

Uno studente (in rete) quasi-perfetto

Atteggiamenti, comportamenti e azioni dei corsisti online: l'altro versante della strategia didattica¹

■ **Maria Teresa Cupaiolo**,
Docente di Scuola Superiore - Formatore, Varese
mtcupa@tin.it

Introduzione

La diffusione di Internet, la facilità di accesso, e in particolar modo la scoperta delle potenzialità educative e formative delle reti telematiche hanno portato a sviluppare anche nel panorama italiano un'ampia gamma di offerte di corsi "a distanza". All'interno della varietà e diversità di proposte, ci interessa considerare quelle opportunità formative che hanno saputo cogliere la portata effettivamente innovativa dell'"online learning", ovvero quella capacità di avvicinare, proprio e in virtù della "distanza" fisica, le persone, le idee, le intenzionalità e gli scopi, per collaborare in un processo di co-costruzione dell'apprendimento e quindi della conoscenza¹, costituendo gruppi o classi virtuali.

Tuttavia, l'apprendere collaborativamente e il cooperare² per la realizzazione di un progetto in rete non sono sempre abilità preesistenti, ma richiedono una sorta di " tirocinio" ovvero di apprendimento sul campo.

È necessaria a questo punto una breve presentazione del contesto formativo che ha costituito l'oggetto della nostra analisi. Il lavoro è infatti frutto della sperimentazione e dell'osservazione dei processi che si sono verificati durante il Corso di Perfezionamento Post Laurea "Metodi della Comunicazione e Apprendimento in Rete" (MCAR2001)³. Il Corso, promosso dal Laboratorio di Tecnologie Educative della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze, è stato diretto dal prof. A. Calvani ed era, nell'anno accademico 2000-2001, alla sua seconda edizione. L'attività si articolava in tre fasi:

1. lavoro e approccio individuale (fase di *documentazione*),
2. interrelazioni di gruppo -nel nostro caso una ventina di persone, aggregate dalla scelta dell'area di lavoro- (fase di *condivisione*),
3. fase di *collaborazione*: attività progettuale cooperativa in piccoli sottogruppi (5-6 membri), finalizzata alla produzione di un elaborato o di un progetto.

L'analisi qui presentata è stata condotta in particolare nel gruppo dell'Area 7 "Internet per la formazione e valorizzazione di risorse umane nelle organizzazioni pubbliche e private", condotto dal dott. R. Maffei, e nel sottogruppo composto, oltre che dalla scrivente, da altre cinque corsiste⁵.

Questo studio pertanto focalizza l'osservazione, all'interno delle attività del corso di perfezionamento MCAR2001, a cominciare dalla *seconda* fase di lavoro dei gruppi (la cosiddetta fase di *condivisione*), ovvero allo snodo fondamentale del passaggio da attività meramente individuali - soggettive -, alle prime interrelazioni di gruppo (circa venticinque persone), che avvengono in modalità *asincrona*. Di questo momento si coglieranno tuttavia solo alcuni aspetti che sembrano poter avere una salienza "propeudeutica" per la *terza* fase di lavoro/apprendimento (fase di *collaborazione*). Va tuttavia rilevato che l'apprendimento stesso non si costruisce semplicemente per tappe sequenziali e lineari, ma che spesso alcuni elementi si ripresentano, con valenza minore o maggiore, in molteplici situazioni. Più ampia attenzione sarà riservata invece all'analisi dei fattori critici della *fase collaborativa*,

NOTE

Le note di questo articolo sono a pagina 53.

la quale risulta più decisamente *project oriented*, assimilando a ciò anche la produzione di un elaborato “complesso”, come nel caso del sottogruppo di riferimento.

La Comunicazione Mediata dal Computer (CMC) consente di superare alcuni vincoli di tipo logistico e temporale e di ampliare le possibilità di interazione, di apprendimento e di lavoro collaborativo, tuttavia comporta anche un certo numero di aspetti problematici, correlabili a diversi fattori. I nodi critici possono essere dovuti sia alle esperienze, alle caratteristiche di personalità o di comportamento individuali, sia alle dinamiche relazionali che si articolano nel *setting* particolare di una relazione a distanza, costruita attraverso la non contemporaneità dei tempi (comunicazione asincrona), la varietà degli spazi (la “distanza” appunto), la visibilità e la permanenza dei messaggi, in virtù della prevalenza o dell'esclusività del linguaggio scritto⁵. La mediazione linguistica in sé può dunque costituire un aspetto problematico in particolare laddove è necessario che i soggetti in formazione si confrontino sui contenuti e sui metodi; non vanno dimenticati inoltre tutti quei fattori connessi più propriamente all'ambiente tecnologico e all'architettura comunicativa in uso.

Molti Autori⁶ forniscono analisi differenziate, ma convergenti, delle difficoltà incontrate dagli studenti nelle classi virtuali, confermando sostanzialmente quanto emerge dalla “curva dell'apprendimento” di Rowntree, integrata da Rotta [Calvani e Rotta, 2000, pag. 155], che considera come cruciali e progressivamente più complesse le variabili legate alle abilità tecnologiche, di accesso ai contenuti, di gestione del tempo, di interazione.

Nel tentativo di indagine qui proposto, si porrà attenzione agli ultimi tre aspetti; infatti non vengono focalizzati elementi critici relativi all'utilizzo della tecnologia in senso stretto, in quanto, essendo il nostro lavoro mirato alle ultime fasi dell'attività di **MCAR2001**, la familiarizzazione tecnologica era superata; né, nel gruppo osservato, si sono verificati in itinere problemi rilevanti di tal genere, a parte disfunzioni imputabili ai *provider* o ai *client* di posta.

