

Il cooperative learning per la didattica delle scienze del libro

Carlo Bianchini

Biblioteca del Museo friulano
di storia naturale, Udine
c.bianchini@iol.it

Un esempio di applicazione

1. Introduzione

Il tema della formazione nell'ambito delle scienze del libro è stato oggetto da sempre, ma in particolare in questi ultimi anni, di ampio dibattito. L'offerta formativa è molto varia, sia per quanto riguarda la tipologia degli enti coinvolti che per il livello dell'offerta; anche i contenuti proposti di volta in volta sono soggetti a variazioni non sempre motivate e condivisibili.

In questo contributo non si intende ripercorrere il dibattito sull'offerta o sui contenuti formativi, quanto piuttosto affrontare il tema delle tecniche didattiche impiegate per l'insegnamento delle scienze del libro; in particolare, si desidera presentare un resoconto dettagliato e critico di un'esperienza pratica di applicazione del *cooperative learning*¹ in un modulo, di due giorni, di un corso di formazione professionale per *Esperto in gestione e didattica museale*,² dedicato a due temi: "Cataloghi cartacei e in linea" e "Strumenti di ricerca in Internet".

Al di là dell'etichettatura volutamente generica, le due giornate si proponevano concretamente l'introduzione all'uso, a scopo curricolare e professionale, dei cataloghi, delle banche dati on-line locali e remote e di Internet in generale, mediante una presentazione sistematica e sintetica delle modalità di accesso alle risorse elettroniche

di carattere bibliografico e biblioteconomico, sia gratuite sia a pagamento.

Oltre a una necessaria premessa sul sistema informativo di un museo e su alcuni aspetti peculiari della biblioteca di un museo, l'incontro si proponeva di mettere in evidenza la distinzione tra risorse di carattere biblioteconomico e istituzionale e risorse bibliografiche pure, nonché di presentare i problemi generali e comuni a tutte le risorse elettroniche e ai repertori bibliografici, relativi al controllo, alla selezione e alla qualità delle informazioni contenute. Altro obiettivo di fondamentale importanza consisteva nel suscitare negli studenti un atteggiamento critico nei confronti della qualità delle risorse elettroniche e di renderli il più possibile consapevoli delle molte insidie che minano un loro corretto utilizzo.

Un obiettivo collaterale di queste due giornate era verificare l'applicazione delle tecniche del *cooperative learning* in un contesto diverso da quello universitario, nel quale era già stato effettuato un esperimento analogo, ma con risultati non del tutto soddisfacenti.³

2. Perché il cooperative learning

La corretta gestione delle interazioni tra insegnante e studenti, tra stu-

identi e contenuti del curricolo e tra studente e studente è in generale sempre piuttosto difficile; le difficoltà possono decisamente aumentare nel caso di incontri occasionali con gruppi di studenti solo parzialmente affiatati, come nel caso di corsi di formazione professionale. Questa consapevolezza, unita alla circostanza dello specifico contesto seminariale, suggeriva non soltanto di cercare il raggiungimento dell'obiettivo generale del trasferimento dei contenuti del curricolo, ma anche di tentare un più largo e diretto coinvolgimento degli studenti nell'approfondimento dei temi specifici scelti, nella convinzione che quanto più fosse stata ampia la partecipazione attiva, tanto maggiori sarebbero risultate le probabilità di un apprendimento efficace.

Tuttavia, l'aspetto più interessante per l'adozione di queste tecniche nell'insegnamento delle scienze del libro sembra essere un altro:

il *cooperative learning* intende proporsi come metodo in grado di raggiungere non solo efficaci risultati scolastici, ma anche obiettivi educativi richiesti dalla società contemporanea [...] il rafforzamento dell'interazione di tipo cooperativo fra le persone è un'esigenza imposta dalla crisi delle istituzioni più specificamente delegate al processo di socializzazione (famiglia, scuola) e dalle trasformazioni verificatesi ne-

gli ultimi decenni nel campo produttivo, economico, scientifico e demografico.⁴

In effetti, il *cooperative learning* si propone contemporaneamente il duplice obiettivo dell'insegnamento dei contenuti del curriculum e del trasferimento delle cosiddette "competenze sociali". Quest'ultimo obiettivo pone l'accento sulla circostanza che le competenze individualistiche o competitive non sono ormai strumenti sufficienti, da soli, a consentire all'individuo di affrontare la complessità della società postmoderna e devono essere affiancate da altre capacità, da competenze sociali appunto, cioè l'insieme dei comportamenti verbali e non verbali che una persona deve imparare ad adottare per poter lavorare in gruppo in modo costruttivo. In particolare, per competenze sociali si intendono: competenze comunicative, competenze di leadership, competenze nella soluzione negoziata dei conflitti, competenze nella soluzione dei problemi e competenze nel prendere decisioni.⁵

Nessuno può negare siano competenze necessarie e irrinunciabili da parte di qualsiasi professionista che operi nell'ambito del mondo delle biblioteche. Anzi, forse succede troppo spesso di sperimentare che molti professionisti, a fronte di una solida preparazione "tecnica", si mostrano privi delle competenze sociali indispensabili al lavoro quotidiano. Per questo si è ritenuto particolarmente utile ricorrere a un metodo che consente di formare il nuovo personale delle biblioteche con particolare attenzione proprio alle competenze sociali.⁶

3. Che cos'è (in breve) il *cooperative learning*

Il *cooperative learning* è un metodo di insegnamento/apprendimento in cui la variabile significativa,

nelle interazioni tra insegnante e studenti, tra studenti e curriculum e studente e studente, è proprio la cooperazione tra studenti.

