

La dimensione sociale nel modello delle Communities of Inquiry

Un esempio di analisi di interazione in una comunità di apprendimento in rete

■ **Elena Mosa**, INDIRE, Firenze
e.mosa@indire.it

Attraverso lo studio del testo scritto prodotto dalle comunità virtuali nel corso delle loro interazioni asincrone è possibile ricostruire le dinamiche sociali che le animano e che costituiscono la scintilla dalla quale prendono vita i processi cognitivi.

L'analisi linguistica assume così un ruolo di rilievo e apre lo studio a un mondo affascinante fatto di codifiche, decodifiche, slittamenti semantici, stilistici e retorici con i quali l'autore e il lettore del messaggio, a turno e scambiandosi di ruolo, intessono la trama della comunicazione.

Il concetto di testo come tessuto (dal latino *textus, texere*, infatti, ben riflette la rete di interazioni sociali che in esso si realizzano grazie a un complesso intreccio di segni, simboli e informazioni tanto esplicite quanto (e più spesso) implicite.

Negli ambienti virtuali la forma scritta diviene, pertanto, *azione* (language is doing), assumendo un insolito potere performativo [Austin, 1962] e convogliando al suo interno tracce di fisicità. Mentre, infatti, gli scambi verbali faccia a faccia si sviluppano in una dimensione in cui le coordinate spazio-temporali sono definite e contribuiscono alla costruzione del significato, negli ambienti virtuali molte informazioni sul contesto comunicativo svaniscono. La parola scritta diventa così l'unico punto di contatto con l'emotività dei partecipanti e, oltre a essere un mezzo per veicolare contenuti, diviene un ricco crocevia di relazioni sociali.

Tenendo quindi presente il ruolo di rilievo che ricopre il testo scritto in ambienti di CMC, sarà qui presentato un modello di interpretazione delle Communities of Inquiry

e una sua concreta applicazione a un caso di didattica erogata in modalità e-learning. La metodologia adottata si basa sull'analisi e codifica dei transcript di testo prodotti nel corso delle interazioni asincrone. I risultati ottenuti, trattati con specifici test statistici, sono stati filtrati e arricchiti da una prospettiva interna, quella di studente dell'intervento formativo oggetto della ricerca nonché autrice del presente contributo.

INTRODUZIONE

Aristotele affermò che "l'uomo è un animale sociale" e che, in quanto tale, ha bisogno di un "altro da sé" con il quale raffrontarsi per comprendere meglio se stesso. La necessità di esorcizzare la solitudine o il bisogno di confrontarsi in maniera costruttiva con altre persone possono essere alcune delle possibili ragioni che lo inducono a riunirsi in comunità, reali o virtuali che siano. Capire quali siano le motivazioni psicologiche e sociologiche che sottendono all'aggregazione in gruppo non è oggetto di questo studio; tuttavia, parlando in termini generali, l'appartenenza a una comunità può ruotare attorno a un obiettivo condiviso e pertanto si possono avere tanti gruppi quanti sono gli scopi.

Alle prime definizioni di gruppi virtuali, basate sulla sola interazione enunciativa, se ne affiancano altre più complete e ricche grazie all'introduzione del concetto di identità sociale. Tajfel e Turner (1986) sostengono che la percezione di uno o più individui che condividono una determinata identità sociale sia il presupposto basilare per l'esistenza di quel gruppo. In questo modo l'accen-

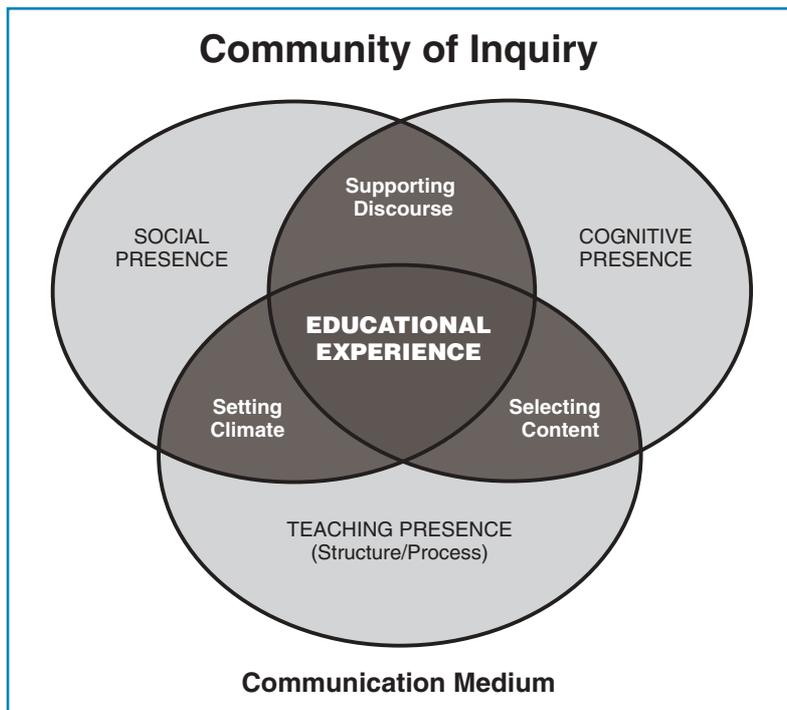


figura 1

Il modello delle *Communities of Inquiry* (tratto da Garrison et al., 1999: 88).

to si sposta sul versante psicologico, sul senso di stare insieme (togetherness) e di essere un noi condiviso (we-ness).

Possiamo quindi affermare che un gruppo virtuale è costituito da un insieme di individui che percepiscono se stessi come appartenenti a quella stessa comunità e che, interagendo attraverso un supporto elettronico, sperimentano una co-presenza enunciativa.

In questi ambienti non si utilizzano le tecnologie per un mero passaggio di informazioni, ma queste sono arricchite e costruite, tassello dopo tassello, da ciascun membro della comunità. Il presupposto di base è quello che fa riferimento alle teorie di tipo costruttivista che vedono nelle tecnologie didattiche e nelle Comunità di Pratica [Wenger, 1998] un terreno fertile di applicazione in quanto si configurano come strumenti sociali finalizzati alla negoziazione e produzione dei significati.

Secondo questo filone, infatti, la costruzione della conoscenza non è un processo solipsistico, ma piuttosto un fenomeno che ci avvolge e ci coinvolge a partire dalla nostra stessa quotidianità, circondati come siamo da stimoli informativi e affettivi, da messaggi e da relazioni sociali [Bruner, 1997].