Come già accennato, la seconda fase del corso MCAR2001 è stata finalizzata alla creazione di una “comunità di apprendimento”: attraverso l'attivazione di una Mailing List e di un Forum “di Area”, i partecipanti hanno potuto interagire e dibattere, ponendo particolare attenzione alle indica-

zioni del tutor e ai messaggi dei colleghi, sperimentando direttamente le dinamiche della Comunicazione Mediata dal Computer. I compiti assegnati:

- partecipare regolarmente alle attività, attraverso apporti personali al dibattito,
- condividere le riflessioni sull'esperienza della fase precedente, portando a consapevolezza sia i vissuti e le reazioni emotive che le strategie organizzative personali,

erano orientati a far emergere un numero indicativo di tematiche condivise dalla classe virtuale (il prodotto) e a sollecitare la rielaborazione sul piano cognitivo dell'esperienza in atto (il processo).

Questa *seconda* fase del Corso ha costituito dunque il passaggio dall'utilizzo e dall'esplorazione individuale delle risorse segnalate dal tutor o reperite in rete, alla prima interazione tra i corsisti, scandita gradualmente attraverso compiti e richieste che si configuravano anche come interventi di *scaffolding*, ovvero di supporto della relazione a distanza, quali ad esempio la richiesta di elaborare una presentazione personale o una riflessione sulle motivazioni di adesione alle attività, rispetto alle quali, nel forum, i corsisti potevano intervenire reciprocamente.

L'enfasi dell'attività inizialmente è stata posta quindi sui soggetti in apprendimento (*learner centered*) e sull'orientamento ad un compito (*task oriented*); ben presto sono entrati in gioco la necessità del confronto e della condivisione di informazioni, interessi e orientamenti, attraverso un forte investimento verso relazioni positive ed efficaci (*peer collaboration, reciprocal teaching*) per la costruzione di conoscenze o percorsi. In questa fase, il porre problemi, l'esplicitare attese e intenzioni personali, nonché l'individuare affinità o convergenza di interessi consente ai corsisti di tessere una rete di relazioni ancora molto mobili, ma finalizzate alla costituzione dei futuri gruppi cooperativi per l'elaborazione progettuale che costituirà il nocciolo della *terza* fase.

A questo punto delle attività, l'introduzione dello strumento “mailing list” come ulteriore medium comunicativo, amplifica la potenzialità interattiva, ma ingenera il problema della non facile gestione del carico di messaggi, ovvero dell'*information overload*, con le reazioni (im)prevedibili del ritirarsi, dell'agire per conto proprio⁷ o dell'intervenire eccessivamente e con la dilatazione quasi paradossale dei tempi di feedback “mirati” tra gli interventi.

I fattori critici

Riprendendo le considerazioni iniziali rispetto al nostro interesse per le attività online decisamente orientate alla co-costruzione di conoscenze, quindi all'apprendimento collaborativo e cooperativo, rileviamo come i fattori problematici emergano prepotentemente proprio nell'approssimarsi di queste stesse attività. Se è ipotizzabile che l'elemento scatenante sia l'impegnarsi a distanza in una relazione costruttiva, la quale, guarda caso, è condizione ma anche risultato, prodotto, dell'esperienza, è parso opportuno considerare oggetti di osservazione quelle variabili che più strettamente si intrecciano nelle dimensioni di relazione e comunicazione: il soggetto, il messaggio, negli aspetti di contenuto e di codice, il contesto. La rilevanza delle medesime variabili è confortata da un'ampia letteratura⁸, che spazia dalla linguistica alla sociologia, alla psicologia, per caratterizzarsi più recentemente rispetto alla specificità della CMC⁹. Sulla scorta di tali riferimenti, i fattori critici individuati (schematizzati nelle Tabelle relative alla *Fase 2* e alla *Fase 3*) sono stati distinti rispetto a quattro possibili campi di pertinenza:

- *atteggiamenti e disposizioni soggettive*,
- *mediazione linguistico - testuale*,
- *mediazione dei contenuti*,
- *contesto relazionale*.

Atteggiamenti e disposizioni soggettive

Comprendono tutte le variabili di ordine personale, legate al carattere, alla personalità, ma anche connesse al grado di coinvolgimento, di impegno nelle attività e nelle relazioni, alle modalità di gestione del sé e delle relazioni, per gli aspetti osservabili. È stato attribuito un certo spazio a questi fattori in quanto, oltre a sovrapporsi all'ottica stessa di analisi - ovvero quella del soggetto che esperisce ed apprende -, dalla loro disamina si evidenziano le implicazioni della "responsabilità individuale" nel processo di apprendimento. Infatti, quantunque si riconosca la forte valenza "sociale", di co-costruzione di conoscenza, nello specifico dell'età adulta, il processo di apprendimento si radica significativamente nel soggetto, quanto più sono attive la sua partecipazione e il suo coinvolgimento "responsabili" o consapevoli¹⁰. Riferendoci all'ambito della formazione online e all'ambiente della cosiddetta "*classe virtuale*", con Ravitz [1995] possiamo identificare alcuni elementi chiave: le persone, il processo di apprendimento in cui sono coinvolte, il prodotto verso

cui è necessario orientarsi, infine ma non ultima, la partecipazione al lavoro comune, ovvero la condivisione di obiettivi, rispetto alle quali le sfumature personali possono essere considerevoli.

