ten schools in Bologna (during the months of April and May) and collect and analyse data according both to the indications of E. Cohen and to ethnographic methodology, in order to see if and how effectively Complex Instruction works in Italian classrooms, and to discuss how such educational strategy raises teachers' competencies with particular regard to intercultural aims.

Documentation (printed reports, journal article, videotape) is available.

Addresses for correspondence:

Prof.ssa Francesca Gobbo – Università di Torino (francesca.gobbo@unito.it), Dott.ssa Miriam Traversi – CD/LEI Bologna (miriam.traversi@comune.bologna.it), Dott.ssa Isabella Pescarmona (isabella.pescarmona@tiscalinet.it), Dott.ssa Alessandra Augelli (aleaugelli@tiscali.it).

Project “Cooperative Learning in multicultural classrooms”

April 2004 – December 2005

Promoting committee:

Centre for Information/Workshop on Intercultural Education (CD/LEI) – Bologna;
University of Turin – Department of Education (Chair of Intercultural Education).

Addressed to:

Teachers of every level of school in Bologna and its Province; professional educationists, Pedagogists, Italian L2 teachers; eight schools involved in experimenting with Complex Instruction (CI).

Aims:

- researching new methods that promote a welcoming learning climate in the classroom, effective peer interaction and positive learning outcomes both for Italian and immigrant or minority students.
- studying in-depth the methodology of Complex Instruction (equity issues, expectation for competencies, status problem, multiple intellectual abilities, assigning competence to low-status students) and discussing main characteristics of co-operative learning (co-operative rules, different roles, delegation of authority, open-ended tasks);
- creating original didactic CI Units centred around Big Ideas by teachers themselves, specifically aimed at curriculum and level of students involved in experimentation with Complex Instruction methodology;
- participant observation of social dynamics and learning within group-works;
- critical investigation of Complex Instruction strategy relating to educational and professional contexts of experimentation by “Life-Stories” methodology.

Steps:

- April - June 2004: intensive teacher training.
- September 2004 – march 2005: in-service teacher training and creation of didactic Complex Instruction Units for different scholastic levels.
- April 2005 – December 2005: experimentation and observation, feedback and discussions. Collecting data and documentation.

Addresses for correspondence:

Prof.ssa Francesca Gobbo – Università di Torino (francesca.gobbo@unito.it), Dott.ssa Miriam Traversi – CD/LEI Bologna (miriam.traversi@comune.bologna.it), Dott.ssa Isabella Pescarmona (isabella.pescarmona@tiscalinet.it), Dott.ssa Alessandra Augelli (aleaugelli@tiscali.it).

Bibliografia di riferimento

BATELAAN P. (ed), *Towards an equitable classroom. Final report of Cooperative Learning in Intercultural Education project (CLIP)*, Hilversum: IAIE, 1998

COHEN E., *Organizzare i gruppi cooperativi*, Erikson, Trento, 1999

GOBBO F., *Pedagogia interculturale*, Carocci, Roma, 2001.

GOBBO F., *L'insegnante come etnografo: idee per una formazione alla ricerca*, in FAVARO G., LUATTI L., *Intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli, Milano, 2004