Le tecniche del lavoro di gruppo, che sono condivise anche da altri metodi di insegnamento, nel *cooperative learning* sono fortemente caratterizzate e si identificano "nell'interdipendenza positiva, nell'interazione faccia a faccia, nell'insegnamento diretto e nell'uso delle abilità interpersonali, nell'agire in piccoli gruppi eterogenei, nella revisione del lavoro svolto e nella valutazione individuale e di gruppo".⁷

Un concetto fondamentale del *cooperative learning* quindi è l'interdipendenza all'interno del gruppo di lavoro: "Essere in interdipendenza con qualcuno significa che per realizzare qualcosa o raggiungere uno scopo non è possibile agire da soli. Gli altri sono necessari e indispensabili". In altre parole, l'interdipendenza positiva si stabilisce quando "ognuno si preoccupa e si sente responsabile non solo del proprio lavoro, ma anche di quello di tutti gli altri".⁸ Affinché l'interdipendenza sia anche positiva, è necessario che il vincolo di dipendenza sia reale, effettivo (*interdipendenza positiva oggettiva*) e che sia percepito come tale da ciascun componente del gruppo (*interdipendenza positiva soggettiva*). L'interdipendenza è di fondamentale importanza "perché il comportamento e la relazione con gli altri cambia a seconda che l'azione si collochi in una situazione nella quale ci si trovi in relazione con altri per conseguire uno scopo oppure in competizione con loro o non ci si trovi affatto in dipendenza".⁹ Infatti essere in interdipendenza spinge a comunicare, a informarsi, a chiedere e a darsi aiuto, a scambiarsi punti di vista e a gestire in modo positivo i conflitti.

Un altro importante aspetto del la-

voro di gruppo nel *cooperative learning* è che i gruppi sono formati "secondo criteri di eterogeneità, in relazione sia alle caratteristiche personali che alle abilità dei suoi membri"; inoltre nei gruppi cooperativi, al contrario di quanto avviene nei gruppi tradizionali, la responsabilità della "leadership è condivisa da tutti i membri, che spesso assumono ruoli di gestione diversi (leadership distribuita)". L'aspetto più interessante comunque, per gli operatori del mondo delle biblioteche, è che nei "gruppi cooperativi si mira non solo a conseguire un obiettivo, ma anche a promuovere un ambiente di inter-relazione positiva tra i membri durante l'esecuzione del compito [... al punto che] le competenze relazionali richieste per eseguire un compito in modo collaborativo (ad esempio, la fiducia reciproca, le abilità di comunicazione, di gestione dei conflitti, di soluzione dei problemi, di prendere decisioni ecc.) sono esplicitamente ricercate".¹⁰ Proprio per questo motivo, su tale aspetto, che costituisce il centro di maggiore interesse per il *cooperative learning* nel contesto dell'insegnamento delle discipline del libro, è stata effettuata durante e dopo il lavoro di gruppo una verifica (*feed-back*) sul modo di relazionarsi dei membri.

4. La programmazione dell'incontro

Secondo Mario Comoglio e Miguel Angel Cardoso, la pianificazione di una lezione di *cooperative learning* prevede lo sviluppo di quattro fasi, ciascuna caratterizzata da specifiche azioni.

Prima fase: identificare la/le lezioni da svolgere;

Seconda fase: stabilire obiettivi (cognitivi e sociali) e compiti;

Terza fase: prendere decisioni organizzative;

Quarta fase: definire le modalità con le quali avverrà il processo di controllo (*monitoring*) e di revisione dell'attività svolta in gruppo (*processing*), specificando con esattezza anche "che cosa" dovrà essere migliorato (o evitato) nell'attività successiva.¹¹

Nel contesto particolare di un corso di formazione professionale, la prima e la seconda fase andavano necessariamente concordate con l'organizzazione del corso. Nel caso specifico gli obiettivi dovevano essere abbastanza semplici, sia per la preparazione generica dei corsisti, sia per il carattere sperimentale dell'approccio, all'interno di un corso organizzato con metodi didattici tradizionali. Gli obiettivi cognitivi scelti, come abbiamo visto, consistevano nell'introdurre i corsisti alla conoscenza elementare degli strumenti di ricerca bibliotecnica e bibliografica e nel presentare i problemi, comuni a tutte le risorse elettroniche in rete, relativi al controllo, alla selezione e alla qualità delle informazioni offerte su Internet. L'obiettivo sociale era fare acquisire ai corsisti la consapevolezza delle potenzialità insite nell'apprendere e nel lavorare in gruppo.

La terza fase richiede più specificamente che si prendano decisioni sulla grandezza del gruppo, sulla sua formazione, sulla strutturazione dell'aula, sui materiali e sull'assegnazione dei ruoli che dovranno essere svolti dagli studenti nel corso dell'attività di gruppo (vedi paragrafo 6).

La quarta fase, relativa alle attività di controllo, è stata realizzata sia con l'inserimento di due verifiche sui contenuti e una verifica sulla comunicazione, sia ricorrendo all'aiuto di una corsista che, per motivi estranei all'organizzazione della lezione, ha potuto prendere parte al lavoro soltanto in qualità di osservatrice. Questa corsista è stata quindi incaricata dell'attività

di *monitoring*, cioè di controllare il lavoro di gruppo senza fermarsi stabilmente presso nessun gruppo in particolare, ma spostandosi per osservare se i membri mettevano in pratica le abilità sociali concordate.

5. I corsisti e il test di conoscenza

Un aspetto importante dei gruppi di lavoro nel *cooperative learning* è costituito dalla loro modalità di formazione; i gruppi devono essere composti in modo eterogeneo ed equilibrato rispetto alle competenze, sociali e non, dei diversi membri. Ciò è particolarmente rilevante sia ai fini delle dinamiche di interazione all'interno dei gruppi di lavoro che in fase di valutazione finale. Quest'ultima infatti deve essere il risultato di una ponderazione tra i risultati raggiunti dal singolo e i risultati raggiunti dal gruppo di appartenenza,¹² e questo in genere spinge i membri più competenti a collaborare per alzare il livello di tutti i componenti del gruppo.

Si poneva quindi il problema della conoscenza preliminare dei corsisti da parte del docente, per procedere alla corretta formazione dei gruppi di lavoro. L'occasione è stata fornita dalla suddivisione degli incontri in due giornate distinte; la

prima giornata, nella quale l'insegnamento si è svolto in forma frontale, ha permesso da un lato l'introduzione dei contenuti e delle modalità dell'esperimento, dall'altra di rilevare, mediante un test di "autovalutazione", le competenze dei vari corsisti.