Nella *Seconda Fase* le salienze sembrano poter essere attribuite ad alcuni fattori, tra loro interdipendenti, qui schematizzati con intento esplicativo e non certo riduttivo:

- a. Conciliazione delle esigenze in termini di TEMPI, PROCESSI e PERCORSI: entrano in gioco i tempi individuali (intesi come abitudini, minore o maggiore reattività oppure riflessività), ma anche le consuetudini rispetto alla prassi e alla processualità comunicativa (in termini di timidezza o espansività, assertività e timore del giudizio, stile comunicativo e sensibilità a percepire stimoli e richieste); non è secondario il contare su un'esperienza pregressa di CMC, o il trovarsi per la prima volta a gestire nuovi modelli comunicativi e organizzativi.
- b. Orientamento prevalente alla relazione: qualora gli investimenti siano diretti per lo più ad allacciare, tessere, mantenere o incrementare i contatti e le comunicazioni tra le persone che partecipano all'esperienza, la *classe virtuale* rischia di diventare una sorta di immensa *agorà*, esclusivamente un luogo di incontro, in cui passano in secondo piano, se non vengono del tutto negate, le intenzioni formative e le loro implicazioni. Situazioni di questo tipo si osservano quando, a fronte di una riluttanza ad entrare in gioco, alla partecipazione alle attività, al rispetto delle scadenze, assumono una vivacità palesemente in contrasto col dato precedente alcuni "ambienti" o aree di "libera comunicazione", che in genere sono denominati "caffè".¹¹
- c. Orientamento prevalente al compito: in questo caso l'articolazione esperienziale, di personalità e la dimensione contestuale conducono a uno stile comportamentale e relazionale piuttosto rigido, in cui prevale l'orientamento alla prestazione iper-efficientista, in una sorta di narcisistica performance, utile anche a difendersi dalla ridondanza relazionale che può essere percepita come fonte di stress. Tuttavia, in questa tipologia, che può essere letta come l'opposta polarità della precedente, viene a mancare l'elemento cruciale del processo di apprendimento: il valore della relazione, della partecipazione e della condivisione.

Sempre riferendoci ad *Atteggiamenti e di-*

sposizioni soggettive, spostiamo l'attenzione alla *Terza Fase*, nella quale è essenziale interagire verso l'elaborazione di un prodotto, ponendo attenzione ai processi che vi conducono, tuttavia anche qui si presentano con una certa regolarità i gap e le interruzioni dei flussi comunicativi, che rischiano di rendere molto dispersivo il lavoro comune. Le motivazioni di questi problemi sono ovviamente molteplici, non ultima la conflittualità¹² palese e latente tra alcuni membri che può essere innescata con facilità proprio nelle situazioni di stress, o l'atteggiamento "attendista"¹³ di chi fatica a prendere posizione, ad operare scelte e assumersi responsabilità. Pertanto anche in questo momento del lavoro emergono con maggior rilevanza gli aspetti critici relativi a:

- d. Tempi di reazione/di risposta individuale.
- e. Mancata partecipazione e defilamento (sottrazione di responsabilità).
- f. Iper attivismo.

Mediazione linguistico - testuale

Gli studiosi [Watzlawick, Beavin, Jackson, 1971] della Scuola di Palo Alto hanno individuato nella comunicazione due piani interdipendenti: un aspetto di *contenuto* (l'informazione) che si esplica per lo più attraverso un codice "numerico" (la parola) e un aspetto di *relazione*, il "comando", ovvero una sorta di ulteriore informazione su come gestire l'informazione e l'"impegno" con l'altro, che si configura quindi come *metacomunicazione*, e che utilizza prevalentemente la modalità analogica, vale a dire le comunicazioni *non verbali*, in senso lato. E proprio dalla capacità di *metacomunicare* adeguatamente dipendono sia la comunicazione efficace che la consapevolezza di sé e degli altri. Risulta evidente che nel testo scritto è del tutto ridotto, se non assente, l'aspetto metacomunicativo, quindi in questo caso si è maggiormente esposti ai rischi di fraintendimento o incomprensione [Dong, 2001a] e il rischio aumenta in relazione alle implicazioni di interdipendenza che si dovrebbero instaurare in un gruppo collaborativo. In effetti la prevalenza della testualità scritta, in assenza pressoché totale di supporti non verbali, facilita il fraintendimento dei messaggi, anche in funzione della varietà semantica, della valenza della connotazione o del registro linguistico o dell'intenzione comunicativa. Ciò non equivale a dire che la comunicazione sincrona in presenza sia necessariamente meno equivoca, ma in tale situazione possono essere più veloci i feedback esplicativi. Tuttavia nella

Fase 2 fattori che sono pur presenti in ogni situazione comunicativa, rivestono una maggiore criticità e acquistano particolare peso nel momento di avvio delle interrelazioni online:

- a. varietà semantica: nell'uso comune, ma ancor più nell'uso di linguaggi specialistici o settoriali, che non siano vincolati da una rigida e univoca codificazione, è possibile non poter attribuire un significato sufficientemente certo ai termini e alle espressioni in uso; la formazione culturale e professionale di ciascuno costituisce una fondamentale risorsa, ma è anche terreno di impasse non irrilevanti, qualora siano molto rigide le posizioni e le asserzioni dei singoli o manchi l'attenzione all'altrui "storia culturale". Nell'attività online assumono una funzione di supporto, per superare le "incomprensioni", i progressivi compiti di socializzazione, di conoscenza reciproca, attraverso osservazioni, esplicitazioni, scambi di opinioni, discussioni in rete, che consentono di pervenire quantomeno, se non a un linguaggio comune, a significati negoziati e condivisi.
- b. varietà formale (stili comunicativi e registri): l'impatto del testo scritto, e di quella particolare tipologia che è lo "scritto-parlato" [Besio e Ott, 1996] e anche [Feenberger, 1989] che contraddistingue la comunicazione in rete, non è sempre esattamente corrispondente alle intenzioni dell'emittente, a causa degli ampi margini di equivocabilità, a questo punto riferibili al tono del discorso, a quella punteggiatura non verbale e prossemica mancante, agli aspetti analogici e di relazione del discorso che sono stati già introdotti [Watzlawick et al, 1971]. La battuta ironica può essere intesa come affermazione, l'asserzione convinta sembra essere un'iperbole satirica, la colloquialità scambiata per invasione di territorio...