L'apprendimento stesso diviene una pratica sociale incentrata sulla condivisione, sul confronto e sulla collaborazione: atti di appartenenza alla comunità che implicano l'accettazione delle regole condivise dai membri che la compongono.

IL MODELLO DELLE COMMUNITIES OF INQUIRY

Il modello delle *Communities of Inquiry*¹ è frutto del lavoro di un gruppo di ricerca canadese che si è costituito tra il 1997 e il 2001 con l'obiettivo di indagare le dinamiche e i comportamenti che si sviluppano all'interno delle comunità virtuali di apprendimento.

Nel corso delle ricerche, coordinate da Randy Garrison e Terry Anderson, docenti rispettivamente presso la Calgary University e la Athabasca University, il gruppo ha isolato tre elementi chiave che si uniscono a formare un trinomio inscindibile e che costituiscono la base del modello di comunicazione delle Communities of Inquiry: la *presenza cognitiva*, la *presenza sociale* e la *teaching presence*² [Garrison et al., 1999]. Secondo gli autori, il successo di un'esperienza formativa è da individuarsi nelle sovrapposizioni delle aree d'azione di questi tre elementi (figura 1).

Alla *presenza cognitiva* sono da imputare i processi di apprendimento che si traducono nella produzione di conoscenza tramite la condivisione e la negoziazione di informazioni, input, ed esperienze sullo sfondo di una regia didattica. È la dimensione per mezzo della quale i partecipanti di una comunità di apprendimento sono in grado di elaborare significati attraverso riflessioni strutturate. È la condizione di fondo per ambire ad un sapere di alto livello, per raggiungere il *critical thinking*, la scintilla dalla quale le conoscenze pregresse vengono messe in gioco per essere arricchite e negoziate dalla comunità.

La *presenza sociale* si configura, da parte sua, come l'elemento indispensabile per la creazione di un ambiente di lavoro coeso e favorevole allo scambio, dove l'obiettivo principale è quello di superare le difficoltà di percezione sociale, tipiche degli ambienti CMC.

Infine, la *teaching presence* si configura come l'area d'azione soprattutto del tutor-insegnante. È a questi, infatti, che spetta non solo il compito di predisporre i materiali ed erogarli attraverso la strategia didattica più appropriata, ma soprattutto la responsabilità di creare un ambiente favorevole allo scambio e un terreno fertile per il brainstorming. Compito del tutor è quello di aiutare i membri della comunità a costruire la conoscenza, ponendosi quindi più come un facilitatore dell'apprendimento che come un docente nel senso stretto del termi-

¹ <http://www.communitiesofinquiry.com/>

² Nel testo originale le tre componenti sono nominate rispettivamente *cognitive presence*, *social presence* e *teaching presence*. Si è scelto di lasciare quest'ultima nella lingua originale in quanto una traduzione rischierebbe di appiattirne il significato. La *teaching presence*, giocando sulla somiglianza tra "teacher" e "teaching", viene intesa dagli autori come una responsabilità che compete tanto al docente quanto al discente e che si sviluppa proporzionalmente al grado di crescita cognitiva e sociale del singolo e del gruppo.

ELEMENTI	CATEGORIE	ESEMPI DI INDICATORI
Presenza cognitiva	Introduzione dell'evento critico	Senso di perplessità
	Fase esplorativa	Scambio di informazioni
	Fase integrativa	Condivisione di idee
	Fase risolutiva	Applicazione di nuove idee
Presenza sociale	Espressione di emotività	Uso di emoticons
	Comunicazione aperta	Espressione libera, priva di rischi
	Coesione del gruppo	Incoraggiamento della collaborazione
Teaching Presence	Gestione della progettazione didattica	Definizione degli argomenti di discussione
	Costruzione della comprensione	Condivisione delle idee personali
	Istruzione diretta	Messa a fuoco della discussione

TABELLA 1. Schema delle categorie e degli indicatori (tratto da Garrison et al., 1999: 89).

ne. Per questo riveste un ruolo di primaria importanza in quanto agisce da collante delle tre sfere e dei delicati equilibri che costituiscono una comunità virtuale di apprendimento.

Per ogni tipo di *presenza* gli autori hanno individuato alcune categorie e indicatori (Tabella 1) che meglio le specificano e che sono utili per analizzare i transcript delle interazioni e valutare il processo di apprendimento, oltre che per formulare ipotesi di ricerca.

Gli autori hanno individuato nella *presenza cognitiva* quattro macro-aree che ripercorrono le fasi in cui si articola il processo didattico.

Alla prima, l'*Introduzione dell'evento critico* (*Triggering event*), corrisponde l'analisi di un quesito o un problema oggetto di analisi, tramite il quale scaturiscono le interazioni che si snodano nella seconda fase o *Fase esplorativa* (*Exploration*), il momento favorevole al brainstorming. A questi primi passaggi segue poi la *Fase integrativa* (*Integration*) che lascia spazio alla condivisione di contributi ed esperienze personali, un momento importante per la costruzione delle idee che derivano dalla fase esplorativa. Infine, le ipotesi emerse a questo stadio sono trattate e testate in una prospettiva critica: è questo il passaggio finale, chiamato *Fase risolutiva* (*Resolution*). Per ognuna di queste categorie, sono previsti degli indicatori, a loro volta corrispondenti a specifici processi socio-cognitivi (per un approfondimento si veda [Garrison et al., 2001]).

In maniera complementare, gli autori definiscono la *teaching presence*. Partendo dal presupposto che quello dell'e-learning è un approccio più incentrato sullo studente che sullo studio³, gli autori intravedono nel

percorso educativo un processo unificatore dove il discente e il docente hanno responsabilità complementari. È per questa ragione che si parla di *teaching presence* e non di *teacher presence*, proprio per estendere la responsabilità della costruzione dei contenuti anche ai partecipanti della comunità virtuale che, come in nessun altro genere di didattica, sono attori protagonisti oltre che potenziali registi del processo di apprendimento. Questo non significa che la figura dell'insegnante venga relegata a una posizione marginale, ma semplicemente che il suo operato deve manifestarsi sotto altre forme.

