

**ELISABETTA VALECCHI**

IDEE CHE FANNO SCUOLA - Guida alle metodologie

# Imparare Insieme

Manuale completo di Apprendimento  
Cooperativo per la scuola: teoria, metodi  
ed evidenze dalla ricerca alla pratica in  
classe

# Imparare Insieme

*Manuale completo di Apprendimento Cooperativo per la scuola: teoria, metodi ed evidenze dalla ricerca alla pratica in classe*

Collana Guida alle metodologie - Elisabetta Valecchi, Idee che fanno scuola.

A cura di Evo Sistemi di Cirone Simone. Manuale a fini didattici e divulgativi, redatto su base documentale e sottoposto a revisione pedagogica. Prima edizione.

# Indice

1. Che cos'è l'apprendimento cooperativo
2. Le radici teoriche: dall'interdipendenza sociale alla psicologia dell'apprendimento
3. Storia e protagonisti del movimento cooperativo
4. I cinque elementi essenziali secondo Johnson e Johnson
5. Le tre forme di gruppo: formale, informale e di base
6. I grandi metodi strutturati: Jigsaw, STAD e Group Investigation
7. Le Strutture di Kagan e la Complex Instruction
8. Il ruolo dell'insegnante: da fonte del sapere a regista dell'apprendimento
9. Le evidenze della ricerca: cosa dicono meta-analisi e dati
10. Il cooperative learning nel mondo e in Italia
11. Valutare l'apprendimento cooperativo
12. Strumenti operativi e attività pronte per la classe

## CAPITOLO 1

# Che cos'è l'apprendimento cooperativo

Immaginate due classi impegnate nello stesso compito: costruire un piccolo cartellone sul ciclo dell'acqua. Nella prima, i bambini sono seduti a coppie o a gruppetti, ma ciascuno colora il proprio foglio, guarda con la coda dell'occhio chi finisce prima e alza la mano per chiedere all'insegnante se "il suo" è giusto. Nella seconda, i bambini sono anch'essi in gruppo, ma un solo cartellone deve nascere dal contributo di tutti: uno ha studiato l'evaporazione, un altro le nuvole, un altro ancora la pioggia, e nessuno può completare il lavoro senza ascoltare i compagni. Solo la seconda scena, come vedremo, è vero apprendimento cooperativo. Capire la differenza tra queste due situazioni, apparentemente simili, è l'obiettivo di questo capitolo e la porta d'ingresso all'intero manuale.

## Una definizione operativa

L'apprendimento cooperativo (in inglese Cooperative Learning) è una metodologia didattica basata sull'uso strutturato di piccoli gruppi eterogenei – tipicamente da due a cinque alunni nella scuola primaria – in cui gli studenti lavorano insieme per massimizzare il proprio apprendimento e quello dei compagni. Non si tratta quindi di un'attività occasionale né di un semplice espediente per "cambiare aria" durante la lezione, ma di un modo sistematico di organizzare l'interazione tra gli alunni al servizio degli obiettivi didattici.

Due parole di questa definizione meritano di essere sottolineate fin da subito. La prima è eterogenei: i gruppi non nascono per libera scelta né per affinità, ma sono composti deliberatamente dall'insegnante mescolando livelli di competenza, genere, provenienza e caratteristiche personali. La seconda è strutturato: la cooperazione non è lasciata al caso o alla buona volontà, ma progettata attraverso obiettivi, ruoli, materiali e regole precise. Torneremo su entrambi gli aspetti nel corso del manuale, ma già qui essi segnalano che il cooperative learning è una tecnica professionale, non un'improvvisazione.

L'espressione si è affermata nella letteratura scientifica intorno al 1980, all'interno di una tradizione di ricerca statunitense che affonda le proprie radici negli anni Quaranta – con la teoria dell'interdipendenza sociale di Morton Deutsch – e che ha nei fratelli David W. Johnson e Roger T. Johnson, dell'Università del Minnesota, i suoi sistematizzatori più autorevoli. Del loro contributo teorico, così come delle figure di Elliot Aronson, Robert Slavin, Shlomo e Yael Sharan, Spencer Kagan ed Elizabeth Cohen, ci occuperemo diffusamente nei capitoli dedicati alla storia e ai metodi. Qui ci basti sapere che stiamo entrando in uno dei territori meglio esplorati dell'intera ricerca educativa.

## **Tre modi di stare in classe: cooperativo, competitivo, individualistico**

Per cogliere davvero l'identità del cooperative learning conviene metterlo a confronto con le altre due grandi modalità con cui, tradizionalmente, si può organizzare il lavoro degli alunni. Johnson e Johnson le hanno descritte come tre diverse strutture degli obiettivi, cioè tre modi diversi in cui il raggiungimento del traguardo di un bambino si lega a quello dei compagni.

- **Struttura competitiva.** Gli studenti lavorano gli uni contro gli altri: il successo di uno implica l'insuccesso degli altri. È la logica della gara e della graduatoria. In classe assume la forma del "chi finisce primo", del voto che serve soprattutto a stabilire una classifica, della domanda a cui risponde sempre lo stesso bambino mentre gli altri sperano di non essere interrogati.
- **Struttura individualistica.** Ciascuno lavora per conto proprio, senza che il risultato altrui lo riguardi. Ogni alunno persegue un obiettivo indipendente da quello dei compagni. È la schedina da completare da soli, l'esercizio in silenzio, la valutazione centrata unicamente sulla prestazione del singolo.
- **Struttura cooperativa.** Gli studenti lavorano insieme verso un obiettivo comune: il successo di ciascuno dipende dal successo di tutti. È la logica del "si affonda o si nuota insieme", in cui il traguardo si raggiunge solo se lo raggiunge l'intero gruppo.

Nessuna di queste strutture è "cattiva" in assoluto: la competizione può avere un ruolo in giochi e tornei ben calibrati, e il lavoro individuale è indispensabile per consolidare e verificare l'apprendimento personale. La ricerca mostra però che, quando l'obiettivo è l'apprendimento profondo e la crescita relazionale, la struttura cooperativa risulta sistematicamente superiore alle altre due. Nella sintesi di John Hattie, il confronto assegna al cooperativo un vantaggio di  $d = 0,55$  rispetto all'individualistico e di  $d = 0,53$  rispetto al competitivo, entrambi ben sopra la soglia di rilevanza di  $0,40$ . Sono dati che approfondiremo nel capitolo sulle evidenze, ma che vale la pena tenere a mente fin da ora.

## **Perché mettere i bambini in gruppo non basta**

Ed eccoci al malinteso più diffuso, quello da cui questo manuale intende mettere in guardia con la massima chiarezza. Disporre i banchi a isole e assegnare un compito comune non produce, di per sé, apprendimento cooperativo. Un gruppo mal progettato può funzionare peggio di una fila di banchi tradizionali: un bambino svolge tutto il lavoro mentre gli altri assistono, i più sicuri di sé monopolizzano la parola, i più timidi si defilano, e alla fine ciò che ognuno ha effettivamente imparato resta un mistero.

Johnson e Johnson hanno formalizzato la differenza tra un semplice "lavoro di gruppo" e il vero cooperative learning attraverso cinque elementi essenziali che devono essere tutti presenti. Li presentiamo qui in forma sintetica, perché costituiscono l'ossatura dell'intero approccio e saranno il cuore del Capitolo 4:

1. Interdipendenza positiva. I membri del gruppo percepiscono di essere legati in modo tale che nessuno può avere successo se non ce l'hanno anche gli altri: "si affonda o si nuota insieme". Si costruisce attraverso obiettivi comuni, materiali condivisi, un unico prodotto finale, ruoli complementari.
2. Responsabilità individuale e di gruppo. Si impara insieme, ma ciascuno risponde anche personalmente di ciò che ha appreso. È l'antidoto al passaggio a vuoto: senza una valutazione individuale, chi vuole può "nascondersi" dietro il lavoro altrui.
3. Interazione promotiva, preferibilmente faccia a faccia. I bambini si aiutano, si spiegano le cose a

vicenda, si incoraggiano, condividono risorse: è nel dialogo diretto che avviene gran parte dell'apprendimento. 4. Insegnamento esplicito delle abilità sociali. Ascoltare, aspettare il proprio turno, chiedere aiuto, incoraggiare un compagno non sono comportamenti che si danno per scontati: vanno insegnati, mostrati e allenati come qualsiasi altra competenza. 5. Revisione del lavoro di gruppo (group processing). Al termine dell'attività il gruppo riflette su come ha funzionato e su cosa migliorare la volta successiva.

Quando anche uno solo di questi elementi manca, si ricade in ciò che gli studiosi chiamano lavoro di gruppo tradizionale, che non produce gli stessi risultati. È proprio l'assenza di questi ingredienti a generare i problemi che ogni insegnante teme: il parassitismo sociale (o free riding), cioè il bambino che si appoggia al lavoro dei compagni; gli effetti di status studiati da Elizabeth Cohen, per cui gli alunni percepiti come più competenti dominano e quelli con status basso partecipano meno; fino al cosiddetto group hate, l'avversione al lavoro di gruppo che nasce da esperienze mal gestite. Il cooperative learning, ben inteso, non è la causa di questi fenomeni: è lo strumento progettato per prevenirli.

## **Come si riconosce in una classe primaria**

Proviamo a rendere concreto tutto questo con qualche esempio pensato per la scuola primaria.

- Il cartellone sul ciclo dell'acqua che abbiamo descritto in apertura diventa cooperativo se il contenuto è diviso in parti (evaporazione, condensazione, precipitazione), ciascun bambino diventa "esperto" della sua parte e deve poi spiegarla ai compagni affinché il gruppo possa comporre il quadro completo. Questa è, in miniatura, la logica del metodo Jigsaw.
- Il problema di matematica. L'insegnante presenta una nuova procedura, i gruppi si esercitano insieme aiutandosi, poi ogni bambino svolge da solo un breve quiz. Il punteggio della squadra premia i miglioramenti individuali rispetto al livello di partenza di ciascuno: così anche l'alunno più fragile può contribuire migliorando se stesso, e nessuno può "nascondersi".

■ La conversazione guidata. Prima di rispondere a una domanda difficile, la maestra concede trenta secondi di pensa individuale, poi un minuto di confronto con il compagno di banco, infine il condivide con la classe. È la struttura Think-Pair-Share: nessuno resta escluso, tutti hanno pensato prima di parlare.

In tutte e tre le scene ritroviamo gli stessi tratti distintivi: gruppi piccoli ed eterogenei formati dall'insegnante, un intreccio di destini che rende ciascuno necessario agli altri, e una qualche forma di responsabilità personale che tiene tutti attivi. Sono questi tratti – non la semplice disposizione dei banchi – a fare la differenza.

## **Un metodo nato anche come risposta civile**

Vale la pena, infine, ricordare che l'apprendimento cooperativo non è nato in un laboratorio asettico, ma come risposta a un preciso bisogno sociale. Negli Stati Uniti degli anni Settanta, all'indomani della fine della segregazione razziale nelle scuole, Elliot Aronson ideò ad Austin, in Texas, il metodo Jigsaw proprio per ridurre l'ostilità interetnica tra bambini che si ritrovavano per la prima volta nella stessa aula. Rendere ogni alunno indispensabile ai compagni si rivelò un potente antidoto ai pregiudizi. Da qui deriva la forte vocazione inclusiva del metodo, che ancora oggi lo rende prezioso per l'integrazione di alunni con disabilità, con Bisogni Educativi Speciali o di origine straniera. È un aspetto su cui torneremo, ma che aiuta a comprendere fin da subito perché questa metodologia sia molto più di una tecnica organizzativa: è anche una scelta educativa e, in senso ampio, democratica.

## **In sintesi**

L'apprendimento cooperativo è una metodologia didattica basata su piccoli gruppi eterogenei e strutturati, in cui gli alunni lavorano insieme per massimizzare l'apprendimento di ciascuno e di tutti. Si distingue nettamente dall'apprendimento competitivo (uno contro l'altro) e da quello individualistico (ciascuno per sé), e la ricerca ne documenta la superiorità su entrambi. Il punto cruciale, che attraverserà l'intero manuale, è che mettere i bambini in gruppo non basta: perché ci sia vera cooperazione occorrono cinque elementi essenziali – interdipendenza positiva, responsabilità

individuale e di gruppo, interazione promotiva, abilità sociali e revisione del lavoro – senza i quali si ricade nel comune lavoro di gruppo. Nel prossimo capitolo scopriremo da dove nasce, sul piano teorico, questa architettura, seguendo il filo che dall'interdipendenza sociale conduce alla moderna psicologia dell'apprendimento.

## CAPITOLO 2

# Le radici teoriche: dall'interdipendenza sociale alla psicologia dell'apprendimento

L'apprendimento cooperativo non è un'invenzione recente né una moda didattica improvvisata: è una metodologia che affonda le sue radici in oltre un secolo di ricerca nella psicologia sociale e dell'educazione. Se il capitolo precedente ha definito che cosa sia il cooperative learning, questo capitolo risponde a una domanda diversa e altrettanto fondamentale: perché funziona. Comprendere le fondamenta scientifiche del metodo non è un esercizio erudito riservato agli specialisti; è ciò che permette all'insegnante di distinguere il vero apprendimento cooperativo dal semplice "mettere i bambini in gruppo" e di prendere decisioni consapevoli in classe.

Ripercorreremo qui il cammino che va dalla teoria dell'interdipendenza sociale di Morton Deutsch fino ai grandi apporti della psicologia dell'apprendimento — Koffka, Dewey, Piaget, Vygotskij, Bandura — mostrando come contributi nati in contesti anche molto diversi convergano in un'unica idea potente: il modo in cui strutturiamo le relazioni tra gli studenti determina il loro modo di apprendere.

## La Gestalt e l'intuizione di Kurt Koffka

Il punto di partenza cronologico si colloca negli anni '20 e '30 del Novecento, nell'ambito della psicologia della Gestalt. Uno dei suoi fondatori, Kurt Koffka, propose un'idea che sarebbe diventata seminale: i gruppi sono totalità dinamiche in cui l'interdipendenza tra i membri può variare. In altre parole, un gruppo non è la semplice somma degli individui che lo compongono, ma un sistema in cui ciascuno influenza e viene influenzato dagli altri.

Questa intuizione, all'apparenza astratta, contiene già il germe del cooperative learning. Se il gruppo è una totalità in cui le parti sono interdipendenti, allora il rendimento di ciascun bambino non dipende solo

dalle sue capacità individuali, ma anche dalla qualità dei legami che lo uniscono ai compagni. La Gestalt fornì così il primo mattone concettuale: l'idea che le relazioni dentro il gruppo abbiano un peso reale sui risultati.

## **Kurt Lewin e la dinamica dei gruppi**

L'intuizione di Koffka fu ripresa e sviluppata da Kurt Lewin, figura centrale della psicologia sociale del Novecento. Lewin precisò due principi che sono ancora oggi alla base della dinamica di gruppo:

- L'essenza di un gruppo è l'interdipendenza tra i suoi membri, generata da obiettivi comuni. È lo scopo condiviso a trasformare un insieme di individui in un vero gruppo.
- Uno stato di tensione interna spinge i membri verso il raggiungimento di quegli obiettivi comuni. Questa "tensione" motivazionale è ciò che mette in moto la collaborazione.

Il contributo di Lewin fu decisivo perché spostò l'attenzione dall'individuo isolato al campo di forze in cui l'individuo è immerso. Per un insegnante, la lezione è chiara: si può agire sull'apprendimento non solo lavorando sul singolo bambino, ma modificando la struttura delle relazioni nella classe. Non a caso dalla scuola di Lewin uscì l'allievo che avrebbe formalizzato tutto questo in una vera e propria teoria.

## **Morton Deutsch e la teoria dell'interdipendenza sociale**

Siamo intorno agli anni '40, e Morton Deutsch, allievo diretto di Lewin, elabora quella che è considerata la fondazione teorica dell'intero campo: la teoria dell'interdipendenza sociale. È il cuore concettuale di tutto il manuale, e vale la pena soffermarsi.

Deutsch osservò che il modo in cui gli obiettivi delle persone sono collegati tra loro determina il modo in cui esse interagiscono, e che questa interazione a sua volta determina i risultati. Egli individuò tre modi fondamentali in cui gli obiettivi possono essere strutturati, dando origine a tre tipi di interdipendenza:

- **Interdipendenza positiva:** gli obiettivi delle persone sono collegati in modo che ciascuno possa raggiungere il proprio scopo solo se anche gli altri raggiungono il loro. È la logica del "si affonda o si nuota insieme". Questa struttura genera interazione promotiva: le persone si incoraggiano, si aiutano, condividono risorse. È la base della cooperazione.
- **Interdipendenza negativa:** gli obiettivi sono collegati in modo inverso, cosicché uno può riuscire solo se gli altri falliscono. È la logica della competizione, che genera interazione oppositiva: si ostacola, si nasconde, si lavora gli uni contro gli altri.
- **Interdipendenza assente (o nulla):** gli obiettivi delle persone sono indipendenti, il successo dell'uno non ha alcun effetto sul successo dell'altro. È la logica dell'individualismo: ciascuno lavora per conto proprio, senza interazione significativa.