Mediazione dei contenuti

Nella specificità del lavoro cooperativo la mediazione comunicativa attiene largamente agli "oggetti" ovvero ai contenuti propri dell'attività, e anche in questo ambito assumono particolare rilevanza le difficoltà nell'adeguare le azioni e le interazioni al compito, che si evidenziano in una serie di problematiche, quali:

- a. adeguatezza delle risposte ai compiti (in termini processuali e di contenuto): non sempre è immediata la corrispondenza tra

i bisogni di apprendimento, di sviluppo, di realizzazione e di relazione e le occasioni formative che ci si presentano o persino che si scelgono; ma al contrario non è del tutto scontato il saper individuare, soprattutto nella comunicazione asincrona, quali siano gli aspetti fondamentali da quelli secondari. Può accadere così che gli interventi si aggregino in una sorta di “fissità tematica” [Marcheggiano e Roncallo, 2000], su contenuti marginali, con l’esito di pervenire ad una frammentazione dei discorsi. Al contrario, in una situazione formativa online, l’introdurre innumerevoli temi di discussione da parte di qualche o anche un solo corsista, il riproporre a catena interrogativi, senza tener conto di ciò che sta progredendo nel lavoro comune né degli orientamenti negoziati, comporta lo stesso rischio di condurre l’operatività del gruppo ad una fase di stallo. Alla medesima situazione può accadere di giungere se manca o se risulta molto bassa l’interazione tra i membri: occorre infatti poter disporre di una “massa critica” [Trentin, 2001] di partecipanti affinché si possa effettivamente parlare di interazioni collaborative.

- b. Atteggiamenti e comportamenti centrifughi: talvolta, o per taluni soggetti, può risultare comunque prioritario, anche in un setting collaborativo, seguire “spontaneamente” o con razionale determinazione percorsi propri¹⁴, che solo tangenzialmente sfiorano i temi, i processi, i compiti che il gruppo si è dato o che gli sono stati affidati. In questi casi la comunicazione non si configura sull’asse molti-a-molti, ma essenzialmente uno-a-molti, dove “l’uno” non è il tutor bensì il corsista in cui prevalgono componenti narcisistiche o prevaricatorie. Si possono tuttavia riscontrare anche situazioni in cui la tangenzialità dei messaggi sia invece una sorta di regressione o di fuga in avanti rispetto al processo elaborativo del gruppo, in quanto risulta più critico mettersi direttamente in gioco, perchè ciò equivale all’esporsi al giudizio degli altri, pertanto si evita di affrontare il problema posto o i “compiti” assegnati. Non va dimenticata inoltre la presenza di corsisti che assumono comunque il ruolo di portatori di pensiero divergente o di “contestatori” tout court.

Contesto relazionale

È gioco forza, in un setting cooperativo, che si manifestino come elementi discrimi-

nanti e vincolanti problemi di relazione interpersonale, più o meno gravati da situazioni contestuali contingenti che possono a loro volta incrementare o costituire il terreno di sviluppo delle criticità “soggettive” o “comunicative” stesse. Tra questi sottolineiamo:

- a. scarsa o nulla conoscenza dei membri: nel momento in cui occorre effettivamente attivare il lavoro collaborativo e pervenire quindi a un più serrato confronto, la (quasi) nulla conoscenza tra i membri può comportare un elemento di forte crisi. Infatti, nella costruzione dei rapporti interpersonali è necessario investire ingenti risorse psichiche per potersi “calare nei panni degli altri”, nel tentativo di rendere più agevole la relazione e la comunicazione, di comprenderne le istanze, di individuare affinità e di tollerare divergenze. Parimenti è impegnativo lo sforzo per rendersi “trasparenti”, ovvero per consentire agli altri di poterci conoscere, entrare in relazione con noi, ma anche, per se stessi, di vedere “al di là” della propria presenza.
- b. esplicitazione di scelte, decisioni, atti, pareri: l’ansia del giudizio altrui o la difficoltà nel farsi avanti, nell’esporsi, possono limitare e frenare il processo di consolidamento del gruppo di lavoro; allo stesso modo l’aggressività -o quanto meno l’irruenza comunicativa- possono condurre al medesimo esito o favorire una sorta di convenzione conformistica reciproca. Tuttavia sembrerebbe che proprio l’assenza della dimensione “corporea” nelle relazioni online sia un elemento che attenua le tendenze conformistiche. [Wallace, 2000] Quanto più nella classe virtuale sarà stato sviluppato un clima di fiducia e di *interdipendenza reciproca* [Johnson, Johnson, Holubec, 1993], tanto maggiore potrà essere l’effettivo *engagement*.
- c. Esplicitazione, formalizzazione e condivisione del compito: in un contesto relazionale precario, al contrario, possono essere ulteriormente complicate le procedure da adottare per assumere decisioni cruciali rispetto all’architettura dei compiti o delle fasi di progetto e di lavoro, in quanto queste implicano circolarità di comunicazione, feedback pertinenti e in tempi contenuti, opzioni e assunzione di responsabilità, che non trovano luogo in una situazione incerta.

FASE 2 - Situazione d'apprendimento: dalla documentazione alla condivisione (forum, mailing list)

Strategie didattiche: learner centred → task oriented → peer collaboration → (learning team centred)