In questo caso le macro-aree individuate sono tre. La *Gestione della progettazione didattica* (*Instructional management*) riguarda la predisposizione della macrostruttura che organizza l'offerta formativa, dove l'attenzione si concentra sui contenuti da erogare e sugli obiettivi da raggiungere: l'organizzazione dei materiali didattici secondo gli schemi didattici ritenuti più appropriati al contesto e le istruzioni di natura pratica. Tra i compiti della *teaching presence* rientrano, quindi, le decisioni strutturali che devono essere prese prima dell'inizio del processo e tutte quelle variazioni organizzative che vengono fatte in itinere per creare maggiore aderenza con le aspettative, le richieste e le necessità degli studenti. Anche se quest'ultimo aspetto comporta un rilevante accrescimento nel carico di lavoro dei docenti, questo viene giustificato dal fatto che l'e-learning è un processo collaborativo che fonda le proprie basi sul costruttivismo. Di conseguenza, sostengono gli autori, è giusto che gli studenti abbiano un certo grado di influenza sui contenuti e sui metodi.

3

In inglese il gioco di parole è più marcato: "learner-centred rather than learning-centred approach" [Garrison e Anderson, 2003: 64].

Nella seconda categoria, *Costruzione della comprensione (Building understanding)*, gli sforzi del tutor vanno verso l'incoraggiamento dell'interazione e degli scambi tra studenti al fine di sostenere un discorso strutturato e propositivo.

La terza categoria, quella dell'*Istruzione diretta (Direct instruction)*, oltre alla proposizione dei contenuti, ha come obiettivo quello di convogliare il discorso verso la giusta direzione, evitando da una parte il rischio di monologhi, dall'altra la sovrapposizione di informazioni incoerenti e senza connessioni logiche. Questi due atteggiamenti opposti potrebbero avere anche dirette conseguenze nella sfera sociale e cognitiva culminando, nei casi estremi, nel disgregamento del gruppo di lavoro. Da questo si può percepire la delicatezza del ruolo del tutor e la labilità del confine tra le tre presenze previste dal modello, così strettamente connesse e indispensabili l'una per l'altra (per un approfondimento si veda [Anderson et al., 2001]).

LA PRESENZA SOCIALE

La *presenza sociale* è definita dagli autori come "l'abilità dei partecipanti di una comunità di ricerca di trasmettere un'immagine sociale ed emotiva di sé, proiettandosi come persone "reali" (cioè attraverso la loro completa personalità), attraverso il canale di comunicazione adottato" [Garrison et al., 1999: 94]. In altri termini, la presenza sociale esprime la capacità di farsi percepire dagli altri componenti del gruppo come persone reali, dotate di personalità, emozioni e caratteristiche che vengono espresse tramite il solo testo scritto⁴.

Nel momento in cui l'e-learning sposta sempre di più l'accento sulla partecipazione collettiva, sulla condivisione e negoziazione delle conoscenze richiedendo, ora più che mai, un approccio collaborativo e interattivo, il gruppo riveste un ruolo di primaria importanza perché diventa una componente stessa della didattica. All'interno della comunità la presenza sociale è quindi il presupposto basilare per un'esperienza formativa costruttiva.

L'obiettivo primario della presenza sociale è quello di ovviare alla mancanza della fisicità, di creare relazioni tra partecipanti basate sulla fiducia, sulla stima e sulla volontà di collaborare al fine di costruire un percorso intellettuale stimolante. Una comunità coesa si basa su legami di questa natura e sulla condivisione di uno stesso obiettivo: se nella didattica mediata dalle tecnologie

uno di questi fattori viene meno, vengono a mancare anche i presupposti per un processo formativo ricco e articolato.

La responsabilità della creazione di un ambiente sociale coeso va ripartita tra più attori: il tutor-docente, i membri della comunità e la tecnologia tramite la quale si snodano le interazioni.

Se il primo ha il compito di gestire la regia del processo formativo, di incoraggiare la collaborazione, di stimolare il confronto e di gestire contrasti e disaccordi, agli studenti spetta la grande responsabilità di costituire e creare la comunità, tenendo conto delle limitazioni e dei vincoli della CMC e delle piattaforme scelte per la comunicazione. Non è trascurabile, infatti, il ruolo ricoperto dall'ambiente tecnologico e dalle funzionalità che questo mette a disposizione dei partecipanti. Per una finalità di natura coesiva, ad esempio, può essere utile predisporre un'area "Caffè", uno spazio dove la comunità è libera di scambiare in totale libertà impressioni e idee off topic, ma anche integrare una funzionalità che permetta di rilevare la presenza dei corsisti all'interno dell'ambiente di formazione o consentire la personalizzazione del profilo personale tramite, ad esempio, l'inserimento di avatar.

Gli autori del modello hanno individuato per la sfera sociale tre macro-aree afferenti ad altrettante categorie: *Affettività (Affective)*, *Interazione (Interactive)* e *Coesione (Cohesive)*, per un totale di 12 indicatori (Tabella 2).

La categoria *Affettività* riflette tutti gli indicatori che gravitano nell'area emotiva: non a caso vi rientrano l'impiego dell'ironia o l'espressione di stati d'animo personali, di rabbia, di sarcasmo e altro, più diretti e immediati nelle situazioni faccia a faccia. Alcuni esempi, riportati dagli autori, sono: l'uso dello stampatello per sottolineare il contenuto di una frase⁵ con un'enfasi molto marcata, l'impiego di emoticon, o il ricorso all'iterazione dei segni di punteggiatura.

La categoria *Interazione* verifica se si è creato un clima di stima e accettazione. È costruita attorno a un processo di riconoscimento e collaborazione che si manifesta nella quantità di risposte che gli studenti danno ai rispettivi contributi, agli apprezzamenti e riconoscimenti reciproci, alle domande che vengono poste con il chiaro obiettivo di incoraggiare la partecipazione e l'interazione.

Infine, la categoria *Coesione* valuta il grado di affiatamento del gruppo attraverso alcuni indicatori quali l'impiego di pronomi in-

4 Da qui scaturisce l'enorme importanza che la parola viene ad assumere in questo contesto, per cui anche una virgola può acquistare un notevole potere comunicativo, avendo la responsabilità di convogliare al suo interno tutti quegli elementi che fanno parte di un'interazione in presenza.