Questa tripartizione è illuminante perché offre una spiegazione unificata delle tre strutture didattiche di cui abbiamo parlato nel Capitolo 1 — cooperativa, competitiva e individualistica. Non si tratta di tre "stili" arbitrari, ma di tre modi diversi di collegare gli obiettivi degli studenti, ciascuno con conseguenze prevedibili sul loro comportamento e sui loro risultati. Come documentano David e Roger Johnson (2009) in *Educational Researcher*, è proprio la teoria dell'interdipendenza sociale a costituire la spina dorsale scientifica del cooperative learning: la "success story" fondata su oltre 1.200 studi accumulati in più di un secolo.

Un esempio per la primaria. Immaginiamo tre modi di organizzare un ripasso di geografia in una classe quarta:

- **Struttura competitiva:** l'insegnante chiede chi sa nominare per primo il maggior numero di fiumi italiani; solo il più veloce viene premiato. I bambini più insicuri si chiudono, chi sa non condivide.
- **Struttura individualistica:** ogni bambino compila da solo una scheda muta dei fiumi; nessuno parla con nessuno.

- **Struttura cooperativa:** il gruppo riceve una sola cartina e un compito comune — collocare tutti i fiumi — con la consegna che verrà interrogato a sorte un membro qualsiasi del gruppo, il cui esito varrà per tutti. Improvvisamente, chi sa ha interesse a insegnare a chi non sa: è l'interdipendenza positiva in azione.

## **Dewey e la scuola come comunità democratica**

Se Deutsch fornì l'impalcatura teorica, John Dewey offrì la visione educativa. Per Dewey la scuola non è un luogo di preparazione alla vita, ma è già vita sociale: una comunità in miniatura dove i bambini imparano a vivere insieme collaborando. L'apprendimento, nella sua prospettiva, è un processo attivo e sociale, non la ricezione passiva di nozioni.

Dewey introdusse così la dimensione democratica e civica che, come vedremo nei capitoli storici, sarà centrale nella nascita americana del metodo. Cooperare non serve solo a imparare meglio la matematica: serve a formare cittadini capaci di partecipazione, dialogo e responsabilità condivisa. L'aula cooperativa diventa una palestra di democrazia.

## **Piaget: il conflitto socio-cognitivo tra pari**

Con Jean Piaget entriamo nel terreno della psicologia dello sviluppo. Piaget mostrò che il pensiero del bambino si costruisce attivamente e progredisce anche grazie all'interazione con i pari. Quando due bambini con punti di vista diversi si confrontano, si genera quello che la tradizione post-piagetiana ha chiamato conflitto socio-cognitivo: la scoperta che l'altro la pensa diversamente crea uno squilibrio che spinge il bambino a rivedere e riorganizzare le proprie idee.

Questo spiega perché il confronto tra pari sia così efficace: non è solo l'adulto competente a far crescere il bambino, ma anche il compagno che offre una prospettiva alternativa. In un gruppo cooperativo, il disaccordo produttivo diventa motore di apprendimento.

Un esempio per la primaria. In una classe terza, due bambini discutono se  $1/2$  sia più grande o più piccolo di  $1/3$ . Uno sostiene "tre è più di due, quindi un terzo è più grande"; l'altro, tagliando una mela in due e poi in tre parti,

mostra il contrario. Il primo bambino è costretto a ristrutturare il proprio ragionamento: il conflitto socio-cognitivo ha prodotto apprendimento reale, più solido di quello che avrebbe generato una semplice correzione dell'insegnante.

## **Vygotskij: la zona di sviluppo prossimale**

Lev Vygotskij aggiunge il tassello forse più citato nella didattica contemporanea. Il suo concetto centrale è la zona di sviluppo prossimale: la distanza tra ciò che un bambino sa fare da solo e ciò che riesce a fare con l'aiuto di un adulto o di un compagno più capace. È in questa "zona" che avviene l'apprendimento più fecondo.

Per Vygotskij, inoltre, i processi mentali superiori nascono prima tra le persone (sul piano sociale) e solo dopo vengono interiorizzati dal singolo. Il linguaggio, il ragionamento, la capacità di argomentare si imparano prima dialogando con gli altri e poi diventano patrimonio individuale. È esattamente ciò che accade in un gruppo cooperativo ben strutturato: spiegando a un compagno, un bambino non aiuta solo lui, ma consolida e struttura il proprio pensiero.

Questo apporto illumina perché nel cooperative learning si insista tanto sui gruppi eterogenei: mettere insieme bambini di livelli diversi non penalizza i più bravi, ma crea proprio le condizioni per cui ciascuno possa operare, in momenti diversi, nella zona di sviluppo prossimale dell'altro.

## **Bandura: apprendimento per osservazione e autoefficacia**

L'ultimo grande contributo è quello di Albert Bandura e della sua teoria dell'apprendimento sociale. Bandura dimostrò che gran parte di ciò che impariamo avviene per osservazione e imitazione di modelli. Nel gruppo cooperativo, i compagni diventano modelli reciproci: si impara osservando come un altro affronta un problema, organizza il lavoro, gestisce un errore.

Altrettanto importante è il concetto di autoefficacia, cioè la convinzione di essere capaci di riuscire in un compito. Vedere un compagno "come me" che ce la fa rafforza la fiducia nelle proprie possibilità più di quanto faccia

l'esempio irraggiungibile dell'adulto esperto. Questo aiuta a comprendere gli effetti del cooperative learning sull'autostima e sulla motivazione, di cui parleremo nel capitolo dedicato alle evidenze.

## **La convergenza: perché tante teorie diverse dicono la stessa cosa**

Ciò che colpisce è che teorie nate in contesti tanto diversi — la Gestalt tedesca, il pragmatismo americano di Dewey, l'epistemologia genetica di Piaget, la psicologia sovietica di Vygotskij, il comportamentismo sociale di Bandura — convergono tutte verso una medesima conclusione: l'apprendimento è un fenomeno profondamente sociale, e la struttura delle relazioni tra chi apprende ne determina la qualità.

Il concetto che tiene insieme questi apporti è quello di interdipendenza positiva. La Gestalt ci dice che il gruppo è una totalità interdipendente; Lewin e Deutsch precisano che tale interdipendenza può essere positiva, negativa o assente; Dewey ne mostra il valore civico; Piaget e Vygotskij spiegano i meccanismi cognitivi che rendono feconda l'interazione tra pari; Bandura aggiunge il potere del modello e della fiducia in sé. È da questa convergenza che, come vedremo nel Capitolo 4, David e Roger Johnson trarranno i cinque elementi essenziali del metodo, traducendo un secolo di teoria in una griglia operativa per la classe.

### **In sintesi**

Il cooperative learning poggia su fondamenta scientifiche solide e convergenti. Dalla psicologia della Gestalt di Koffka nasce l'idea del gruppo come totalità interdipendente; Lewin individua nell'interdipendenza generata da obiettivi comuni l'essenza stessa del gruppo; il suo allievo Morton Deutsch, negli anni '40, formalizza la teoria dell'interdipendenza sociale, distinguendo interdipendenza positiva (cooperazione), negativa (competizione) e assente (individualismo). A questo nucleo si aggiungono Dewey (la scuola come comunità democratica), Piaget (il conflitto socio-cognitivo tra pari), Vygotskij (la zona di sviluppo prossimale e l'origine sociale del pensiero) e Bandura (apprendimento per osservazione e

autoefficacia). Tutte queste voci confluiscono in un principio unico: strutturare in modo positivo l'interdipendenza tra gli studenti trasforma la classe in una comunità che apprende. È su questa base teorica che si innestano la storia del movimento e i suoi elementi operativi, oggetto dei prossimi capitoli.

## CAPITOLO 3

# Storia e protagonisti del movimento cooperativo

L'apprendimento cooperativo non è nato in un laboratorio isolato né come un'intuizione improvvisa. È il frutto di un lungo intreccio tra ricerca psicologica, tensioni sociali e sperimentazione sul campo, maturato nell'arco di quasi un secolo. Comprenderne la storia significa capire perché questo metodo abbia una struttura così precisa e perché, ancora oggi, non si accontenti di "mettere i bambini in gruppo", ma pretenda condizioni rigorose. In questo capitolo ripercorriamo le tappe fondamentali del movimento, i luoghi in cui è cresciuto e le figure che lo hanno reso una delle metodologie più documentate della ricerca educativa.

## Le radici: dalla psicologia sociale alla scuola

La preistoria del cooperative learning si colloca negli anni Trenta e Quaranta del Novecento, ben prima che l'espressione entrasse nelle aule. Gli psicologi della Gestalt Kurt Koffka e soprattutto Kurt Lewin avevano cominciato a studiare i gruppi come sistemi dinamici, in cui il comportamento del singolo dipende dalla struttura delle relazioni e degli obiettivi condivisi. Fu però un allievo di Lewin, Morton Deutsch, a compiere il passo decisivo: negli anni Quaranta formulò la teoria dell'interdipendenza sociale, distinguendo tra situazioni in cui gli obiettivi delle persone sono positivamente correlati (il successo dell'uno favorisce quello dell'altro) e situazioni di interdipendenza negativa (competizione). Questa intuizione, apparentemente astratta, è la spina dorsale teorica di tutto ciò che verrà dopo: è da qui che deriva il principio dell'interdipendenza positiva, cuore dei cinque elementi che tratteremo nel Capitolo 4.

A questa base si aggiunsero, in modo indiretto ma profondo, altri grandi nomi della pedagogia e della psicologia dell'apprendimento: John Dewey, con la sua idea di scuola come comunità democratica in cui si impara facendo e collaborando; Jean Piaget, con l'attenzione al conflitto cognitivo tra pari; Lev Vygotskij, con la nozione di apprendimento come processo sociale e

mediato; e Albert Bandura, con l'apprendimento per osservazione e modeling. Il cooperative learning non è quindi la creatura di un'unica scuola di pensiero, ma il punto di convergenza di tradizioni diverse.

## **Gli anni Sessanta e Settanta: dalla teoria alla pratica**

Se le radici affondano negli anni Quaranta, il campo moderno prende forma tra la metà degli anni Sessanta e gli anni Settanta, quando la ricerca smette di essere solo teorica e comincia a tradursi in formazione degli insegnanti e in metodi replicabili nelle classi reali.

Il centro nevralgico di questa svolta fu la University of Minnesota, dove i fratelli David W. Johnson e Roger T. Johnson iniziarono a lavorare sistematicamente sull'interdipendenza sociale applicata alla scuola. Il loro contributo fu duplice: da un lato ricondussero la pratica didattica a una solida cornice teorica (quella di Deutsch), dall'altro cominciarono a formare migliaia di insegnanti. Nel 1975 pubblicarono il testo fondativo *Learning Together and Alone*, che diede al campo la sua struttura concettuale definitiva e formalizzò l'idea che l'apprendimento cooperativo, competitivo e individualistico siano tre modi distinti di organizzare l'interazione in classe. Il termine stesso "cooperative learning" si affermò stabilmente nella letteratura scientifica intorno al 1980.

Nello stesso periodo, ma in un contesto molto diverso, prendeva vita un altro filone. Alla University of Texas di Austin, lo psicologo sociale Elliot Aronson stava sviluppando quello che sarebbe diventato uno dei metodi più famosi in assoluto: il Jigsaw, ideato nel 1971. La sua genesi non fu accademica ma civile, ed è un punto cruciale per capire l'anima di questo movimento.

## **Il contesto della desegregazione razziale**

Il cooperative learning americano non nasce solo come reazione a una cultura scolastica giudicata troppo competitiva e individualistica. Nasce anche, e in modo determinante, come risposta a un problema sociale concreto: la desegregazione razziale delle scuole.

Negli anni successivi alla fine della segregazione, molte scuole statunitensi si trovarono per la prima volta a mescolare studenti di diversa provenienza

etnica in classi che non erano affatto pronte a integrarli. Il risultato, spesso, era un aumento delle tensioni e dell'ostilità interetnica. Fu proprio ad Austin, chiamato a intervenire su questa situazione, che Aronson progettò il Jigsaw. La sua logica era tanto semplice quanto potente: rendere ogni studente indispensabile agli altri. Dividendo il contenuto in parti e affidando a ciascun bambino il ruolo di "esperto" di un pezzo che poi doveva insegnare ai compagni, nessuno poteva completare il compito da solo. La cooperazione non era un valore predicato, ma una necessità strutturale. Bambini che si sarebbero ignorati o disprezzati erano costretti ad ascoltarsi e a dipendere l'uno dall'altro per riuscire.

Anche i Johnson, sul versante di Minnesota, proponevano il metodo in una chiave dichiaratamente anti-competitiva e democratica, coerente con l'eredità deweyana. È per questo che il legame tra il metodo e le condizioni socio-politiche, pur non essendo deterministico, è profondo: il cooperative learning tende ad attecchire dove la scuola deve gestire diversità e coesione sociale. Come vedremo nel Capitolo 9, questa origine spiega anche il suo forte potenziale inclusivo.

## **I coniugi Sharan e la via israeliana**

Mentre negli Stati Uniti il campo si consolidava, in Israele si sviluppava una linea di ricerca parallela e altrettanto originale. A Tel Aviv, i coniugi Shlomo e Yael Sharan elaborarono il metodo del Group Investigation (Investigazione di Gruppo). Anche in questo caso il contesto sociale conta: Israele era una società attraversata da forti divari tra gruppi di diversa origine, e la scuola era chiamata a favorire integrazione e partecipazione.

Il Group Investigation è per molti versi il più "democratico" dei metodi cooperativi: il gruppo sceglie un sottotema di interesse, pianifica autonomamente l'indagine, raccoglie i dati e infine presenta un prodotto alla classe. Rispetto al Jigsaw o allo STAD, lascia agli studenti molta più responsabilità nella definizione stessa del percorso di apprendimento. La sua elaborazione ha reso Israele una vera e propria culla di sviluppi originali del movimento.

## **Slavin, Kagan, Cohen: la generazione della sistematizzazione**

Tra la fine degli anni Settanta e gli anni Ottanta, il campo si arricchisce di figure che ne allargano sia la base sperimentale sia il ventaglio di applicazioni pratiche.

- Robert Slavin, alla Johns Hopkins University, sviluppò metodi come lo STAD (Student Teams-Achievement Divisions), il TAI e il CIRC, e fu tra i primi a costruire un'imponente mole di ricerca meta-analitica. Il suo contributo teorico più duraturo riguarda la lotta al parassitismo sociale: insistendo su quiz individuali e su punteggi di squadra basati sul miglioramento di ciascuno rispetto al proprio livello di partenza, Slavin rese impossibile "nascondersi" dietro il gruppo.
- Spencer Kagan portò il movimento verso un approccio strutturale, fatto di "Structures" brevi, semplici e altamente replicabili come Think-Pair-Share, Round Robin o Numbered Heads Together. La sua intuizione fu che gli insegnanti avessero bisogno di strumenti agili, applicabili in pochi minuti e in qualsiasi disciplina, senza dover riprogettare l'intera lezione.
- Elizabeth Cohen, a Stanford, sviluppò la Complex Instruction e mise a fuoco un problema che gli altri avevano trascurato: gli effetti di status. Cohen dimostrò che, lasciati a sé stessi, i gruppi tendono a far dominare gli studenti percepiti come più competenti, mentre quelli a basso status partecipano meno. Senza interventi mirati, il gruppo può addirittura amplificare le disuguaglianze invece di ridurle. Il suo lavoro è indispensabile per un uso davvero equo e inclusivo del metodo.

A queste figure va aggiunto Neil Davidson, tra i protagonisti nella diffusione del cooperative learning, in particolare in ambito matematico e nel dialogo con il filone del collaborative learning.

## **La diffusione internazionale e l'arrivo in Italia**

Dagli anni Ottanta in poi, il cooperative learning si diffonde ben oltre i suoi luoghi d'origine. Gli Stati Uniti restano il Paese di massima diffusione, dove il metodo è radicato nel curriculum; Israele e il Canada (quest'ultimo in contesti fortemente multiculturali) ne diventano importanti terreni di applicazione.

Anche i sistemi scolastici dell'Asia orientale — Corea del Sud, Giappone, Singapore, Hong Kong — adottano forme cooperative con risultati notevoli.

In Italia il metodo si è diffuso soprattutto a partire dagli anni Novanta, grazie in particolare al lavoro di Mario Comoglio (Università Pontificia Salesiana), che ne ha curato la traduzione culturale e la formazione degli insegnanti. Tratteremo più diffusamente la geografia del cooperative learning nel mondo e in Italia nel Capitolo 10.