Ottica: atteggiamenti - comportamenti - azioni del corsista

(G) = azioni (o strumenti) inerenti la gestione-architettura del corso

FATTORI CRITICI	Effetti (possibili/osservabili)	AZIONI DI MIGLIORAMENTO
Atteggiamenti e disposizioni soggettive <ul style="list-style-type: none"> • Difficoltà nel conciliare le esigenze di ognuno, in termini di TEMPI, PROCESSI e PERCORSI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dilatazione temporale della comunicazione e quindi obsolescenza dei contenuti e dei processi. • Modesto interscambio complessivo in termini quantitativi e qualitativi. • Coazione comunicativa: alcuni non sanno contenere la propria "logorrea" virtuale. • Mancanza di reciprocità. • Information Overload. • Difficoltà organizzative. 	<ul style="list-style-type: none"> • (G) "<u>Consistenza</u>" del contratto formativo ed esplicitazione di eventuali margini di flessibilità. • Elaborazione scritta (quaderno di bordo?) di metodiche e strategie di lavoro orientate al medium, ai contenuti, ai processi. • Selezione delle comunicazioni e focus sul compito. • Esplicitazione delle difficoltà, richiesta/offerta di aiuto o supporto agli altri. • (G) Strumenti per l'"autovalutazione" dell'engagement. • Apertura al nuovo e impegno nella relazione.
Atteggiamenti e disposizioni soggettive <ul style="list-style-type: none"> • Prevalente orientamento alla relazione. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coloritura eccessivamente emotiva nella definizione della "identità" in rete. • Introflessione versus esplosione. • Ansia da relazione. • Frustrazione. • Gap relazionale: i timidi e gli esuberanti. 	<ul style="list-style-type: none"> • (G) Aree (o msg capofila) per "contenere" o indirizzare il bisogno relazionale. • (G) Stimoli di elaborazione metacognitiva della propria "opzione di impegno" (relazione/compito) e della modalità d'interazione prevalente.
Atteggiamenti e disposizioni soggettive <ul style="list-style-type: none"> • Rigido orientamento al compito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eccessivamente razionale e formale la definizione dell'"identità" in rete, "spersonalizzazione". • Orientamento efficientista • Ansia da prestazione. • Gap intellettuale (dummy e super esperto). 	<ul style="list-style-type: none"> • (G) Griglia di guida all'analisi delle (proprie) azioni comunicative. • (G) Stimoli di elaborazione metacognitiva della propria "opzione di impegno" (relazione/compito) e della modalità d'interazione prevalente.
Mediazione comunicativa linguistico/testuale <ul style="list-style-type: none"> • Varietà semantica. • Varietà formale (stili comunicativi e registri). 	<ul style="list-style-type: none"> • Equivoci di contenuto. • Equivoci di relazione. • "<u>False friend</u>" (o apparentamenti per fraintendimento). 	<ul style="list-style-type: none"> • Controllo della chiarezza espositiva e tensione all'esplicitazione dei contenuti, precisazioni semantiche. • Attenzione all'etica comunicativa, alla sensibilità altrui: franchezza dialogica.

Le azioni di miglioramento

Quando si parla di apprendimento collaborativo/cooperativo occorre chiarire che i gruppi di lavoro a cui si fa riferimento sono senza dubbio gruppi strutturati e che proprio tale struttura è un forte elemento di coesione, in quanto accettata e co-realizzata dai partecipanti stessi che si vincolano reciprocamente in un "contratto" spesso implicito, ma evidenziato almeno da fasi, com-

piti, scadenze concordate, affidate dal tutor o comunque da chi conduce o coordina l'attività.

"Un certo grado si struttura può comportare vantaggi per gli studenti nell'apprendimento delle abilità efficaci per l'apprendimento collaborativo" [Strijbos, 2000], nel senso che facilita l'acquisizione di una serie di competenze relazionali, radicate non secondariamente nell'autocontrollo e nell'autoregola-

FASE 3 - Situazione d'apprendimento: attività collaborative - cooperative (elaborazione progettuale...) (forum, ML, nickname, posta personale...)

Strategie didattiche: task/project oriented → peer collaboration → peer tutoring →
→ learnin partnership → learning team centred
Ottica: atteggiamenti - comportamenti - azioni del corsista
(G) = azioni (o strumenti) inerenti la gestione-architettura del corso

FATTORI CRITICI	Effetti (possibili/osservabili)	AZIONI DI MIGLIORAMENTO
Contestuali - relazionali <ul style="list-style-type: none"> • Scarsa o nulla conoscenza dei membri. • Difficoltà nell'esplicitazione di scelte/pareri, nella formalizzazione e condivisione del compito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esitazione, estraneità, diffidenza, nascondimento, aggressività, narcisismo, egotismo (ruoli e identità). • Irrigidimento dei ruoli e identità in rete. • Timore del giudizio. • Indefinitezza "<u>posizionale</u>" dei membri. • Prevalenza della posizione "dominante" espressa, conformismo. • Lentezza/accelerazione dei feedback. • Difficoltà nel gestire il processo decisionale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regolarità e frequenza del contatto e dell'intervento. • Assunzione della responsabilità e dell'impegno nella relazione. • Interesse e attenzione per gli altri e "curiosità" (tollerabili): porre domande, individuare affinità, valorizzare differenze, dimostrare un atteggiamento accogliente e tollerante. • Prendere "posizione", operare scelte quando richieste, (anche attraverso la valutazione delle opzioni), assumere iniziative gestibili • (G) Turnazione dei membri in ruoli funzionali al gruppo/lavoro. • (G) "Vigilanza" e facilitazione da parte del tutor.
Atteggiamenti e disposizioni soggettive <ul style="list-style-type: none"> • Tempi di reazione / di risposta individuale. • Mancata partecipazione. • Defilamento (sottrazione di responsabilità). • Iper attivismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procrastinazione indefinita dei feedback e difficoltà nel rientrare in azione. • Situazione "<u>fluttuante</u>", di prolungata attesa nel gruppo, conseguente stallo produttivo. • Instabilità e <u>sfrangiamento</u> delle relazioni, con conflittualità palese o latente che può condurre a scissioni, irrigidimento di posizioni e difficoltà a negoziare. • Impegni compensatori o sussidiari (occupazioni di nicchie). • Conformismo eccessivo. • Senso di inadeguatezza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Breve negoziazione vincolante dei tempi, rispetto a scopi e durata del compito, assunzione della responsabilità e dell'impegno nel lavoro. • Attivazione dell'autocritica e della dialettica. • <i>Self help</i> - supporto reciproco nel gruppo. • <i>Problem posing</i>, riformulazione del problema o del compito. • (G) Interventi tutoriali di richiamo agli impegni/vincoli. • (G) Brevi <i>report</i> periodici individuali sullo "stato dell'arte".
Mediazione comunicativa/contenuti <ul style="list-style-type: none"> • Adeguatezza del feedback ai compiti (in termini processuali e di contenuto). • Atteggiamenti e comportamenti centrifughi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Direzione centrifuga dei contenuti rispetto a compito/richieste/azioni. • Direzione egocentrica dei feedback: non si risponde agli stimoli, ma al proprio bisogno di "presenza". • Assenza di feedback. • Difficoltà a concludere il processo decisionale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Focalizzazione sul compito e contenimento dell'esuberanza comunicativa. • Richiesta di chiarimenti, riformulazione della richiesta e/o della risposta. • Negoziazione di significati-formeazioni.

