

# ASSUNZIONE DI RUOLO E FUNZIONI CONVERSAZIONALI IN UN CORSO UNIVERSITARIO "BLENDED"

## ROLE TAKING AND CONVERSATIONAL FUNCTIONS IN A BLENDED UNIVERSITY COURSE

Donatella Cesareni | Università di Roma "Sapienza" | Roma (IT) | donatella.cesareni@uniroma1.it

Stefano Cacciamani | Università della Valle d'Aosta | Aosta (IT) | s.cacciamani@univda.it

✉ **Donatella Cesareni** | Università di Roma "Sapienza" | via dei Marsi 78, 00185 Roma, Italia | donatella.cesareni@uniroma1.it

**Sommario** Tra le strategie che favoriscono la partecipazione degli studenti in un corso universitario online troviamo la predisposizione di ruoli all'interno di un gruppo. L'obiettivo del presente studio è analizzare come gli studenti di un corso online interpretano il ruolo loro assegnato, in termini di funzioni conversazionali e lessico utilizzato. Hanno partecipato 143 studenti (22 maschi e 121 femmine) impegnati in un corso blended di Pedagogia sperimentale (Università Sapienza di Roma). I messaggi all'interno dei forum dell'ambiente online Moodle sono stati esaminati mediante analisi del contenuto con uno schema di codifica applicato da due giudici, che prevede una distinzione tra funzioni conversazionali globali e specifiche. L'analisi del linguaggio è stata condotta mediante il software T-Lab. I risultati evidenziano che i soggetti portatori di ruolo si differenziano in base alle funzioni conversazionali agite e, per quanto riguarda il lessico, per l'uso dei pronomi. Le implicazioni per future ricerche vengono discusse

**PAROLE CHIAVE** Apprendimento collaborativo, Ruoli, Partecipazione, Costruzione di conoscenza.

**Abstract** Role taking is an established technique that can foster group participation in online university courses. This paper reports on a blended course in Experimental Pedagogy at Sapienza University in Rome, analyzing how conversational functions and language use differs when students are assigned a role. A total of 143 students (22 males, 121 females) participated in the study. Online messages posted in a Moodle forum were analyzed by two different experts, who used a coding system that distinguishes between global and specific conversational functions. Language analysis was conducted using the software T-Lab. The results reveal differences in the performance of roleplaying and non-roleplaying students, specifically in the employment of conversational functions and the use of pronouns. Implications for future research are discussed.

**KEY-WORDS** Collaborative learning, Role taking, Participation, Knowledge building.

## INTRODUZIONE

La formazione universitaria online si è dotata in anni recenti del supporto di tecnologie di tipo Web 2.0, impiegando web forum, chat, wiki e mondi virtuali per mediare le attività di insegnamento e di apprendimento. La dimensione di interazione sociale è al centro dell'uso di tali strumenti, che si caratterizzano per le possibilità offerte agli utenti di creare prodotti da condividere all'interno di comunità che si costituiscono e si mantengono grazie alla mediazione di tali tecnologie (Selwyn, 2012). È proprio l'idea di comunità a rappresentare lo snodo concettuale centrale dei modelli sviluppati in anni recenti entro la cornice teorica del costruttivismo socio-culturale, che guidano l'uso di tali tecnologie anche nella formazione universitaria online (Black, Dawson, & Priem, 2008; Garrison, Anderson, & Archer, 2000). Il modello della Knowledge Building Community (KBC) (Scardamalia & Bereiter, 2006; 2010) propone di implementare nel contesto universitario una comunità di ricerca: ogni membro assume la responsabilità di costruire conoscenza utile alla comunità a partire da idee reali e problemi autentici, definendo obiettivi di indagine e strategie di lavoro e valutando le idee che vengono via via prodotte per un progressivo loro miglioramento. In tale prospettiva diventa cruciale, nella progettazione di un corso online, assicurare le condizioni per favorire la partecipazione degli studenti.

Molte ricerche in letteratura sostengono l'idea che la partecipazione attiva degli studenti sia un elemento rilevante per assicurare il successo di un corso online (si veda ad esempio Cacciamani, Cesareni, Martini, Ferrini, & Fujita, 2012), seppur con differenti interpretazioni. Come riferito in Colwell, Craig, Paterson e Mustard (2008), Beaudoin (2003) suggerisce ad esempio che un livello elevato di partecipazione è auspicabile in corsi di formazione a distanza, seppure non si possa individuare una correlazione esplicita tra partecipazione e prestazione: sebbene si evidenzia che una elevata partecipazione correla con una elevata prestazione, non è detto che una bassa partecipazione sia associata ad una prestazione negativa. Alcuni studi si concentrano sulle situazioni in cui la partecipazione degli studenti all'attività online è piuttosto limitata, come nel fenomeno del "lurking" (Nonnecke & Preece, 2001; Preece, Nonnecke, & Andrews, 2004). Questo termine indica il comportamento di quegli studenti di un corso online che limitano la loro azione alla lettura dei messaggi, senza contribuire attivamente mediante la scrittura degli stessi (Morris & Ogan, 1996).