## **Un esempio per la primaria: la storia in un'ora**

Per rendere tangibile questa eredità, immaginiamo una classe terza primaria. La maestra deve far studiare "gli antichi Egizi". Invece di spiegare tutto frontalmente, applica l'intuizione di Aronson: divide l'argomento in quattro parti (il Nilo, le piramidi, la scrittura, la vita quotidiana). In ogni gruppo di base, ognuno dei quattro bambini diventa esperto di una parte, la approfondisce con i compagni "esperti" degli altri gruppi, e poi torna a insegnarla ai propri. Nessuno può ricostruire il quadro completo da solo: è il Jigsaw in classe. Al termine, seguendo la lezione di Slavin, un breve quiz individuale garantisce che ciascuno abbia davvero imparato, non solo ascoltato. È in questo piccolo gesto quotidiano che rivivono decenni di ricerca.

## **In sintesi**

Il movimento cooperativo affonda le radici nella teoria dell'interdipendenza sociale di Morton Deutsch (anni Quaranta), erede di Lewin e della Gestalt, e si nutre degli apporti di Dewey, Piaget, Vygotskij e Bandura. Prende forma moderna tra gli anni Sessanta e Settanta grazie ai fratelli Johnson a Minnesota, che nel 1975 pubblicano *Learning Together and Alone*, e ad Aronson in Texas, che nel 1971 idea il Jigsaw per contrastare l'ostilità interetnica dopo la desegregazione. La generazione successiva — Slavin (STAD e meta-analisi), i coniugi Sharan (Group Investigation, Israele), Kagan (Structures) e Cohen (Complex Instruction e status) — trasforma le intuizioni in metodi solidi e diffusi in tutto il mondo, Italia compresa. Dietro ogni tecnica c'è dunque una doppia spinta: una teoria scientifica e un bisogno sociale di coesione.

## CAPITOLO 4

# I cinque elementi essenziali secondo Johnson e Johnson

Mettere quattro bambini attorno allo stesso banco e affidare loro un cartellone da completare non basta a fare apprendimento cooperativo. È un errore diffuso e comprensibile: dall'esterno un gruppo che chiacchiera e scrive assomiglia molto a un gruppo che coopera. Eppure la differenza tra i due è enorme, e riguarda proprio ciò che distingue una metodologia efficace da un'attività che spesso lascia le cose come stavano — o le peggiora. David W. Johnson e Roger T. Johnson, alla University of Minnesota, hanno dedicato decenni a chiarire questo confine. Nel testo fondativo *Learning Together and Alone* (1975) e poi nella loro sintesi del 2009 su *Educational Researcher*, hanno formalizzato cinque elementi essenziali senza i quali il lavoro di gruppo resta lavoro di gruppo tradizionale, e non produce i risultati documentati da oltre 1.200 studi accumulati in più di un secolo di ricerca.

Questo capitolo analizza i cinque pilastri uno per uno. Per ciascuno propone criteri di riconoscimento — come capire se l'elemento è davvero presente in aula — e implicazioni operative concrete per la scuola primaria. I cinque elementi non sono una lista da spuntare una tantum: sono le condizioni che l'insegnante progetta e costruisce deliberatamente ogni volta.

## 1. Interdipendenza positiva: "si affonda o si nuota insieme"

È il cuore pulsante dell'intero metodo, la condizione da cui dipendono tutte le altre. L'interdipendenza positiva esiste quando ogni membro del gruppo percepisce che il proprio successo è legato a quello dei compagni: nessuno può riuscire se non riescono anche gli altri. La formula che i Johnson usano è celebre: "si affonda o si nuota insieme". Il gruppo condivide un destino comune.

Attenzione a non confonderla con la semplice vicinanza fisica o con l'invito generico a "collaborare". L'interdipendenza va strutturata, cioè costruita

dall'insegnante attraverso vincoli concreti. Le leve principali sono:

- **Interdipendenza di obiettivo:** un traguardo comune che il gruppo raggiunge o non raggiunge insieme (un cartellone unico, un problema risolto da tutti, un prodotto finale condiviso).
- **Interdipendenza di risorse:** i materiali sono suddivisi in modo che nessuno abbia tutto. Se in un gruppo di quattro c'è una sola matita colorata di ogni tinta, o se ciascun bambino possiede solo un pezzo delle informazioni necessarie, cooperare diventa una necessità e non una gentilezza.
- **Interdipendenza di ruolo:** a ciascuno è assegnato un compito indispensabile — il moderatore che regola i turni di parola, il portavoce che riferisce alla classe, il responsabile del materiale, il controllore del tempo e del rumore. I ruoli ruotano nel tempo, così che tutti sperimentino ogni funzione.

**Criterio di riconoscimento:** se un solo bambino potesse svolgere l'intero compito da solo, l'interdipendenza è assente. La domanda che l'insegnante deve porsi è: "Ho reso il contributo di ciascuno necessario?".

Esempio per la primaria. In una terza, per costruire un cartellone sul ciclo dell'acqua, l'insegnante consegna a ogni bambino del gruppo una sola fase illustrata (evaporazione, condensazione, precipitazione, scorrimento) e una sola parte dei colori. Nessuno ha tutte le tessere né tutti gli strumenti: il poster esiste solo se i quattro incastrano i loro pezzi. È lo stesso principio che regge il metodo Jigsaw di Aronson, che vedremo nel Capitolo 6.

## **2. Responsabilità individuale e di gruppo**

L'interdipendenza, da sola, nasconde un pericolo: il passaggio a vuoto (free-riding o social loafing), cioè il bambino che si appoggia al lavoro altrui e lascia fare agli altri. Il secondo elemento serve proprio a disinnescarlo. La responsabilità individuale significa che, pur imparando insieme, ogni alunno è valutato anche singolarmente sul proprio apprendimento. Si coopera per imparare, non per nascondersi nel gruppo.

Robert Slavin ha fatto di questo principio il perno del metodo STAD: i gruppi studiano insieme, ma poi ciascuno svolge un quiz individuale, e il punteggio

di squadra premia il miglioramento di ogni membro rispetto al proprio livello di partenza. Così il gruppo ha interesse a far crescere tutti i suoi componenti, e nessuno può nascondersi dietro i compagni più bravi.

Criteri di riconoscimento: la responsabilità individuale è presente quando (a) le prestazioni di ciascuno sono rese visibili al gruppo e all'insegnante, (b) nessuno può ottenere un buon risultato senza aver davvero contribuito o appreso, (c) il gruppo sa chi ha bisogno di più aiuto.

Implicazioni operative per la primaria:

- Interrogare a sorpresa un membro qualsiasi come "voce" del gruppo (la tecnica *Numbered Heads Together* di Kagan: si estrae un numero e risponde quel bambino).
- Assegnare a ognuno un colore di penna diverso, così che sul foglio comune sia visibile il contributo di ciascuno.
- Far seguire al lavoro di gruppo una breve verifica individuale, anche solo tre domande.

Questo elemento è anche la risposta a una critica ricorrente al lavoro di gruppo: il rischio di mascherare le lacune del singolo. La responsabilità individuale tiene il gruppo unito nell'obiettivo ma ciascuno responsabile del proprio cammino.

### **3. Interazione promotiva, preferibilmente faccia a faccia**

I primi due elementi definiscono la struttura del compito; il terzo riguarda ciò che accade tra i bambini mentre lavorano. L'interazione promotiva è quella in cui gli alunni si incoraggiano e si facilitano reciprocamente gli sforzi per apprendere: si spiegano le cose a vicenda, si passano informazioni, si scambiano feedback, si sostengono nella fatica. È un'interazione che promuove — da qui il nome — il successo altrui.

Perché sia efficace, i Johnson raccomandano che avvenga faccia a faccia, in gruppi piccoli (2-5 bambini) e con una disposizione fisica che favorisca lo sguardo e la voce a bassa intensità: banchi accostati, ginocchia vicine, teste che si avvicinano sul foglio. La distanza uccide la cooperazione.

Criterio di riconoscimento: in un gruppo con interazione promotiva si sentono frasi come "spiegamelo di nuovo", "secondo me qui hai ragione", "prova tu adesso". Circolano spiegazioni, non solo risposte. Un gruppo silenzioso, o in cui uno detta e gli altri copiano, non presenta questo elemento.

Esempio per la primaria. Nella Rally Coach (Kagan): in coppia, il bambino A risolve un'operazione pensando a voce alta mentre B fa da "allenatore", ascolta, incoraggia e corregge; poi i ruoli si invertono. L'apprendimento passa attraverso la spiegazione reciproca — e chi spiega, sappiamo, impara due volte.

## 4. Competenze sociali

Ecco l'elemento che gli insegnanti tendono a dare per scontato, ed è un errore. I bambini non sanno cooperare per istinto: ascoltare senza interrompere, aspettare il proprio turno, chiedere aiuto in modo appropriato, incoraggiare un compagno, gestire un disaccordo sono abilità che vanno insegnate esplicitamente, esattamente come si insegna a leggere o a fare una divisione. Johnson e Johnson insistono: le competenze sociali sono un prerequisito del cooperare efficace, non un suo sottoprodotto automatico.

L'insegnamento di queste abilità segue una sequenza precisa:

- Nominare l'abilità: "oggi lavoriamo sull'incoraggiare". Spesso è utile una "T-chart": che aspetto ha? che suono ha? l'incoraggiare (si scrivono insieme le frasi e i gesti).
- Modellare l'abilità: l'insegnante mostra in prima persona come si fa, magari con un breve role-play.
- Esercitarla durante il lavoro, osservando e annotando chi la usa.
- Rifletterci sopra al termine (che ci conduce al quinto elemento).

Criterio di riconoscimento: se prima di un'attività l'insegnante ha esplicitato e allenato una precisa abilità sociale, l'elemento è presente. Se il gruppo viene semplicemente esortato a "comportarsi bene", non lo è.

Questo pilastro ha anche un valore inclusivo cruciale. Insegnare a "chiedere aiuto" e a "dare la parola a chi non ha ancora parlato" è uno degli antidoti agli

effetti di status descritti da Elizabeth Cohen (Complex Instruction), per cui i bambini percepiti come più competenti tendono a dominare e quelli con status basso si defilano. Senza un lavoro mirato sulle competenze sociali, il gruppo rischia di amplificare le disuguaglianze invece di ridurle — un tema che approfondiremo nel Capitolo 7.

## **5. Revisione del lavoro di gruppo (group processing)**

Il quinto elemento è quello più spesso sacrificato per mancanza di tempo, ed è invece ciò che trasforma l'esperienza in apprendimento duraturo. La revisione del lavoro (group processing) è il momento in cui il gruppo si ferma e riflette sul proprio funzionamento: cosa ha funzionato? cosa possiamo migliorare la prossima volta? Non riguarda solo il prodotto (il cartellone è venuto bene?), ma soprattutto il processo (come abbiamo lavorato insieme?).

Implicazioni operative per la primaria, dove la metacognizione va resa concreta e alla portata dei bambini:

- Una domanda-guida semplice al termine: "Diciamo una cosa che il nostro gruppo ha fatto bene e una che vogliamo migliorare".
- Brevi schede o rubriche illustrate con faccine o simboli ("abbiamo ascoltato tutti?", "abbiamo aspettato il turno?").
- Un obiettivo di miglioramento concreto per la volta successiva, scelto dal gruppo stesso.

Criterio di riconoscimento: l'elemento è presente quando esiste un momento dedicato e strutturato di riflessione sul funzionamento del gruppo, e quando da quella riflessione nasce un impegno per il futuro. Se il lavoro finisce con la consegna del prodotto e basta, la revisione manca.

## **I cinque elementi come sistema**

Un avvertimento importante chiude l'analisi: questi cinque elementi non sono opzioni tra cui scegliere, ma un sistema integrato. Togliere l'interdipendenza fa scivolare l'attività verso l'individualismo mascherato; togliere la responsabilità individuale apre la porta al parassitismo sociale; trascurare le competenze sociali o la revisione riduce l'efficacia e alimenta la frustrazione da lavoro di gruppo (il cosiddetto group hate). È esattamente

questa la ragione per cui la ricerca insiste tanto sulla fedeltà di implementazione e sulla formazione dell'insegnante: senza i cinque elementi si ricade nel semplice lavoro di gruppo tradizionale, che non produce gli effetti documentati dalle meta-analisi (nella sintesi di Hattie,  $d = 0,55$  del cooperativo sull'individualistico e  $d = 0,53$  sul competitivo, entrambi sopra la soglia di rilevanza di  $0,40$ ).

I cinque elementi sono, in questo senso, la "griglia di progettazione" dell'insegnante e la lente con cui riconoscere il vero cooperative learning quando lo si vede. Nei prossimi capitoli vedremo come i grandi metodi strutturati — Jigsaw, STAD, Group Investigation — e le Strutture di Kagan siano, tutti, modi diversi e ingegnosi di garantire la presenza simultanea di questi cinque pilastri.

## **In sintesi**

Il vero apprendimento cooperativo non nasce dal mettere i bambini in gruppo, ma dalla presenza contemporanea di cinque elementi essenziali teorizzati da Johnson e Johnson: interdipendenza positiva (si affonda o si nuota insieme), responsabilità individuale e di gruppo (si impara insieme ma si è valutati anche da soli), interazione promotiva faccia a faccia (ci si aiuta e ci si spiega le cose), competenze sociali insegnate in modo esplicito e revisione del lavoro finale sul funzionamento del gruppo. Sono un sistema integrato, non una lista di suggerimenti: la loro presenza distingue una metodologia con oltre un secolo di evidenze da un'attività che, senza di essi, ricade nel lavoro di gruppo tradizionale.

## CAPITOLO 5

# Le tre forme di gruppo: formale, informale e di base

Nei capitoli precedenti abbiamo visto che l'apprendimento cooperativo non coincide con il semplice "mettere i bambini in gruppo" e che i suoi effetti dipendono dalla presenza dei cinque elementi essenziali di Johnson e Johnson. Un errore diffuso, però, è immaginare che il cooperative learning esista in un'unica forma: gruppi stabili che lavorano a progetti lunghi e complessi. In realtà David e Roger Johnson, fin dalle prime formulazioni della loro teoria, distinguono tre tipi di gruppo cooperativo che rispondono a bisogni didattici diversi e operano su scale temporali diverse: i gruppi formali, i gruppi informali e i gruppi di base. Padroneggiare questa distinzione è ciò che permette all'insegnante di primaria di passare da un uso occasionale e faticoso del metodo a un uso quotidiano, flessibile e sostenibile.

Le tre forme non sono in competizione: sono strumenti complementari. Un insegnante esperto le intreccia nell'arco della stessa giornata e dell'intero anno scolastico, scegliendo di volta in volta quella più adatta all'obiettivo. Vediamole una per una.

## I gruppi informali: cooperazione a piccoli morsi

I gruppi informali sono aggregazioni temporanee e brevissime, della durata di pochi minuti fino al massimo di una lezione. Si formano al volo, spesso semplicemente chiedendo ai bambini di girarsi verso il compagno di banco, e si sciolgono altrettanto rapidamente. Il loro scopo non è realizzare un prodotto, ma focalizzare l'attenzione, attivare le conoscenze pregresse, elaborare ciò che si sta ascoltando e verificare la comprensione durante una lezione più tradizionale.

Sono la porta d'ingresso ideale al cooperative learning, perché richiedono poca organizzazione e si inseriscono dentro una lezione frontale senza stravolgerla. La struttura più nota per animarli è il Think-Pair-Share (pensa-confronta-condividi), una delle Strutture di Kagan che

approfondiremo nel Capitolo 7: l'insegnante pone una domanda, lascia qualche secondo di riflessione individuale (pensa), poi i bambini si confrontano a coppie (confronta) e infine alcune coppie condividono con la classe (condividi).

Esempi concreti per la primaria:

- Prima di una lezione di scienze sul ciclo dell'acqua: "Girati verso il compagno e ditevi a vicenda dove avete visto l'acqua stamattina prima di venire a scuola". Trenta secondi che agganciano il tema al vissuto dei bambini.
- A metà di una lettura ad alta voce: l'insegnante si ferma e chiede: "In coppia, provate a indovinare cosa succederà adesso al protagonista. Avete un minuto".
- Al termine di una spiegazione di matematica: "Spiega al tuo vicino, come se fosse la maestra, come si fa il riporto. Poi lui spiega a te".

Questi micro-scambi combattono la passività del "bambino spettatore" e offrono all'insegnante un rapidissimo termometro della comprensione della classe. Poiché durano poco e i compagni cambiano spesso, i gruppi informali richiedono meno cura nella composizione rispetto alle altre due forme, pur restando preziosi per abituare tutti a parlare e ascoltare.