zione dei comportamenti. Lo studente in rete può lavorare con flessibilità rispetto ai vincoli logistici e temporali, ma deve al contempo acquisire e sviluppare un forte rigore metodologico¹⁵. Infatti, così come la "distanza" e la comunicazione asincrona ampliano le possibilità di interazione, di

scambio, di accesso all'informazione e ai contenuti, allo stesso modo dilatano i rischi, per usare la comune metafora della navigazione, di naufragio. La sovraesposizione alle informazioni, che può essere in rapporto diretto con l'aumento dell'interazione collaborativa o con il numero dei partecipanti,

risulta essere il fattore più critico, in grado di suscitare profondo senso di inadeguatezza rispetto al compito e quindi di minacciare il livello di coinvolgimento. Tuttavia nei gruppi virtuali in genere è direttamente proporzionale l'atteggiamento di apertura alla fiducia reciproca con lo stabilirsi di un rapporto di fiducia reale [Wallace, 2000]. Vale a dire che tanto più ciascuno apparirà "ben disposto" verso gli altri e positivamente orientato verso di loro, tanto più sarà agevole il processo di consolidamento di quella reale fiducia nel gruppo, che è base per un'effettiva collaborazione. Le frequenti interazioni tra i membri, l'atteggiamento positivo e ottimistico, l'interesse, l'attività di ciascuno *nel e per* il gruppo sono aspetti che agiscono come positivi feedback circolari [Cupaiolo, 2001].

In questa prospettiva assumono rilevanza determinante l'azione del tutor¹⁶, ma lo stesso *scaffolding* relazionale, caratterizzante le funzioni tutoriali, si sviluppa più agevolmente attraverso una valida strutturazione delle proposte e dei compiti, orientati a stimolare nei partecipanti al gruppo virtuale un buon grado di interazione comunicativa [Osberg, 2001] e l'interdipendenza positiva. Ogni partecipante al gruppo di apprendimento sarà infatti più motivato a partecipare se coglie i vantaggi di "utilità" (anche psicologica) e di efficacia per sé e per il gruppo, se è condotto alla riflessione sull'interdipendenza delle azioni di ciascuno, se sarà stimolato e supportato ad una costante rielaborazione metacognitiva delle metodologie e dei processi messi in atto nell'attività formativa.

È in questa prospettiva che tra le azioni di miglioramento [Willis, 1994] ne sono state inserite alcune inerenti l'architettura e la gestione del corso, relativamente a strumenti a disposizione o a compiti assegnabili ai partecipanti. La strutturazione delle attività non è riferita ad una situazione *content-oriented*, bensì a interventi tesi a sollecitare e a favorire quella metariflessione che rende pregnante l'esperienza *process oriented*, attraverso il supporto di strumenti utili a sistematizzare le osservazioni dei corsisti, ai quali sono comunque richiesti un impegno e una responsabilità diretta.

Infatti, come già ribadito, nelle situazioni *learning team centered* o nel *group based learning*, la responsabilità e il coinvolgimento individuali sono essenziali e assumono molteplici valenze in rapporto:

- all'etica comunicativa inerente le relazioni personali;

- all'interdipendenza delle "azioni" individuali all'interno del processo decisionale e progettuale;
- alla presa in carico di compiti e dei successivi risultati;
- al processo intersoggettivo di costruzione sociale delle conoscenze, che tuttavia vengono anche individualmente capitalizzate.

Conclusioni

Le osservazioni conclusive possono ancora precisare che l'analisi condotta non è ovviamente applicabile a qualsiasi esperienza di formazione in rete e tanto meno genericamente "a distanza", in quanto fonda la sua ragion d'essere e la sua rilevanza in un contesto formativo in cui sia fortemente determinante l'elemento metacognitivo e in cui si realizzi una finalità di apprendimento non limitata all'acquisizione dei soli contenuti, bensì alla padronanza dei processi e delle relazioni comunicative, considerate come fondamenti e condizionanti l'apprendimento stesso. La formazione in rete, attraverso la specificità della CMC, consente appunto una maggiore gestione dei processi, attraverso la possibilità di differire e controllare la comunicazione, ma soprattutto mediante il potenziamento dell'approccio metariflessivo e della sua esplicitazione. Ciò porta al superamento della passività recettiva che caratterizza ancora oggi buona parte del ruolo "studente", dalla formazione di base all'università.

Ci si pone quindi in un contesto in cui, venendo progressivamente meno le gerarchie di ruoli tra gli "erogatori" e i "fruitori" della formazione, le persone sviluppano apprendimento attraverso attiva partecipazione, capacità propositiva, progettuale, produttiva e di controllo dei processi e dei prodotti. Un modello di tal genere sembra essere rispondente alla crescente richiesta di formazione continua, nella prospettiva della *life-long learning*, che caratterizza molti settori della società postindustriale o dell'informazione, dai contesti aziendali, all'ambito universitario, alla pubblica amministrazione, senza ovviamente tralasciare la scuola e la formazione professionale.

Nei diversi contesti organizzativi le competenze richieste agli operatori non attengono soltanto al *sapere cosa*, bensì al *sapere come*, al riadattarsi per cogliere i problemi, all'essere flessibili per consentire la miglior efficacia delle azioni, all'essere collaborativi per mettere in gioco tutte le forze e le risorse disponibili, anche in termini di *sharing knowledge*. I nuovi scenari della comunica-

zione totale sollecitano ad una padronanza dei meccanismi di accesso, di uso e di gestione dell'informazione in senso lato, e della costruzione sociale della conoscenza. Le comunità virtuali [Rheingold R., 1993, 2000], quindi i gruppi in formazione, possono essere lo spazio del sapere [Levy P.,

1996, 1999] in cui si sviluppano e agiscono le nuove competenze, a condizione che ne siano parte attiva e consapevole, in grado di attingere e contribuire all'intelligenza collettiva che la rete rende "tangibile", i soggetti che vi partecipano: i nostri studenti (quasi) perfetti.