Coloro che si occupano di progettazione di corsi online si preoccupano di mettere in campo strategie per attivare la partecipazione degli studenti e ridurre il fenomeno del lurking: tra esse troviamo la pre-

disposizione di ruoli all'interno di un gruppo. Un "ruolo" può essere definito come un sistema di funzioni che le persone assumono in un gruppo, che orientano i comportamenti individuali e regolano le interazioni tra i membri (Hare, 1994). Assumere un ruolo può avere effetti rilevanti in un contesto educativo, favorendo la responsabilità individuale e la coesione di gruppo, così come l'interdipendenza positiva (Strijbos & Weinberger, 2010). Inoltre, l'assumere un ruolo può facilitare la consapevolezza dei membri del gruppo riguardo sia la prestazione complessiva raggiunta dal gruppo sia il valore del contributo dei suoi membri (Strijbos, Martens, Jochems & Broers, 2004). Nel campo del Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) il concetto di "ruolo" è stato studiato come fattore in grado di supportare l'attività di apprendimento degli studenti. Due principali prospettive hanno caratterizzato questo ambito di studio (Strijbos & Weinberger, 2010): la prospettiva dei "ruoli emergenti", che si focalizza sui ruoli che i partecipanti assumono spontaneamente durante il processo collaborativo, e la prospettiva dei "ruoli basati su script", che si concentra su come il processo collaborativo possa essere facilitato prescrivendo ruoli pre-definiti agli studenti. Gli "scripts" sono definiti come istruzioni che forniscono informazioni sulle azioni appropriate a specificare il ruolo che ci si attende gli studenti assumano durante un'attività collaborativa: essi agiscono come degli "scaffolds" per l'attività collaborativa (Kollar, Fischer, & Hesse, 2006). Diverse ricerche sottolineano l'utilità dei ruoli scriptati nei contesti educativi ma, nonostante questo ampio interesse, pochi studi analizzano gli effetti dell'assunzione di ruolo sulla partecipazione nei corsi online in ambito accademico (Brewer & Klein, 2006; Spadaro, Sansone & Ligorio, 2009). Un interessante contributo in tal senso è offerto da Wise e Chiu (2011) che hanno analizzato i ruoli tipicamente assegnati a supporto dell'interazione on line in termini di "funzioni conversazionali" che essi svolgono. Per "funzione conversazionale" si intende una specifica attività svolta in una discussione on line che è attesa supportare un'interazione produttiva. Vengono quindi individuate sette "funzioni conversazionali" agite da chi assume un ruolo scriptato in una discussione on line: motivare gli altri a contribuire, fornire una direzione alla conversazione, fornire nuove idee, usare la teoria per dare un fondamento alla discussione, portare rilevanti risorse esterne, rispondere a precedenti commenti, sintetizzare contributi esistenti (Wise, Saghafian, & Padmanabhan, 2012). Secondo gli autori, tale approccio potrebbe aiutare a comprendere perché, a fronte dell'importanza, sostenuta a livello teorico, dei ruoli nel promuovere la partecipazione degli studenti e la loro attività di costruzione di conoscenza (Schellenz, Van Keer, De Wever, & Valcke, 2007), i

dati delle ricerche risultano controversi: gli effetti positivi non dipenderebbero dall'assumere o meno un ruolo tout court, ma dalle funzioni conversazionali associate al ruolo assunto.

Questi pochi studi evidenziano che l'introduzione di ruoli è effettivamente una strategia utile a favorire la partecipazione degli studenti in un corso online e suggeriscono l'importanza di studiare come gli studenti interpretano l'assunzione del ruolo loro assegnato, in termini di "funzioni conversazionali" effettivamente agite, per comprendere a quali condizioni la loro partecipazione venga effettivamente attivata.

L'obiettivo del presente studio è analizzare, quindi, come gli studenti di un corso online interpretano il ruolo loro assegnato. Tale obiettivo viene declinato nelle seguenti domande di ricerca:

- L'assunzione di ruoli in un corso online fa emergere differenze nella tipologia delle funzioni conversazionali messe in atto dagli studenti con ruoli diversi?
- Si possono evidenziare "profili" differenti, riguardo alle specifiche funzioni conversazionali che caratterizzano i diversi ruoli? Tali profili rivelano una corretta interpretazione, da parte degli studenti, del ruolo loro assegnato?
- Ci sono differenze nell'uso del linguaggio rispetto al ruolo assunto?

## METODO

### Partecipanti

Abbiamo analizzato le interazioni discorsive online di 143 studenti universitari (12 maschi e 131 femmine) impegnati in attività di costruzione di conoscenza all'interno di un corso blended di Pedagogia sperimentale (corso di laurea in Psicologia, Università Sapienza).

### Setting didattico

Le attività online avevano la stessa durata del corso ed erano divise in tre moduli della durata di circa 5 settimane ciascuno. All'interno di ogni modulo, dedicato a una specifica tematica del programma del corso, venivano proposte attività di discussione e riflessione sul tema. Gli studenti, divisi in 14 gruppi di circa 10 persone ciascuno, interagivano online discutendo le tematiche proposte dal docente, costruendo insieme artefatti cognitivi (mappe concettuali, presentazioni Power Point, schemi) da presentare in aula e discutere collettivamente in alcuni specifici momenti del corso. La composizione dei gruppi rimaneva inalterata durante i moduli, ed era prevista l'assunzione di compiti particolari all'interno del gruppo. Agli studenti veniva, infatti, proposto di assumere a turno, in ogni modulo, un ruolo specifico, funzionale all'attività del gruppo: il tutor sociale, il sintetizzatore, il responsabile dell'artefatto, lo scettico.

Al tutor sociale era affidato il compito di favorire la coesione del gruppo, incoraggiando la partecipazione dei diversi membri; il sintetizzatore aveva l'incarico di redigere una sintesi settimanale delle discussioni svolte, per evidenziare i temi fondamentali emersi e ripresentarli al gruppo; al responsabile dell'artefatto era richiesto di organizzare il materiale necessario per la costruzione in gruppo del prodotto dell'attività collaborativa in presenza, che si svolgeva in aula; il compito dello "scettico", l'identità del quale doveva rimanere nascosta agli altri studenti, era quello di mettere in crisi affermazioni scontate, insinuare il dubbio, chiedere chiarimenti e spiegazioni.

