Indice

Introduzione

1. **Intrecci tra apprendimento e identità nei forum online**, di *F. Feldia Loperfido, Stefania Cucchiara, Nadia Sansone, M. Beatrice Ligorio*

2. **Comunità blended: percorsi del Sé dentro e fuori la rete**, di *Marta Traetta, Susanna Annese*

3. **La didattica blended tra formale e informale: personalizzazione e socializzazione nei processi di conoscenza**, di *Stanislao Smiraglia, Daria Grimaldi, Maria Conte*

4. **Autoregolazione e apprendimento collaborativo in comunità virtuali e non**, di *Ottavia Albanese, Barbara Girani De Marco, Nicoletta Businaro*

5. **Stili di tutorship nei corsi online: approccio quantitativo e qualitativo allo studio delle modalità di interazione**, di *Luca Vanin, Stefano Castelli, Stefano Cacciamani*

6. **Senso di Comunità nei corsi online: costruzione di uno strumento e possibili usi**, di *Vittore Perrucci, Alessandra Coscarelli, Stefano Cacciamani, Giulia Balboni*

7. **Usi del blog e profili identitari emergenti in un contesto universitario di formazione degli insegnanti**, di *Valentina Grion, Rossella Giolo, Bianca Maria Varisco*

8. **Essere e apparire: le identità digitali costruite in rete**, di *Valeria Cavioni, Paola Cutugno, Lucia Marconi, Roberta Renati, Maria Assunta Zanetti*

9. **Blended learning e e-portfolio nella costruzione della competenza professionale**, di *Anna Maria Ajello, Donatella Cesareni, Franca Rossi*

Post-fazione. Apprendimento, Identità, Comunità: parole-chiave per costruire il futuro, di *Carmencita Serino*

Introduzione

Quali tipi di identità si costruiscono durante le interazioni online? Che peso ha la natura degli obiettivi per cui le persone comunicano in rete? Come si intreccia la costruzione di identità con i processi di apprendimento nei contesti virtuali prettamente dedicati alla formazione? Come si dipana questo intreccio quando gli ambienti virtuali sono informali? Quali indicatori è possibili monitorare? Si tratta di domande che rivestono una notevole rilevanza dal punto di vista psicologico, sociale ed educativo dato la pervasività che la rete ha ormai guadagnato nella vita quotidiana di tutti. Questo testo si propone di fornire risposte e alcune modellizzazioni del fenomeno delle comunità virtuali, esplorando da un lato l'intreccio tra apprendimento e identità e dall'altro le modalità discorsive possibili online quando si parla di sé.

Emergono così scenari complessi in cui l'incontrarsi online diventa una risorsa per acquisire competenze, apprendere nuove modalità di discussione, nuovi modi di parlare, modalità innovative di sentirsi parte di un gruppo e di esprimere se stessi. Nel testo, infatti, si farà riferimento ad esperienze di comunità formali, caratterizzate da obiettivi didattici e fortemente strutturate, ma esperienze meno formali in cui la comunità si auto-regola. Le esperienze qui riportate sono state realizzate nell'ambito di un progetto ad interesse nazionale finanziato dal Ministero del'Istruzione, dell'Università e della Ricerca[1].

Il testo si rivolge ad un pubblico ampio, ovvero tutti coloro che sono interessati a saperne di più sulle dinamiche di costruzione identitaria, di comunicazione e di uso in contesti formativi di ambienti virtuali. Pertanto la lettura di questo testo è interessante per docenti, genitori, utenti della rete ma anche coloro che sono curiosi di capire come e di cosa si parla online.

1. METTERE RIFERIMENTO AL FINANZIAMENTO PRIN 2007.

Inoltre, il testo si presta ad essere adottato in corsi universitari di Psicologia dell'educazione, di Psicologia Sociale e in tutti quei corsi che riguardano l'uso delle tecnologie.

1. Intrecci tra apprendimento e identità nei forum online

di *F. Feldia Loperfido, Stefania Cucchiara, Nadia Sansone, M. Beatrice Ligorio*

1. Introduzione

Nell'ambito della didattica per l'apprendimento collaborativo, la discussione tra pari ricopre un ruolo di estrema importanza (Webb, 1989), favorendo una comunicazione più genuina e meno retorica di quella tra docente e studenti, dove solitamente il primo pone domande di cui sa già la risposta e il secondo si sforza non tanto di dire quello che effettivamente pensa, ma piuttosto di indovinare quello che l'insegnante vuole sentirsi dire. Le domande che i pari si rivolgono l'un l'altro sono, invece, autentiche e hanno effettivamente lo scopo di chiarire, approfondire, ampliare i concetti, attraverso un confronto reale.

Come dimostrano studi classici (Chi e Bassok, 1989; Ploetzner *et al*., 1999), dover spiegare ad altri quello che si sa produce un effetto di riorganizzazione delle proprie conoscenze e implica l'imparare a tener conto del punto di vista dell'interlocutore e a regolare il proprio discorso a seconda di chi ascolta. Inoltre, la discussione tra pari permette un'approfondita riflessione sulla natura della conoscenza. Confrontarsi con i propri compagni, infatti, permette di rendersi conto dei molteplici punti di vista possibili sullo stesso oggetto.

Lo spostamento di attenzione dal discorso del docente al discorso tra pari ha prodotto un'enorme quantità di studi sulla rilevanza dell'interazione tra pari nei processi di apprendimento, che il limitato spazio di questo capitolo non ci consente di riportare. Qui ci limitiamo a riportare come vi sia una totale convergenza nel sancire l'importanza del dialogo tra pari e come l'opportunità di discutere produca effetti positivi, a patto di strutturare adeguatamente e monitorare con attenzione le attività discorsive. Nel contesto classe/aula questo non è, però, così semplice: occorre dividere la classe in piccoli gruppi, seguire le varie discussioni e attività che vi si svolgono in parallelo, riuscire a dare dei feedback in tempo reale sull'andamento.

Compiti assolutamente non facili per gli insegnanti, anzi quasi impossibili. In tal senso, le tecnologie sono di grande aiuto, in particolare i web-forum, grazie sia alla loro asincronia che lascia il tempo di riflettere sul contenuto della comunicazione (Hewitt, Scardamalia e Webb, 1997), sia alla centralità data alla scrittura, elemento che può sembrare banale, ma che non lo è affatto se si pensa a quante poche occasioni di scrittura offrano oggi i contesti educativi. Pertanto, discutere via forum diventa un modo per:

a) avere tempo e spazio per la riflessione a sostegno della dimensione metacognitiva;
b) permettere ai docenti di monitorare il processo di discussione, grazie alla registrazione automatica degli interventi;
c) enfatizzare il valore esplorativo, espressivo e costruttivo della scrittura.