Il test si proponeva di verificare, in modo necessariamente generico, le competenze dei corsisti in tre ambiti distinti:

- 1) il livello di conoscenza¹³ dell'uso del personal computer, dei principali programmi di automazione d'ufficio e di navigazione in Internet;
- 2) il livello delle conoscenze biblioteconomiche e bibliografiche;
- 3) il livello di comprensione della lingua inglese scritta.¹⁴

In generale i risultati dei corsisti, tutti con diploma di laurea, hanno dimostrato una competenza ritenuta sufficiente o buona per quanto riguarda l'utilizzo del personal computer (figura 1) e i programmi di videoscrittura, mentre sembrano essere conosciuti bene i programmi di navigazione, quelli di posta elettronica e gli strumenti di ricerca (figura 2, p. 62). Da evidenziare che nessuno corsista ha dichiarato una ottima conoscenza di alcuno di questi strumenti, mentre rimane una certa percentuale di corsisti che afferma di conoscere scarsamente i programmi di posta elettronica (8%).

Fig. 1 – Competenza uso elaboratore

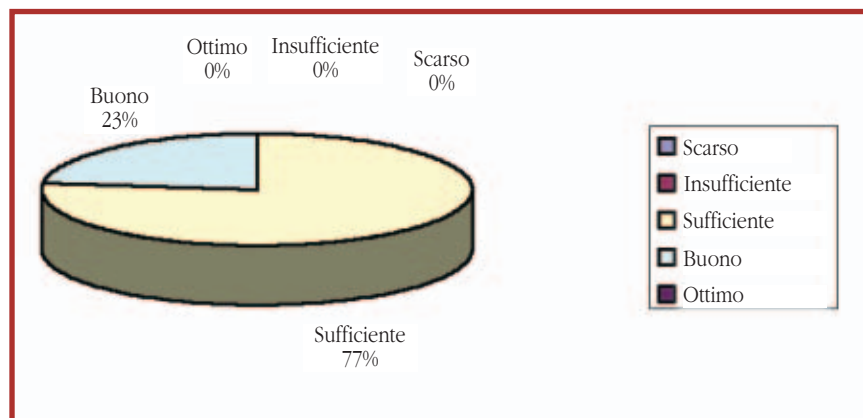


Fig. 2 – Conoscenza strumenti di ricerca

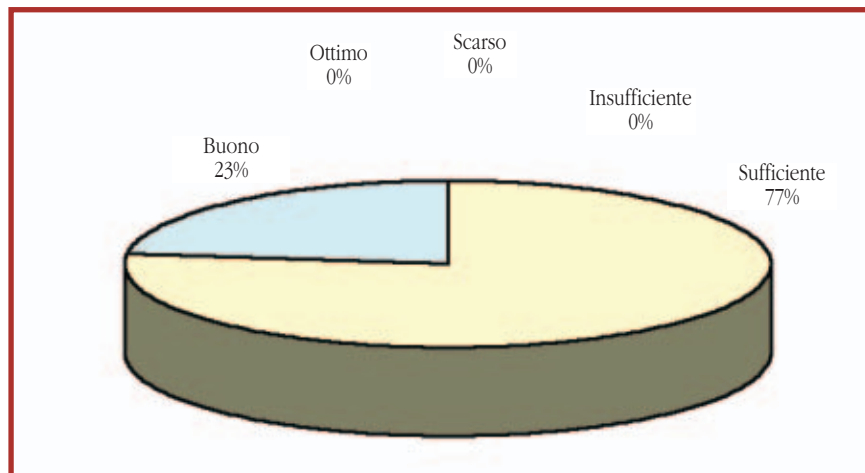


Fig. 3 – Conoscenza struttura e funzionamento della biblioteca

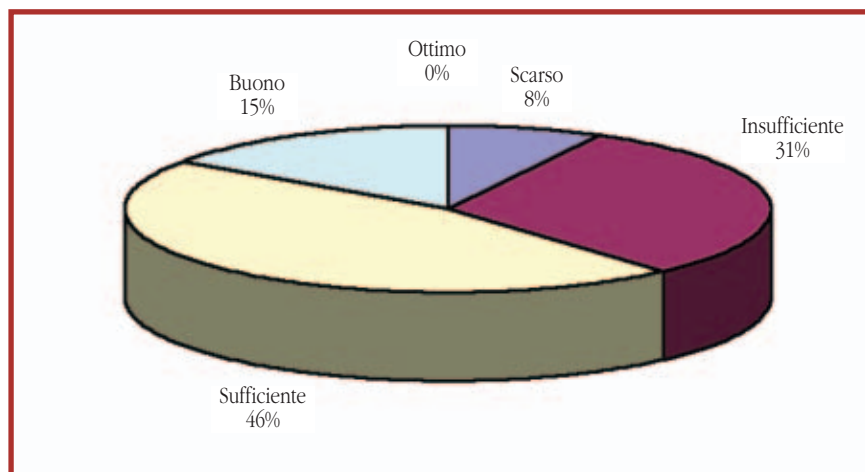
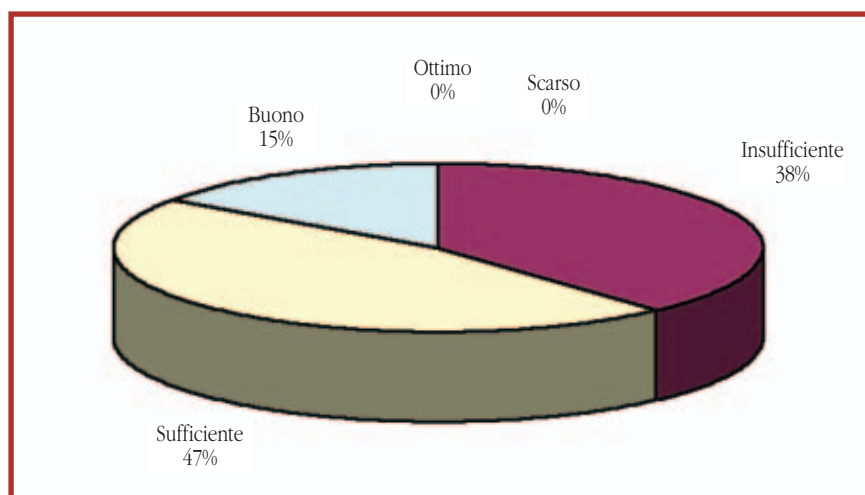


Fig. 4 – Conoscenza cataloghi



Nel complesso, quando l'argomento si sposta verso il mondo delle biblioteche, le conoscenze dichiarate diventano decisamente infe-

riori. Se il 61% dichiara di avere una conoscenza buona o sufficiente della struttura e del funzionamento di una biblioteca (figura 3)

e dei cataloghi (figura 4), l'84% ignora i sistemi di classificazione (figura 5) e il 100% ignora il contenuto, la tipologia e l'uso dei più tradizionali repertori bibliografici generali a stampa (figura 6), il che fa nascere qualche ragionevole dubbio sulla validità della risposta sulla conoscenza del funzionamento di una biblioteca...