I ruoli erano assegnati dal docente all'inizio di ogni modulo, e comunicati tramite mail agli studenti.

Gli studenti interagivano online sulla piattaforma Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) gestita dall'Università Sapienza<sup>1</sup> e ciascun gruppo aveva un corso Moodle a disposizione.

### Procedura e Strumenti

Per rispondere alle prime due domande di ricerca abbiamo condotto un'analisi qualitativa degli interventi inseriti dagli studenti nelle discussioni relative al primo modulo, all'interno di ognuno dei 14 corsi Moodle. Tali discussioni vertevano sulla figura del "bravo insegnante" e dovevano concludersi con la produzione da parte di ogni gruppo di una mappa concettuale da illustrare e discutere in aula.

Abbiamo quindi comparato fra loro gli interventi degli studenti che svolgevano un ruolo all'interno di quel determinato modulo (tutor sociale, sintetizzatore, responsabile dell'artefatto, scettico) per verificare eventuali differenze nelle funzioni conversazionali in relazione al ruolo assunto.

Per analizzare i contributi degli studenti è stato utilizzato uno schema di codifica messo a punto dagli autori sulla base di schemi analoghi utilizzati in precedenti ricerche (Cacciamani, Cesareni, Martini, Ferrini, & Fujita, 2012; Cesareni & Rossi, 2011). Tale schema si fonda su una sintesi di approcci teorici che considerano gli studenti come attivi contributori alla Costruzione di Conoscenza (Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 1991; Muukkonen, Hakkarainen, & Lakkala, 2004; Scardamalia & Bereiter, 2006), in grado di agire nel corso online mediante diverse tipologie di azioni discorsive: proporre nuove idee, problemi o riferimenti teorici; riprendere o sintetizzare ciò che loro stessi o altri hanno affermato nella discussione per rinforzare, chiarire e migliorare la conoscenza condivisa; riflettere sui contenuti proposti per commentare o offrire al gruppo riflessioni di tipo metacogniti-

<sup>1</sup> <http://elearning2.uniroma1.it>

Funzioni conversazionali globali	Funzioni conversazionali specifiche
A. Introdurre problemi, teorie e informazioni	A1. Proporre una propria idea/teoria A2. Fornire informazioni scientifiche A3. Fornire esempi tratti dall'esperienza personale A4. Fornire informazioni ottenute in aula A5. Formulare problemi
B. Riprendere e/o rielaborare teorie e informazioni	B1. Rielaborare un proprio contenuto B2. Rielaborare un contenuto altrui B3. Sintetizzare B4. Ripetere un contenuto altrui (Senza elaborazione) B5. Ripetere un proprio contenuto (Senza elaborazione)
C. Valutare o riflettere	C1. Riflettere metacognitivamente sul processo C2. Riflettere metacognitivamente sul contenuto C3. Esprimere commenti/valutazioni
D. Incoraggiare e	R1. Esprimere accordo (Semplici espressioni di accordo, sostenere la relazione senza la presenza di nuovi contenuti e/o giudizi) R2. Esprimere disaccordo (Esprimere semplicemente un disaccordo, senza motivarlo) R3. Sostenere la relazione (Espressioni circa la relazione interpersonale tra studenti) R4. Utilizzare formule di attivazione relazionale (Formule, solitamente di ingresso o di uscita, che intendono mantenere o instaurare una relazione con il gruppo)

**Tabella 1.** Schema di codifica delle funzioni conversazionali globali e specifiche.

vo; instaurare o sostenere le relazioni sociali all'interno del gruppo.

Lo schema di codifica comprende quindi quattro differenti tipologie di funzioni conversazionali globali, a loro volta divise in funzioni conversazionali specifiche, come riportato in tabella 1.

Lo schema di codifica è stato applicato ai "segmenti" dei messaggi dei forum, in altre parole a

delle unità di significato identificabili attraverso la punteggiatura usata dagli autori nei messaggi. Il corpus dei dati sui quali è stata compiuta questa analisi si riferisce alla prima discussione effettuata da tutti gli studenti nei 14 gruppi, per un totale di 442 note e 2372 segmenti. Due giudici indipendenti hanno codificato i segmenti raggiungendo un grado di accordo (k di Cohen) di 0.87.

Riguardo alla prima domanda di ricerca i dati sono stati analizzati mediante chi quadro e residui standardizzati aggiustati su una tabella 4 (funzioni conversazionali globali) x 4 (ruoli).

Con riferimento alla seconda domanda di ricerca, all'interno di ogni funzione conversazionale globale sono state analizzate le eventuali differenze nei termini di funzioni conversazionali specifiche, considerando le azioni che si presentano con frequenza maggiore del 3% sul totale.

Un ulteriore approfondimento è stato compiuto su 4 dei 14 gruppi, limitatamente al primo modulo, (157 note), utilizzando il software T-Lab per effettuare, con riferimento alla terza domanda di ricerca, un'analisi del contenuto delle discussioni. Il software T-Lab è costituito da un insieme di strumenti linguistici e statistici per l'analisi di testi (Lancia, 2004) e consente di produrre mappe che rappresentano i contenuti dei testi, sia presi singolarmente che confrontandoli fra loro. Per questa ricerca è stata utilizzata l'analisi delle specificità (per evidenziare le unità lessicali "tipiche" ed "esclusive" di ciascun ruolo svolto dai partecipanti ai forum).<sup>2</sup>

## RISULTATI

### Prima domanda di ricerca

La prima domanda di ricerca intende indagare se l'assunzione di ruoli diversi in un corso online possa far emergere differenze nella tipologia di funzioni conversazionali globali messe in atto dagli studenti all'interno della discussione.