Ovviamente i web-forum non producono magicamente questi effetti. Molti autori si sono impegnati a studiare le condizioni e peculiarità dei web-forum in grado di sostenere al meglio discussioni funzionali all'apprendimento collaborativo. Per esempio, il gruppo di ricerca canadese guidato da Scardamalia ha progettato e prodotto uno specifico *forum* per la costruzione di conoscenza – il *Knowledge Forum* (Scardamalia, 2004) –, mentre Hakkarainen (2003) ha introdotto un modello di discussione denominato *Progressive Inquiry Model* (PIM) che, attraverso una struttura a spirale delle fasi di discussione, valorizza l'interazione tra pari supportata da web-forum. Questo modello si è tanto ampliato da far parlare di comunità di indagine (Garrison, Andreson e Archer, 2000) in cui acquistano grande centralità le dinamiche sociali online.

Difatti, apprendere discutendo online implica che gli studenti si ritrovino non solo a parlare di concetti e idee, ma anche a mettersi in discussione in quanto apprendisti, autori e partner di processi collaborativi. Questo capitolo si focalizza proprio su come l'imparare attraverso la discussione via forum implichi anche co-costruire la propria identità di studente (Ligorio, 2009).

2. Identità digitale e apprendimento

Partecipare ad attività di apprendimento significa inevitabilmente mettere in atto processi di costruzione identitaria mediati dalle interazioni con gli altri e con gli artefatti. Quando si è coinvolti in contesti formativi si vivono esperienze che mediano e supportano la costruzione di vere e proprie identità di "apprendisti". Al pari dell'identità sociale, dell'identità di genere o dell'identità lavorativa, esiste, infatti, anche un'identità di apprendimento strettamente legata alla partecipazione ad attività formative (Coll e Falsafi, 2010). I sistemi educativi, pertanto, elicitano e, in maniera più o meno

consapevole, supportano negli studenti lo sviluppo della capacità di riconoscere se stessi come persone che apprendono. Questa specifica dimensione intrattiene relazioni con altri aspetti identitari e si esprime in maniera situata rispetto alle esperienze di apprendimento. Il riconoscimento di un Sé-come-studente pone alcune questioni rilevanti per la progettazione e la gestione delle proposte formative. Ci si chiede, ad esempio come si definisca il Sé in formazione, come possa essere supportato in un contesto di apprendimento, che ruolo svolga l'uso di artefatti complessi come le nuove tecnologie. Per comprendere come si struttura il Sé, troviamo utile la teoria del *Dialogical Self* (DS) (Hermans, 2004; Herman e Hermans-Konopka, 2010) che di seguito riporteremo brevemente. Successivamente esploreremo la relazione tra Sé e apprendimento e, infine, considereremo la relazione tra uso delle tecnologie e costruzione di un'identità digitale.

La teoria del DS sostiene che il Sé sia costituito da una molteplicità dinamica di posizioni relativamente autonome. L'io fluttua tra posizioni diverse, a ciascuna delle quali è attribuita una "voce". In questo modo le diverse posizioni stabiliscono delle relazioni dialogiche fortemente situate in specifici contesti spazio-temporali. Da questo chiaro e diretto collegamento con la prospettiva teorica di Bakhtin (1984), emerge, inoltre, anche l'idea di posizioni interne (ad esempio, "Io come studente, come matricola, come collega di corso") e posizioni esterne (ad esempio, "Tu come insegnante, come amministratore, come collega di corso") che si definiscono dinamicamente e reciprocamente. Come già sottolineato, la costruzione del Sé avviene nel contesto delle specifiche esperienze che viviamo e delle attività cui partecipiamo: i contesti di apprendimento hanno, dunque, un ruolo saliente in questo processo. A tal proposito, Wenger (1998) sostiene che l'apprendimento è un'esperienza identitaria che scaturisce dalla partecipazione a comunità di pratiche in cui le persone occupano posizioni più o meno centrali o periferiche. Al tempo stesso, la partecipazione a comunità di pratiche favorisce i processi di apprendimento. I partecipanti, pertanto, si percepiscono come appartenenti ad un contesto e si definiscono rispetto a questa appartenenza e alle dinamiche di partecipazione che instaurano.

Anche Vågan (2011) afferma che l'apprendimento è il processo del divenire e, in tal senso, la conoscenza e l'identità sono le facce di una stessa medaglia, ovvero l'apprendimento, e non possono essere separate dai processi di interazione all'interno della classe. In questo processo di definizione dell'identità entrano in gioco gli strumenti che le persone usano, definiti in termini di artefatti culturali (Cole, 1996), che attivamente contribuiscono ai processi di significazione di sé. La partecipazione alle attività di un corso universitario, per esempio, sarà mediata dall'utilizzo di tutti gli artefatti presenti in quel contesto, che siano le bacheche o le dispense cartacee, i web-forum di discussione oppure gli e-book. Ciascuno di questi ar-

tefatti è depositario di norme, valori, della storia culturale di un contesto e costituisce un elemento fondamentale nella relazione tra persona, contesto, obiettivi delle attività, norme e comunità (Engeström, 1987). Utilizzare le tecnologie implica inevitabilmente modificare norme, modalità di interazione sociale e di partecipazione (Vuorela e Nummenmaa, 2004); la mediazione della tecnologia, infatti, introduce una nuova dimensione spazio-temporale che si intreccia con quella in presenza creando una molteplicità di formati comunicativi disponibili per l'interazione. Lo spazio ed il tempo interazionali vengono espansi favorendo la definizione di ulteriori strumenti per la costruzione di sé e l'espressione dialogica (Wegerif, 2007). In tal senso, le tecnologie rappresentano una tipologia di artefatti capace di supportare nuove possibili posizioni identitarie. In altre parole, le identità digitali possono essere intese come sistemi di Sé espansi, in cui le tecnologie giocano il ruolo di artefatti che elicitano e sostengono la formazione di nuovi posizionamenti (Ligorio, Loperfido e Iodice, *in stampa*).