Infine, la conoscenza della lingua inglese (figura 8, p. 64) risulta buona (46%) o sufficiente (38%), ma esiste un 16% dei corsisti per il quale rappresenta un ostacolo.

6. Lo svolgimento del lavoro in aula

Poiché uno dei fattori di successo per il *cooperative learning* consiste nel "fare un buon lavoro di preparazione prima che gli studenti comincino a lavorare in gruppi",¹⁵ le ultime ore della prima giornata erano state dedicate a una introduzione, sia metodologica sia dei contenuti, per semplificare l'approccio dei corsisti ai contenuti del lavoro di gruppo della giornata successiva. Si tratta di un passaggio di notevole importanza e delicatezza, in quanto nella precedente esperienza svolta presso l'Università degli studi di Udine, tra le osservazioni anonime fornite dagli studenti era stata evidenziata proprio l'utilità di una introduzione più approfondita degli argomenti prima del lavoro di gruppo vero e proprio.

Anche la presentazione della procedura richiede un certo tempo, non soltanto perché complessa, ma anche per la scarsa consuetudine dei corsisti al lavoro di gruppo e all'apprendimento scandito in fasi successive. In base ai risultati del test di autovalutazione, si è definita la composizione dei gruppi di lavoro e il materiale da assegnare a ogni corsista (Gruppi di appartenenza e Gruppi di esperti) (vedi tabella 1).

Il primo tipo di gruppo (Gruppo di esperti) contrassegnato con una lettera (A, B e C) ha l'obiettivo di riunire gli studenti che dovranno approfondire insieme un determinato tema; il secondo tipo di gruppo (Gruppo di appartenenza), contrassegnato con un numero (1, 2, 3 e 4) ha l'obiettivo di riunire gli studenti provenienti dai diversi gruppi di esperti in un gruppo caratterizzato da solidi legami tra i componenti e in cui sia forte il senso di appartenenza e di solidarietà reciproca.

Anche se il *cooperative learning* richiederebbe l'esistenza di gruppi di appartenenza già formati, il contesto degli incontri tuttavia non lasciava abbastanza tempo a disposizione per la loro creazione, né per lo sviluppo di attività finalizzate alla conoscenza reciproca e alla creazione di legami sociali consolidati. Perciò sono stati costituiti immediatamente i gruppi di "esperti", cioè di corsisti impegnati all'approfondimento di uno specifico argomento.

I gruppi di esperti avevano due obiettivi: consentire a tutti i membri di sviluppare una conoscenza quanto più possibile approfondita del tema assegnato e redigere uno schema sintetico dei principali contenuti. Ciascun argomento è stato affrontato mediante il materiale di studio fornito dal docente, scelto e suddiviso in modo da creare interdipendenza positiva tra i membri del gruppo, sia per la comprensione dell'argomento nel suo com-

Fig. 5 – Conoscenza sistemi classificazione

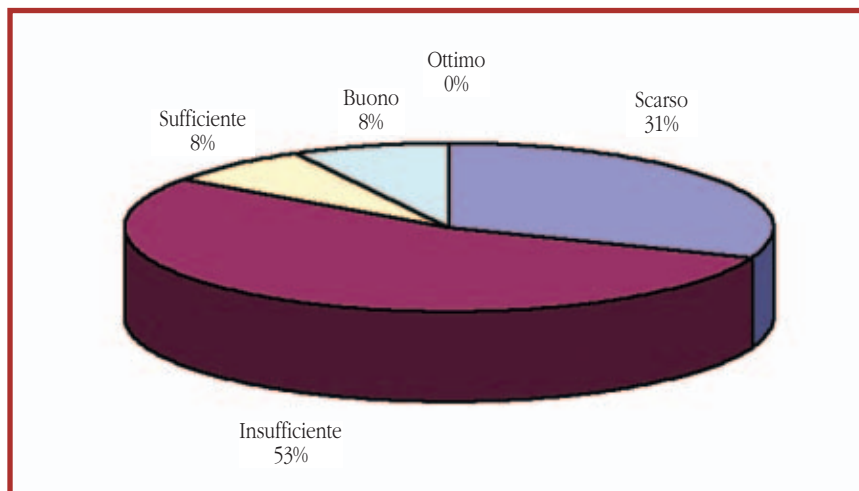
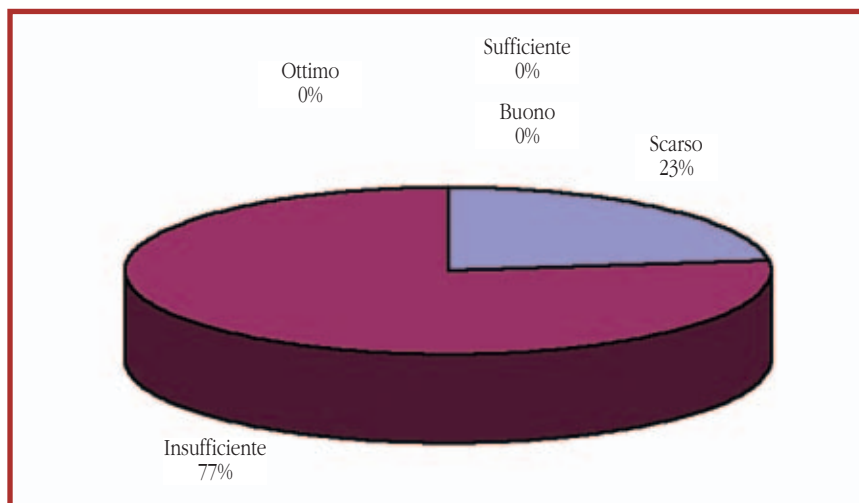