I risultati mostrano che, indipendentemente dal

Ruolo <sup>3</sup>	Introdurre		Rielaborare		Riflettere		Mantenere le relazioni		Totale segmenti
	N (%)	z	N (%)	z	N (%)	z	N (%)	z	N (%)
Respons. Artefatto N=12	94 (49%)	1,64	19 (10%)	-3,3*	28 (15%)	-0,3	49 (26%)	1,38	190 (100%)
Scettico N=14	158 (60%)	<b>5,82**</b>	33 (12%)	-2,88*	24 (9%)	-3,29*	50 (19%)	1,40	265 (100%)
Sintetizzatore N=14	140 (33%)	-5,85**	137 (32%)	<b>9,26**</b>	77 (18%)	1,92	71 (17%)	-3,33*	425 (100%)
Tutor sociale N=13	107 (42%)	-0,59	20 (8%)	-4,88**	46 (18%)	1,39	79 (32%)	<b>4,07**</b>	252 (100%)

\*\* = significativo per  $p < .01$  \* = significativo per  $p < .05$

**Tabella 2.** Differenze nella tipologia di funzioni conversazionali globali fra studenti che ricoprono ruoli diversi (Numero di segmenti, percentuale, residui standardizzati aggiustati).

ruolo, introdurre nuovi contenuti (idee, problemi, informazioni scientifiche, esperienze personali) nella discussione si configura come l'attività principale. Tuttavia notiamo (Tabella 2) come vi siano differenze nella distribuzione delle diverse funzioni conversazionali globali a seconda dello specifico ruolo assunto, che mostrano come gli studenti si siano appropriati del ruolo ( $X^2(9) = 127,39$ ;  $p < .001$ ). Il calcolo dei residui standardizzati aggiustati (Tabella 2) ci mostra dove le differenze risultano significative ( $p < .01$ ). Lo scettico si concentra maggiormente sull'introduzione di nuovi contenuti (60%), mentre il sintetizzatore opera più di tutti nella rielaborazione dei contenuti stessi (32%). Elevato è l'impegno del tutor sociale nel mantenere le relazioni (32%). Il responsabile dell'artefatto (in questo primo modulo una mappa concettuale) non sembra discostarsi dal profilo simile degli studenti senza ruolo (vedi tabella 6b). Per quanto riguarda la differenza nel numero totale degli interventi fra studenti con e senza ruolo e fra studenti che assumono ruoli diversi si rimanda a precedenti ricerche del gruppo (Cesareni & Cacciamani, 2011).

### Seconda domanda di ricerca

Entrando più nello specifico all'interno di ogni funzione conversazionale globale, analizziamo le eventuali differenze nei termini di funzioni conversazionali specifiche, cercando di delineare un profilo delle azioni maggiormente svolte dagli studenti che assumono un determinato ruolo, evidenziando quelle azioni che si presentano con frequenza maggiore del 3% sul totale.

Il sintetizzatore, in linea con il suo ruolo (Tabella 3), interviene maggiormente tirando le somme dell'attività svolta durante la settimana (sintetizzare 24,5%), per riproporre al gruppo i temi fondamentali. Più degli altri interviene con riflessioni sul processo o sul contenuto (9,6%; 4,0%), che riguardano principalmente l'attività stessa che gli è stata assegnata, «[...] ho cercato di sintetizzare nell'elenco sottostante quelle che per noi sono le caratteristiche più importanti che dovrebbe avere un "bravo insegnante"» o per compiere apprezzamenti sul lavoro svolto dal gruppo (commenti, 4,5%) «[...] Anche questa volta il dibattito è stato interessante per gli spunti di ognuna di voi e per qualche ricordo del vostro vissuto particolarmente stimolante». Gli interventi volti a mantenere le relazioni all'interno del gruppo (5,2%) sono spesso ringraziamenti per gli apprezzamenti ricevuti riguardo alle sintesi svolte, oppure sono diretti a ricercare un coinvolgimento degli altri membri del gruppo per meglio realizzare la sintesi. Oltre agli interventi propri del ruolo, il sintetizzatore interviene come gli altri studenti con nuovi contenuti (proporre idee/teorie 23,1%) accompagnati da

esperienze personali, rielaborando i propri interventi e formulando problemi.

Tipico del tutor sociale (Tabella 4) è l'uso continuo di formule di attivazione relazionale (20,5%) per stimolare l'intervento dei partecipanti al gruppo «*vorrei sapere cosa ne pensate*», «*mi raccomando, rispondete numerosi ...*». Sostiene le relazioni (9,1%) all'interno del gruppo con interventi volti ai singoli studenti, invitandoli a riportare le proprie esperienze «*[...] Sarei molto lieta se, anche nei prossimi giorni, potresti raccontarci la tua esperienza personale...*». Sprona il gruppo con elogi (commenti e valutazioni 9,1%) e invita a partecipare anche alle attività in aula «*[...] lunedì tutti presenti a lezione per la mappa concettuale mi raccomando non mancate!!*». Come gli altri interviene poi proponendo le proprie idee e portando esperienze personali. Interessante è notare che tutti gli studenti tendono maggiormente a rielaborare e ripetere propri contenuti rispetto a quelli altrui, tranne chi ricopre il ruolo di tutor sociale che rielabora maggiormente i contenuti espressi da altri (3,54%) rispetto ai propri (2,76%, non presente in tabella perché sotto la soglia del 3%).