Come si traduce tutto questo nel concreto di una didattica universitaria? Come coniugare uso di tecnologie e attenzione ai processi di apprendimento e, contemporaneamente, alle dinamiche di costruzione identitaria? Di seguito descriveremo un caso di didattica universitaria *blended* in cui questo obiettivo è stato realizzato soprattutto grazie ad un uso consistente dei web-forum.

3. Descrizione del contesto

I corsi qui descritti afferiscono alla Laurea Magistrale in Psicologia del Lavoro (Insegnamento di Psicologia dell'Educazione e dell'*E-Learning*), attivi dall'a.a. 2005-2006 presso l'Università degli Studi di Bari. Ai corsi partecipa ogni anno un numero variabile di studenti (minimo 12, massimo 50) dall'età media di 23 anni. Ciascun corso ha la durata di un semestre ed è organizzato in modalità *Blended* (Ligorio, Cacciamani, e Cesareni, 2006), per cui le lezioni offline sono integrate con le attività svolte all'interno di una piattaforma virtuale, Synergeia (bscl.fit.fraunhofer.de), ispirata ai principi socio-costruttivisti e al modello PIM di Hakkarainen, citato nell'introduzione. Nei diversi spazi virtuali gli studenti possono: a) inserire note nei forum di discussione, postare documenti e materiali (immagini, file audio e video, link a siti esterni), b) aprire cartelle – folder –, c) creare mappe concettuali, d) interagire sincronicamente. I corsi puntano all'uso dei forum per strutturare esperienze di apprendimento improntate alla socialità, alla ridefinizione del Sé, al lavoro di gruppo e al rendere gli studenti attivi ed *empowered*.

Tutti i corsi prevedono l'organizzazione degli studenti in gruppi di 6, massimo 10 componenti (Dillenbourg, 1999) e una suddivisione in moduli didattici (ciascuno della durata di due settimane) che garantisce la ciclicità delle attività e, quindi, la possibilità per gli studenti di sperimentare più volte le stesse modalità di lavoro, minimizzando i rischi di fallimento insiti nell'affrontare per la prima volta un corso così innovativo.

Per ciascuno dei moduli didattici, gli studenti sono chiamati a partecipare ad alcune attività online, il cui cuore è rappresentato dalle discussioni nei forum. Queste discussioni sono strutturate seguendo il PIM, per cui partendo da generiche "domande di ricerca" si giunge a domande sempre più specifiche e sofisticate, generate durante la discussione. Si punta, così, non tanto alla definizione di una risposta, quanto al modellamento di un modo di ragionare e trattare le informazioni (Garrison e Arbaugh, 2007), incoraggiando il confronto tra le concettualizzazioni "ingenue" dei partecipanti e le conoscenze contenute nei materiali didattici. La discussione attorno alla domanda di ricerca è preceduta, accompagnata e seguita da una serie di attività che elenchiamo di seguito, riportandole nell'ordine in cui si svolgono:

1. lezione del docente. Ciascun modulo ha inizio con la lezione (in presenza) condotta dal docente, usando il modello della lezione miliare (diSessa e Minstrell, 1998), con cui il docente offre definizioni di concetti, idee principali e questioni critiche;
2. distribuzione del materiale e scrittura di review. Al termine della lezione, il docente assegna a ciascun gruppo un set di materiali – tanti quanti sono i membri del gruppo – che nel loro insieme formano il contenuto del modulo. Ogni studente deve studiare individualmente il materiale assegnatogli e scrivere un breve commento critico chiamato "review". Si tratta di uno step fondamentale, in quanto permette agli studenti di entrare nella successiva discussione riportando sia il proprio punto di vista che quello dell'autore del materiale studiato;
3. commenti alle review. Una volta scritte le review, gli studenti le inseriscono in una cartella online. Completato l'inserimento, il docente commenta due review per gruppo, inserendo la versione commentata in un'apposita cartella online, allo scopo di favorire la socializzazione dei feedback offerti tra gli studenti e una riflessione attenta sulla scrittura;
4. lettura delle review. Ciascuno studente deve leggere tutte le review del proprio gruppo allo scopo di ricomporre il contenuto del modulo come in una sorta di puzzle (Aronson e Patnoe, 1997). Tale ricomposizione avviene in seguito attraverso la discussione via forum di cui parleremo nel dettaglio più avanti;
5. costruzione di prodotti collaborativi tra cui:
   a) mappe concettuali con cui rappresentare graficamente il contenuto della discussione relativa ai materiali didattici del modulo;

b) sintesi del processo di discussione. Mentre la mappa verte sui contenuti della discussione (il cosa), la sintesi riguarda il processo (il come), ovvero le dinamiche e le modalità di discussione. Per realizzarla è necessario, da un lato, padroneggiare il modello di indagine sotteso e, dall'altro, riferirsi ai *Thinking Types* (di cui si parlerà nel paragrafo successivo);
c) una griglia per osservare corsi *E-Learning*. Questa griglia costituisce un artefatto che sintetizza il lavoro svolto nei vari moduli. Infatti, la griglia è avviata alla fine dei singoli moduli individuando indicatori che definiscano operativamente i concetti studiati. Ad esempio, nel modulo sull'Identità Digitale un indicatore è la presenza di Avatar, oppure di E-portfoli. L'ultimo modulo del corso è dedicato alla definizione della griglia riprendendo i vari indicatori già proposti. La griglia ottenuta guiderà l'osservazione di piattaforme di *E-Learning*.
Tutti questi prodotti sono costruiti collaborativamente, incoraggiando gli studenti ad inserire bozze intermedie in apposite cartelle, in modo che il gruppo le possa commentare e discutere in corso d'opera;

6. *role-taking*. I ruoli implementati vertono su abilità e competenze professionali rilevanti per un esperto di *E-learning*. In generale, a ciascuna delle attività appena descritte corrisponde un ruolo appositamente disegnato che permette ad uno studente di assumersi la responsabilità dell'attività e del coordinamento del lavoro necessario per svolgere quel compito. Inoltre, in ogni modulo ciascuno studente ricopre un ruolo e i ruoli sono turnati durante i moduli. I ruoli sperimentati durante i nostri corsi sono: a) il tutor che monitora e gestisce le discussioni di gruppo intorno alla domanda di ricerca; b) i responsabili di prodotto che vigilano sulla qualità delle mappe e delle sintesi; c) i check lister che finalizzano gli indicatori che compongono la griglia finale (Sansone e Ligorio, in stampa);
7. auto-valutazione. Al termine di ogni modulo gli studenti compilano una scheda di autovalutazione composta da diversi item, in cui si chiede loro di descrivere quanto ogni attività abbia contribuito al proprio apprendimento, sia in termini di contenuti che di abilità.