## **I gruppi formali: cooperazione per un compito preciso**

I gruppi formali sono il cuore "classico" dell'apprendimento cooperativo. Durano da una singola lezione fino a diverse settimane, il tempo necessario per portare a termine un compito o un'unità di apprendimento ben definiti: risolvere un problema, scrivere un testo collettivo, condurre un esperimento, preparare una presentazione, completare una scheda di comprensione.

È in questa forma che i cinque elementi essenziali vanno curati con la massima attenzione. L'insegnante non si limita a proporre un'attività: prende una serie di decisioni preliminari che determinano il successo del lavoro.

- Composizione dei gruppi: piccoli (in genere 2-4 bambini nella primaria) ed eterogenei per livello, genere e provenienza, decisi dall'insegnante e non lasciati alla libera scelta, come spiegato nel Capitolo 1.
- Assegnazione dei ruoli a rotazione, per costruire l'interdipendenza positiva: moderatore, portavoce, responsabile del materiale, controllore del tempo e del rumore. La rotazione garantisce che nel corso dell'anno ogni bambino sperimenti ogni funzione.
- Strutturazione del compito e dei criteri di successo, spiegati in modo che tutti sappiano che cosa significa "aver finito bene".
- Monitoraggio attivo dell'insegnante, che gira tra i banchi, osserva, interviene sulle abilità sociali e sostiene i gruppi in difficoltà (approfondiremo questo ruolo nel Capitolo 8).
- Group processing finale: il gruppo riflette, magari con una breve scheda adatta ai bambini, su cosa ha funzionato e cosa migliorare la volta successiva.

I grandi metodi strutturati che vedremo nel Capitolo 6 — Jigsaw di Aronson, STAD di Slavin, Group Investigation dei coniugi Sharan — sono tutti applicazioni raffinate del gruppo formale. In una classe quarta, per esempio, un gruppo formale può lavorare due settimane a un "libretto sugli antichi Egizi": ciascun bambino, secondo la logica del Jigsaw, diventa esperto di un aspetto (la scrittura, il Nilo, le piramidi, la vita quotidiana) e lo insegna ai compagni, così che il prodotto finale sia impossibile da realizzare senza il contributo di tutti.

Un avvertimento importante: proprio perché i gruppi formali sono più impegnativi, sono quelli in cui si annidano i rischi discussi nel Capitolo 9, dal free-rider (chi si appoggia al lavoro altrui) agli effetti di status studiati da Elizabeth Cohen. La responsabilità individuale — per esempio con una parte di lavoro chiaramente attribuibile a ciascuno o con una verifica individuale in stile STAD — è il principale antidoto.

## **I gruppi di base: una piccola comunità che dura**

I gruppi di base (base groups) sono la forma più a lungo termine: gruppi stabili ed eterogenei che restano insieme per un periodo lungo, idealmente

un intero anno scolastico o addirittura più anni. La loro funzione non è primariamente svolgere un compito accademico specifico, ma fornire un sostegno costante, un incoraggiamento e un aiuto che accompagna ciascun membro nel tempo. Sono, in un certo senso, la "piccola famiglia" del bambino dentro la classe.

Un gruppo di base si ritrova per pochi minuti all'inizio o alla fine della giornata, o in momenti fissi della settimana, con compiti di cura reciproca più che di produzione:

- Il rituale del mattino: "Ci si saluta, si controlla che ognuno abbia i materiali per la giornata e ci si chiede come si sta". Un membro assente viene notato, e al rientro il gruppo lo aiuta a recuperare ciò che ha perso.
- Il controllo dei compiti: nel gruppo di base i bambini verificano di aver segnato tutto sul diario e si aiutano a chiarire le consegne poco chiare.
- Il sostegno emotivo e organizzativo: festeggiare un successo, incoraggiare chi ha avuto una giornata difficile, ricordare a un compagno di portare il materiale per l'uscita didattica.

I gruppi di base sviluppano quel senso di appartenenza e quella responsabilità reciproca durevole che le altre due forme, per la loro brevità, non possono costruire. Hanno inoltre un forte potenziale inclusivo: per un bambino con BES, per un alunno neoarrivato in Italia che sta imparando la lingua o per chi fatica sul piano relazionale, sapere di avere un piccolo gruppo di riferimento stabile — non scelto in base all'amicizia ma costruito per essere solidale — riduce l'ansia e crea legami che spesso vanno oltre i confini iniziali. Non a caso, come ricordato nei capitoli storici, il cooperative learning nasce anche come risposta civica al bisogno di far convivere e collaborare bambini diversi tra loro.

## **Come combinare le tre forme nell'arco dell'anno**

Le tre forme danno il meglio quando coesistono. Johnson e Johnson immaginano una classe in cui l'insegnante le usa in modo integrato, non alternativo. Una giornata "ben orchestrata" nella scuola primaria potrebbe articolarsi così:

- All'ingresso, i gruppi di base si ritrovano cinque minuti per salutarsi, controllare i compiti e prepararsi alla giornata.
- Durante le lezioni, i gruppi informali punteggiano le spiegazioni con brevi Think-Pair-Share e confronti a coppie, mantenendo alta l'attenzione.
- In una parte dedicata della mattina, i gruppi formali portano avanti il progetto in corso — il libretto sugli Egizi, l'esperimento sulle piante, il testo collettivo.
- A fine giornata, i gruppi di base si ritrovano di nuovo per salutarsi e verificare che ognuno abbia annotato tutto.

Sul piano dell'intero anno scolastico, una progressione ragionevole è la seguente. Nelle prime settimane conviene privilegiare i gruppi informali: sono semplici da gestire e permettono di insegnare in modo esplicito le abilità sociali di base — ascoltare, aspettare il proprio turno, parlare a voce bassa — che sono il prerequisito di ogni forma più impegnativa. In parallelo si possono costituire i gruppi di base, così che il senso di appartenenza inizi a consolidarsi presto. Solo quando la classe ha acquisito un minimo di "grammatica cooperativa" si introducono i gruppi formali con compiti via via più lunghi e ambiziosi, dai primi lavori di una lezione fino ai progetti di più settimane del secondo quadrimestre.

Questa gradualità è la migliore garanzia contro il cosiddetto group hate, l'avversione al lavoro di gruppo che nasce quando i bambini vengono catapultati in compiti complessi senza avere gli strumenti relazionali per affrontarli. Iniziare dal piccolo, rendere chiare le aspettative e curare le abilità sociali fin dall'inizio trasforma il cooperare da esperienza frustrante a esperienza attesa.

## In sintesi

L'apprendimento cooperativo dispone di tre forme di gruppo, ciascuna con una propria durata e una propria funzione. I gruppi informali (da pochi minuti a una lezione) attivano e verificano la comprensione durante le spiegazioni, con strutture rapide come il Think-Pair-Share. I gruppi formali (da una lezione a più settimane) realizzano compiti e progetti definiti e sono la sede in cui i cinque elementi essenziali vanno curati con la massima

attenzione. I gruppi di base (stabili, per un anno o più) offrono sostegno, appartenenza e responsabilità reciproca a lungo termine, con un forte valore inclusivo. Il compito dell'insegnante di primaria non è scegliere una forma sola, ma combinarle con intelligenza nell'arco della giornata e dell'anno, procedendo per gradi: dai micro-scambi informali e dai gruppi di base fin dai primi giorni, verso i progetti formali più impegnativi quando la classe è pronta.

# I grandi metodi strutturati: Jigsaw, STAD e Group Investigation

Nei capitoli precedenti abbiamo definito l'apprendimento cooperativo, ne abbiamo ricostruito le radici teoriche e storiche e abbiamo analizzato i cinque elementi essenziali di Johnson e Johnson e le tre forme di gruppo. Ora scendiamo sul terreno operativo: come si traduce tutto questo in una lezione concreta? La risposta della ricerca non è un'unica ricetta, ma una famiglia di metodi strutturati, procedure codificate che orchestrano l'interazione tra gli alunni in modo da rendere quasi inevitabili l'interdipendenza positiva e la responsabilità individuale.

In questo capitolo esaminiamo i tre metodi classici, quelli che hanno fondato il campo e che restano oggi i più studiati e diffusi: il Jigsaw di Elliot Aronson, lo STAD di Robert Slavin e il Group Investigation dei coniugi Shlomo e Yael Sharan. Sono approcci diversi per filosofia e grado di strutturazione, ma condividono un principio: il gruppo non è uno sfondo, è un meccanismo progettato con cura. Per ciascuno illustreremo la sequenza operativa, gli scopi e i contesti d'uso più efficaci, con esempi pensati per la scuola primaria.

## **Il metodo Jigsaw di Aronson: nessuno si salva da solo**

Il Jigsaw (letteralmente "puzzle a incastro") nasce nei primi anni '70 ad Austin, in Texas, dove Elliot Aronson lo mette a punto nel 1971. Come abbiamo visto nel capitolo storico, il contesto non è casuale: le scuole appena desegregate erano attraversate da tensioni interetniche, e Aronson cercava una struttura didattica capace di trasformare la competizione ostile in cooperazione necessaria. L'intuizione geniale è strutturale: dividere il contenuto in modo che ogni alunno possieda una tessera del puzzle indispensabile agli altri. L'interdipendenza positiva non è predicata, è resa architettonicamente inevitabile.

La sequenza operativa si articola così:

- **Formazione dei gruppi di origine.** L'insegnante costituisce gruppi eterogenei di 4-5 alunni (secondo i criteri di eterogeneità già discussi). Ogni gruppo dovrà padroneggiare l'intero argomento.
- **Divisione del contenuto.** L'argomento viene suddiviso in tante parti quanti sono i membri del gruppo. A ciascun alunno è assegnata una sola parte, di cui diventerà responsabile.
- **Lavoro nei gruppi esperti.** Gli alunni che nei diversi gruppi hanno ricevuto la stessa parte si riuniscono temporaneamente in un gruppo di esperti. Insieme studiano a fondo la loro sezione, chiariscono i dubbi e decidono come spiegarla ai compagni.
- **Ritorno ai gruppi di origine.** Ciascun esperto torna al proprio gruppo e insegna la sua parte agli altri. Poiché nessuno possiede le tessere dei compagni, l'unico modo per ricomporre il quadro completo è ascoltarsi a vicenda.
- **Verifica.** Al termine si accerta l'apprendimento dell'intero contenuto, spesso con una prova individuale.

Esempio per la primaria. In una classe quarta si studia il ciclo dell'acqua. L'insegnante lo divide in quattro parti: evaporazione, condensazione, precipitazioni, scorrimento e ritorno al mare. Nei gruppi di origine da quattro, ogni bambino riceve una parte. Tutti gli "esperti dell'evaporazione" si riuniscono attorno a un tavolo con le stesse schede illustrate e preparano insieme una spiegazione semplice, magari con un disegno. Poi tornano al gruppo di origine e, a turno, insegnano ai compagni. Alla fine ogni bambino deve saper raccontare l'intero ciclo: se un esperto non ha spiegato bene la sua parte, il gruppo resta incompleto.

Lo scopo del Jigsaw è duplice: apprendere contenuti dichiarativi ben segmentabili e, insieme, costruire relazioni positive. Rendendo ogni alunno detentore di una risorsa unica, il metodo eleva lo status di chi altrimenti verrebbe marginalizzato, un tema che riprenderemo parlando di status e Complex Instruction. È particolarmente efficace con testi informativi divisibili in unità autonome (scienze, storia, geografia) e in classi eterogenee per provenienza o livello, dove l'obiettivo inclusivo è prioritario. Va invece

evitato con contenuti fortemente sequenziali, in cui una parte non si comprende senza le precedenti.

## **Lo STAD di Slavin: studiare insieme, rispondere da soli**

Lo STAD (Student Teams-Achievement Divisions) è il metodo ideato da Robert Slavin, tra i più impiegati al mondo per la sua chiarezza procedurale e per il modo elegante in cui affronta il problema del parassitismo sociale (free-rider), cioè l'alunno che si appoggia al lavoro altrui. La soluzione di Slavin è raffinata: il gruppo studia insieme, ma la valutazione avviene con un quiz individuale, e ciò che conta per la squadra non è il voto assoluto, bensì il miglioramento di ciascuno rispetto al proprio livello di partenza.

La sequenza tipica prevede cinque fasi:

- **Presentazione.** L'insegnante presenta il contenuto all'intera classe, con una lezione frontale breve e mirata.
- **Studio di squadra.** Gli alunni lavorano in gruppi eterogenei di 4-5 membri per padroneggiare il materiale: si spiegano a vicenda, si interrogano, confrontano le risposte. L'obiettivo esplicito è che ogni membro sia pronto per il quiz.
- **Quiz individuale.** Ciascun alunno svolge da solo una prova, senza aiuto dei compagni. Qui si esercita la responsabilità individuale.
- **Punteggi di miglioramento.** Il punteggio del singolo viene confrontato con un suo punteggio-base personale (la media delle prove precedenti). Chi migliora porta punti alla squadra: così anche l'alunno più fragile può contribuire quanto e più del più bravo, purché progredisca.
- **Riconoscimento di squadra.** I gruppi che raggiungono determinate soglie ricevono un riconoscimento (un attestato, una menzione, un piccolo premio simbolico).

Il cuore del metodo è il punteggio di miglioramento. Poiché ciascuno gareggia contro se stesso e non contro i compagni, l'alunno bravo ha tutto l'interesse a insegnare al più debole, e quest'ultimo ha una reale possibilità di essere protagonista. Si neutralizza così l'effetto per cui, nei lavori di gruppo

tradizionali, i più competenti dominano e i più fragili si defilano.

Esempio per la primaria. In una classe terza si consolidano le tabelline. L'insegnante presenta strategie di calcolo, poi le squadre si esercitano insieme con carte e giochi a coppie, controllandosi a vicenda. Il venerdì ciascun bambino svolge da solo un quiz di dieci moltiplicazioni. Un alunno che nelle settimane scorse otteneva in media 4 risposte esatte e oggi ne azzecca 7 porta alla squadra tanti punti di miglioramento quanti un compagno passato da 8 a 10. La squadra migliore riceve un diploma "Campioni delle tabelline". Nessuno può nascondersi dietro gli altri, ma nessuno è tagliato fuori dalla possibilità di vincere.

Lo scopo dello STAD è massimizzare l'apprendimento di contenuti con risposte chiare e verificabili: fatti, procedure, competenze di base ben definite (calcolo, ortografia, nozioni). È il metodo d'elezione quando si vuole garantire responsabilità individuale a prova di parassitismo e motivare in particolare gli alunni in difficoltà, che nel meccanismo del miglioramento trovano equità. È meno adatto, invece, a compiti aperti, creativi o di indagine, dove non esiste una risposta univoca da testare con un quiz.

## **Il Group Investigation dei Sharan: la classe come comunità di ricerca**

Il Group Investigation sviluppato in Israele, a Tel Aviv, da Shlomo e Yael Sharan rappresenta l'estremo opposto dello STAD sull'asse della strutturazione. Se lo STAD guida gli alunni passo dopo passo verso risposte predefinite, il Group Investigation affida al gruppo la responsabilità di scegliere, pianificare e condurre un'indagine autonoma. Le sue radici affondano nella tradizione democratica di John Dewey, richiamata nel capitolo teorico: la classe diventa una piccola comunità di ricerca in cui gli studenti negoziano cosa studiare e come.

La sequenza si sviluppa in sei fasi:

- **Identificazione del tema e formazione dei gruppi.** La classe esplora un argomento generale proposto dall'insegnante e lo articola in sottotemi; gli alunni si raggruppano attorno al sottotema che li interessa.

- Pianificazione dell'indagine. Ogni gruppo definisce cosa vuole scoprire, come procederà, chi fa cosa e con quali fonti.
- Realizzazione dell'indagine. Il gruppo raccoglie informazioni e dati da fonti diverse (libri, osservazioni, interviste, materiali multimediali), le analizza e le sintetizza.
- Preparazione del prodotto finale. I dati raccolti diventano una presentazione, un cartellone, un modello, un breve testo o una drammatizzazione da condividere con la classe.
- Presentazione alla classe. Ogni gruppo comunica ai compagni ciò che ha scoperto; le presentazioni sono coordinate perché la classe ricomponga il quadro d'insieme.
- Valutazione. Si valutano sia il prodotto sia il processo, coinvolgendo anche gli alunni nella riflessione.

Esempio per la primaria. In una classe quinta si affronta il tema "Il nostro quartiere". La classe individua vari sottotemi: i negozi, i mezzi di trasporto, gli spazi verdi, la storia degli edifici. Il gruppo che sceglie gli spazi verdi decide di mappare i parchi vicini, contare le panchine, intervistare il custode e fotografare gli alberi. Poi prepara un cartellone con la mappa e le foto e lo presenta ai compagni. Alla fine la classe mette insieme tutti i cartelloni e ottiene un ritratto completo del quartiere costruito interamente dai bambini.