2 Per svolgere quest'analisi, il corpus dei dati è stato preparato introducendo prima di ogni segmento di nota una riga di codifica contenente le variabili da utilizzare. Sono state poi selezionate 293 parole chiave da un totale di 4120 parole, eliminando lemmi di non interesse per la ricerca e accorpandone altri di analogo significato. Sul corpus così costituito sono state compiute le analisi sopra specificate.

3 In ogni gruppo è stato richiesto a 4 studenti di ricoprire uno dei ruoli disponibili; in questa prima discussione due studenti cui è stato chiesto di ricoprire il ruolo di responsabile dell'artefatto e uno quello di tutor sociale non hanno di fatto partecipato all'attività e si sono ritirati dal corso fin dall'inizio, lasciando scoperto il ruolo per il primo modulo.

SINTETIZZATORE	
Funzioni conversazionali specifiche	% sul totale
Sintetizzare	24,5%
Proporre una propria teoria/idea	23,1%
Utilizzare formule di attivazione relazionale	9,9%
Riflettere sul processo	9,6%
Sostenere la relazione	5,2%
Esprimere commenti/valutazioni	4,5%
Riflettere sui contenuti	4,0%
Rielaborare un proprio contenuto	3,3%
Fornire esempi tratti da esperienze personali	3,1%
Formulare problemi	3,1%

Tabella 3. Profilo delle funzioni conversazionali specifiche tipiche del sintetizzatore.

TUTOR SOCIALE	
Funzioni conversazionali specifiche	% sul totale
Proporre una propria teoria/idea	32,3%
Utilizzare formule di attivazione relazionale	20,5%
Sostenere la relazione	9,1%
Esprimere commenti/valutazioni	9,1%
Riflettere sul processo	5,1%
Fornire esempi tratti da esperienze personali	4,7%
Riflettere sui contenuti	3,9%
Rielaborare contenuti altrui	3,5%

Tabella 4. Profilo delle funzioni conversazionali specifiche tipiche del Tutor sociale.

SCETTICO	
Funzioni conversazionali specifiche	% sul totale
Proporre una propria teoria/idea	36,2%
Fornire esempi tratti da esperienze personali	14,0%
Utilizzare formule di attivazione relazionale	13,2%
Rielaborare un proprio contenuto	8,7%
Formulare problemi	4,9%
Esprimere commenti/valutazioni	4,5%
Fornire informazioni scientifiche	4,5%
Esprimere accordo	3,4%
Riflettere sui contenuti	3,0%

Tabella 5. Profilo delle funzioni conversazionali specifiche tipiche dello Scettico.

Analizzando le differenze nella tipologia di funzioni conversazionali globali (tabella 2) avevamo notato come lo scettico si concentrasse specificamente sull'introduzione di nuovi contenuti e non, come ci si poteva aspettare, sul riflettere e valutare. Esaminando le funzioni conversazionali specifiche, vediamo che lo scettico (tabella 5) interviene principalmente esponendo le proprie idee, rafforzate da esperienze personali, ma spesso intercalate con commenti che sembrano fungere da premessa argomentativa alla formulazione di problemi «[...] a parte il fatto che non capisco il motivo per il quale hanno detto che il "bravo insegnante" debba essere severo! Potrei saperne dunque il perché?», mettendo in dubbio quanto in precedenza espresso da altri «[...] Inoltre mi chiedevo cosa significasse: <<un rapporto di collaborazione ma non di amicizia al fine di mantenere un certo rispetto tra i due ruoli presenti in aula >>; quali sono i limiti della sfera insegnante e quali quelli della sfera studenti?» Cerca di porre dei dubbi su aspetti condivisi dal gruppo, proponendo anche nuovi problemi, in misura maggiore rispetto agli altri studenti (4,9% contro il 3,1% per il sintetizzatore e <3% per gli altri ruoli): «avete sottolineato il rapporto che si deve instaurare tra prof e alunni, ma vi chiedo una cosa, se un insegnante è ben predisposto al dialogo, parla come noi giovani,

non pensate ci sia il rischio a volte che alcuni alunni scambino questo tipo di insegnamento come una forma di parità, ...». Più degli altri studenti che assumono ruoli diversi o non assumono ruoli riporta al gruppo informazioni scientifiche (4,5%), con l'intento di supportare le proprie posizioni o di insinuare il dubbio su qualche posizione espressa dal gruppo. Come gli altri poi utilizza formule di attivazione relazionale (13,2%), rielabora i propri contenuti per chiarire le sue posizioni (8,7%) ed esprime commenti e valutazioni (4,5%).

L'addetto alla mappa concettuale non si differenzia nella tipologia di funzioni conversazionali specifiche dagli studenti che non svolgono un ruolo (tabella 6), e questo è interpretabile col fatto che il suo ruolo non è attivo durante il processo di discussione ma solo al termine di esso. Sono presenti più formule di attivazione relazionale verso la fine della discussione, quando il suo ruolo assume più forza e lo studente chiede la partecipazione ed il parere di tutto il gruppo.