Le attività descritte alternano lavori svolti individualmente e collettivamente, ma sempre in modo interdipendente, ponendo particolare attenzione all'equilibrio tra lavoro di gruppo e responsabilità individuale, al fine di sostenere il senso di un'impresa condivisa (Wenger, 1998). L'insieme di queste attività compone un modello che abbiamo definito di Partecipazione Costruttiva e Collaborativa (PCC) per la didattica universitaria *blended* (Ligorio *et al*., 2011; Loperfido e Ligorio, in stampa).

Nel prossimo paragrafo saranno presentati alcuni esempi d'uso di webforum, tratti direttamente da esperienze di didattica universitaria *blended* realizzate con il modello appena presentato.

4. Synergeia e i suoi forum

Il modello PCC utilizza i forum di discussione come cuore del processo di apprendimento e come luogo in cui definire e ridefinire sia concetti e conoscenze che posizionamenti individuali e di gruppo.

I forum disponibili nella piattaforma Synergeia sono organizzati seguendo una struttura ad albero, per cui una nota di risposta ad una precedente è posizionata in basso a destra in modo da far visualizzare immediatamente l'andamento della discussione.

Ogni nota, oltre a contenere informazioni sul nome dell'autore, sulla data di pubblicazione, il titolo e il contenuto, è caratterizzata da specifici *Thinking Types* (TT), ovvero etichette che rappresentano le categorie di pensiero che gli studenti attribuiscono alle note prima di pubblicarle e che forniscono indicazioni sulle intenzioni comunicative dei partecipanti (Ligorio, Cesareni e Cacciamani, 2010). I TT rappresentano uno *scaffold* che aiuta gli studenti a definire i propri interventi, stimolando lo sviluppo di competenze metacognitive e la capacità di riflessione. Allo stesso tempo, i TT guidano la visualizzazione dell'andamento della discussione e la lettura delle note (Spadaro, 2005).

Inoltre, Synergeia permette di aprire diversi tipi di forum, a seconda della natura della discussione e, di conseguenza, ciascuno con il proprio set di TT. Qui di seguito descriviamo in dettaglio i forum attivati nei nostri corsi.

a) *Discussione informale*. È un forum presente nella pagina home del corso ed è dedicato agli studenti affinché si presentino, 'rompano il ghiaccio' e chiacchierino anche di questioni non necessariamente attinenti ai contenuti didattici del corso. In questo caso il set di TT disponibile comprende: *Saluti*, utile per presentarsi agli altri e tenersi in contatto; *Idee*, che serve a raccogliere proposte ed idee dei partecipanti; *Concordo* e *Non concordo*, adatti ad esprimere un commento favorevole oppure contrario ad un'idea espressa da un altro partecipante; *Chiarimento*, utile a chiedere delucidazioni su affermazioni altrui o fornirne il proprio contributo; *Aiuto*, per chiedere o offrire sostegno riguardo a problemi organizzativi o sui contenuti della discussione.

La struttura dei forum informali può essere utilizzata anche per discussioni tra studenti di gruppi diversi che ricoprono lo stesso ruolo. Di seguito riportiamo un esempio utile ad illustrare come avvengono gli scambi comunicativi all'interno di forum informali e la loro funzione in relazione sia all'apprendimento che alla costruzione identitaria:

Estratto 1 - "Essere tutor :)"

[saluti] essere tutor :) | pamela | 2010-12-12

eh si questo ruolo è veramente impegnativo, nel senso che devi necessariamente avere tutto sotto controllo, in particolare durante la discussione è importante essere sempre presenti, leggere tutti i forum e incitare tutti i componenti a partecipare. quindi importante è il costante impegno innanzitutto, poi è necessario leggere tutte le review attentamente e stimolare sempre il gruppo, motivandolo e valorizzando il contributo di tutti!!!! nella seconda fase invece, è stato per me molto più facile monitorare il gruppo, infatti si sono assolutamente autogestiti… devo dire che sono stata fortunata, un gruppo veramente audace:)!!!

ps: sono stati utilissimi i consigli di chi ha ricoperto il ruolo prima di me!!!
spero di aver ricoperto bene il mio ruolo…
Buona fortuna futuri tutor!!!

In questo estratto la studentessa utilizza in maniera appropriata il TT *Saluti* in quanto ha appena terminato di svolgere il ruolo di tutor e sta idealmente 'passando il testimone' allo studente che dopo di lei ricoprirà questo ruolo. Con questa nota, Pamela definisce la dimensione spazio-temporale della sua identità di ruolo, che si distribuisce tra passato, presente e futuro delle attività del corso e fra sé, il gruppo e gli altri studenti tutor – sia quelli passati da cui ha avuto consigli sia quelli prossimi a cui si sta genericamente rivolgendo.

b) *Processo formativo*. Questo è un tipo di forum che ben supporta le discussioni finalizzate alla costruzione di prodotti di gruppo, per esempio la mappa o la sintesi ma anche la griglia di osservazione dei corsi *E-learning*. I TT disponibili quando si attiva questo tipo di forum sono: *La mia spiegazione, Spiegazione scientifica, Valutazione del processo, Riassunto, Problema*.

Scegliendo tra questi TT gli studenti possono: porre una questione iniziale (*Problema*) spiegando gli obiettivi e introducendo le domande dell'attività; strutturare le ipotesi e le interpretazioni personali (*La mia spiegazione*); presentare informazioni reperite da fonti autorevoli per apportare nuovi stimoli alla discussione (*Spiegazione scientifica*); commentare il processo, le modalità di lavoro e i suoi metodi *(Valutazione del processo*), indicando se si sta proseguendo nella direzione desiderata e se la condivisione dei compiti è soddisfacente; infine, l'etichetta *Riassunto* supporta le note in cui è necessario unire ed integrare parti diverse di discussione al fine di "tirare le somme".