5 Nella sempre più diffusa *netiquette* della rete l'impiego dello stampatello è sconsigliato perché assimilato all'innalzamento del tono della voce, quasi un grido. Questo atteggiamento, oltre che con le norme di buona educazione, è in contrasto con la filosofia degli ambienti virtuali che possono ospitare centinaia di contributi svincolati dall'alzata di mano o da fastidiose sovrapposizioni vocali.

Categoria	INDICATORI	DEFINIZIONI	ESEMPI
Affettività	Espressione di emozioni	Espressione convenzionale o non convenzionale di emozioni, che include la ripetizione della punteggiatura, un uso cospicuo dello stampatello o di emoticon	"Non riesco proprio a sopportare quando...!!!!" "TUTTI FUORI DI QUI!"
	Utilizzo di uno stile umoristico	Prendere in giro, lusingare, ironizzare, uso di eufemismi, sarcasmo	"Il raccolto di banane a Calgary è promettente quest'anno ;-)"
	Narrazione personale	Dettagli del proprio vissuto fuori della classe, espressione di vulnerabilità	"Dove lavoro facciamo così..." "Non riesco proprio a capire questa domanda"
Interazione	Continuare un thread	Utilizzare i comandi di risposta ad un thread piuttosto che inaugurarne uno nuovo	Funzione strettamente legata alla tecnologia, ad es. "Re:"
	Citare i messaggi altrui	Utilizzare le funzionalità a disposizione per riprendere per intero o copiare ed incollare una selezione degli interventi altrui	Funzione che dipende dalla tecnologia, ad es., "Marta scrive:", o simboli preposti al testo (<)
	Riferirsi esplicitamente ai messaggi altrui	Riferimento diretto al contenuto di interventi altrui	"Nel tuo messaggio, quando hai parlato della distinzione di Moore tra..."
	Fare domande	Gli studenti fanno domande ai colleghi o ai moderatori	"Nessun altro hai mai usato WEBCT?"
	Complimentarsi, esprimere apprezzamento	Fare apprezzamenti positivi sul lavoro altrui	"Mi è davvero molto piaciuta la tua interpretazione della lettura"
	Esprimere accordo	Esprimere accordo con quanto scritto da altri	"Stavo pensando la stessa cosa. Hai proprio colpito nel segno"
Coesione	Vocativi	Rivolgersi ai partecipanti per nome	"Credo che John abbia fatto una buona osservazione" "John, cosa ne pensi?"
	Indirizzarsi al gruppo con l'uso di pronomi inclusivi	Rivolgersi al gruppo con: "noi, il nostro, il gruppo"	"Il nostro libro di testo fa riferimento a..." "Credo che siamo usciti dal seminato..."
	Funzione fàtica, saluti	Comunicazione che ha una specifica funzione sociale: saluti, frasi di chiusura	"Ciao a tutti" "È tutto per il momento" "Qui c'è un tempo bellissimo"

TABELLA 2. Schema delle categorie e degli indicatori della presenza sociale (tratto da Rourke et al., 1999).

clusivi (noi *vs.* voi), l'uso di forme di saluto o di vocativi.

Pur avendo più volte ricordato l'importanza di un ambiente coeso, gli autori sottolineano i rischi cui va incontro una comunità virtuale e, di conseguenza, le strategie per evitarli: considerano pericolosi sia un livello esiguo di presenza sociale, che un eccesso di coesione. Mentre nel primo dei due casi, infatti, non si creerebbero i presupposti per una partecipazione attiva e una riflessione critica, nel secondo si rischierebbe di incorrere nel pensiero di gruppo che appiattisce le posizioni individuali e favorisce la polarizzazione delle posizioni.

La densità di presenza sociale (DPS)

Gli autori hanno messo a punto anche una procedura per quantificare la *densità di presenza sociale* (*social presence density*), che si ottiene dividendo il numero degli indicatori rilevati per il numero totale di parole [Rourke et al., 1999].

Una volta calcolata la ricorrenza degli indicatori nei transcript analizzati, viene applicata la seguente formula:

$$DPS = (i/n) * 1000$$

dove *i* corrisponde al numero di istanze di indicatori sociali riscontrati e *n* al totale delle parole che formano i transcript. Gli autori suggeriscono di moltiplicare il risultato ottenuto per mille in modo da ottenere una grandezza numerica apprezzabile ed evitare cifre dell'ordine di 10^{-3} o 10^{-2} . Il risultato ottenuto restituisce un'immagine di insieme della presenza sociale e costituisce un dato significativo se consideriamo che nel modello gli indicatori proposti hanno tutti lo stesso peso.

IL CASO DEL MASTER “E-LEARNING PER LA SCUOLA, L'UNIVERSITÀ E L'IMPRESA”

Il contesto di studio per l'applicazione del modello sulle Communities of Inquiry è stato offerto dal Master in *E-learning per la Scuola, l'Università e l'Impresa*⁶, della durata complessiva di 11 mesi e articolato in due semestri accademici composti da 16 corsi ciascuno. All'interno di questa ricca offerta formativa sono stati isolati tre insegnamenti:

1. “Scrivere per il Web” (di seguito denominato corso A), che si è svolto dall'8/03 al 21/03/2004;
2. “La valutazione in un Processo di Apprendimento in Rete” (corso B), dal 28/05 all'8/06/2004;
3. “Principi di gestione dell'informazione per mezzo di basi di dati” (corso C), dal 4/02 al 18/02/2004.

Sono stati scelti questi corsi perché presentavano delle significative differenze nella strategia didattica adottata. Il principale scopo di questa ricerca è stato infatti quello di confrontare gli indicatori afferenti alla sfera sociale analizzando i transcript di questi tre insegnamenti, che si sono caratterizzati per un'architettura didattica marcatamente diversa, allo scopo di verificare se esista o meno una correlazione tra metodologia formativa e dimensione sociale.

Il corso A si è svolto secondo una discussione libera sul forum dell'insegnamento dove il docente ha inviato alcuni spunti di riflessione che sono stati ripresi, analizzati e approfonditi dai partecipanti secondo uno schema uno a molti (1:m). L'interazione è stata prolifica e si è sviluppata come un “brainstorming moderato” in quanto il tutor è intervenuto per dare la giusta direzione allo scambio.