Fig. 6 – Conoscenza bibliografie



plesso, sia per la redazione dello schema sintetico. Ad esempio, nel gruppo di lavoro A sugli strumenti di ricerca, allo studente A1 è stato assegnato materiale di confronto tra directory e motori di ricerca, allo studente A2 altro materiale di

approfondimento delle differenze tra motori di ricerca di prima, di seconda e di terza generazione, ad A3 è stato assegnato materiale di studio sul concetto di authority control e sui concetti di precisione e di richiamo nei sistemi di recupero dell'informazione e ad A4 materiale di riferimento sul concetto di "rilevanza" nei motori di ricerca e sul concetto di metadati. Sia nel momento di presentazione del lavoro che in quello di distribuzione del materiale è stato chiarito e reso evidente che ciascun membro del gruppo aveva materiale per svolgere una parte soltanto del lavoro necessario a raggiungere gli obiettivi del gruppo (cioè

Tab. 1

		Argomenti da approfondire Gruppi di esperti		
		Gruppo A	Gruppo B	Gruppo C
Gruppi di appartenenza	Gruppo 1	A1	B1	C1
	Gruppo 2	A2	B2	C2
	Gruppo 3	A3	B3	C3
	Gruppo 4	A4	B4	C4

Fig. 7 – Conoscenza OPAC

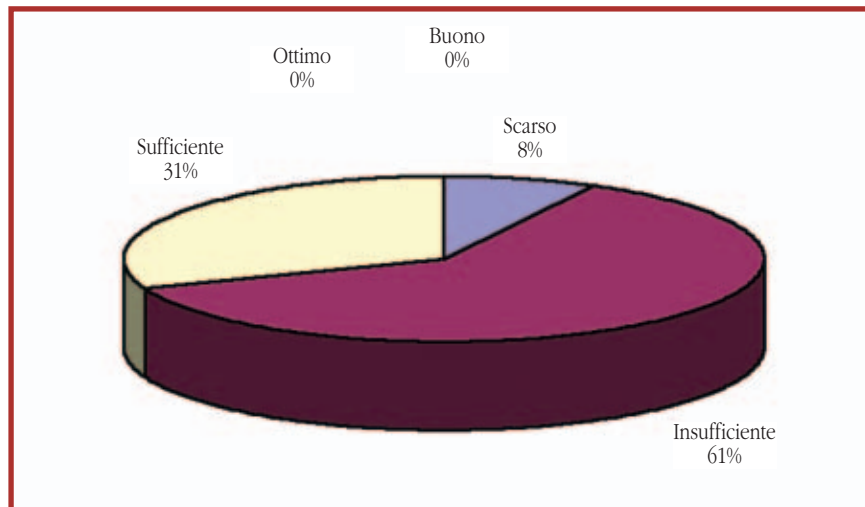
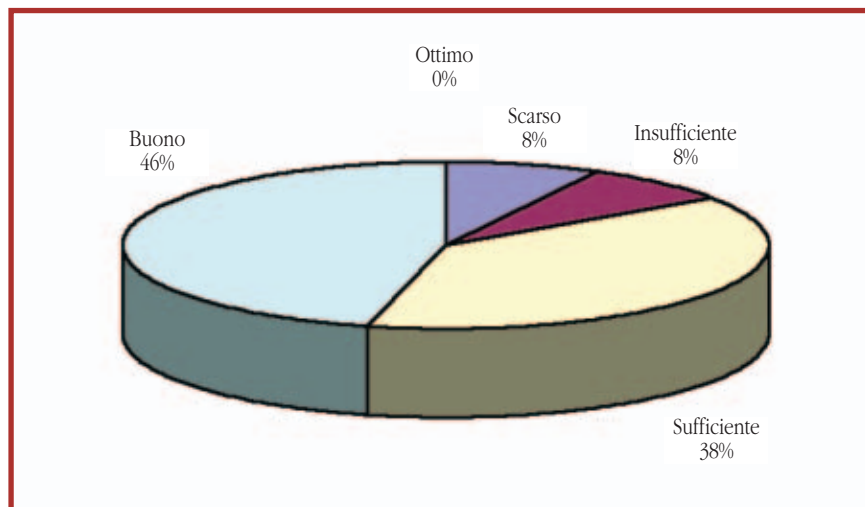


Fig. 8 – Conoscenza lingua inglese



che ci si trovava in una situazione di interdipendenza positiva).

L'orario della giornata di lavoro è stato organizzato in modo apparentemente rigido, secondo questa tabella, che è stata applicata in modo elastico ma è stata sostanzialmente rispettata:

Ore 8.30 Arrivo dei corsisti
 Ore 8.45 Presentazione dei temi e della procedura (15 min.)
 Ore 9.05 Formazione dei gruppi di esperti (10 min.)
 Ore 9.15 Approfondimento individuale (75 min.)
 Ore 10.30 Pausa (15 min.)
 Ore 10.45 Approfondimento in Grup-

pi di esperti (80 min.)
 – confronto sui problemi aperti
 – identificazione dei concetti fondamentali
 – prima bozza di uno schema sintetico

Ore 12.05 Verifica formativa (25 min.)
 Ore 12.30 Pausa pranzo

Ore 14.00 Revisione e conclusione dello schema nei gruppi di esperti (45 min.)

Ore 14.45 Approfondimento nei gruppi di appartenenza (80 min. × 2 temi)

Ore 16.15 Pausa (10 min.)

Ore 16.25 Approfondimento nei gruppi di appartenenza (45 min. × 1 tema)

Ore 17.10 Verifica formativa finale (20 min.)

Ore 17.30 Verifica didattica (15 min.)

Ore 17.50 Discussione (10 min.)

Ore 18.00 Conclusione lavori

Si noti che la fase di studio del materiale assegnato è stata suddivisa in tempo per l'approfondimento personale¹⁶ e tempo per l'approfondimento e la discussione in gruppo.

Nel momento della discussione in gruppo, ciascun membro diventava consapevole dell'importanza del materiale distribuito agli altri componenti del gruppo per una conoscenza e comprensione completa dell'argomento proposto; in questo modo percepiva concretamente il significato dell'interdipendenza positiva con gli altri membri del gruppo.