c) *Costruzione di conoscenza collaborativa*. Questi forum sono utilizzati per rispondere alle domande di ricerca di ogni modulo e il set di TT disponibile ha lo scopo di supportare una discussione centrata sulla negoziazione fra differenti punti di vista con lo scopo di costruire significati condivisi. Infatti, questi TT sono adatti ad una comunità che si impegna a sviluppare un processo di raffinamento delle proposte, attraverso la loro valutazione e l'approfondimento dei contenuti, per mezzo di domande sempre più specifiche e della ricerca di nuove informazioni. Per esempio, l'etichetta *Proposta* risponde alla necessità di introdurre un'idea, espressa anche in forma generica, su cui i membri della comunità possono concordare o meno. Con l'etichetta *Nuova informazione* si introducono nuove informazioni funzionali allo sviluppo del processo di costruzione di conoscenza. L'etichetta *Valutazione di una proposta* è utile ad esprimere, argomentandolo, un commento in favore o a sfavore di un'idea; attraverso la valutazione si introduce, quindi, una nuova riflessione che può approfondire la conoscenza pregressa. L'etichetta *Organizzazione del processo* serve a definire come procedere e coordinare compiti differenti e a valutare lo sviluppo del processo. L'etichetta *Domanda* introduce un nuovo quesito nella discussione, proponendo una riflessione. Infine, l'etichetta *Riassunto* è utile per mettere insieme e coordinare diverse proposte, idee e valutazioni.

Qui di seguito riportiamo un estratto esemplificativo di una nota etichettata come *Proposta* che produce un avanzamento della discussione.

Estratto 2 - "Ampliamo"

[proposta] ampliamo | *mariateresa* | 2009-01-07
Ragazzi, vi invito a leggere il confronto che ha fornito Rosy tra costruttivismo e connettivismo secondo Siemens. L'autore pensa che nel mare di informazioni in cui oggi ci troviamo, non sia più sufficiente apprendere tutto e all'infinito, ma che un aspetto fondamentale risulta essere, invece, quello della connessione. Connessione, secondo me, implica anche riflessione: occorre sapere dove e quando reperire informazioni, occorre conoscere la rete, esserci sempre, essere attivi! Questo ci riporta al nostro caro concetto di presenza…

Con questa nota Mariateresa punta a valorizzare il confronto effettuato da Rosy tra due diversi approcci. Inoltre, l'autrice della nota offre un collegamento con il concetto di presenza non solo dal punto di vista teorico, ma anche con un riferimento contestuale all'esperienza in corso – «Questo ci riporta al nostro caro concetto di presenza…"». Come suggerito dal titolo

della nota, lo scopo qui è di creare e sollecitare connessioni multiple, ampie: tra diversi approcci, tra diversi partecipanti, tra diversi autori e, infine, tra quanto studiato e quanto esperito. Inoltre, la valorizzazione dell'intervento di Rosy permette di concettualizzare Rosy non più come studentessa passiva, nel ruolo di chi apprende, ma come partecipante costruttiva e stimolante. Allo stesso tempo Mariateresa si presenta come partecipante che monitora e stimola il confronto, e anche i membri del gruppo, i "ragazzi" sono considerati come lettori critici, invitati a comprendere e riflettere. Pertanto possiamo considerare questo intervento come perfettamente funzionale alla costruzione di conoscenza collaborativa che questo tipo di forum vuole sostenere, dove la discussione intorno ai concetti si intreccia con una ridefinizione del posizionamento identitario di chi apprende.

Entrambi gli estratti qui presentati mostrano come l'uso dei forum risponda al bisogno di espressione identitaria degli studenti e, allo stesso tempo, soddisfi il bisogno di appartenenza e di condivisione che rendono l'apprendimento una pratica culturale e non solo un processo di acquisizione di conoscenze. Abbiamo anche visto come i forum rappresentano ambienti di lavoro nei quali è possibile costruire conoscenza attraverso una continua condivisione di proposte, teorie e domande: le idee nascono, sono enunciate, discusse, riviste e organizzate; i progressi realizzati generano altri progressi e i problemi vengono continuamente riformulati ad un livello più complesso che spinge a considerare un ampio raggio di conoscenze.

5. Conclusioni

Attraverso la descrizione delle attività che compongono il modello PCC ed alcuni estratti tratti dalle esperienze realizzate con questo modello, abbiamo voluto evidenziare le potenzialità dei forum online come strumenti utili a supportare i processi di apprendimento. In particolare, ci si è focalizzati sull'idea di apprendimento non solo come costruzione collaborativa di conoscenza, ma anche come processo di definizione identitaria. A tal proposito, emergono alcune considerazioni utili per i contesti formativi, che possono essere così sintetizzate:

1. ambienti come i web-forum ben supportano la complessità implicita nei processi di costruzione di conoscenza, dove rilevanti sono anche le dinamiche di interazione e partecipazione alle pratiche di apprendimento;
2. la discussione online permette di espandere lo spazio dell'interazione fornendo ulteriori possibilità di espressione di sé. In tal senso i forum rappresentano un utile collante fra la dimensione dell'apprendimento in senso stretto e gli aspetti identitari;

3. l'uso delle tecnologie in contesti formativi può supportare le complesse dinamiche che in essi si realizzano soltanto attraverso il riferimento a precisi modelli psico-educativi che guidino l'azione educativa sia a livello teorico che pratico.

Le nuove tecnologie, dunque, non offrono una panacea di soluzioni che magicamente permettono di strutturare i contesti di apprendimento in maniera efficace. Esse, piuttosto, arricchiscono il set di strumenti utili per mediare tra le persone coinvolte nelle esperienze formative, i processi di apprendimento ed il contesto in cui essi avvengono. Inoltre, strumenti come i web-forum ben si prestano alla strutturazione di attività basate sulla prospettiva socio-costruttivista, quali produzione di conoscenza in gruppo, lavori che coinvolgono le comunità di apprendimento, ecc. Infine, rappresentano artefatti utili per supportare processi cognitivi e metacognitivi, quali, ad esempio, la riflessione individuale e di gruppo sulle attività svolte. Da queste considerazioni generali emerge come l'introduzione delle tecnologie in contesti formativi possa considerevolmente supportare il lavoro dell'insegnante e dello studente nella realizzazione di processi di apprendimento complessi, che coinvolgano anche la strutturazione delle identità di apprendisti. Tale considerazione, tuttavia, implica la necessità di riferirsi a modelli – quale può essere il PCC da noi predisposto – che indichino teorie psico-pedagogiche ed attività specifiche da strutturare rispetto alle esigenze e caratteristiche di diversi contesti di apprendimento.

Bibliografia

Aronson E., Patnoe S. (1997), *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom (2nd ed.)*, Addison Wesley Longman, New York.