Il corso B si è sviluppato nel forum dell'insegnamento dove gli studenti hanno inviato i propri feedback in merito ai contenuti delle dispense didattiche e l'interazione ha preso la forma di uno schema binario, un dialogo tutor-studente secondo un rapporto 1:1. Il corso C, infine, ha presentato caratteristiche molto diverse. Il docente, estremamente puntuale e preciso negli interventi sul forum generale dell'insegnamento, ha creato un'Area progetti nella quale ha lasciato piena libertà agli studenti. Sulla falsariga di un'esercitazione collaborativa, mirata a coinvolgere tutti i partecipanti del master, ha lasciato loro la responsabilità di gestire il lavoro, decidendo la suddivisione in sottogruppi, la spartizione dei ruoli e la definizione del percorso progettuale. Questo caso, integralmente privo della presenza del tutor, si è presentato come un vero e proprio brainstorming il cui schema dell'interazione è stato m:m.

METODOLOGIA

Sono state selezionate le prime due settimane di ciascun corso in modo da analizzare la medesima porzione temporale per tutti e tre i corsi. Gli intervalli sono stati scelti anche in virtù del fatto che contenevano un numero di studenti e di messaggi inviati facilmente confrontabile⁷.

L'analisi degli scambi comunicativi è stata affidata all'interpretazione di due codificatori che, lavorando individualmente sulla medesima linea operativa, hanno confrontato i risultati raccolti e ne hanno valutato l'attendibilità secondo alcuni indici di affidabilità [Capozzoli et al., 1999; Krippen-

⁶ <http://masterelearning.unige.it/>

⁷ I messaggi esaminati sono stati rispettivamente 18 per il corso A, 19 per il corso B e 26 per il corso C.

dorff, 2003, 2004], a garanzia di un'analisi basata su presupposti di attendibilità interpretativa.

Nonostante gli indicatori della presenza sociale secondo il modello delle Communities of Inquiry siano 12, si è deciso di utilizzarne soltanto 11, trascurando il primo della categoria *Interazione*, "Continuare un thread", in quanto strettamente dipendente dalla tecnologia offerta dal portale che, in questo caso, non ne prevedeva la funzione. Anche se in maniera occasionale gli studenti esplicitavano nell'oggetto del messaggio che si trattava di una risposta (e quindi digitavano "Re: re" o "Re: Mario"), ma questa era una scelta individuale e opzionale. Per questo motivo non è stata considerata nella fase di codifica.

Come presupposto metodologico per una codifica coerente dei transcript, inoltre, sono state prese le seguenti decisioni:

- l'indicatore "Citare i messaggi altrui" (della categoria *Interazione*) è stato rilevato solamente quando il testo ripreso apparteneva al gruppo degli studenti, escludendo, pertanto, citazioni esterne o fonti di altri autori. Questo perché, dovendo misurare il grado di interazione del gruppo oggetto di studio, ogni riferimento esterno ad esso sarebbe risultato fuorviante;
- ogni volta che è stato riscontrato l'indicatore "Complimentarsi, esprimere apprezzamento" (della categoria *Interazione*), la sua presenza ha automaticamente escluso l'indicatore "Riferirsi esplicitamente ai messaggi altrui" (stessa macro-area) in quanto in esso incorporato;
- all'interno dell'indicatore "Fare domande" (della categoria *Interazione*) sono stati inclusi anche i quesiti formulati in maniera indiretta o quelli di tipo retorico.

Un discorso a parte merita l'adozione dell'unità di misura più appropriata per la codifica dei transcript. Esiste molta letteratura

in materia (cfr. [Rourke et al., 2001; Herring, 2004]) e un'ampia varietà di approcci che sottolineano come non si possa individuare un'univoca soluzione appropriata per ogni caso, in quanto le scelte sono arbitrarie e possono variare in base al contesto di indagine, alla personalità e alle necessità del ricercatore. Ai fini di questa ricerca l'unità di analisi adottata è stata quella concettuale, che spesso ha coinciso con la singola frase. Di conseguenza, laddove non espressamente indicato, come nel caso di "Complimentarsi, esprimere apprezzamento" e "Riferirsi esplicitamente ai messaggi altrui", si sono spesso verificate delle sovrapposizioni di indicatori nella singola porzione, come illustrato nel caso della figura 2.

Come si può intuire, il lavoro di analisi che il ricercatore deve compiere è piuttosto delicato. L'estrapolazione di un concetto dalla logica sequenziale del discorso per la codifica all'interno di una griglia è un'operazione che comporta l'adozione di una metodologia che deve essere ben consolidata e condivisa da tutti i codificatori. Le categorie predisposte dal modello sono, infatti, abbastanza vaste e facilmente si verificano sovrapposizioni o casi di dubbia attribuzione. Ad esempio, spesso, in questa ricerca, si è dovuto distinguere tra una semplice intenzionalità estetico-funzionale e una finalità di formattazione del testo il cui obiettivo era di comunicare un'emozione. Un vantaggio è stato quello di vivere questa esperienza formativa prima in veste di studente e poi in quella di codificatore, disponendo così di un ventaglio di informazioni difficilmente apprezzabili da una prospettiva esterna⁸.

I dati sono stati inseriti in una griglia di rilevazione (realizzata con Microsoft® Excel) e sono stati interpretati secondo una scala numerica progressiva a partire da 0 (quando non veniva rilevata alcuna presenza di un

8

Va segnalata, a tal proposito, l'esistenza di una netiquette che gli studenti hanno redatto all'inizio del master con la supervisione del tutor generale, un utile esercizio per rompere il ghiaccio e cominciare ad interagire e collaborare prima dell'inizio della didattica vera e propria. All'interno delle norme comportamentali stilate, si è ritenuto necessario limitare l'utilizzo del grassetto ad alcuni casi sostituendolo, a volte, con l'inserimento dell'asterisco prima e dopo la parola da evidenziare. Questa consapevolezza è stata utile per codificare in maniera più consapevole il testo così trattato.