La "verifica formativa" o di comprensione, consistente in una decina di domande, prevista tra il lavoro di gruppo iniziale e un periodo di tempo per la redazione dello schema sintetico finale, aveva come duplice obiettivo di consentire allo studente di verificare la propria comprensione di alcuni concetti chiave dell'argomento trattato (ad esempio il concetto di rilevanza, i concetti di precisione e di richiamo, i criteri di "ranking" dei risultati ecc.) e di richiamare l'attenzione del Gruppo di esperti su nodi centrali, cioè ritenuti di importanza fondamentale, dell'argomento immediatamente prima della redazione dello schema riassuntivo. Proprio per questo motivo, i questionari di tale verifica non sono stati corretti insieme, ma soltanto a conclusione del corso dal docente;¹⁷ dal punto di vista didattico, l'obiettivo reale era che i corsisti potessero verificare autonomamente la propria capacità di rispondere a domande incentrate sui punti di riflessione più importanti dell'argomento trattato.

Dopo la verifica di comprensione, i Gruppi di esperti avevano a disposizione il tempo necessario per predisporre lo schema riassuntivo che, oltre a costituire la sintesi della comune conoscenza del gruppo di esperti, sarebbe servito anche in seguito e avrebbe costituito materiale da tenere a disposizione di tutti gli studenti.

Il momento successivo prevedeva lo scioglimento dei Gruppi di esperti e la formazione dei Gruppi di appartenenza, composti da studenti che provenivano ciascuno da un Gruppo di esperti differente (vedi ad es. il Gruppo 1 composto da A1, B1 e C1); in questo modo, ciascun componente del nuovo Gruppo di appartenenza era competente nell'argomento trattato nel Gruppo di esperti (i motori di ricerca, i siti web e gli OPAC e infine i portali). Ogni studente, a turno, aveva a disposizione il tempo necessario per esporre il proprio argomento, avvalendosi dello schema predisposto in precedenza che, su richiesta, poteva essere riprodotto a cura del docente per gli altri componenti del gruppo.

La fase finale della giornata ha richiesto lo svolgimento di una doppia verifica: la prima (verifica finale) necessaria per stabilire l'effettiva assimilazione dei contenuti da parte degli studenti, e quindi l'efficacia didattica; la seconda sulla metodologia didattica utilizzata, per raccogliere a caldo le impressioni dei partecipanti sul metodo e sulla efficacia riguardo alle competenze sociali.

Il corso di formazione professionale ha presentato, sotto il profilo della procedura, un vantaggio notevole rispetto all'applicazione del *cooperative learning* nel contesto universitario. Le fasi del lavoro sono state strettamente collegate tra loro e reciprocamente dipendenti. Mentre nel contesto universitario, malgrado la presentazione del lavoro fin dal primo incontro, non

era stato di fatto possibile garantire la continuità nella presenza,¹⁸ e quindi la sostanziale coerenza del lavoro di gruppo, nel contesto del corso di formazione, la frequenza obbligatoria ha avuto il doppio vantaggio di consentire a tutti i corsisti di partecipare a tutte le fasi del lavoro e di ottenere una visione complessiva più organica del lavoro svolto.

7. Le competenze sociali all'interno dei gruppi

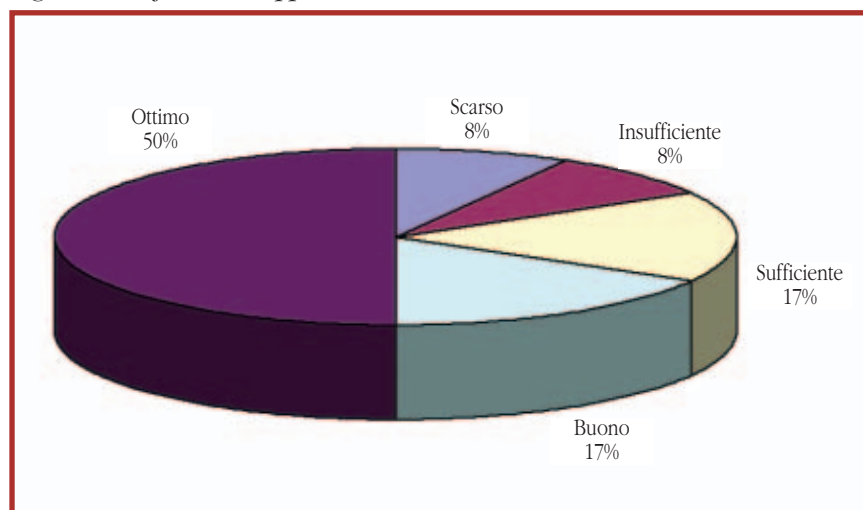
In fase di avvio del lavoro di gruppo, era stato messo in evidenza il doppio obiettivo, che consisteva sia nell'apprendimento dei contenuti sia nell'acquisizione (o, più verosimilmente, nella maggiore padronanza) delle competenze sociali. Era stato inoltre esposto il concetto di interdipendenza positiva e quindi la necessità di una totale collaborazione da parte di tutti i membri dei gruppi per l'effettivo raggiungimento degli obiettivi (la redazione e la presentazione di uno schema sintetico dei contenuti, l'apprendimento dei contenuti e lo sviluppo delle competenze sociali). Le competenze sociali erano state suggerite mediante la consegna di un prospet-

to contenente alcuni atteggiamenti tipici della cooperazione e di una buona interazione comunicativa e la richiesta ai corsisti di applicare almeno una delle competenze suggerite.¹⁹

Dai risultati dell'osservazione dei lavori di gruppo (sia di esperti che di appartenenza) svolta dalla corsista incaricata del *monitoring* è possibile rilevare in generale un buon livello di comunicazione. A parte la registrazione di episodi di temporaneo calo di attenzione, legati anche alla pesantezza del ritmo generale del corso, le osservazioni confermano che "ci si preoccupa di essere il più chiari possibile per fare capire [i contenuti] agli altri", che i gruppi dialogano, i membri partecipano alla discussione con domande e che "ci si guarda negli occhi mentre si parla".