Bakhtin M.M. (1984), *Problems o Dostoevsky's poetics* (trans. C. Emerson), University of Minnesota Press, Minneapolis.

Bereiter C., Scardamalia M. (2003), "Learning to work creatively with knowledge", in E. De Corte, L. Verscheffel, N. Entwistle, J.V. Merrienboer (eds.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimension*, Elsevier Science, Oxford.

Chi M.T.H., Bassok M. (1989), "Learning from examples via self-explanations", in L. B. Resnick (ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 251-282), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Cole M. (1996), *Cultural Psychology: A once and future discipline*, Cambridge: Harvard University Press (trad. it.: *La psicologia culturale*, Carlo Amore, Roma, 2004).

Coll C., Falsafi L. (2010), "Learner identity. An educational and analytical tool", *Revista de Educaciòn, 353*, 211-233.

Dillenbourg P. (2002), "Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design", in P.A. Kirschner (ed), *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL* (pp. 61-91), Open Universiteit Nederland, Heerlen.

Engeström Y. (1987), *Learning by expanding An activity-theoretical approach to developmental research*, Orienta-Konsultit, Helsinki.
diSessa A., Minstrell J. (1998), "Cultivating conceptual change with benchmark lessons", in J.G. Greeno, S. Goldman (eds.), *Thinking practices in mathematics and science learning* (pp. 155-187), Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
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.
Garrison D.R., Arbaugh J.B. (2007), "Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions", *Internet and Higher Education*, 10 (3): 157-172.
Hakkarainen K. (2003), "Emergence of progressive inquiry culture in computer-supported collaborative learning", *Learning Environments Research*, 6(2): 199-220.
Hermans H.J.M., Hermans-Konopka A. (2010), *Dialogical Self Theory: Positioning and Counter-positioning in a globalizing society*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.

2. Comunità blended: percorsi del Sé dentro e fuori la rete

di *Marta Traetta, Susanna Annese*

1. Introduzione: quali identità nei nuovi modelli di comunità?

Negli ultimi anni alla crescente diffusione di comunità virtuali si sta affiancando lo sviluppo di nuovi modelli comunitari, nati dall'integrazione di interazioni online con momenti di interazione offline. I nuovi modelli comunitari, definiti *blended*, sono nati in ambito educativo dove il *Blended Learning* (Ligorio, Cacciamani, Cesareni, 2006) si è affermato come modello in grado di guidare l'introduzione delle tecnologie nei contesti educativi, sfruttando le potenzialità e i vantaggi dell'integrazione tra strumenti, ambienti e modalità di interazione differenti. In queste comunità l'utilizzo di tecnologie è pensato e progettato in percorsi formativi che prevedono anche occasioni di confronto face to face, percorsi in cui la didattica in presenza affianca ed integra forme di didattica mediata.

La rapida diffusione di tali comunità miste stimola interessanti riflessioni da parte di psicologi educativi e sociali, impegnati nel progettare efficaci modelli ed attività *blended* all'interno di comunità di apprendimento. Fino ad oggi col termine *blended* ci si è riferiti quasi esclusivamente ad aspetti e questioni di ordine psicoeducativo, senza considerare le molteplici implicazioni psicosociali. Il nostro contributo vuole promuovere un approccio innovativo allo studio delle comunità *blended*, focalizzando l'attenzione sulle dinamiche psicosociali, strettamente interconnesse al processo di apprendimento. Tale scelta deriva dall'adesione ad una concettualizzazione sociocostruttivista di apprendimento, inteso come un processo sociale di partecipazione e costruzione identitaria. In questa prospettiva diventa interessante ed inevitabile interrogarsi sulle dinamiche psicosociali attivate e soprattutto sulle traiettorie identitarie che si costruiscono nel corso della partecipazione a percorsi formativi *blended*.

Quali percorsi identitari si delineano all'interno di comunità di apprendimento *blended*, dentro e fuori la rete? I tipi di identità messi in gioco evol-

vono con la partecipazione alle attività del percorso formativo? Questi gli interrogativi a cui cercheremo di dare risposta attraverso il nostro contributo, in cui si cercherà di esplorare e confrontare le dinamiche identitarie che vengono a formarsi nei due contesti di interazione delle comunità *blended*, online ed offline, adottando una prospettiva diacronica che ci consenta di comprendere se e quanto la partecipazione a percorsi formativi *blended* abbia dei riflessi sui processi identitari.

2. Costruire identità tra relazioni e appartenenze

Prima di poter dare delle risposte agli interrogativi che ci siamo posti rispetto ai percorsi identitari nelle comunità *blended*, è necessario definire cosa intendiamo per identità. Il concetto di identità è difficilmente riconducibile ad una definizione chiara ed univoca, essendo variamente declinato nelle differenti prospettive teoriche che hanno tentato di spiegare questi temi.

Negli ultimi decenni abbiamo assistito ad un progressivo abbandono della visione cartesiana che collocava l'identità in una dimensione intraindividuale, privata e stabile, a vantaggio di una rappresentazione più dinamica che espande i confini dell'identità anche al di fuori del singolo individuo, in una dimensione interindividuale e sociale.

In questa prospettiva di matrice sociocostruzionista l'identità è qualcosa che si costruisce dinamicamente nelle relazioni con gli altri (Gergen, 1994), è un repertorio di posizioni che emerge in maniera dialogica e situata durante le interazioni (Hermans, 2001b), pertanto non può essere intesa come un attributo stabile dell'individuo, ma come una «costruzione interazionale» (Ciliberti, 2007) ed interindividuale (Sampson, 1989) che integra nel suo percorso i significati costruiti attraverso le relazioni vissute. L'idea che il Sé si formi dentro la relazione (Shotter e Gergen, 1994) suggerisce che l'identità sia il prodotto delle molteplici esperienze relazionali, piuttosto che una realtà oggettiva e unica (McNamee, 1996). Le molteplici esperienze relazionali producono un set di diversi aspetti identitari (Gergen, 1988) dati dai differenti modi attraverso cui l'individuo entra in relazione con il suo ambiente sociale e materiale. Tali modi innescano l'utilizzo di differenti *posizionamenti* (Harrè e Van Langenhove, 1991) che consentono all'individuo di definire secondo un certo aspetto la propria identità in un preciso momento (Davies e Harrè, 1990).