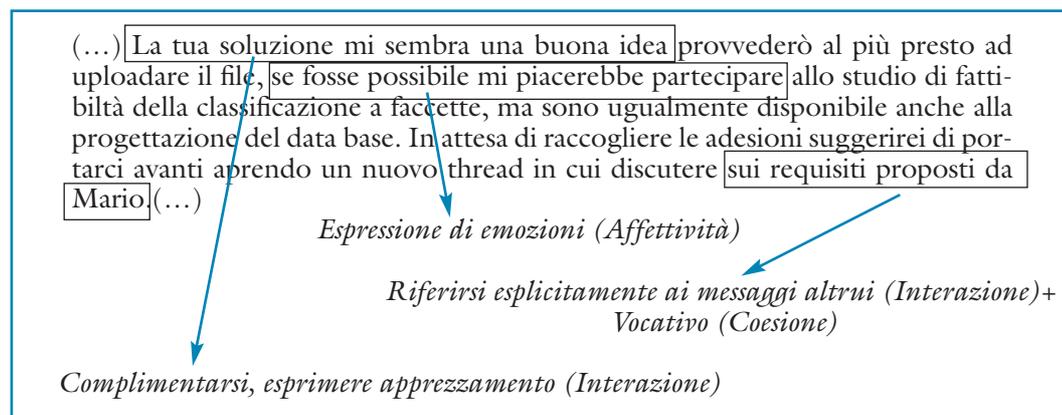


figura 2

Esempio di codifica di un transcript. I nomi propri che compaiono nell'esempio sono stati modificati.

determinato indicatore), fino alla quantificazione dello stesso⁹.

Per quanto riguarda gli indici di affidabilità, chiarite le regole di codifica, sciolti i dubbi interpretativi e trovato un accordo sulle possibili ambiguità del modello di riferimento, in seguito ad alcune analisi di prova, svolte su un campione pari al 10% del totale dei messaggi presi in esame, le codifiche sono risultate attendibili (alfa di Krippendorff = 0,896).

Gli strumenti statistici adoperati per l'interpretazione dei dati raccolti¹⁰ hanno consentito di effettuare operazioni incrociate al fine di determinare, da una parte, la distribuzione delle singole categorie e degli indicatori del modello rispetto ai corsi A, B e C, dall'altra la predominanza di un indicatore sugli altri all'interno di uno stesso corso. I risultati così ottenuti consentono di formulare ipotesi che godono di un ampio margine di attendibilità e replicabilità del fenomeno (a parità di condizioni e con un buon grado di approssimazione).

RISULTATI

Nella tabella 3 sono riassunti i risultati più significativi delle distribuzioni rilevate all'interno delle tre macro-categorie, a fronte di un totale di 63 messaggi esaminati.

Dai valori riportati si evince che le categorie *Affettività* e *Interazione* predominano nel corso A, mentre quella *Coesione* nel corso C. Inoltre, confrontando le distribuzioni delle occorrenze delle tre categorie, nel corso A predomina quella *Interazione*, nel B le categorie *Interazione* e *Coesione* e nel corso C la categoria *Coesione*. Scendendo più nel dettaglio e confrontando le occorrenze dei singoli indicatori nei corsi A, B, C, sono stati ottenuti i risultati di seguito sintetizzati.

Categoria *Affettività*

L'indicatore "Espressione di emozioni" predomina nel corso C, quello "Narrazione personale" nel corso A, mentre sull'"Uso di uno stile umoristico" non si possono fare attribuzioni di predominanza.

È emerso che sia nel corso A che nel corso C predomina l'indicatore "Espressione di emozioni", mentre per il corso B non si può fare nessuna attribuzione di predominanza di un indicatore sugli altri.

Categoria *Interazione*

L'indicatore "Citare i messaggi altrui" predomina nel corso B, il "Riferirsi esplicitamente ai messaggi altrui", il "Fare domande" e l'"Esprimere accordo" predominano nel corso A, mentre non si possono fare attribuzioni di predominanza in merito all'indicatore "Complimentarsi, esprimere apprezzamento".

Inoltre, nei corsi A e C prevale l'indicatore "Riferirsi esplicitamente ai messaggi altrui".

Categoria *Coesione*

Gli indicatori "Vocativi" e "Indirizzarsi al gruppo con l'uso di pronomi inclusivi" predominano nel corso C mentre su "Funzione fatica, saluto" non si possono fare attribuzioni.

Infine, nel corso B predomina l'indicatore "Funzione fatica, saluto", nel corso C predomina l'indicatore "Vocativi", mentre per il corso A non si può fare nessuna attribuzione. Come schematizzato nella tabella 4, si rileva una forte presenza delle categorie *Affettività* e *Interazione* nel corso A (brainstorming moderato, 1:m) e della categoria *Coesione* nel corso C (brainstorming libero, m:m). Il corso B (modalità brainstorming con prevalenza di interazione 1:1) ha fatto registrare scarsi risultati in merito alle occorrenze degli indicatori.

9

Accanto ad ogni record è stato inserito un ulteriore campo dove poter annotare eventuali osservazioni su ciascun indicatore analizzato o per citare per intero la frase o porzione di testo che lo conteneva, al fine di risalire più facilmente al contesto, soprattutto nei casi di indubbia attribuzione da parte di uno dei due codificatori.

10

Ad esempio, il test di Kruskal-Wallis, del Chi Quadro e di Friedman. Per economia di spazio, in questo contesto non si darà conto dei diversi gradi di significatività dei vari test adoperati, ma ci si limiterà a riportare i risultati derivanti dall'applicazione, qualora siano stati significativi.

	CATEGORIE						
	Affettività		Interazione		Coesione		TOT
	N	M e DS	N	M e DS	N	M e DS	N
Corso A	39	M=2,17 DS=2,83	68	M=3,78 DS=4,89	27	M=1,50 DS=2,98	134
Corso B	11	M=0,58 DS=0,84	23	M=1,21 DS=1,23	23	M=1,21 DS=1,13	57
Corso C	48	M=1,85 DS=1,85	53	M=2,04 DS=1,59	90	M=3,46 DS=2,83	191
TOT	98	M=1,56 DS=2,05	144	M=2,29 DS=3,01	140	M=2,22 DS=2,67	382

TABELLA 3. Occorrenze degli indicatori delle tre categorie della presenza sociale.

CATEGORIA	INDICATORI	PREVALENZA
Affettività	Espressione di emozioni	corso C
	Utilizzo di uno stile umoristico	—
	Narrazione personale	corso A
Interazione	Continuare un thread	<i>Indicatore non preso in esame</i>
	Citare i messaggi altrui	corso B
	Riferirsi esplicitamente ai messaggi altrui	corso A
	Fare domande	corso A
	Complimentarsi, esprimere apprezzamento	—
Coesione	Esprimere accordo	corso A
	Vocativi	corso C
	Indirizzarsi al gruppo con l'uso di pronomi inclusivi	corso C
	Funzione fàtica, saluto	

TABELLA 4. Predominanze dei singoli indicatori della presenza sociale nei corsi A, B e C.