- È ormai largamente accettato l'approccio costruttivista che vede la conoscenza come risultato di processi attivi e costruttivi, fortemente orientata e determinata dal contesto, quindi l'apprendimento non si situa esclusivamente nell'interiorità del soggetto, bensì all'interno di processi sociali.
Citiamo quali riferimenti di base:
[Piaget, 1977],
[Bruner, 1992],
[Vygotskij, 1987].
- A proposito di apprendimento collaborativo e cooperativo si rimanda a:
[Calvani e Rotta, 1999, 2000];
[Kaye, 1994];
[Midoro, 1994];
[Rivoltella, 1999]
[Stathakos e Davie, 2000];
[Strijbos, 2000];
[Trentin, 1996, 1998, 1999a, 1999b, 2000, 2001].
- Per ulteriori informazioni consultare l'url <http://www.scform.unifi.it/lte/old-perfez.htm> informazioni relative alla prossima edizione del corso si possono invece reperire in <http://www.scform.unifi.it/lte/perfez.htm>
- Rosa Colliard, Maria Antonietta Di Mauro, Elena Martini, Maria Antonietta Sansalone, Beate Weyland.
- A proposito della specificità della comunicazione via web si vedano i contributi di Feenberg [1989], di Besio e Ott [1996] e della Jonsson [1997].
- cfr.: [Kearsley, 1997],
[Masie, 1997],
[Muilenburg, Berge, Z.L. 2001],
[Salmon, 1998],
[Calvani, Rotta, 1999, 2000].
- "Free rider" viene definito lo studente che non riesce o rifiuta di entrare nella situazione del gruppo di apprendimento-lavoro, procedendo per la propria strada (cfr. Strijbos J. W., cit., in <http://www1.nks.no/eurodl/eurodl/index.html>).
- Si considerino, a titolo di mero esempio, le caratteristiche strutturali del linguaggio definite da F. de Saussure, nonché la sua teoria semiótica (la duplicità del segno: significante-significato); i contributi di L. Hjelmslev su forma e sostanza del contenuto e dell'espressione; l'analisi funzionalista di R. Jakobson e gli studi di linguistica testuale che, mettendo in rilievo come il "testo" sia composto e determinato

- anche da elementi extralinguistici, ci avvicinano all'indagine psico-sociologica di G. Bateson e di P. Watzlawick, da cui emergono le dimensioni contestuale, interattiva, non verbale e "metacomunicativa" della comunicazione; di diversa impronta, ma per molti aspetti complementari le teorie sociologiche di M. McLuhan stigmatizzate nell'assioma "il mezzo è il messaggio".
- Vedi nota n. 4.
 - Possiamo al proposito brevemente rimandare da un lato alla psicologia cognitiva (Ausubel), ma indubbiamente l'apporto di altri orientamenti come l'"umanesimo" di Rogers o di Maslow, non è stato indifferente.
 - A titolo esemplificativo possiamo citare, in una esperienza recente e non ancora conclusa di formazione di tutor online, quanto avvenuto nelle prime due settimane di corso: il numero di messaggi depositati nell'area "caffè" risultava molto maggiore rispetto al numero complessivo dei messaggi diretti alle due aree di lavoro.
 - Il momento decisionale risulta comunque fonte di stress, può esserne incrementata la problematicità qualora occorra negoziare e mediare significati o scelte all'interno del gruppo di lavoro, se non sono sufficientemente equilibrate le dinamiche tra i componenti: atteggiamenti di netta prevaricazione di taluno, eccessiva aggressività di un altro.
 - Non è raro che nei gruppi in rete, non diversamente da quanto avviene in presenza, sia critico il momento dell'avvio delle attività, quasi che ciascuno aspetti ad entrare in gioco dopo gli altri, ottenendo l'effetto di interventi marginali "off topic", se non il silenzio completo. In questi casi la presenza di un elemento più deciso, estroverso, non eccessivamente preoccupato del giudizio altrui può fungere da opportuno stimolo e da rassicurazione per i "timidi", "esponendosi" per primo e trainando le attività.
 - Abbiamo già accennato ai "free rider" (cfr. nota 8).
 - [Calvani e Rotta, 1999 e 2000],
[Trentin, 1999, 2000, 2001],
[Dong, 2001b].
 - Si rimanda, per la ricca bibliografia in merito, a [Calvani e Rotta, 1999, 2000], Trentin [1999, 2000, 2001], nonché al sito www.e-moderators.com, curato da Z.L. Berge e M. Collins, che propone consistenti contributi a proposito della CMC e della tutorship, da quelli "storici" ad altri decisamente recenti.