Questa definizione relazionale dell'identità implica un'apertura all'alterità, una centralità del dialogo come forma di costruzione di Sé. Come sottolinea Bakthin (1973) il Sé emerge ed è sostenuto dalle conversazioni che avvengono tra le persone. È attraverso il dialogo con gli altri che si realiz-

za il processo del divenire di un individuo; l'esperienza cosciente dell'essere è al tempo stesso un processo personale e sociale. Il dialogo è il motore dell'identità come emerge dalla concettualizzazione del *Sé dialogico*, rappresentato nei termini di una molteplicità di posizioni dell'Io dotate di voci che dialogano continuamente tra di loro (Hermans, 2001a). Se l'identità si costruisce nell'interazione, attraverso i discorsi, le diverse voci che emergono nelle molteplici esperienze contribuiscono a definire il Sé come una "polifonia dialogica", un incontro di molteplici voci (Shotter, 1999).

La natura dialogica dell'identità emerge anche dalla teorizzazione di Wenger (1998) che sottolinea la dimensione sociale dell'identità attraverso il riferimento all'appartenenza a specifiche *comunità di pratiche*. Partecipare ad una comunità di pratiche significa essere a pieno titolo membri di quella comunità; costruire competenze, modalità di interazione, condividere esperienze e risorse comuni attraverso la reciproca responsabilizzazione. Tali risorse si traducono in dimensioni identitarie poiché la storia di una comunità, che si rispecchia in artefatti, azioni, gesti, linguaggio, si trasforma, da un punto di vista identitario, in un set personale di eventi, memorie, esperienze con cui confrontarsi e, da un punto di vista collettivo, in relazioni di negoziabilità che costituiscono il presupposto per la costruzione del repertorio comune a cui attingere per il proprio Sé (Wenger, 1998). Infatti il processo identitario viene definito da Wenger nei termini di una traiettoria per indicare non tanto la dimensione lineare dello sviluppo identitario, quanto la natura processuale e continuativa di un percorso determinato dalla negoziazione dei tratti identitari all'interno dei differenti contesti sociali di appartenenza. Configurando l'identità come un percorso, Wenger (1998) individua la presenza di molteplici traiettorie, convergenti o divergenti, che spesso si traducono in svariate forme di appartenenza e partecipazione. Una definizione realistica di identità non può prescindere dal riconoscimento dell'esperienza di *multimembership* che richiede un incessante lavoro di negoziazione tra le singole appartenenze.

"Un'identità coerente è per forza una miscela tra essere dentro ed essere fuori" (Wenger, 1998, p. 165).

In questa definizione di identità Wenger sottolinea la centralità dell'appartenenza nella costruzione del Sé: l'identità si costituisce attraverso le molteplici esperienze di appartenenza e non-appartenenza alle comunità sociali. L'appartenenza è la molla fondamentale che muove la nostra identità (Brewer, 1991) in quanto ci porta ad identificarci con una collettività più ampia o a differenziarci dai membri di altre comunità. Per Brewer (1991) infatti l'identità può essere considerata come un processo emergente dalla dinamica oscillatoria tra assimilazione e differenziazione: l'assimilazione assolve al bisogno di riconoscersi simili agli altri, bisogno che viene soddisfatto all'interno delle comunità di appartenenza; la differenziazione ottem-

pera al bisogno di distinzione, soddisfatto attraverso il confronto intergruppi e quindi la non appartenenza ad altre comunità.

Se l'appartenenza scaturisce dalla partecipazione attiva alle pratiche sociali e discorsive delle comunità con cui entriamo in contatto, la partecipazione risulta una dimensione fondamentale all'interno di comunità di apprendimento dove l'apprendimento stesso si configura come esito di partecipazione attiva (Schneider e Evans, 2008), oltre che come promotore di processi identitari. Nelle esperienze di apprendimento le relazioni che impegnano gli individui sono particolarmente rilevanti ai fini della costruzione identitaria, in quanto promuovono cambiamenti consistenti non solo nell'acquisizione di nuove abilità, ma anche nella possibilità di esperire nuovi aspetti di sé che modellano continuamente l'identità (Ligorio *et al*., 2008). Le esperienze di apprendimento aprono l'identità ad altri modi di essere nel mondo (Wenger, 2000), rappresentano un percorso di apprendistato che non si limita all'acquisizione di abilità tecniche, ma espongono l'individuo a diversi futuri possibili, ipotizzando traiettorie che proiettano la sua identità nel tempo (Lave e Wenger, 1991). In quest'ottica conoscere diviene un atto di appartenenza fortemente determinante per le nostre identità (Wenger, 2000).

3. L'identità in rete: dalle comunità virtuali alle comunità blended

L'avvento delle tecnologie e la diffusione di contesti mediati hanno avuto un ruolo centrale nel processo di erosione della visione essenzialista dell'identità a favore della nozione relazionale del Sé. La proliferazione di media e delle tecnologie ha determinato «*un'espansione del vocabolario dell'essere*» (Gergen, 1996, p. 132), ha prodotto sempre più strumenti attraverso cui raccontarsi e tessere la propria identità (Hermans e Ligorio, 2005), coinvolgendoci in una realtà dai confini più ampi e più sfumati. L'accesso, agevolato dallo sviluppo tecnologico, a vari stili di vita, comunità e culture ha moltiplicato le possibilità di fare esperienza dell'Altro, di entrare in contatto con una moltitudine di altri parlando in modi diversi e specifici con ciascuno di loro (McNamee, 1996). Il singolo, impegnato in situazioni di dialogo mediato, integra le voci di altri individui, gruppi, comunità e culture nella sua identità, creando nuove posizioni che arricchiscono la multivocalità del Sé (Hermans, 2004). In particolare le esperienze che si vivono in realtà virtuali consentono di giocare con gli aspetti del proprio Sé, sperimentando differenti traiettorie di posizionamento in una sorta di *laboratorio identitario* (Turkle, 1996).

I primi studi che si sono interessati dell'identità in rete risalgono agli anni '80 durante i quali è stato elaborato il modello della "*Reduced Social*

Cues" (Sproull e Kiesler, 1986) secondo il quale l'assenza di indicatori sociali in rete non consentirebbe la percezione dell'altro. Successivamente tale modello è stato superato dal modello SIDE "*Social Identity Model of De-individuation Effects*" di Spears e Lea (1992), i quali hanno affermato che la presenza sociale può essere costruita in rete. Più recentemente si è tentato di applicare la teoria dialogica dell'identità all'interazione in rete mostrando come i repertori di posizionamento siano influenzati non solo dagli obiettivi delle interazioni e dalla struttura del contesto, ma anche dalle caratteristiche dello strumento stesso (Hermans e Ligorio, 2005).