Lo scopo del Group Investigation è sviluppare competenze di ordine elevato: ricerca, problem solving, pensiero critico, capacità di pianificare e cooperare su un progetto complesso, oltre all'autonomia e alla motivazione intrinseca. È efficace con temi ampi e aperti, adatti a essere esplorati da più angolazioni, e con classi che abbiano già maturato buone abilità sociali e una certa autonomia. Richiede più tempo, una regia attenta dell'insegnante e alunni pronti a gestire l'incertezza: proprio per questo è il più impegnativo dei tre e conviene introdurlo dopo aver consolidato metodi più strutturati.

## **Scegliere il metodo giusto**

I tre metodi non sono in competizione: rispondono a scopi diversi e possono alternarsi nell'arco dell'anno. Una lettura utile è collocarli su un continuum di strutturazione. Lo STAD è il più strutturato e mira all'apprendimento

sicuro di contenuti verificabili, con forte enfasi sulla responsabilità individuale. Il Jigsaw ha una strutturazione media e coniuga apprendimento di contenuti segmentabili e costruzione di relazioni positive, grazie all'interdipendenza delle "tessere". Il Group Investigation è il meno strutturato e punta all'indagine autonoma e alle competenze di ricerca.

La scelta dipende dall'obiettivo didattico, dalla natura del contenuto e dal grado di autonomia della classe. Vale però un avvertimento trasversale, già emerso e che ritroveremo parlando di evidenze e valutazione: nessuno di questi metodi produce i suoi effetti se applicato in modo superficiale. Senza i cinque elementi essenziali, un Jigsaw diventa una spartizione di compiti, uno STAD un semplice ripasso di gruppo, un Group Investigation un cartellone fatto da uno solo. La fedeltà di implementazione e la formazione dell'insegnante restano la condizione decisiva. La meta-analisi di Johnson, Johnson e Stanne (2000), che ha esaminato otto metodi cooperativi su 164 studi, conferma che tutti questi approcci strutturati producono effetti positivi significativi sul rendimento: la loro solidità sperimentale è tra le più robuste dell'intera ricerca educativa.

## **In sintesi**

I tre grandi metodi classici offrono all'insegnante altrettanti strumenti collaudati. Il Jigsaw di Aronson rende ogni alunno detentore di una tessera indispensabile, costruendo interdipendenza e relazioni positive attraverso i gruppi esperti. Lo STAD di Slavin combina studio di squadra e quiz individuali con punteggi di miglioramento, garantendo responsabilità individuale ed equità anche per gli alunni più fragili. Il Group Investigation dei Sharan trasforma la classe in una comunità di ricerca che sceglie, indaga e presenta, sviluppando autonomia e competenze di ordine elevato. Più che scegliere il "migliore", l'insegnante impara a riconoscere quale metodo serve a quale scopo, applicandolo con la fedeltà ai cinque elementi che ne fa la differenza tra vero cooperative learning e semplice lavoro di gruppo.

# Le Strutture di Kagan e la Complex Instruction

I grandi metodi strutturati come Jigsaw, STAD e Group Investigation, presentati nel capitolo precedente, condividono una caratteristica: sono impianti articolati, che chiedono all'insegnante di riorganizzare interi segmenti di lezione o addirittura unità didattiche. Sono potenti, ma non sempre praticabili nella routine quotidiana. Questo capitolo presenta due approcci che rispondono a esigenze diverse ma complementari: l'approccio strutturale di Spencer Kagan, pensato per inserire brevi momenti cooperativi in qualsiasi lezione, e la Complex Instruction di Elizabeth Cohen, che affronta un problema che gli altri metodi tendono a trascurare, quello dello status all'interno del gruppo.

## L'approccio strutturale di Spencer Kagan

L'idea centrale di Kagan è tanto semplice quanto feconda: separare il contenuto dalla struttura. Una struttura è una sequenza di passi, priva di contenuto, che organizza l'interazione tra gli studenti. Il contenuto è la materia che l'insegnante vi versa dentro. La stessa struttura, ad esempio Think-Pair-Share, funziona per ripassare le tabelline, per confrontare interpretazioni di una poesia o per generare ipotesi in scienze. Come recita lo slogan di Kagan, struttura + contenuto = attività.

Questo ha una conseguenza pratica enorme. L'insegnante non deve progettare da zero un'attività cooperativa complessa ogni volta: impara una manciata di strutture, le automatizza, e poi le richiama al bisogno in mezzo a una lezione ordinaria. Le strutture sono brevi, frequenti e a bassa preparazione, e per questo si prestano ad avviare chi muove i primi passi nel cooperative learning.

Va sottolineato un punto di coerenza con quanto visto nel capitolo 4: le strutture ben progettate incorporano i cinque elementi essenziali di Johnson e Johnson. In particolare Kagan insiste su quattro principi, sintetizzati

nell'acronimo PIES: Positive interdependence (interdipendenza positiva), Individual accountability (responsabilità individuale), Equal participation (partecipazione equa) e Simultaneous interaction (interazione simultanea). Quest'ultimo è forse il contributo più originale: in una classe frontale, se l'insegnante interroga un bambino alla volta, solo uno su venticinque parla in un dato momento. In coppia, metà della classe parla contemporaneamente. L'interazione simultanea moltiplica il tempo effettivo di partecipazione di ciascuno.

## **Alcune strutture pronte all'uso**

Ecco le strutture più diffuse, descritte in modo che l'insegnante possa provarle già domani.

- **Think-Pair-Share (Pensa-Confronta-Condividi).** L'insegnante pone una domanda. Ogni bambino prima pensa da solo (magari annotando un'idea), poi si confronta con il compagno di banco, infine alcune coppie condividono con la classe. Esempio in una terza primaria: "Perché secondo voi le foglie cambiano colore in autunno?". Il tempo di riflessione individuale evita che rispondano sempre i soliti quattro più veloci.
- **Round Robin e Round Table.** A turno, in senso orario, ogni membro del gruppo dice (Round Robin) o scrive su un foglio che gira (Round Table) un contributo. Esempio: "A turno, ciascuno dice un animale che vive in montagna". Il meccanismo del turno garantisce che nessuno domini e nessuno resti in silenzio.
- **Numbered Heads Together (Teste numerate insieme).** Ogni bambino del gruppo riceve un numero da 1 a 4. L'insegnante pone una domanda, il gruppo discute e si assicura che tutti sappiano rispondere ("mettete le teste insieme"). Poi l'insegnante chiama un numero a caso, ad esempio il 3, e risponde solo chi ha quel numero. Poiché nessuno sa in anticipo chi sarà chiamato, tutti hanno interesse a che anche il compagno più incerto abbia capito: è interdipendenza positiva allo stato puro.

■ **Rally Coach.** In coppia, uno svolge un esercizio pensando ad alta voce mentre l'altro fa da "allenatore": osserva, incoraggia, corregge con gentilezza, poi ci si scambia i ruoli. Ideale per le operazioni in colonna in seconda o terza: un bambino calcola, l'altro controlla ogni passaggio e loda gli sforzi.

Altre strutture utili nella primaria sono Timed Pair Share (condivisione a coppie con tempi assegnati per garantire pari spazio a entrambi), Mix-Pair-Share (i bambini si muovono nell'aula al suono di una musica, si fermano formando coppie casuali e si confrontano) e Quiz-Quiz-Trade (ognuno ha una carta con una domanda, si interroga a vicenda con un compagno e poi si scambiano le carte prima di cercarne un altro).

Il valore di queste strutture sta nella loro frequenza: non sostituiscono la lezione, la punteggiano. Cinque minuti di Think-Pair-Share dopo una spiegazione, un Round Robin per ripassare a fine giornata, un Numbered Heads Together al posto della classica interrogazione. Poco alla volta, la classe interiorizza abitudini cooperative.

## **Il problema dello status: la lezione di Elizabeth Cohen**

Se Kagan risolve il problema del "come far interagire tutti spesso", Elizabeth Cohen affronta una questione più scomoda: cosa succede dentro l'interazione quando gli studenti non sono percepiti come pari. La sua ricerca, condotta a Stanford, parte da un'osservazione tanto realistica quanto sgradevole. Anche in un gruppo cooperativo ben strutturato, non tutti partecipano allo stesso modo. I bambini percepiti come più competenti (perché più bravi in lettura, più sicuri, più popolari, o semplicemente perché parlano meglio l'italiano) tendono a dominare la conversazione; quelli con status basso parlano meno, vengono ascoltati meno e finiscono per apprendere meno.

Questo fenomeno, già anticipato tra i limiti del metodo nel capitolo 4, è cruciale: senza un intervento mirato, il gruppo può amplificare le disuguaglianze invece di ridurle. Chi già sa fa e impara ancora di più; chi è indietro resta a guardare. Cohen chiama questo meccanismo il problema dello status, e la Complex Instruction è la sua risposta strutturata.

## Come funziona la Complex Instruction

La Complex Instruction poggia su tre pilastri, che l'insegnante deve orchestrare con cura.

1. Compiti ricchi, aperti e multidimensionali. Il primo antidoto allo status è la natura del compito. Cohen progetta attività che richiedono molte abilità diverse, non solo la lettura e la scrittura veloci. Un buon compito complesso può richiedere di costruire un modello, disegnare, misurare, argomentare, organizzare informazioni, immaginare. Così il bambino debole in lettura ma abile con le mani, o quello che nota dettagli che gli altri trascurano, ha una via reale per contribuire. Il messaggio esplicito alla classe è: "Nessuno di voi possiede tutte le abilità necessarie; ognuno di voi ne possiede alcune."

2. La delega dell'autorità e i ruoli. Coerentemente con quanto vedremo nel capitolo 8 sul ruolo dell'insegnante, in Complex Instruction il docente rinuncia a controllare ogni passaggio e delega al gruppo la responsabilità del lavoro. I bambini hanno ruoli precisi e a rotazione (facilitatore, responsabile dei materiali, relatore, responsabile dell'armonia) e imparano a rivolgersi prima ai compagni che all'adulto. L'insegnante circola, osserva e interviene sullo status, non sul contenuto.

3. Il trattamento dello status. È l'elemento più caratteristico e va spiegato con precisione. Cohen propone due tecniche concrete.

- L'assegnazione di competenza (assigning competence): l'insegnante interviene pubblicamente per rendere visibile un contributo di valore di un bambino a basso status. Non un generico "bravo", ma un riconoscimento specifico, sincero e reso pubblico al gruppo. Esempio: "Ragazzi, avete notato come Marco ha girato il cartoncino per far combaciare le figure? È esattamente il tipo di ragionamento spaziale che serviva a tutto il gruppo per risolvere il problema." In questo modo l'insegnante ridisegna, davanti ai compagni, la reputazione di competenza di quel bambino.

■ Le norme sulle abilità multiple (multiple abilities orientation): prima del lavoro, l'insegnante dichiara esplicitamente che il compito richiede molte intelligenze diverse e che nessuno le ha tutte. Questo prepara i bambini a valorizzare contributi di natura diversa e abbassa l'ansia di chi teme di "non essere all'altezza".

Un esempio concreto per una quarta primaria: un compito di scienze in cui il gruppo deve progettare un piccolo ecosistema in un barattolo. Serve chi legge le istruzioni, ma anche chi ha una buona manualità per sistemare terra e piante, chi sa disegnare lo schema, chi osserva con pazienza i cambiamenti e chi tiene il diario. L'insegnante, passando, nota ad alta voce che l'idea di Sara di aggiungere sassi per il drenaggio è stata decisiva. La struttura del compito e l'intervento sullo status lavorano insieme.

## Due approcci complementari

È utile non contrapporre Kagan e Cohen, ma vederli come strumenti per scopi diversi. Le strutture di Kagan sono leggere, rapide e universali: servono a massimizzare la partecipazione e ad avviare una classe alla cooperazione con basso rischio. La Complex Instruction è più impegnativa da progettare e serve quando il gruppo è eterogeneo per competenza e status e l'obiettivo è l'equità, come nelle classi con forte presenza di alunni con BES o di origine straniera (i cosiddetti NAI). Molti insegnanti esperti usano le strutture di Kagan come pane quotidiano e riservano la Complex Instruction ai compiti-progetto in cui la disuguaglianza di partecipazione rischierebbe di pesare di più.

Entrambi gli approcci ci ricordano una verità che attraversa tutto il manuale: la cooperazione non è spontanea, va progettata. Kagan la progetta nella forma dell'interazione; Cohen nella distribuzione della competenza e della voce.

## In sintesi

L'approccio strutturale di Spencer Kagan offre strutture brevi, frequenti e a bassa preparazione (Think-Pair-Share, Round Robin, Numbered Heads Together, Rally Coach e altre) fondate sui principi PIES, con particolare

enfasi sull'interazione simultanea che moltiplica il tempo di partecipazione di ogni alunno. Sono strumenti pronti da inserire in qualsiasi lezione. La Complex Instruction di Elizabeth Cohen affronta invece il problema dello status: attraverso compiti ricchi e multidimensionali, la delega al gruppo e le tecniche di trattamento dello status (assegnazione di competenza e norme sulle abilità multiple), impedisce che il lavoro di gruppo amplifichi le disuguaglianze e lo trasforma in un reale strumento di equità e inclusione. Kagan e Cohen non si escludono: il primo garantisce che tutti parlino, il secondo che tuttientino.

# Il ruolo dell'insegnante: da fonte del sapere a regista dell'apprendimento

Nei modelli didattici tradizionali l'insegnante occupa un posto preciso: è la fonte principale del sapere, colui che trasmette contenuti a una platea di ascoltatori. L'apprendimento cooperativo non abolisce questa competenza disciplinare — anzi, la richiede solida — ma la ricolloca dentro un ruolo profondamente diverso. Come abbiamo visto nei capitoli precedenti, senza i cinque elementi essenziali di Johnson e Johnson il lavoro di gruppo resta un semplice "stare insieme" senza effetti sull'apprendimento. Perché quegli elementi diventino realtà in classe, serve un insegnante che sappia progettare, osservare e regolare. È questo il cuore del capitolo: il passaggio dal docente-erogatore al docente-regista.

## Da protagonista a regista: un cambio di postura

La metafora del regista è utile perché chiarisce un equivoco frequente. Il regista non è assente: non improvvisa, non lascia che gli attori facciano ciò che vogliono. Al contrario, prima delle riprese ha scritto la sceneggiatura, scelto il cast, definito i tempi; durante le riprese osserva, corregge, incoraggia; alla fine rivede il girato. Allo stesso modo, l'insegnante cooperativo lavora soprattutto prima e durante l'attività, non "davanti" ad essa.

Possiamo distinguere quattro macro-funzioni del docente-regista:

- **Progettista dell'ambiente:** decide compiti, obiettivi, composizione dei gruppi, materiali e struttura dell'interdipendenza.
- **Insegnante esplicito delle abilità sociali:** non dà per scontato che i bambini sappiano cooperare, ma insegna loro come farlo.
- **Osservatore e facilitatore:** durante il lavoro monitora, interviene con misura, sostiene i gruppi in difficoltà senza sostituirsi a loro.

■ Regolatore del clima e dei processi: gestisce lo status, previene il parassitismo, guida la riflessione finale (group processing).

Questa ridefinizione non è opzionale. Tra i limiti del metodo, la ricerca segnala una forte dipendenza dalla formazione dell'insegnante e dalla fedeltà di implementazione: senza una regia competente si ricade nel lavoro di gruppo tradizionale, che non produce gli stessi risultati documentati dalle meta-analisi.

## **Progettare i gruppi eterogenei**

La prima decisione tecnica riguarda la composizione dei gruppi. Un principio è costante in tutta la letteratura: i gruppi sono piccoli (in genere 2-5 bambini nella primaria) ed eterogenei, e vengono formati dall'insegnante, non lasciati alla libera scelta degli alunni. L'eterogeneità va costruita lungo più dimensioni: livello di competenza, genere, provenienza culturale, caratteristiche relazionali.

Perché non lasciare che i bambini scelgano? Perché la libera scelta tende a replicare le amicizie esistenti e a isolare chi è già ai margini, vanificando proprio quel potenziale inclusivo che è nel DNA del metodo — nato, come ricordato nei primi capitoli, anche per ridurre l'ostilità tra gruppi diversi. Un gruppo eterogeneo, invece, mette in contatto abilità e prospettive differenti e offre a ciascuno l'occasione di imparare dagli altri.

Esempio pratico (classe terza primaria). L'insegnante prepara un compito di comprensione del testo per gruppi di quattro. Prima di formare i gruppi, considera tre profili di ciascun bambino: quanto legge scorrevolmente, quanto partecipa alle discussioni, come si relaziona con i compagni. Costruisce poi quartetti che mescolano un lettore sicuro, due lettori intermedi e uno in difficoltà, badando che in ogni gruppo ci siano sia maschi sia femmine e almeno un bambino con buone capacità di mediazione. I gruppi restano stabili per alcune settimane (tempo sufficiente a costruire fiducia), poi vengono ricomposti.