È solitamente verso la fine della discussione che l'addetto alla mappa concettuale interviene con commenti, valutazioni e riflessioni sul processo (5,3%) spiegando agli altri le modifiche effettuate dopo l'attività collettiva in aula «Ho ultimato la mappa concettuale sul bravo insegnante, ho brevemente sintetizzato le nostre idee riguardo questa figura professionale ed ho aggiunto, parlando delle competenze, spunti tratti dal libro di testo "Pedagogia e scuola", ...», chiedendo sempre un feedback ai colleghi, per attivare o mantenere la relazione «... se avete commenti o critiche sulla mappa che vi ho messo a disposizione non esitate a far sentire la vostra voce...». Spesso l'addetto alla mappa, prima di postare la versione definitiva da discutere in aula, lascia agli altri lo spazio per commentare, accetta i consigli e propone come organizzare nuovamente il lavoro prima dell'esposizione in aula «..le conclusioni che tu hai scritto sono condivise da tutte ma pensavo di sintetizzarle e ampliare il discorso nell'esposizione orale ...»

ADDETTO ALLA MAPPA CONCETTUALE	
Funzioni conversazionali specifiche	% sul totale
Proporre una propria teoria/idea	40,5%
Utilizzare formule di attivazione relazionale	20,0%
Fornire esempi tratti da esperienze personali	8,9%
Esprimere commenti/valutazioni	6,8%
Rielaborare propri contenuti	6,3%
Riflettere sul processo	5,3%
Sostenere la relazione	4,2%
Rielaborare contenuti altrui	3,2%

SENZA RUOLO	
Funzioni conversazionali specifiche	% sul totale
Proporre una propria teoria/idea	43,1%
Utilizzare formule di attivazione relazionale	11,7%
Rielaborare propri contenuti	8,2%
Fornire esempi tratti da esperienze personali	7,6%
Esprimere commenti/valutazioni	6,7%
Sostenere la relazione	4,5%
Riflettere sui contenuti	3,6%
Rielaborare contenuti altrui	3,2%

Tabella 6. Profili delle funzioni conversazionali specifiche tipiche dell'addetto alla mappa concettuale (a) e dello studente senza ruolo (b).

### Terza domanda di ricerca

Un approfondimento è stato compiuto su 4 delle 14 discussioni che sono state oggetto delle precedenti analisi (prima e seconda domanda di ricerca) utilizzando il software T-LAB per evidenziare eventuali differenze nell'uso del lessico in relazione al ruolo svolto. Ai fini della nostra ricerca, per rilevare le unità lessicali "tipiche" ed "esclusive" di ciascun ruolo svolto dai partecipanti ai forum, è stato utilizzato lo strumento del software denominato "analisi delle specificità". In tabella sono riportati i lemmi tipici per ogni tipologia di ruolo che superano la soglia di significatività ( $p < .01$ )

È interessante notare l'uso diverso dei pronomi fra gli studenti che assumono i diversi ruoli (tabella 7). Il **sintetizzatore** parla di "nostro" o "nostra", riferendosi al percorso compiuto, alla discussione effettuata, al pensiero comune che si trova a sintetizzare. Vi è quindi un riferimento al gruppo e alle relazioni all'interno di esso, richiamando anche ciò che viene detto a lezione.

Il **tutor sociale** usa il pronome "tu", rivolgendosi in questo modo ai singoli partecipanti per favorire la relazione e di conseguenza la partecipazione. La specificità della parola "gruppetto" è dovuta ad una particolare discussione in uno dei gruppi, riguardante proprio la definizione di tale termine (nel senso di gruppetti di alunni all'interno di una classe), inteso da alcuni con connotazione negativa, da altri con connotazione positiva. Il tutor sociale ha partecipato attivamente a questa discussione favorendo l'interazione fra i partecipanti, affinché si chiarisse in quale senso veniva inteso il termine.

Lo **scettico** usa il termine "voi", per distaccarsi in qualche modo dall'opinione comune, a volte in modo provocatorio «*tutte voi avete sottolineato come il rapporto tra insegnante e alunni dev'essere buono, coinvolgente, Ma vi chiedo una cosa ...*» Interessante è poi l'uso frequente di lemmi relativi all'attività riflessiva "pensare, capire, problema". L'addetto alla mappa concettuale usa il termine "io" che lo connota nel suo ruolo specifico di re-

sponsabile della mappa, e si riferisce esplicitamente al suo ruolo usando il termine "mappa concettuale".

### DISCUSSIONE

I risultati mostrano che gli studenti portatori di ruolo si differenziano, a livello di funzioni conversazionali globali (1<sup>a</sup> domanda di ricerca), svolgendo prevalentemente la funzione pertinente al proprio ruolo: lo scettico introduce nuovi contenuti, il sintetizzatore rielabora i contenuti stessi, il tutor sociale opera per mantenere le relazioni, mentre il responsabile dell'artefatto non si discosta dal profilo degli studenti senza ruolo, probabilmente perché il suo ruolo entra in gioco al termine della discussione. L'analisi delle funzioni conversazionali specifiche (2<sup>a</sup> domanda di ricerca) ci indica più in dettaglio come tale modalità di assunzione di ruolo sia avvenuta. Il sintetizzatore interviene tirando le somme dell'attività svolta, mentre il tutor sociale ricorre a formule di attivazione relazionale per stimolare l'intervento dei partecipanti al gruppo. Lo scettico interviene esponendo le proprie idee, intercalate con commenti che sembrano spesso fungere da premessa argomentativa alla formulazione di problemi con obiezioni a quanto espresso da altri. Anche a questo livello di analisi l'addetto alla mappa concettuale non si differenzia dagli studenti che non svolgono un ruolo. Per quanto riguarda infine l'uso del linguaggio (3<sup>a</sup> domanda di ricerca), notiamo un uso diverso dei pronomi che differenzia i diversi ruoli previsti. Il sintetizzatore usa "nostro" o "nostra", per riferirsi al processo e al prodotto comune da sintetizzare. Il tutor sociale usa il "tu" per favorire la relazione e la partecipazione. Lo scettico usa il "voi", come strumento di distanziamento dall'opinione comune. L'addetto alla mappa concettuale usa il termine "io" che lo connota nel suo ruolo specifico di responsabile della mappa.