Il punto di vista di un'osservatrice interna ai tre corsi, che ha avuto modo di partecipare alle interazioni oggetto di analisi, può fornire ulteriori elementi per avvalorare questi risultati. Il corso A è stato moderato da un facilitatore brillante, molto propenso all'uso dell'ironia e abile nell'incoraggiare il confronto, nel fornire spunti di riflessione e indurre a socializzare dettagli del vissuto personale e professionale inerenti ai contenuti discussi.

Questo indica come la presenza del tutor abbia una forte influenza sugli aspetti affettivi (emozioni, racconti personali, uso di ironia) e, non a caso, al tutor spetta il compito di favorire e stimolare lo scambio in un ambiente socialmente ed emotivamente coeso. Questi deve, tra le altre cose, tracciare un collegamento tra i contributi degli studenti in cerca di un filo conduttore comune. Tuttavia, i dati emersi suggeriscono che un ruolo di grande rilievo spetta anche alla strategia didattica impiegata, che rimane una componente fondamentale della *teaching presence*. La struttura didattica del corso A, infatti, ben si adattava al processo di costruzione collegiale della conoscenza chiamando a intervenire tutti i corsisti.

Quella del corso B, per contro, ha favorito lo sviluppo di un'interazione statica che meglio ricalca i paradigmi della didattica classica, laddove il discente si rapporta direttamente con l'insegnante. Questo ha favorito un ampio utilizzo degli strumenti di interazione messi a disposizione dalla piattaforma: il docente citava le parti dell'esercitazione che riteneva utile evidenziare richiedendo pubblicamente al corsista di apportare le opportune modifiche e ai compagni di integrare o arricchire il contributo.

È significativo e in parte prevedibile che il predominio della categoria *Coesione* spetti al corso C, probabilmente come conseguenza dell'alto grado di responsabilità lasciata agli studenti (organizzazione, divisione e sviluppo del lavoro) che si sono sentiti motivati a lavorare alla produzione di un elaborato comune reale e tangibile. Nei transcript di questo corso, infatti, si sono rilevate le ricorrenze maggiori nell'impiego di vocativi e di pronomi inclusivi, segnale evidente che il gruppo aveva maturato una propria identità.

Anche le analisi specifiche sui singoli indicatori, laddove è stato possibile rilevarle, confermano la distribuzione registrata al livello

	Affettività	Interazione	Coesione
Corso A	Espressione di emozioni	Riferirsi esplicitamente ai messaggi altrui	—
Corso B	—	—	Funzione fàtica, saluto
Corso C	Espressione di emozioni	Riferirsi esplicitamente ai messaggi altrui	Vocativi

TABELLA 5. Prevalenza dei singoli indicatori della presenza sociale nei corsi A, B e C.

superiore, quello delle categorie (Tabella 5). Dai dati raccolti si nota che il corso B ha fatto rilevare i risultati più esigui relativamente alla macro-area della presenza sociale e, nel dettaglio, dei suoi indicatori.

Nonostante questo, la figura del tutor dell'insegnamento B è sempre stata presente, fornendo rapidi feedback e incoraggiamento per gli studenti che avevano difficoltà nel rispettare il percorso didattico tracciato. Il confronto sul forum ha raramente registrato più di un intervento per studente (questo è avvenuto nei casi in cui il tutor richiedeva una correzione) e rarissimi sono stati i casi di riferimenti impliciti o espliciti a contributi altrui.

Al contrario, le rilevazioni più importanti si sono avute con i corsi A e C, ricchi di interventi, collegamenti, interazioni volte a condividere, decostruendo e ricostruendo, un processo di conoscenza.

I dati ottenuti sono stati integrati con il calcolo della *densità di presenza sociale* che ha prodotto i seguenti risultati:

- SPD Corso A = 27,3;
- SPD Corso B = 13,5;
- SPD Corso C = 44,2.

La preminenza del dato relativo al corso C potrebbe indurre a pensare che la community si sentisse tale grazie all'esperienza e al consolidamento del gruppo avvenuto durante gli insegnamenti precedenti, fattori di creazione dell'identità sociale. È tuttavia interessante considerare la quasi contemporaneità dell'insegnamento A (08/03-21/03) con l'insegnamento C (04/02-18/02).

Sottolineando ancora una volta che risulta improprio snaturare il modello proposto e isolarne le componenti che costituiscono la triade della *presenza sociale*, *presenza cognitiva* e *teaching presence*, è possibile sostenere come quest'ultima, pur ricoprendo un ruolo di assoluta importanza, non risulti sempre essere la componente dominante nella creazione di un ambiente di lavoro coeso e sociale.

Per contro, i dati emersi da questo studio hanno avvalorato l'importanza di progettare un'architettura didattica che sia in grado di innescare una forte componente motivazionale e collaborativa. Lo sforzo della *teaching presence* dovrebbe così concentrarsi soprattutto nella fase di ideazione e costruzione delle strategie didattiche adottate che costituiscono un impianto fortemente caratterizzante per il processo formativo e collaborativo. Nella fase di conduzione e di svolgimento delle attività si dovrebbe lasciare fluire il confronto tra i partecipanti, limi-

tando i contributi di supervisore e facilitatore per concentrare gli interventi in quegli snodi e in quei momenti cruciali che effettivamente richiedono un intervento.

CONCLUSIONI

Nel corso di questa ricerca si è voluto approfondire uno dei possibili approcci che, basandosi sull'analisi dei contenuti, fornisce gli strumenti per quantificare il grado di coesione sociale delle comunità virtuali di apprendimento. Pur apprezzando la validità del modello proposto, può essere utile individuare nuove prospettive di analisi e prefigurare ipotesi di integrazione con altre metodologie.

Sebbene sia dotato di un valido impianto teorico ed empirico, infatti, il lavoro di Garison e colleghi può non essere in grado di esaurire al suo interno tutta l'ampia casistica di situazioni che variano, ad esempio, in base al contesto culturale di riferimento. Nello specifico, il modello è stato pensato e ideato nell'ambito delle comunità di lingua inglese laddove, ad esempio, non vi è distinzione tra la forma di cortesia "voi" e quella più informale "tu". Lo scarto linguistico e culturale comporta, inevitabilmente, una perdita di informazioni che si traduce nella distinzione tra un registro confidenziale e uno più distaccato, che il codificatore dovrà comunque essere in grado di classificare.