Una riprova dell'attenzione verso le competenze sociali si ottiene anche dalla lettura delle risposte alla domanda²⁰ appositamente inserita nella verifica intermedia: i partecipanti dichiarano di aver applicato sempre almeno una²¹ delle competenze comunicative proposte, scegliendo in particolare "ascoltare in modo attivo", "non interrompere chi sta parlando", "fare asserzioni brevi e semplici", "gar-

Fig. 9 – Test finale di apprendimento



dare negli occhi l'interlocutore", "concentrarsi sui concetti più che sull'espressione".

8. La verifica formativa e la verifica sulla didattica

Mediante l'analisi della verifica finale effettuata sui contenuti è possibile riscontrare i risultati dell'apprendimento nel corso della giornata. La verifica finale, che ha richiesto venti minuti, si è svolta su una serie di diciotto domande, equamente divise tra i tre argomenti proposti (strumenti di ricerca, OPAC, siti web e portali). Nella serie sono state inserite anche due domande facoltative (e più complesse), per favorire gli studenti che fossero stati in grado di approfondire bene un argomento, ma non avessero potuto fare altrettanto con gli altri argomenti trattati nei Gruppi di esperti.

Nella valutazione si è attribuito un possibile punteggio totale di 36 punti: 2 punti per ciascuna risposta esatta e completa, 1 punto per ciascuna risposta incompleta e 0 punti per ciascuna risposta errata o mancante. Anche per le due risposte facoltative è stato attribuito un punteggio calcolato con gli stessi criteri. Il punteggio totalizzato da ciascun corsista è stato trasformato in decimi e la valutazione è stata espressa con un giudizio così definito: scarso (pt < 5/10), insufficiente (5 < pt < 6), sufficiente (6 < pt < 7), buono (7 < pt < 8) e ottimo (pt > 8), dove pt indica il punteggio totale in decimi.

Come risulta evidente dalla figura 9 (p. 65), ben il 50% dei corsisti ha riportato un giudizio ottimo; un restante 34% ha raggiunto almeno la sufficienza, mentre soltanto il 16% ha mostrato di non avere assimilato bene i concetti trattati. In realtà questa verifica è stata effettuata comunque prima che i corsisti potessero approfondire gli argomenti

con lo studio individuale e offre il quadro della situazione che, in un contesto tradizionale, corrisponderebbe a quello della conclusione della lezione. In questa prospettiva, i risultati si possono considerare ancora più positivi di quanto non possano sembrare a prima vista.

L'ultima verifica proposta, in forma anonima, era finalizzata all'accertamento da un lato del gradimento del metodo da parte dei corsisti, dall'altro alla valutazione della comprensione dei vantaggi del lavoro in gruppo cooperativo rispetto all'apprendimento/insegnamento frontale.

I dati non sono facilmente sintetizzabili in forma numerica, se non per alcune specifiche domande. Un dato certamente significativo è la risposta alla domanda: "Pensi sarebbe utile per te ripetere in futuro questo tipo di esperienza di apprendimento?", nella quale gli intervistati si sono espressi per il "Sì" al 100%. In due risposte il "Sì" è stato condizionato dalla richiesta "di più tempo per assimilare i concetti" e di alternare il lavoro di gruppo "al lavoro individuale o suddiviso in più tempi".

Un altro dato numericamente valutabile è relativo al voto espresso dai corsisti circa la quantità e la qualità del proprio apprendimento dopo il lavoro individuale e dopo il lavoro in gruppo; il 60% delle risposte valuta migliore l'apprendimento dopo il lavoro di gruppo rispetto a dopo il lavoro individuale. Le differenze rilevate tra insegnamento/apprendimento frontale e insegnamento/apprendimento in piccoli gruppi mostrano che i corsisti hanno apprezzato le specificità di questo approccio didattico, sia sotto il profilo dell'apprendimento dei contenuti (perché lo considerano in generale "più attivo e stimolante", fa sentire "spettatore e protagonista nello stesso tempo"), sia sotto l'aspetto dello sviluppo di competenze sociali

(ad esempio, affermando che "c'è una maggiore componente umana", che "si interagisce con i colleghi e con l'insegnante", "ci si conosce tra noi"). In conclusione i giudizi concordano su una maggiore facilità di apprendimento, di comprensione e di memorizzazione dei contenuti, legata a una maggiore "serenità" dell'ambiente di apprendimento.

9. Conclusioni

Si può affermare che il *cooperative learning* offre indubbi vantaggi nell'insegnamento delle scienze del libro; la conferma più evidente si trova nei risultati della verifica di apprendimento e in quelli del gradimento del metodo didattico. Gli studenti hanno tuttavia sottolineato, sia in questo caso che durante i seminari tenuti con gli studenti universitari, la richiesta che i contenuti oggetto di apprendimento siano sempre introdotti, almeno in forma sintetica, dal docente. Quindi il *cooperative learning* può diventare uno strumento didattico da affiancare e alternare all'insegnamento/apprendimento frontale, non solo per ottenere una maggiore partecipazione e coinvolgimento degli studenti, ma anche per lo sviluppo delle competenze sociali che sono una componente essenziale del profilo professionale di chi lavora nel mondo delle biblioteche e che difficilmente sarebbero "trasferibili" con i metodi tradizionali.

Note

¹ Il *cooperative learning* è "un insieme di tecniche di conduzione della classe grazie alle quali gli studenti lavorano in piccoli gruppi per attività di apprendimento e sono valutati per i risultati conseguiti individualmente e in gruppo" (DANIELE PAVARIN – PAOLO SCORZONI, *L'apprendimento cooperativo. Breve guida per cominciare*, Rovigo,

Società Lindbergh, 2002, p. 6). Questo esperimento deve molto a Paolo Scorzoni (Società Lindbergh, Rovigo), al quale va il merito di avermi fatto conoscere e apprezzare in questi anni il *cooperative learning* e di avermi trasmesso grande entusiasmo, ricchi materiali didattici e, soprattutto, le competenze necessarie per tentare questo approccio didattico. Colgo l'occasione per ringraziare anche Francesca Bianchini e Francesca Imperiale per i preziosi suggerimenti forniti in fase di stesura del testo. Un ringraziamento particolare a Mauro Guerrini che ha rivisto l'articolo in bozze e ha fornito apprezzati consigli.