4 Nella procedura "Analisi delle specificità", il programma T\_Lab consente di verificare la significatività della occorrenza di un lemma all'interno di un sottoinsieme (in questo caso i diversi ruoli) in relazione al corpus nella sua totalità. In questo caso il test del CHI quadro prevede il ripetuto incrocio fra due righe (sottoinsieme e corpus) e due colonne (presenze e assenze di ogni singola parola). Ha quindi un solo grado di libertà e una soglia di significatività (.01) pari al valore di 6.64.

SINTETIZZATORE		TUTOR SOCIALE		SCETTICO		RESPONS. ARTEFATTO	
parola	CHI <sup>2</sup>	parola	CHI <sup>2</sup>	parola	CHI <sup>2</sup>	parola	CHI <sup>2</sup>
nostro	19,86	gruppetto	23,35	voi	20,74	Mappa concettuale	43,48
capace	17,79	tu	22,98	spronare	11,59	riferire	26,45
lezione	11,29	rispetto	19,88	pensare	11,54	carattere	20,02
privato	10,86	computer	17,5	capire	10,53	lezione	16,09
relazioni	8,71	conoscere	17,5	problema	9,8	caro	15,38
utile	8,44	interagire	11,58	spiegare	8,8	io	13,43
		formazione	11,45			vero	13,35
		chiaro	9,97				

Tabella 7. Analisi delle specificità: lemmi tipici dei sottoinsiemi del corpus definiti dalla variabile "tipologia di ruolo" e relativo valore del chi quadro<sup>4</sup>.

Possiamo evidenziare come ciascun ruolo abbia presidiato, attraverso le funzioni conversazionali agite, un aspetto del modello della Knowledge Building Community evidenziato da alcuni dei principi attraverso i quali il funzionamento di tale modello è descritto (Scardamalia, 2002). Ad esempio il principio di *Idea diversity* prevede che la diversità delle idee sia un elemento importante per consentire un processo di avanzamento della conoscenza, come la biodiversità lo è per la sopravvivenza di un ecosistema: la presenza del ruolo di scettico può essere un elemento importante in grado di attivare la diversità all'interno della comunità. Inoltre il principio *Democratizing Knowledge* sottolinea la necessità di assicurare pari opportunità di partecipazione al processo di costruzione di conoscenza per i membri del gruppo, funzione presidiata dal *Tutor Sociale*. Allo stesso modo il principio di *Rise above* (punti di sintesi superiore) prevede che i membri della comunità imparino a lavorare con la diversità e la complessità delle idee procedendo via via verso nuove sintesi; il ruolo del sintetizzatore durante il processo di costruzione di conoscenza può a tal riguardo svolgere una funzione strategicamente importante, favorendo la consapevolezza del gruppo sulla conoscenza sviluppata in itinere. Allo stesso modo il principio di *Community Knowledge, Collective Responsibility*, sottolinea l'importanza di produrre idee di valore per gli altri e di condividere l'avanzamento della conoscenza con la comunità: è il contributo del ruolo dell'addetto alla mappa concettuale che esporta verso gli altri gruppi della comunità il prodotto del proprio gruppo.

I ruoli progettati sono dunque stati effettivamente assunti ed hanno agito come un sistema interconnesso finalizzato alla divisione del lavoro all'interno della comunità (Engeström & Sannino, 2010) per

sostenere il processo di costruzione di conoscenza. L'uso differenziato dei pronomi può essere interpretato anche in relazione al fatto che l'appropriazione del compito contenuto nel ruolo possa aver portato ad un diverso posizionamento dei soggetti nella relazione con gli altri membri del gruppo, rispetto all'attività di costruzione di conoscenza. Questa ipotesi interpretativa è sostenuta da quel filone di ricerche che considera l'apprendimento non solo un'attività con risvolti cognitivi e sociali, ma anche di tipo identitario (Ligorio, 2010), un aspetto particolarmente interessante da studiare quando si agisce un ruolo all'interno di un gruppo.

Il presente studio presenta alcuni limiti. In primo luogo l'appartenenza dei soggetti alla stessa sede universitaria limita la generalizzabilità dei risultati. Inoltre, il prevalente numero di studenti di sesso femminile può avere avuto un effetto nell'assunzione di ruolo, in particolare per quanto riguarda gli aspetti relazionali. Questo implica, in una possibile replica, la necessità di diversificare le università coinvolte e bilanciare le differenze di genere.

Alcune prospettive future di sviluppo della ricerca possono riguardare i seguenti interrogativi: ci sono altri ruoli scriptati che potrebbero essere inseriti per sostenere il processo di costruzione di conoscenza? Con quali funzioni conversazionali? È possibile che, lasciando auto-organizzare il gruppo del corso, tali ruoli emergano spontaneamente nel processo di costruzione di conoscenza? Potrebbe essere utile confrontare corsi con ruoli scriptati e con ruoli emergenti per verificare eventuali differenze nel processo di costruzione di conoscenza e nei risultati? Occorrono competenze specifiche da parte degli studenti per assumere i ruoli scriptati loro attribuiti? Ulteriori studi sono dunque necessari per approfondire tali questioni, per un più mirato utilizzo dei ruoli nei corsi universitari online.