Un accorgimento utile: comunicare ai bambini che i gruppi cambiano periodicamente e che "prima o poi si lavora con tutti". Questo attenua le proteste iniziali ("Ma io volevo stare con...") e trasmette il messaggio che

saper cooperare con chiunque è una competenza da imparare, non un capriccio del caso.

## **I ruoli a rotazione: struttura dell'interazione**

Assegnare ruoli è uno degli strumenti più efficaci per costruire interdipendenza positiva e responsabilità individuale insieme. Ogni bambino riceve un compito preciso all'interno del gruppo, così che il funzionamento collettivo dipenda dal contributo di ciascuno. Ruoli tipici nella primaria sono:

- Moderatore (o facilitatore): fa rispettare i turni di parola e tiene il gruppo sul compito.
- Portavoce (o relatore): riferisce alla classe le conclusioni del gruppo.
- Responsabile del materiale: si occupa di prendere, distribuire e riporre ciò che serve.
- Controllore del tempo e del rumore (il "guardiano della voce"): ricorda quanto tempo resta e mantiene il volume adeguato.

Due principi rendono i ruoli efficaci. Il primo è la rotazione: i ruoli girano di attività in attività, così che nessun bambino resti sempre "quello che comanda" o sempre "quello che tace". La rotazione è anche un potente strumento contro gli effetti di status di cui parleremo tra poco, perché assegna a tutti, a turno, funzioni di responsabilità. Il secondo principio è la concretezza: nella primaria i ruoli funzionano se sono visibili e comprensibili. Molti insegnanti usano cartellini colorati, segnaposto o piccole collane con l'icona del ruolo, così che ogni bambino (e l'insegnante che osserva da lontano) sappia sempre chi fa cosa.

Esempio pratico. In un'attività di scienze sul ciclo dell'acqua, un gruppo di quattro deve costruire un cartellone. Il responsabile del materiale ritira colori e immagini; il moderatore chiede a turno a ciascuno quale fase disegnare; il controllore del tempo avvisa a metà lavoro ("Ci resta la metà del tempo"); il portavoce prepara le due frasi da dire alla classe. La settimana successiva, sullo stesso tipo di compito, i ruoli ruotano.

## **Insegnare esplicitamente le abilità prosociali**

Uno degli errori più comuni è dare per scontato che i bambini sappiano già cooperare. Non è così: ascoltare senza interrompere, chiedere aiuto, incoraggiare un compagno, esprimere un disaccordo in modo civile sono abilità sociali che vanno insegnate come si insegna qualsiasi altro contenuto – con la stessa cura, prima e durante il lavoro di gruppo.

Il docente-regista procede in genere così:

- Nomina l'abilità da esercitare in quella lezione (per esempio: "Oggi ci alleniamo a incoraggiare i compagni").
- Modella l'abilità (modeling): mostra in prima persona come si fa, con esempi concreti di frasi ("Bella idea!", "Prova tu, ti aiuto io", "Non ho capito, puoi ripetere?").
- Rende visibile cosa significa, spesso con un cartellone che raccoglie le "frasi che aiutano".
- Osserva e dà feedback durante il lavoro, annotando esempi positivi da restituire alla classe.

Esempio pratico (classe seconda). Prima di un'attività a coppie, l'insegnante dedica dieci minuti all'abilità "chiedere aiuto in modo gentile". Con un bambino simula un dialogo, poi la classe propone altre frasi che finiscono su un cartellone. Durante il lavoro, l'insegnante gira tra i banchi e, a fine attività, cita due o tre esempi reali ascoltati: "Ho sentito Marco che diceva al suo compagno 'Facciamolo insieme'. Questo è aiutare."

Lavorare le abilità sociali una alla volta, in modo mirato, evita di sovraccaricare i bambini e permette di costruire nel tempo un repertorio condiviso.

## **Gestire status, clima e parassitismo**

Il gruppo, da solo, non garantisce equità. Elizabeth Cohen ha documentato gli effetti di status: i bambini percepiti come più competenti tendono a parlare di più e a dominare, mentre quelli con status basso partecipano meno; senza interventi, il gruppo può amplificare le disuguaglianze anziché ridurle. Il regista attento contrasta questo rischio con strategie precise:

- Assegnare competenza pubblicamente: riconoscere e valorizzare davanti alla classe abilità specifiche di chi partecipa poco ("Sofia ha un occhio bravissimo per i dettagli, chiedete a lei").
- Distribuire i turni di parola con strutture che li impongono a tutti (per esempio il Round Robin, in cui ciascuno interviene a turno).
- Ruotare i ruoli, come già detto, per garantire a tutti posizioni di responsabilità.

L'altro rischio classico è il parassitismo sociale (free-riding): qualcuno si appoggia al lavoro altrui. La leva principale, come ricorda Slavin, è la responsabilità individuale: prove o quiz individuali, contributi identificabili di ciascuno, ruoli che rendono indispensabile l'apporto di tutti. Il regista, osservando i gruppi, coglie precocemente i segnali di disimpegno e ridistribuisce compiti prima che si consolidino dinamiche di dipendenza.

Sul versante emotivo va infine prevenuto il cosiddetto "group hate", l'avversione al lavoro di gruppo che nasce da esperienze negative: aspettative poco chiare, carico distribuito ingiustamente, valutazioni percepite come inique. L'antidoto è la trasparenza — consegne chiare, criteri espliciti, tempi definiti — e la cura del clima quotidiano.

## **Facilitare durante e riflettere dopo**

Durante l'attività l'insegnante non torna alla cattedra: si muove tra i gruppi, osserva più di quanto parli e interviene con misura. La tentazione da evitare è quella di rispondere subito e risolvere il problema al posto dei bambini; il facilitatore preferisce rilanciare con domande ("Avete chiesto agli altri del gruppo?", "Come potreste verificarlo?"), sostenendo l'autonomia del gruppo.

Al termine, il regista guida il group processing: un breve momento in cui il gruppo riflette su cosa ha funzionato e cosa migliorare la volta successiva. Nella primaria funzionano schede semplici o rubriche con immagini ("Abbiamo ascoltato tutti?", "Ci siamo aiutati?"), anche solo con faccine da colorare. Questo passaggio, spesso trascurato per mancanza di tempo, è ciò che trasforma l'esperienza in apprendimento consapevole delle competenze cooperative.

## **In sintesi**

Nell'apprendimento cooperativo l'insegnante non scompare: cambia funzione. Da fonte unica del sapere diventa regista dell'apprendimento, che progetta gruppi piccoli ed eterogenei, costruisce l'interdipendenza attraverso ruoli assegnati a rotazione, insegna in modo esplicito le abilità prosociali con il proprio esempio, presidia il clima contrastando effetti di status e parassitismo, facilita con discrezione durante il lavoro e guida la riflessione finale. È una regia esigente — richiede più progettazione e più osservazione del modello frontale — ma è proprio questa competenza professionale a fare la differenza tra un vero cooperative learning, con gli effetti documentati dalla ricerca, e un semplice "lavoro di gruppo".

# Le evidenze della ricerca: cosa dicono meta-analisi e dati

Poche metodologie didattiche possono vantare una base empirica paragonabile a quella dell'apprendimento cooperativo. Mentre molte innovazioni pedagogiche si affermano sull'onda dell'entusiasmo per poi svanire, il cooperative learning ha attraversato oltre un secolo di studi mantenendo una notevole solidità. In questo capitolo passiamo dalla teoria e dai metodi, presentati nei capitoli precedenti, alla domanda più concreta che ogni insegnante e ogni dirigente si pongono: funziona davvero? E, soprattutto: a quali condizioni funziona? Perché il messaggio centrale della ricerca non è "il gruppo è sempre meglio", ma "il gruppo ben strutturato produce risultati misurabili, mentre il gruppo improvvisato spesso non produce nulla".

## Un secolo di studi: la "success story" di Johnson e Johnson

Nel loro contributo del 2009 sull'autorevole rivista *Educational Researcher*, David e Roger Johnson descrivono l'apprendimento cooperativo come una vera e propria "success story" della psicologia dell'educazione. L'espressione non è retorica: si fonda su un corpus di oltre 1.200 studi accumulati in più di un secolo di ricerca. È uno dei patrimoni di dati più ampi e coerenti dell'intera ricerca educativa, e questo per una ragione precisa. La teoria dell'interdipendenza sociale di Deutsch, illustrata nel Capitolo 2, ha fornito fin dall'inizio ipotesi chiare e verificabili: se il successo di ciascuno dipende dal successo degli altri (interdipendenza positiva), allora dovremmo osservare rendimenti più alti, relazioni migliori e maggiore benessere rispetto alle situazioni competitive o individualistiche. Generazioni di ricercatori hanno messo alla prova questa previsione, e i risultati hanno confermato la direzione dell'effetto con notevole costanza.

Johnson e Johnson (2009) sintetizzano tre grandi categorie di esiti su cui il cooperativo supera regolarmente il competitivo e l'individualistico:

- **Esiti cognitivi e di rendimento:** risultati scolastici più alti, maggiore capacità di ragionamento, migliore trasferimento (transfer) di quanto appreso a nuovi contesti.
- **Esiti relazionali:** rapporti più positivi tra pari, incluse relazioni tra alunni di provenienza etnica diversa o tra alunni con e senza disabilità.
- **Esiti affettivi e di benessere psicologico:** autostima più elevata, maggiore motivazione, atteggiamento più favorevole verso la scuola e verso i compagni.

La forza di questa evidenza non sta in un singolo studio spettacolare, ma nell'accumularsi coerente di migliaia di piccole conferme in contesti, discipline ed età scolari molto diversi.

## **Come si misura un effetto: l'effect size**

Prima di leggere i numeri conviene chiarire lo strumento con cui la ricerca li produce: la meta-analisi. Una meta-analisi non ripete un esperimento, ma raccoglie e combina statisticamente decine o centinaia di studi già svolti, calcolando un indice riassuntivo chiamato effect size (dimensione dell'effetto), spesso indicato con la lettera *d*. In parole semplici, l'effect size dice quanto è grande la differenza tra due gruppi (per esempio, classi cooperative contro classi tradizionali), non solo se esiste.

Una convenzione molto diffusa, resa popolare da John Hattie, considera 0,40 la soglia di rilevanza al di sotto della quale un intervento produce effetti modesti, e sopra la quale l'effetto merita attenzione pratica. Valori intorno a 0,50-0,60 sono generalmente considerati da moderati ad ampi in ambito educativo. Tenendo a mente questa bussola, i dati sul cooperative learning diventano facili da interpretare.

## **La meta-analisi di Johnson, Johnson e Stanne (2000)**

Un punto di riferimento fondamentale è la meta-analisi di Johnson, Johnson e Stanne (2000), che ha avuto il merito di confrontare tra loro i diversi metodi strutturati descritti nei Capitoli 6 e 7. Gli autori hanno esaminato 8 metodi cooperativi attraverso 164 studi, da cui hanno ricavato 194 effect size.

Il risultato più significativo è la sua uniformità: tutti gli otto metodi — dal Jigsaw di Aronson allo STAD di Slavin, dalla Group Investigation dei Sharan alle strutture più libere — hanno mostrato effetti positivi e significativi sul rendimento. Detto altrimenti: non esiste "il" metodo cooperativo magico; esiste una famiglia di metodi che, pur con intensità diverse, condividono lo stesso nucleo efficace, cioè i cinque elementi essenziali (Capitolo 4). Questo è un dato rassicurante per l'insegnante: significa che ciò che conta non è scegliere la tecnica "giusta" in senso assoluto, ma implementarne una qualsiasi con fedeltà agli ingredienti di fondo.

## **Il verdetto di Hattie: sopra la soglia che conta**

La grande sintesi di John Hattie in *Visible Learning*, che ordina centinaia di influenze sull'apprendimento in base al loro effect size, colloca l'apprendimento cooperativo stabilmente sopra la soglia di rilevanza. In particolare i confronti diretti riportano:

■  $d = 0,55$  per il cooperativo rispetto all'apprendimento individualistico;

■  $d = 0,53$  per il cooperativo rispetto all'apprendimento competitivo.

Entrambi i valori superano nettamente la soglia di 0,40 e si collocano nella fascia degli effetti da moderati ad ampi. La lettura è chiara: a parità di contenuti e di tempo, far lavorare gli alunni in modo cooperativo produce apprendimenti superiori sia rispetto al farli lavorare uno contro l'altro, sia rispetto al farli lavorare ciascuno per conto proprio.

## **Le conferme recenti: effetti cognitivi e sociali insieme**

La ricerca non si è fermata ai lavori classici. Meta-analisi più recenti continuano a confermare il quadro e, cosa preziosa, distinguono tra i diversi tipi di esito. Una sintesi recente riporta un effect size complessivo di 0,459, con valori che salgono fino a 0,589 per gli esiti cognitivi e a 0,612 per gli esiti sociali.

Questi numeri raccontano qualcosa di importante e spesso trascurato: il cooperative learning non chiede di scegliere tra "far imparare i contenuti" e "far crescere le persone". Gli effetti sulla dimensione sociale (saper collaborare, comunicare, includere) sono addirittura leggermente superiori a

quelli cognitivi, ma le due cose crescono insieme. Per la scuola primaria è un punto decisivo: l'insegnante che struttura bene il lavoro di gruppo non "perde tempo" sul programma per fare educazione alla convivenza; ottiene entrambe le cose con la stessa attività.

Esempio concreto. In una classe terza, l'insegnante suddivide lo studio degli antichi Egizi con un Jigsaw: quattro "esperti" per gruppo si occupano rispettivamente di alimentazione, scrittura, religione e Nilo. I dati della ricerca suggeriscono due esiti paralleli e misurabili: sul piano cognitivo, i bambini ricordano e comprendono meglio il contenuto perché devono rielaborarlo per insegnarlo ai compagni; sul piano sociale, un alunno solitamente marginale, diventato l'unico "esperto del Nilo", viene ascoltato dai compagni e vede crescere la propria posizione nel gruppo. Nessuno dei due effetti sarebbe emerso da una semplice lettura individuale del capitolo.

## **Le condizioni che rendono replicabili i risultati**

Qui arriviamo al cuore del capitolo. Gli effect size positivi non sono automatici: descrivono ciò che accade quando il cooperative learning è fatto bene. La stessa ricerca che ne documenta l'efficacia individua con precisione le condizioni che la rendono replicabile, e sono esattamente i cinque elementi essenziali:

- **Interdipendenza positiva reale:** senza un "si affonda o si nuota insieme" concreto (obiettivo comune, materiali condivisi, ruoli complementari), il gruppo si sfalda in lavori paralleli.
- **Responsabilità individuale:** è la difesa contro il free-rider, il "passeggero" che si appoggia agli altri. Non a caso Slavin, nello STAD, insiste sul quiz individuale e sul punteggio basato sul miglioramento personale. La ricerca è netta: quando manca la responsabilità individuale, l'effetto sul rendimento si abbassa drasticamente.
- **Interazione promotiva faccia a faccia,** in cui gli alunni si aiutano, si spiegano, si incoraggiano.
- **Insegnamento esplicito delle abilità sociali,** che non si presume presenti ma si allenano.
- **Group processing,** la riflessione finale del gruppo su cosa ha funzionato.

Quando questi ingredienti sono presenti, gli studi si replicano; quando mancano, ci si ritrova con il semplice "lavoro di gruppo tradizionale", che non genera gli stessi effetti e che spesso alimenta il cosiddetto group hate, l'avversione verso il lavoro di gruppo nata da esperienze mal gestite. In termini di ricerca si parla di fedeltà di implementazione: l'effect size di 0,53 vale per il metodo applicato correttamente, non per qualunque attività svolta a tavoli uniti.

Un secondo fattore condizionante, ben documentato da Elizabeth Cohen, riguarda gli effetti di status: senza interventi mirati, gli alunni percepiti come più competenti tendono a dominare, e il gruppo rischia di amplificare le disuguaglianze invece di ridurle. Anche questo spiega perché i dati positivi si ottengono solo con una progettazione consapevole, non lasciando i gruppi a sé stessi.

Esempio concreto. Due insegnanti di quinta usano entrambi "il lavoro di gruppo" per un problema di matematica. Il primo dice semplicemente "mettetevi in quattro e risolvetele": prevedibilmente, due bambini fanno tutto e due copiano. Il secondo assegna ruoli a rotazione (chi legge, chi calcola, chi verifica, chi spiega alla classe), dà un unico foglio-risposta al gruppo ma poi somministra un breve quiz individuale, e chiude con trenta secondi di autovalutazione ("come ci siamo aiutati?"). Solo il secondo sta facendo, nel senso della ricerca, cooperative learning; ed è solo il secondo che può aspettarsi gli effetti descritti dalle meta-analisi.