Inoltre, durante la codifica dei transcript testuali secondo le categorie individuate dal modello, è emersa una casistica di ricorrenze che non sono risultate immediatamente collocabili all'interno dei 12 indicatori previsti, a meno di ricorrere ad una forzatura interpretativa. Ad esempio, non sono espressamente previsti l'impiego di *nickname* e di alcuni lemmi o perifrasi che trasmettono una chiara volontà coesiva come, ad esempio, l'avverbio "assieme". Inoltre non è sempre stato chiaro come classificare quella vasta gamma di segnali linguistici e formule volte a incitare il gruppo (ad esempio, "Coraggio" o ancora "Siamo sul rush finale, teniamo duro"), evidente segnale di una volontà a collaborare e a rinforzare il senso della comunità nel perseguimento di un obiettivo condiviso. Per questo motivo, oltre ad un lavoro di ricontestualizzazione del modello per adattarlo alle specifiche realtà culturali, può essere opportuno prevedere un intervento di integrazione con modelli affini.

Su questa linea si sono mossi alcuni ricercatori, tra cui Wang (2004) e de Bruyn (2004), che hanno arricchito il modello delle Com-

munities of Inquiry per adattarlo alle proprie necessità di studio. Meyer (2004) è arrivata a integrare ben quattro diversi modelli dichiarando espressamente la necessità di mettere a punto un approccio a più livelli.

Potrebbe, inoltre, essere utile riflettere su un altro aspetto che non è espressamente contemplato dal modello delle *Communities of Inquiry*. Moore (1989), ad esempio, ha individuato tre attori che, interagendo, sono responsabili delle dinamiche che si creano nelle comunità virtuali:

1. interazione discente-contenuto;
2. interazione discente-facilitatore;
3. interazione discente-discente.

Questa tripartizione è stata arricchita da Hillman e colleghi (1994) che hanno aggiunto una quarta componente: l'interazione discente-interfaccia.

È infatti opportuno non trascurare l'importanza che riveste l'ambiente tecnologico e, più nello specifico, le funzionalità da esso predisposte. Le interfacce utente e la possibilità di personalizzare l'ambiente virtuale (ad esempio con l'inserimento di avatar, emoticons, immagini e altro ancora) si colorano di sfumature sociali e caratteriali che umanizzano il contesto virtuale e forniscono maggiori informazioni. D'altro canto,

l'implementazione di funzionalità quali, ad esempio, gli indicatori di presenza, possono trasformarsi in potenti strumenti di coesione sociale tra i corsisti.

Parallelamente a queste osservazioni, inoltre, è opportuno considerare che nonostante il confronto di attendibilità scientifica, funzionale alla validazione del lavoro dei codificatori, l'operazione di traduzione del contenuto in una matrice numerica rimane sempre un passaggio delicato in quanto strettamente connesso alla ricchezza emotiva che la parola può veicolare, ai numerosi livelli semantici che può generare e alla sensibilità del ricercatore che la interpreta. È bene, infatti, tenere a mente che il testo può rivelarci quello che le persone fanno, ma non quello che realmente pensano o sentono [Herring, 2004].

Per disporre di un quadro che riesca a fotografare in maniera più approfondita la dimensione sociale, può essere necessario integrare l'approccio presentato con altri strumenti di rilevazione etnografica quali, ad esempio, questionari o interviste. In questo modo è possibile dare voce ai protagonisti della comunità e disporre di un elemento in più per integrare o meglio comprendere i dati ricavati dall'analisi testuale.

riferimenti bibliografici

- Anderson T., Rourke L., Garrison D. R., Archer W. (2001), Assessing teaching presence in a computer conferencing context, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 5, n. 2
- Austin J. L. (1962), *How to do things with words*, Harvard University Press, Cambridge, MA (tr. it., *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova, 1987)
- Bruner J. S. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano
- Capozzoli M., McSweeney L., Sinha D. (1999), Beyond kappa: A review of interrater agreement measures, *The Canadian Journal of Statistics*, vol. 27, n. 1, pp. 3-23
- De Bruyn L. (2004), Monitoring online communication: can the development of convergence and social presence indicate an interactive learning environment?, *Distance Education*, vol. 25, n. 1, pp. 67-81
- Garrison D. R., Anderson T. (2003), *E-Learning in the 21st century*, Routledge Falmer, London, UK
- Garrison D. R., Anderson T., Archer W. (1999), Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education, *The Internet and Higher Education*, vol. 2, n. 2-3, pp. 87-105
- Garrison D. R., Anderson T., Archer W. (2001), Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education, *American Journal of Distance Education*, vol. 15, n. 1, pp. 7-23
- Herring S. C. (2004), Computer-mediated discourse analysis. An approach to researching online behavior, in S. A. Barab, R. Kling, J. H. Gray (eds.), *Designing for virtual communities in the service of learning*, Cambridge University Press, Cambridge, UK, pp. 338-376
- Hillman D. C., Willis D. J., Gunawardena C. N. (1994), Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners, *The American Journal of Distance Education*, vol. 8, n. 2, pp. 30-42
- Krippendorff K. (2003), *Content analysis: an introduction to its methodology*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA
- Krippendorff K. (2004), Reliability in content analysis. Some common misconceptions and recommendations, *Human Communication Research*, vol. 30, n. 3, pp. 411-433
- Meyer K. (2004), Evaluating online discussions: Four difference frames of analysis, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 8, n. 2, pp. 101-114
- Moore M. (1989), Editorial: Three types of interaction, *The American Journal of Distance Education*, vol. 3, n. 2, pp.1-7
- Rourke L., Anderson T. Garrison D. R., Archer W. (1999), Assessing social presence in asynchronous, text-based computer conferencing, *Journal of Distance Education*, vol. 14, n. 2, pp. 51-70
- Rourke L., Anderson T., Garrison D. R., Archer W. (2001), Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts, *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, n. 12, pp. 8-22
- Tajfel H., Turner J. C. (1986), The social identity theory of intergroup behaviour, in S. Worchell, W. G. Austin (eds.), *Psychology of intergroup relations*, Nelson-Hall, Chicago, pp. 7-24
- Wang M. (2004), Correlational analysis of student visibility and performance in online learning, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 8, n. 4
- Wenger E. (1998), *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge, UK