## BIBLIOGRAFIA

- Beaudoin, M. (2003). Learning or Lurking? Tracking the Invisible on line Student. *The Internet and Higher Education*, 5, 147-155.
- Black E., Dawson, K., & Priem J. (2008). Data for free: Using LMS activity logs to measure community in an online course. *Internet and Higher Education*, 11(2), 65-70.
- Brewer S., & Klein J. (2006). Type of positive interdependence and affiliation motive in an asynchronous, collaborative learning environment. *Educational Technology Research & Development*, 54(4), 331-354.
- Cacciamani, S., Cesareni, D., Martini, F., Ferrini, T., & Fujita, N. (2012). Influence of participation, facilitator styles, and metacognitive reflection on knowledge building in online university courses. *Computers and Education*, 58(3), 874-884.
- Cesareni, D., & Cacciamani, S. (2011). *Effects of role taking in on-line writing and reading activities in a blended University course*. Paper presented to the XIV Earli conference Education for a Global Networked Society, Exeter UK.
- Cesareni, D., & Rossi, F. (2011) Discutere in rete per costruire competenze professionali: costruzione di un sistema di analisi della partecipazione qualitativa alla discussione. III Congresso Nazionale CKBG Empowerment, Formazione e Tecnologie: l'individuo, il gruppo e l'organizzazione, Bari IT. Abstract retrieved from [www.ckbg.org/congresso2011/wp-content/uploads/2011/04/III\\_Congresso\\_CKB\\_G\\_Libro\\_degli\\_Abstract\\_completo1.pdf](http://www.ckbg.org/congresso2011/wp-content/uploads/2011/04/III_Congresso_CKB_G_Libro_degli_Abstract_completo1.pdf)
- Coldwell, J., Craig, A., Paterson, T., & Mustard, J. (2008). Online Students: Relationships between Participation, Demographics and Academic Performance. *The Electronic Journal of e-Learning*, 6(1), 19-30. Retrieved from [www.ejel.org](http://www.ejel.org).
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundation, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5, 1-24.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Hare, A.P. (1994). Types of roles in small groups: A bit of history and a current perspective. *Small Group Research*, 25, 443-448.
- Kollar, I., Fischer, F., & Hesse, F. W. (2006). Collaboration scripts - a conceptual analysis. *Educational Psychology Review*, 18(2), 159-185.
- Lancia, F. (2004). *Strumenti per l'Analisi dei Testi. Introduzione all'uso di T-LAB*. Milano, IT: Franco Angeli.
- Ligorio, M. B. (2010). Dialogical relationship between identity and learning. *Culture & Psychology*, 16(1), 93-107.
- Morris, M., & Ogan, C. (1996). The Internet as mass medium. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1(4). Retrieved from <http://jcmc.indiana.edu/vol1/issue4/morris.html>
- Muukkonen, H., Hakkarainen, K., & Lakkala, M. (2004). Computer-mediated progressive inquiry in higher education. In T. S. Roberts (Ed.), *Online Collaborative Learning: Theory and Practice* (pp. 28-53). Hershey, PA, USA: Information Science Publishing.
- Nonnecke, B., & Preece, J. (2001). Why lurkers lurk. Paper presented at the *Americas Conference on Information Systems*. Boston. Retrieved from <http://skeeter.socs.uoguelph.ca/~nonnecke/research/whylurk.pdf>
- Pontecorvo, C., Ajello, A.M., & Zucchermaglio, C. (1991) Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola. Roma, IT: Carocci.
- Preece, J., Nonnecke, B., & Andrews, D. (2004). The top five reasons for lurking: improving community experience for everyone. *Computers in Human Behavior*, 20, 201-223.
- Scardamalia, M. (2002). Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In B. Smith (Ed.), *Liberal education in a knowledge society* (pp.76-98). Chicago, IL, USA: Open Court.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York, NY, USA: Cambridge University Press.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2010). A brief history of Knowledge Building. *Canadian Journal of Learning and Technology* 36(1). Retrieved from <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/574>.
- Schellens, T., Van Keer, H., De Wever, B., & Valcke, M. (2007). Scripting by assigning roles: Does it improve knowledge construction in asynchronous discussion groups? *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(2/3), 225-246.
- Selwyn, N. (2012). I Social Media nell'educazione formale e informale tra potenzialità e realtà. *TD Tecnologie didattiche*, 20(1), 4-10. Retrieved from [http://www.tdjournal.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF55/Neil\\_Selwyn.pdf](http://www.tdjournal.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF55/Neil_Selwyn.pdf)
- Spadaro, P. F., Sansone, N., & Ligorio, M.B. (2009). Role-taking for knowledge building in a blended learning course. *Je-LKS*, 5(3), 11-21.
- Strijbos, J.W., Martens, R., Jochems, W.M.G., & Broers, N.J. (2004). The effect of functional roles on group efficiency: Using multilevel modeling and content analysis to investigate computer-supported collaboration in small groups. *Small Group Research*, 35(2), 195-229.
- Strijbos, J. W., & Weinberger, A. (2010). Emerging and scripted roles in computer-supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior*, 26, 491-494.
- Wise, A. F., & Chiu, M. M. (2011) Analyzing temporal patterns of knowledge construction in a role-based online discussion. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 6, 445-470.
- Wise, A. F., Saghafian, M., & Padmanabhan, P. (2012). Towards more precise design guidance: specifying and testing the functions of assigned student roles in online discussions. *Educational Technology Research and Development*, 60(1), 55-82.