² Il corso è stato organizzato dal CIFIR (Consorzio industriale formazione e innovazione Rovigo), con finanziamenti della Comunità europea. Colgo l'occasione per ringraziare Elisabetta Emiliani, tutor del corso, per la sempre pronta disponibilità e la fattiva collaborazione.

³ Cfr. CARLO BIANCHINI, *Un'esperienza di cooperative learning in due seminari di Bibliografia e Biblioteconomia presso l'Università degli studi di Udine*, in corso di pubblicazione (un abstract dell'articolo è disponibile in linea: <<http://www.abilidendi.it/Articoli/CooperativeLearningBiblioteconomia.pdf>>). Colgo l'occasione per ringraziare sinceramente Attilio Mauro Caproni e Angela Nuovo, docenti rispettivamente di Bibliografia e di Biblioteconomia presso l'ateneo udinese, per avermi dato la possibilità di tenere quei seminari; senza la loro fiducia e il loro appoggio l'esperimento non sarebbe stato possibile. I risultati non sono stati del tutto soddisfacenti soprattutto per la frequenza discontinua da parte degli studenti in uno dei due seminari, che ha di fatto impedito sia un buon apprendimento sia il formarsi delle necessarie dinamiche di gruppo.

⁴ MARIO COMOGLIO – MIGUEL ANGEL CARDOSO, *Insegnare e apprendere in gruppo: il cooperative learning*, Roma, LAS, 1996, p. 19.

⁵ *Ibidem*, p. 58.

⁶ Gli studiosi di *cooperative learning* hanno cercato di documentare ampiamente anche la maggiore efficacia del metodo dal punto di vista didattico-educativo, rispetto ai metodi individualistico e competitivo. Per ampi

ragguagli sull'argomento, cfr. COMOGLIO – CARDOSO, *Insegnare e apprendere...*, cit., p. 341-444.

⁷ L'interazione faccia a faccia "può essere definita come l'incoraggiamento, la stima, la fiducia reciproca, la collaborazione reciprocamente scambiati per raggiungere gli obiettivi condivisi e comuni, ed è caratteristica di individui che percepiscono di avere bisogno degli altri per raggiungere scopi che da soli non possono [raggiungere], che hanno una visione positiva dell'altro non come un concorrente o un impedimento ma come qualcuno con cui condividere il piacere di fare qualcosa" (COMOGLIO – CARDOSO, *Insegnare e apprendere...*, cit., p. 21 e 31).

⁸ MARIO COMOGLIO, *Educare insegnando*, Roma, LAS, 1998, p. 59.

⁹ *Ibidem*, p. 59.

¹⁰ COMOGLIO – CARDOSO, *Insegnare e apprendere...*, cit., p. 25.

¹¹ *Ibidem*, p. 456.

¹² Ad esempio, nella valutazione complessiva un alto risultato personale in un gruppo poco soddisfacente può essere penalizzato; viceversa, un risultato personale mediocre in un gruppo con risultati buoni può essere premiato.

¹³ Ciascuna domanda era stata posta nella forma: "Esprimi un'autovalutazione sulla tua conoscenza di...", con la possibilità di scegliere tra i seguenti giudizi: scarso, insufficiente, sufficiente, buono, ottimo.

¹⁴ Tra le funzioni del test di autovalutazione deve essere inserita sicuramente anche quella di poter eventualmente riorganizzare i contenuti e il livello di trattazione in funzione delle competenze rilevate. Le domande relative al livello di conoscenza dei metodi di catalogazione e dei repertori bibliografici erano finalizzate a stabilire, nei limiti di questa operazione di autoverifica, un quadro generale della consapevolezza da parte degli studenti dei principali meccanismi che sono alla base del funzionamento degli strumenti di recupero dell'informazione. La domanda sulla comprensione dell'inglese scritto era direttamente collegata alla constatazione che la maggior parte delle risorse Internet è in lingua inglese (o ha una versione in lingua inglese) e al desiderio di equilibrare anche que-

sta competenza nei vari gruppi. Una parte del materiale di studio proposto, inoltre, era in lingua inglese e si rendeva necessario perciò verificare che tale materiale fosse assegnato solo agli studenti che avevano dichiarato una buona comprensione della lingua.

¹⁵ COMOGLIO – CARDOSO, *Insegnare e apprendere...*, cit., p. 29.

¹⁶ La lunghezza media del materiale assegnato a ciascun corsista è stata di circa due pagine ed è stata scelta anche in funzione della complessità del contenuto.

¹⁷ Confrontando le risposte date nella verifica formativa e nella verifica finale, è possibile riscontrare in effetti come sia migliorata la qualità e la quantità dell'apprendimento individuale.

¹⁸ Al punto che, in un seminario, dopo un primo infruttuoso tentativo di ricomposizione dei gruppi, si è abbandonata la tecnica del *cooperative learning* e si è ripreso con le lezioni frontali, traendo comunque vantaggio dal lavoro di approfondimento già svolto dai partecipanti presenti.

¹⁹ Gli atteggiamenti per la comunicazione positiva, raccolti in una fotocopia, erano suddivisi in atteggiamenti per "quando si ascolta" e atteggiamenti per "quando si parla". Al primo gruppo appartenevano i seguenti: ascoltare in modo attivo; non interrompere chi sta parlando; non pensare alla risposta da dare prima che l'emittente abbia finito di parlare; soffermarsi sul messaggio globale e non sui dettagli; ascoltare fino alla fine il messaggio dell'emittente prima di stabilire se ha torto o ragione. Del secondo gruppo facevano parte i seguenti: non monopolizzare il gruppo; intervenire al momento opportuno; parlare guardando negli occhi gli interlocutori; discutere le idee e non le persone; dare risposte rilevanti; organizzare i pensieri prima di parlare; non includere troppe idee nei propri messaggi; fare asserzioni brevi; tenere conto delle conoscenze preve del ricevente; tenere conto del punto di vista del ricevente.

²⁰ La domanda era così formulata: "Hai applicato almeno una delle competenze comunicative proposte? Quale?"

²¹ In realtà, nel 58% delle risposte le competenze indicate sono almeno due.