## **Dalle prove di laboratorio alla classe reale**

Un ultimo punto di forza riguarda l'ampiezza dei contesti in cui questi effetti si osservano. La ricerca documenta esiti positivi in molte discipline e in tutti gli ordini di scuola, dalla primaria fino all'università, e con particolare rilievo sul fronte inclusivo: il metodo, nato anche per ridurre l'ostilità interetnica dopo la desegregazione (il Jigsaw di Aronson), si conferma efficace nel favorire l'integrazione di alunni con disabilità, con Bisogni Educativi Speciali e di origine straniera. L'attenzione internazionale alla collaborazione come competenza — testimoniata anche dalla prova di Collaborative Problem Solving di PISA 2015 (OCSE) — mostra quanto queste evidenze siano oggi al

centro delle politiche educative, non un tema di nicchia.

## **In sintesi**

L'apprendimento cooperativo è una delle metodologie meglio documentate della ricerca educativa: oltre 1.200 studi in più di un secolo (Johnson & Johnson, 2009), la meta-analisi di Johnson, Johnson e Stanne (2000) su 164 studi con effetti positivi per tutti gli otto metodi esaminati, e valori di effect size da moderati ad ampi —  $d = 0,55$  contro l'individualistico e  $d = 0,53$  contro il competitivo in Hattie, con conferme recenti fino a 0,589 sul piano cognitivo e 0,612 su quello sociale. Il messaggio per la pratica non è "il gruppo funziona sempre", ma "il gruppo funziona quando ci sono i cinque elementi essenziali". Gli effetti sono replicabili nella misura in cui l'insegnante garantisce interdipendenza positiva e responsabilità individuale, gestisce gli effetti di status e mantiene alta la fedeltà di implementazione. È proprio questa distinzione — tra cooperative learning autentico e semplice lavoro di gruppo — che i prossimi capitoli, dedicati alla valutazione e agli strumenti operativi, aiuteranno a tradurre nella quotidianità della classe.

# Il cooperative learning nel mondo e in Italia

Nei capitoli precedenti abbiamo ricostruito la teoria dei cinque elementi essenziali, i grandi metodi strutturati e le evidenze accumulate da oltre un secolo di ricerca. Resta ora da rispondere a una domanda concreta: come si è diffuso tutto questo? Da un pugno di laboratori universitari statunitensi e israeliani, l'apprendimento cooperativo è diventato un patrimonio didattico globale, riconosciuto persino dalle grandi indagini internazionali sulle competenze. In questo capitolo seguiamo quel percorso, dalla nascita delle reti internazionali di ricercatori fino all'ingresso italiano del metodo, per capire come e perché il cooperative learning sia arrivato anche nelle nostre aule.

## Una rete che diventa mondiale

Come abbiamo visto nei capitoli sulla storia e sui protagonisti, il cooperative learning nasce negli Stati Uniti — soprattutto alla University of Minnesota con David e Roger Johnson e alla University of Texas con Elliot Aronson — e conosce sviluppi originali e paralleli in Israele, dove i coniugi Shlomo e Yael Sharan elaborano la Group Investigation. Questi due poli non restano isolati. A partire dagli anni Settanta e Ottanta, quando il termine "cooperative learning" si consolida nella letteratura, i ricercatori dei diversi Paesi cominciano a incontrarsi, confrontare risultati e formare insegnanti oltre i confini nazionali.

Il segno più chiaro di questa maturazione è la nascita di una comunità scientifica internazionale dedicata. La IASCE (International Association for the Study of Cooperation in Education) diventa il punto di riferimento per chi studia e pratica la cooperazione educativa nel mondo: mette in rete accademici e formatori di continenti diversi, organizza convegni, favorisce la circolazione delle ricerche e la traduzione dei metodi da un sistema scolastico all'altro. È grazie a strutture come questa che un metodo pensato per le scuole di Austin o di Tel Aviv può essere adattato, verificato e reinterpretato

altrove.

La diffusione, però, non è uniforme né casuale. Il metodo attecchisce più facilmente là dove la scuola deve gestire società plurali e affrontare la sfida dell'integrazione — un legame, non deterministico ma significativo, con le condizioni socio-politiche di cui abbiamo già parlato. La mappa internazionale mostra profili diversi:

- Stati Uniti: Paese d'origine e di massima diffusione, dove il cooperative learning è ormai radicato nei curricula e nella formazione degli insegnanti.
- Israele: culla di sviluppi originali, in particolare la Group Investigation dei Sharan.
- Canada: ampia adozione, favorita dal carattere fortemente multiculturale delle sue scuole.
- Asia orientale (Corea del Sud, Giappone, Singapore, Hong Kong): sistemi che integrano il metodo ottenendo eccellenti risultati nelle rilevazioni internazionali.
- Regno Unito e ambito anglofono: qui è importante la distinzione storica — di cui si dirà tra poco — tra cooperative learning di radice statunitense e collaborative learning di tradizione più anglosassone.

Un chiarimento terminologico è utile proprio in prospettiva internazionale. Nella tradizione anglofona si è consolidata una distinzione tra collaborative learning, spesso associato a compiti più aperti e a una regia meno strutturata dell'insegnante, e cooperative learning, di matrice statunitense, caratterizzato invece dalla progettazione esplicita dei cinque elementi essenziali. Nella pratica italiana i due termini vengono spesso usati in modo intercambiabile, ma è bene sapere che, quando in questo manuale parliamo di apprendimento cooperativo, ci riferiamo alla tradizione strutturata: quella che non si accontenta di mettere insieme gli alunni, ma costruisce con cura interdipendenza e responsabilità.

## **Dalla ricerca alle grandi indagini internazionali**

Il riconoscimento più autorevole della centralità del cooperare a scuola arriva quando l'idea entra nelle grandi indagini comparative sull'istruzione. Nel

2015 l'OCSE (l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) introduce nel proprio programma PISA una prova dedicata al Collaborative Problem Solving, la capacità di risolvere problemi collaborando con altri.

Si tratta di un passaggio di enorme portata culturale. PISA è l'indagine che, ogni tre anni, misura le competenze dei quindicenni in decine di Paesi e orienta le politiche scolastiche di mezzo mondo. Fino ad allora aveva valutato soprattutto lettura, matematica e scienze come competenze individuali. Con il Collaborative Problem Solving del 2015, l'OCSE afferma qualcosa di nuovo e coerente con ottant'anni di ricerca sul cooperative learning: saper lavorare insieme non è un accessorio, ma una competenza misurabile e decisiva per la vita adulta e per il lavoro. La capacità di stabilire e mantenere una comprensione condivisa, di scegliere le azioni giuste per risolvere il problema e di organizzare il gruppo entra così ufficialmente tra gli obiettivi che i sistemi scolastici devono coltivare.

Per chi insegna, il messaggio è chiaro: le abilità che il cooperative learning allena in modo esplicito fin dalla scuola primaria — ascoltare, negoziare, dividersi i compiti, costruire un risultato comune — sono esattamente quelle che le istituzioni internazionali considerano cruciali. Non un metodo tra i tanti, dunque, ma una risposta didattica a un bisogno riconosciuto su scala globale.

## **L'arrivo in Italia: Mario Comoglio**

In Italia l'apprendimento cooperativo arriva più tardi rispetto al mondo anglosassone, ma trova un mediatore di grande efficacia. La figura decisiva è quella di Mario Comoglio, docente all'Università Pontificia Salesiana di Roma, che tra gli anni Novanta e i primi anni Duemila introduce, traduce e adatta al contesto italiano l'impianto teorico di Johnson e Johnson e degli altri protagonisti internazionali.

Il merito di Comoglio non è stato soltanto divulgativo. Il suo lavoro ha svolto tre funzioni fondamentali:

- Tradurre e sistematizzare per il pubblico italiano la teoria dei cinque elementi essenziali e i grandi metodi strutturati, rendendoli accessibili a insegnanti che non avevano contatto diretto con la letteratura in inglese.

- Formare formatori e insegnanti, avviando corsi e percorsi che hanno permesso al metodo di radicarsi nelle scuole di ogni ordine e grado, non come moda passeggera ma come pratica documentata.
- Adattare il modello alla cultura scolastica italiana, dialogando con una tradizione pedagogica che già conosceva l'attivismo, il lavoro di gruppo e l'esperienza cooperativa (si pensi, in altro contesto, alla tradizione della cooperazione educativa e del mutuo insegnamento).

Grazie a questa opera di mediazione, l'apprendimento cooperativo si diffonde in Italia soprattutto a partire dagli ambienti universitari e della formazione insegnanti, per poi entrare stabilmente nella pratica di molte scuole.

## **Cooperative learning, competenze chiave e inclusione**

L'innesto italiano ha attecchito perché il metodo si è saldato con due grandi assi della scuola nazionale ed europea: le competenze chiave e l'inclusione.

Sul primo versante, il quadro europeo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente ha spostato l'attenzione da una scuola centrata solo sui contenuti a una scuola che coltiva anche competenze trasversali: competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare, competenze di cittadinanza, spirito di iniziativa. Sono esattamente le dimensioni che il cooperative learning allena in modo strutturale. Quando gli alunni negoziano ruoli, si assumono responsabilità verso il gruppo e riflettono insieme su come hanno lavorato (il group processing descritto nei capitoli precedenti), stanno esercitando competenze che i documenti ministeriali chiedono esplicitamente di sviluppare e certificare. Il metodo offre così agli insegnanti italiani uno strumento concreto per dare corpo a obiettivi altrimenti astratti.

Sul secondo versante, l'inclusione, il legame è ancora più profondo e per certi versi originario. Come abbiamo ricordato, il cooperative learning nasce anche come risposta civica: il Jigsaw di Aronson fu ideato per ridurre l'ostilità interetnica nelle scuole di Austin dopo la desegregazione razziale. Questo DNA inclusivo lo rende particolarmente prezioso nella scuola italiana

di oggi, chiamata a integrare alunni con disabilità, alunni con Bisogni Educativi Speciali (BES) e alunni di origine straniera, spesso di recente immigrazione (i cosiddetti NAI, Neo Arrivati in Italia). Strutturando l'interdipendenza positiva e insegnando esplicitamente le abilità sociali, il gruppo cooperativo può diventare un ambiente in cui ciascuno trova un ruolo e un valore, invece di un contesto competitivo che amplifica lo svantaggio.

Va però ribadito un avvertimento già emerso nel capitolo sulle criticità: l'effetto inclusivo non è automatico. Senza attenzione agli effetti di status studiati da Elizabeth Cohen, il gruppo rischia di far dominare gli alunni percepiti come più competenti e di marginalizzare gli altri. L'inclusione è un risultato da progettare, non un dono spontaneo del lavoro di gruppo.

Un esempio per la primaria. In una classe terza con due alunni NAI arabo-foni arrivati da pochi mesi, l'insegnante prepara un Jigsaw sui cinque sensi. Il contenuto è diviso in cinque schede illustrate, molto visive. Ogni bambino diventa "esperto" di un senso nel gruppo esperti e poi lo spiega ai compagni del gruppo di origine. Ai due alunni NAI vengono affidate schede con forte supporto per immagini e un ruolo operativo valorizzante (mostrare gli oggetti da toccare, annusare, ascoltare): possono partecipare e insegnare qualcosa ai compagni anche con un italiano ancora fragile, perché il compito è costruito in modo che nessuno possa completarlo senza il contributo di tutti. L'insegnante, prima di iniziare, ha modellato esplicitamente due abilità sociali – "chiedere aiuto" e "incoraggiare" – così che gli alunni con maggiore padronanza linguistica sostengano i compagni invece di sostituirli.

Un secondo esempio. In una quinta, per collegare il metodo alla certificazione delle competenze, l'insegnante usa una breve Group Investigation sull'acqua nel proprio territorio: i gruppi scelgono un sottotema (il fiume, l'acquedotto, gli sprechi domestici), pianificano una piccola indagine e presentano un prodotto alla classe. Al termine, oltre ai contenuti di scienze, l'insegnante osserva e annota con una rubrica semplice le competenze sociali e di cittadinanza messe in gioco – pianificare insieme, rispettare i turni, portare a termine un impegno preso – traducendole poi negli indicatori della certificazione delle competenze.

## In sintesi

L'apprendimento cooperativo ha compiuto un lungo viaggio: nato nei laboratori statunitensi e israeliani, si è diffuso nel mondo grazie a reti internazionali di ricerca come la IASCE, fino a vedere il proprio nucleo — la capacità di collaborare per risolvere problemi — riconosciuto dall'OCSE con il Collaborative Problem Solving di PISA 2015. In Italia il metodo è arrivato più tardi ma è stato radicato con solidità da Mario Comoglio, che ne ha curato la traduzione, la formazione e l'adattamento culturale. Qui il cooperative learning ha trovato terreno fertile saldandosi con le competenze chiave e con la sfida dell'inclusione di alunni con disabilità, BES e di origine straniera. Un metodo globale, dunque, ma tutt'altro che astratto: per funzionare davvero deve essere progettato con cura, aula per aula, tenendo insieme il rigore dei cinque elementi e l'attenzione a ogni singolo alunno.

# Valutare l'apprendimento cooperativo

La valutazione è forse il nodo più delicato dell'intero impianto cooperativo. Quando gli alunni lavorano insieme, chi valutiamo davvero? Il prodotto finale porta la firma del gruppo, ma la responsabilità di ciò che ciascuno ha appreso resta individuale. Come abbiamo visto nel Capitolo 4, la responsabilità individuale e di gruppo è uno dei cinque elementi essenziali proprio perché serve a scongiurare il rischio più temuto: il free-rider o parassitismo sociale, l'alunno che si appoggia al lavoro altrui senza contribuire. La valutazione, quindi, non è un momento accessorio che arriva alla fine: è il meccanismo che tiene in piedi l'onestà dell'intera metodologia.

## Il dilemma di fondo: prodotto di gruppo e apprendimento individuale

Il principio guida è semplice da enunciare e difficile da praticare: si impara insieme, ma si è valutati anche singolarmente. Assegnare a tutti i membri di un gruppo lo stesso voto per un cartellone o una presentazione, e fermarsi lì, è uno degli errori più comuni. Non solo alimenta il free-riding, ma è anche la causa principale del cosiddetto group hate, l'avversione verso il lavoro di gruppo che nasce quando gli alunni percepiscono la valutazione come iniqua rispetto al carico realmente sostenuto.

La soluzione non è abolire la valutazione del prodotto collettivo, ma affiancarla a strumenti che rendano visibile l'apprendimento del singolo. La logica di STAD (Slavin), descritta nel Capitolo 6, offre il modello di riferimento: gli alunni studiano insieme, ma poi ciascuno svolge un quiz individuale, e il punteggio di squadra premia il miglioramento di ognuno rispetto al proprio livello di partenza. Questo doppio binario risolve elegantemente il dilemma: il gruppo ha interesse a che ciascuno impari davvero (interdipendenza positiva), ma nessuno può nascondersi dietro i compagni.

Per la scuola primaria conviene distinguere con chiarezza tre oggetti di valutazione:

- L'apprendimento accademico individuale: ciò che ogni bambino sa e sa fare, misurato con prove personali (quiz, schede, colloqui, compiti autentici).
- Il prodotto del gruppo: la qualità del lavoro collettivo (l'esperimento, il cartellone, la ricerca di Group Investigation).
- Le competenze sociali e il processo: come il gruppo ha collaborato, tema che il group processing rende oggetto di riflessione esplicita.

Tenere separati questi tre piani, e comunicarli con chiarezza agli alunni e alle famiglie, previene gran parte delle incomprensioni.

## **Garantire la responsabilità individuale**

La responsabilità individuale si costruisce con accorgimenti concreti, molti dei quali già impliciti nei metodi visti nei capitoli precedenti. Alcune strategie collaudate per la primaria:

- Prove individuali dopo il lavoro di gruppo: dopo un'attività Jigsaw sui biomi, ogni bambino compila da solo una scheda che copre tutte le parti, non solo quella di cui era esperto. Così si verifica che l'insegnamento reciproco abbia funzionato.
- Estrazione a sorte del portavoce: al momento della restituzione, l'insegnante sceglie a caso chi del gruppo esporrà. Sapendo che chiunque potrebbe essere chiamato, tutti si preparano. È il principio dei Numbered Heads Together di Kagan.
- Ruoli con tracce osservabili: assegnare a rotazione ruoli come moderatore, portavoce, responsabile del materiale e controllore del tempo (Capitolo 5) permette di osservare contributi distinti e riconoscibili.
- Contributi individuali visibili nel prodotto: chiedere che ogni sezione del cartellone sia firmata da chi l'ha realizzata, o usare colori diversi per ciascun autore, rende trasparente l'apporto di ognuno.

Attenzione, però, a un rischio segnalato dalla ricerca: la valutazione può mascherare le lacune individuali. Un gruppo brillante può produrre un

ottimo lavoro nonostante uno dei membri abbia compreso poco. Le prove individuali servono esattamente a smascherare questa asimmetria, restituendo all'insegnante un'immagine fedele di ciò che ciascuno ha realmente interiorizzato.