Note

riferimenti bibliografici

- Ausubel, D. (1998), *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Franco Angeli, Milano.
- Bateson G. (1977), *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Besio S., Ott M. (1996), Dietro le quinte del palcoscenico telematico: presenze virtuali e caratteristiche della comunicazione, in G. Trentin, *Didattica in Rete: Internet, telematica e cooperazione educativa*, Edizioni Garamond, Roma.
- Calvani A. e Rotta M. (1999), *Comunicazione e apprendimento in Internet*, Erikson, Trento.
- Calvani A., Rotta M. (2000), *Fare formazione in Internet*, Erikson, Trento.
- Cupaiolo M.T. (2001), Libertà di rompere gli schemi. La CMC per la formazione dei Docenti, in *Didattica 2001, Atti 1. Lavori Scientifici*, Laterza, Bari.
- Dong F.H. (2001a), The e-learning Community: Global Village or Tower of Babel?, <http://www.elearningmag.com/elearning/article/articleDetail.jsp?id=2781>
- Dong F.H. (2001b), Can You Succeed as a Cyberstudent? How to develop communication skills on the Web, in <http://www.elearningmag.com/elearning/article/articleDetail.jsp?id=3829>
- Feenberg A. (1989), The written world: on the theory and practice of computer conferencing, in Manson e Kaye (eds) *Mindweave: communication, computers and distance education* (cap.2) Pergamon Press, Oxford, anche in <http://www.emoderators.com/moderators/feenberg.html>
- Hjelmlev L. (1988), *Saggi linguistici*, vol. 1-2, Unicopli, Milano.
- Jakobson R. (2002), *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano.
- Jonsson E. (1997), Electronic discourse: On Speech and Writing on the Internet, in <http://www.ludd.luth.se/users/jonsson/D-essay/index.html>
- Johnson, Johnson, Holubec (1993), Interdipendenza positiva: un legame di autonomia, in http://www.scintille.it/articolo.asp?id=CG_002
- Kaye A. (1994), Apprendimento collaborativo basato sul computer, TD *Rivista di Tecnologie Didattiche*, Menabò, Ortona (Ch), n. 4.
- Kearsley G. (1997), A guideline to online education, in <http://fcae.nova.edu/~kearsley/online.html>
- Levy P. (1996), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Feltrinelli, Milano.
- Levy P. (1999), C'è una "intelligenza collettiva" nel futuro dell'evoluzione umana, in *Telega*, vol. 17-18, anche in <http://www.fub.it/telega/TELEMA18/Levy18.htm>
- Masie G., Confessions of an online learner, The Masie center (1997) anche in <http://www.masie.com/articles/>
- Maslow A. H. (1992), *Motivazione e personalità*, Armando, Milano.
- Marcheggiano G. e Roncallo A. (1999), Le dinamiche della comunicazione, in Trentin G. (a cura di), *Telematica e formazione a distanza*, Franco Angeli, Milano.
- McLuhan M. (1997), *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano
- Midoro V. (1994), Per una definizione di apprendimento cooperativo, TD *Rivista di Tecnologie Didattiche* Menabò, Ortona (Ch), n. 4, in www.itd.ge.cnr.it/td/td4/apprendfr.htm
- Muilenburg, L.Y. and Berge, Z.L. (2001), "Barriers to distance education: A factor-analytic study". *The American Journal of Distance Education*. 15(2): 7-22, in http://www.emoderators.com/zberge/fa_ajde_050401.shtml
- Osberg C. (2001), How to Keep E-learning Students Online: Communication is the answer, in <http://www.elearningmag.com/elearning/article/articleDetail.jsp?id=2772>
- Piaget J. (1977), *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ravitz J. (1995), *Building online communities, an ID model*, in http://copernicus.bbn.com/RavitzIDE_Model_Present.html
- Rheingold H. (R. 2000), The Virtual Community, 1993, in <http://www.rheingold.com/vc/book/index.html>
- Rivoltella P.C. (1999), Nuovi media, cambiamento nella didattica e cooperazione in rete, in Rivoltella P.C. (a cura di) *La scuola in rete*, GS Editrice, Santhià (Vc).
- Rogers C.R.; Kinget G.M. (1970), *Psicoterapia e relazioni umane*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Salmon G. (1998), Developing learning through effective online moderation in "Active Learning" n. 9, dicembre.
- Stathakos J., Davie L. (2000), Learning partnerships in the Online Classroom: a Collaborative Design Model, OISE, in <http://www.oise.utoronto.ca/~ldavie/>
- Srijbos J. W. (2000), A classification model for group-based learning, OTEC, Open University of The Netherlands, in <http://www1.nks.no/eurodl/eurodlen/index.html>
- Saussure F. (1999), *Corso di linguistica generale*, Laterza, Bari.
- Trentin G. (2000), Dalla formazione a distanza alle comunità di pratica attraverso l'apprendimento in rete, in *TD Tecnologie Didattiche*, Edizioni Menabò, Ortona (Ch), n. 20.
- Trentin G. (1999), Che cosa significa usare Internet nella didattica? in Rivoltella P.C. (a cura di) *La scuola in rete*, GS Editrice, Santhià (Vc).
- Trentin G. (2001), *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*, F. Angeli, Milano.
- Trentin G. (1996), *Didattica in Rete: Internet, telematica e cooperazione educativa*, Edizioni Garamond, Roma.
- Trentin G. (1998), *Insegnare e apprendere in rete*, Zanichelli, Bologna.
- Trentin G. (a cura di) (1999), *Telematica e formazione a distanza*, Franco Angeli, Milano.
- Vygotskij L. (1987), Il processo cognitivo, Bollati Boringhieri, Torino.
- Wallace P. (2000), *La psicologia di Internet*, Cortina, Milano.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D. D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma.
- Willis B. (1994), Strategies for Learning at a Distance, in <http://www.uidaho.edu/evo/dist8.html>

Per un approccio semplice e sintetico agli studiosi e alle teorie psicologiche a cui si fa riferimento nell'articolo, può essere utile la consultazione dei siti:

- Ausubel: <http://tip.psychology.org/ausubel.html>
 Bateson: <http://gwis.circ.gwu.edu/~asc/people/dpmatrix.html>
 Bruner: <http://tip.psychology.org/bruner.html>
 Maslow: <http://www.maslow.com/>
 Piaget: <http://tip.psychology.org/piaget.html>
 Rogers: <http://www.infed.org/thinkers/et-rogers.htm>
 Vygotsky: <http://www.massey.ac.nz/~alock/virtual/project2.htm> e <http://ruby.fgc.edu/courses/80337/6215m8a.htm>
 Watzlawick: <http://www.kanerschlass.lu/watzlawick.htm> e <http://www.gwu.edu/~asc/biographies/watzlawick/MATRIX/BMA/bma.html>