## **Le rubriche: rendere trasparenti i criteri**

La rubrica è lo strumento cardine della valutazione cooperativa perché esplicita in anticipo cosa significa fare bene. Una rubrica ben costruita descrive alcuni criteri chiave e, per ciascuno, alcuni livelli di padronanza espressi con un linguaggio comprensibile ai bambini. Nel cooperativo servono, di norma, due famiglie di rubriche.

Rubriche per il prodotto e il contenuto accademico. Valutano la qualità di ciò che il gruppo ha realizzato: completezza delle informazioni, correttezza, organizzazione, chiarezza dell'esposizione. Per una ricerca di Group Investigation sui pianeti, i criteri potrebbero essere "informazioni corrette e complete", "immagini e didascalie pertinenti", "esposizione chiara e ordinata".

Rubriche per le competenze sociali. Valutano il come si è collaborato. Poiché — come ricordato nel Capitolo 8 — le abilità sociali vanno insegnate esplicitamente, è coerente valutarle con la stessa serietà dei contenuti. Criteri adatti alla primaria: ho ascoltato i compagni senza interrompere, ho rispettato il turno di parola, ho chiesto aiuto quando ne avevo bisogno, ho incoraggiato chi era in difficoltà.

Perché le rubriche siano davvero utili in una classe di bambini:

- Formularle in prima persona e in positivo, con enunciati semplici ("Aiuto i compagni" anziché "Collaborazione: adeguata/inadeguata").
- Usare pochi livelli: per la primaria bastano tre gradini, magari accompagnati da simboli visivi (semaforo verde-giallo-rosso, faccine, stelle) più immediati dei numeri.
- Consegnare la rubrica prima di iniziare l'attività: così diventa una guida al lavoro, non solo un metro di giudizio finale.

- Limitare i criteri: tre o quattro voci ben scelte valgono più di una griglia lunga e ingestibile.

Le rubriche svolgono anche una funzione preziosa contro gli effetti di status studiati da Elizabeth Cohen (Capitolo 7): rendendo pubblici e condivisi i criteri, riducono lo spazio in cui l'alunno percepito come "più bravo" può imporsi arbitrariamente, e danno all'alunno di status basso indicatori chiari su cui misurare e mostrare il proprio valore.

## **Autovalutazione e valutazione tra pari**

L'autovalutazione trasforma l'alunno da oggetto a soggetto della valutazione, sviluppando quella consapevolezza metacognitiva che è tra i benefici trasversali del cooperativo. Alla primaria funziona bene con strumenti brevi e concreti: un "biglietto d'uscita" con due domande ("Che cosa ho imparato oggi? Che cosa ho fatto per aiutare il mio gruppo?"), oppure una scheda con tre faccine da colorare per indicare come si è lavorato.

La valutazione tra pari va introdotta con prudenza, ma ha un valore formativo notevole. Alcune cautele:

- Concentrarla sui comportamenti collaborativi ("ha rispettato i turni", "ha aiutato chi era in difficoltà") più che sul giudizio dei contenuti, terreno su cui i bambini sono meno attrezzati.
- Formularla in chiave di riconoscimento e miglioramento, mai di critica personale. Utile la formula "una cosa che ha fatto bene / una cosa che possiamo migliorare insieme".
- Presentarla come strumento a bassa posta, che accompagna la crescita del gruppo e non entra direttamente nel voto formale.

Un esempio semplice: al termine di una settimana di lavoro nei gruppi di base (Capitolo 5), ciascun bambino scrive su un post-it un ringraziamento a un compagno per un aiuto ricevuto. È autovalutazione e valutazione tra pari insieme, e rinforza il clima positivo di classe.

## **Il group processing: valutare per migliorare**

Il group processing, o revisione del lavoro di gruppo, è insieme un elemento essenziale della metodologia e uno strumento di valutazione formativa. Non serve a dare voti, ma a far sì che il gruppo rifletta su cosa ha funzionato e cosa migliorare la volta successiva. È il momento in cui la valutazione diventa apprendimento.

Nella primaria il group processing va tenuto breve e guidato. Al termine dell'attività l'insegnante può porre due sole domande, alle quali il gruppo risponde insieme:

- Che cosa abbiamo fatto bene come squadra oggi?
- Che cosa vogliamo provare a fare meglio la prossima volta?

Si può fissare la riflessione su una piccola scheda del gruppo, o con un rapido "termometro della collaborazione" disegnato alla lavagna. L'insegnante, che come sappiamo agisce ormai da regista dell'apprendimento (Capitolo 8), circola tra i gruppi e restituisce osservazioni mirate, valorizzando i comportamenti positivi che ha visto. Questo tipo di feedback, orientato al processo e non solo al risultato, è ciò che permette al gruppo di migliorare progressivamente la propria capacità di cooperare.

## Coerenza con la valutazione d'istituto

Un'ultima avvertenza pratica. La valutazione cooperativa non vive in un mondo separato: deve dialogare con il registro, le rubriche d'istituto e la valutazione per obiettivi prevista dalla normativa. La strada più solida è non trasformare il prodotto di gruppo nel voto individuale. Il voto personale dell'alunno poggia sulle prove individuali; la qualità della collaborazione e il prodotto collettivo confluiscono piuttosto nella valutazione delle competenze trasversali e nel giudizio descrittivo. In questo modo si onora l'evidenza della ricerca — il cooperativo migliora il rendimento (Hattie riporta  $d=0,55$  rispetto all'individualistico) proprio quando la responsabilità individuale è garantita — senza snaturare il sistema valutativo della scuola.

## In sintesi

Valutare l'apprendimento cooperativo significa tenere insieme due esigenze che sembrano in tensione: riconoscere il valore del prodotto di gruppo e

accertare ciò che ogni singolo alunno ha appreso. La chiave è il doppio binario: prove individuali che garantiscono la responsabilità personale — l'antidoto al free-riding che ispira lo stesso STAD di Slavin — accanto a strumenti che valorizzano il lavoro comune. Rubriche chiare e condivise, autovalutazione, valutazione tra pari misurata e group processing formativo rendono trasparenti sia i risultati accademici sia le competenze sociali, riducendo gli effetti di status e prevenendo il group hate. Valutata bene, la cooperazione non maschera le differenze: le rende visibili per poterle affrontare.

# Strumenti operativi e attività pronte per la classe

Dopo aver esplorato la teoria, i metodi e le evidenze, questo capitolo conclusivo mette in mano all'insegnante un vero e proprio kit di lavoro. Troverete schede di ruolo, griglie di osservazione, sequenze di lezione pronte all'uso, soluzioni ai problemi più frequenti e una checklist di autoverifica. L'obiettivo è tradurre i cinque elementi di Johnson e Johnson — interdipendenza positiva, responsabilità individuale, interazione promotiva, abilità sociali e revisione di gruppo (group processing) — in materiali concreti per la scuola primaria, senza pretendere di sostituire il giudizio professionale di chi conosce la propria classe.

## Format dei ruoli: chi fa cosa nel gruppo

Assegnare ruoli precisi è il modo più semplice per costruire interdipendenza positiva ed evitare che qualcuno resti spettatore. In un gruppo da quattro bambini della primaria funzionano bene quattro ruoli complementari, da far ruotare a ogni nuova attività così che ciascuno li sperimenti tutti nel corso delle settimane:

- **Moderatore (o capitano):** tiene il gruppo sul compito, dà la parola a turno, si assicura che tutti abbiano capito. Frase-guida da appendere sul cartellino: "Tocca a te, cosa ne pensi?"
- **Portavoce (o relatore):** è l'unico che può alzare la mano per fare domande all'insegnante e che riferisce le conclusioni alla classe. Regola d'oro: parla a nome del gruppo, non di sé.
- **Responsabile del materiale:** ritira, distribuisce e riordina fogli, forbici, schede; è l'unico autorizzato ad alzarsi. Riduce da solo metà del caos organizzativo.
- **Controllore del tono/tempo:** sorveglia il "volume da gruppo" e ricorda quanto tempo resta. Utilissimo per la gestione del rumore (vedi oltre).

Per i più piccoli conviene rendere i ruoli visibili e tangibili: cartellini colorati appesi al collo, mollette, o piccoli segnaposto sul banco con disegno e nome del ruolo. Un cartellino ben fatto riporta il nome del ruolo, un'icona e una o due frasi-tipo da usare. In gruppi da tre si accorpano moderatore e controllore del tono; in gruppi da cinque si aggiunge un incoraggiatore che ha il compito esplicito di sostenere chi è in difficoltà ("Bravo, continua!").

## **Schede pronte: tre strutture per iniziare domani**

Le Strutture di Kagan (viste nel capitolo 7) sono ideali per chi muove i primi passi, perché durano pochi minuti e non richiedono materiali speciali. Ecco tre format descritti come schede operative.

**Pensa-Confronta-Condividi (Think-Pair-Share).** L'insegnante pone una domanda aperta. Fase 1 (30-60 secondi): ognuno pensa in silenzio, eventualmente scrive una parola o disegna. Fase 2 (2 minuti): si confronta in coppia. Fase 3: alcune coppie condividono con la classe. Esempio in scienze: "Perché secondo voi la neve si scioglie più in fretta al sole?". È la struttura più facile per abituare la classe a parlare a bassa voce in due.

**A turno (Round Robin / Round Table).** Ogni bambino, in senso orario, dà un contributo senza saltare nessuno. Nella versione scritta (Round Table) un unico foglio gira nel gruppo e ciascuno aggiunge un elemento. Esempio in italiano: far girare il foglio per raccogliere "tutte le parole che iniziano per S che troviamo in aula". L'interdipendenza è nel foglio unico, che nessuno può completare da solo.

**Teste Numerate Insieme (Numbered Heads Together).** I bambini si numerano da 1 a 4 nel gruppo. L'insegnante pone un quesito; il gruppo discute finché tutti sanno rispondere. Poi l'insegnante chiama un numero a caso: quel bambino risponde per il gruppo. Questa struttura è potentissima contro il parassitismo, perché nessuno sa in anticipo chi sarà interrogato: conviene a tutti che anche il compagno più debole abbia capito.

## **Una sequenza di lezione Jigsaw pronta all'uso**

Il Jigsaw di Aronson (capitolo 6) è tra i format più solidi per costruire interdipendenza reale, perché il compito è materialmente impossibile senza

il contributo di ognuno. Ecco una sequenza completa per una classe quarta o quinta, materia storia, tema "la civiltà egizia", articolata in circa due ore.

1. Gruppi casa (5 min). L'insegnante forma gruppi eterogenei da quattro. Ogni bambino riceve una scheda-esperto diversa: (A) il Nilo e l'agricoltura, (B) la scrittura geroglifica, (C) le piramidi, (D) faraoni e divinità. 2. Studio individuale (10 min). Ciascuno legge e sottolinea la propria scheda in silenzio. 3. Gruppi esperti (20 min). Tutti gli "A" della classe si riuniscono, confrontano quello che hanno capito e preparano insieme come lo spiegheranno. Lo stesso per B, C, D. Qui si aiutano a chiarire i dubbi. 4. Ritorno ai gruppi casa (25 min). Ognuno torna al proprio gruppo e insegna la sua parte ai compagni, a turno. I compagni prendono appunti su una scheda-riassunto comune. 5. Verifica individuale (10 min). Ogni bambino svolge un breve quiz da solo che copre tutte e quattro le parti: è il momento della responsabilità individuale. 6. Revisione di gruppo (5 min). Il gruppo compila una mini-scheda: "Cosa ha funzionato oggi? Cosa possiamo migliorare la prossima volta?".

Lo stesso schema si adatta a scienze (i quattro regni degli esseri viventi), geografia (le fasce climatiche) o educazione civica (i diritti dei bambini), cambiando soltanto i contenuti delle quattro schede.

## **Griglia di osservazione per l'insegnante**

Mentre i gruppi lavorano, il compito dell'insegnante non è restare alla cattedra ma osservare e annotare (capitolo 8). Una griglia leggera consente di raccogliere dati sull'interazione senza interrompere. Si sceglie un gruppo alla volta e si segna, per ciascun bambino, la frequenza di comportamenti-target. Voci utili da monitorare:

- ascolta senza interrompere;
- chiede aiuto quando è in difficoltà;
- offre aiuto o incoraggia un compagno;
- rispetta il turno di parola;
- contribuisce al compito con idee o lavoro.

Bastano dei semplici segni (una crocetta per ogni comportamento osservato) per ottenere, a fine attività, una fotografia di chi domina e di chi resta ai margini. Questi dati sono la materia prima per il feedback e per intervenire sugli effetti di status descritti da Elizabeth Cohen: se vedete che un bambino di "status basso" non partecipa, potete valorizzarlo pubblicamente attribuendogli una competenza reale ("Chiedete a Marco, lui su questo è bravissimo"), una tecnica di assegnazione di competenza al cuore della Complex Instruction.

## **Soluzioni ai problemi ricorrenti**

Nessuna classe cooperativa funziona subito alla perfezione. Ecco i tre problemi più frequenti nella primaria e le contromisure, tutte già radicate nei cinque elementi.

Il "passeggero" (free-rider). È il bambino che lascia lavorare gli altri. La soluzione non è punire ma strutturare la responsabilità individuale: quiz individuali in stile STAD di Slavin (dove il punteggio di squadra premia il miglioramento di ciascuno rispetto al proprio livello di partenza), ruoli indispensabili, chiamata a sorte con Numbered Heads Together, un unico foglio in cui il contributo di ognuno è riconoscibile per colore di penna. Se ognuno possiede un pezzo che gli altri non hanno, non c'è modo di fare i passeggeri.

I conflitti. Litigi su chi comanda o su chi ha ragione sono fisiologici. Prevenirli richiede di insegnare esplicitamente le abilità sociali prima del lavoro: dedicare cinque minuti a modellare come si esprime un disaccordo ("Non sono d'accordo perché..." invece di "Sbagli"). Utile un cartellone in aula con i "modi gentili per non essere d'accordo". Quando il conflitto scoppia, l'insegnante non risolve al posto dei bambini ma restituisce il problema al gruppo: "Come potete decidere insieme in modo giusto?".

Il rumore. Il timore del rumore blocca molti insegnanti. Serve un segnale condiviso: una campanella, una mano alzata che tutti imitano fermandosi, oppure il ruolo del controllore del tono. Efficace la metafora della "voce da 30 centimetri": si parla così piano che ti sente solo chi è a mezzo metro. Si può introdurre un "semaforo del volume" (verde-giallo-rosso) esposto in aula. Il

rumore, del resto, diminuisce da solo quando il compito è chiaro e ben calibrato: gran parte del vociare nasce dalla confusione sulle consegne, non dall'eccesso di collaborazione.

A questi si aggiunge il "group hate", l'avversione al lavoro di gruppo che nasce da brutte esperienze: si previene alternando cooperazione e lavoro individuale (mai solo gruppo), rendendo chiare le aspettative e garantendo che la valutazione sia percepita come equa.

## Checklist di autoverifica per l'insegnante

Prima e dopo una lezione cooperativa, questa checklist aiuta a verificare la fedeltà di implementazione — la variabile che, come visto nel capitolo 9, distingue il vero cooperative learning dal semplice "lavoro di gruppo" tradizionale.

- Ho formato gruppi eterogenei io stesso, senza lasciarli alla libera scelta?
- Il compito richiede davvero il contributo di tutti (interdipendenza positiva reale)?
- Ho previsto un momento di responsabilità individuale (quiz, prodotto personale, chiamata a sorte)?
- Ho assegnato ruoli chiari e a rotazione?
- Ho insegnato o richiamato almeno un'abilità sociale prima di iniziare?
- Le consegne erano scritte o visibili, così che i gruppi non dipendano solo da me?
- Ho osservato i gruppi invece di restare alla cattedra?
- Ho lasciato spazio alla revisione finale (group processing)?
- La valutazione è chiara ed equa per i bambini?

Se la maggior parte delle risposte è "sì", i cinque elementi sono presenti. Le caselle rimaste vuote indicano esattamente dove intervenire la volta successiva: la checklist non è un giudizio, ma una bussola per il miglioramento progressivo.

## In sintesi

Questo capitolo ha trasformato la teoria in strumenti: format di ruolo con cartellini, tre strutture rapide di Kagan, una sequenza Jigsaw completa, una griglia di osservazione, rimedi mirati per passeggeri, conflitti e rumore, e una checklist di autoverifica. Il filo conduttore resta invariato rispetto a tutto il manuale: non basta mettere i bambini in gruppo, occorre progettare interdipendenza positiva e responsabilità individuale, insegnare le abilità sociali e osservare per dare feedback. Con questi materiali pronti all'uso, e con la consapevolezza che la competenza cresce solo praticando, ogni insegnante della primaria può cominciare — anche domani — a far sì che i suoi alunni imparino davvero, insieme.