Diversi sono stati gli studi che, adottando la teoria dialogica come framework concettuale, hanno indagato le potenzialità degli ambienti di comunicazione mediata nell'ampliare e rinnovare i repertori identitari (Hevern e Annese, 2005; Hevern e Pugliese, 2005; Spadaro e Ligorio, 2005). Tutti concordano nel sostenere che l'identità nasca da un dialogo incessante tra se stessi e gli altri, un dialogo ampliato e dilatato dalle diverse forme di mediazione comunicativa.

Partendo da queste considerazioni e sottolineando che gli ambienti di comunicazione mediata offrono la possibilità di sperimentare, potenziare, modificare e distruggere posizioni identitarie (Hermans e Ligorio, 2005), è facile intuire le potenzialità delle comunità *blended* all'interno delle quali è possibile rintracciare un repertorio di posizionamenti ampio ed articolato, frutto del rapporto di influenza reciproca tra ambiente online e ambiente offline.

La possibilità di usare diversi posizionamenti dipende dal contesto interattivo e dalle specifiche situazioni, pertanto le identità dipendono fortemente dal contesto sociale e culturale e dagli strumenti che gli individui hanno a disposizione. In tal senso risulta interessante comprendere come l'identità si costruisca nelle comunità *blended*, dove l'integrazione di due contesti di interazione moltiplica le opportunità dialogiche nelle relazioni, rendendo il range di posizionamenti del Sé estremamente variegato.

4. Uno studio sulla costruzione dialogica del Sé nelle comunità blended

Con l'obiettivo di analizzare e comprendere le dinamiche di costruzione identitaria all'interno di comunità di apprendimento *blended*, è stata condotta un'indagine all'interno di una comunità di 23 studenti che hanno frequentato il corso *blended* di Psicologia dell'E-Learning presso l'Università di Bari nell'a.a. 2007/2008. Il corso, che si compone di diversi moduli didattici settimanali, prevede in ciascun modulo sia attività faccia a faccia (discussioni tematiche) che attività in rete (tra cui discussioni tematiche in web forum) sulla piattaforma Synergeia. Gli studenti, suddivisi in 3 sotto-

gruppi per la numerosità, partecipano alle attività online e alle discussioni offline in aula, dapprima in sottogruppi (discussioni intragruppo) e successivamente in discussioni collettive (discussioni intergruppi). L'analisi è stata svolta in tre diversi momenti del corso, uno iniziale, uno intermedio ed uno finale, con l'intento di seguire l'evoluzione diacronica dei percorsi identitari.

Questo studio si inserisce in una più ampia ricerca-azione che, sulla base dell'analisi delle strategie di partecipazione e delle dinamiche identitarie in precedenti 2 comunità di studenti frequentanti lo stesso corso (Annese e Traetta, 2009; Annese, Traetta e Spadaro, 2010), ha portato alla ristrutturazione del corso stesso con l'intento di favorire una partecipazione degli studenti in entrambi gli ambienti di interazione (Annese e Traetta, in stampa), essendo precedentemente emersa una differenza tra i due contesti a favore di una partecipazione più attiva ed omogenea nell'ambiente online. L'intervento di riprogettazione ha sistematizzato lo schema didattico delle discussioni, prevedendo dapprima discussioni intragruppo e poi intergruppi in ogni modulo didattico, sia online che offline, per tutte le fasi.

Il metodo d'indagine utilizzato interseca strumenti quantitativi e qualitativi in un apparato metodologico innovativo e articolato. Infatti la *Social Network Analysis* (Wasserman e Faust, 1994; Mazzoni, 2005), combinata con l'analisi qualitativa del contenuto (Mayring, 2000), ha consentito di indagare sia le reti di partecipazione, attraverso l'analisi dei legami tra partecipanti, che le reti identitarie, attraverso l'analisi dei legami tra posizionamenti identitari. L'esplorazione delle reti identitarie è stata effettuata con la *Positioning Network Analysis* (Annese e Traetta, 2011), un'originale procedura che ha consentito l'individuazione del repertorio di posizionamenti utilizzati online ed offline, tramite l'analisi della densità, e quella dei posizionamenti più centrali e strategici nei due ambienti, tramite l'analisi della centralità.

La ricca tassonomia dei posizionamenti rintracciati descrive la complessità delle dinamiche identitarie che emerge nei continui riferimenti ad aspetti personali o sociali dell'identità. Tali posizionamenti possono essere raggruppati in 5 macrocategorie:

- posizionamenti individuali;
- posizionamenti collettivi;
- posizionamenti interpersonali;
- posizionamenti intergruppi;
- posizionamenti di confine.

Se i posizionamenti individuali marcano l'identità personale, riferendosi a pensieri, emozioni, esperienze ed aspetti legati al proprio Sé, quelli collettivi connettono gli individui alla comunità, in quanto vengono utilizzati dai partecipanti per parlare nelle vesti di portavoce della comunità o per definire se stessi come appartenenti ad una collettività, riferendosi ad espe-

rienze e spazi che non sono più ristretti alla sfera individuale dell'azione, ma sono dilatati al contesto sociale. Anche i posizionamenti interpersonali, implicando relazioni, e quelli intergruppi, configurando interazioni con membri di altri gruppi, marcano il seme dell'appartenenza alla comunità; mentre il posizionamento di confine si situa nella zona liminale tra individuo e comunità, infatti è caratterizzato da un temporaneo allontanamento dall'appartenenza centrale alla comunità per occupare una posizione più periferica e individuale in cui il parlante vede se stesso come un individuo separato rispetto al gruppo.

Ad una prima analisi quali-quantitativa, condotta con l'uso combinato di analisi del contenuto e *Social Network Analysis*, è seguita una seconda indagine, squisitamente qualitativa, che ha scandagliato in profondità tanto le dinamiche partecipative quanto i processi di costruzione identitaria attraverso l'analisi del discorso. In particolare ci soffermeremo in questa sede sull'indagine discorsiva delle dinamiche identitarie, rispetto alle quali l'analisi delle riformulazioni si è rivelata un valido strumento per osservare la costruzione dialogica ed intersoggettiva del Sé, infatti consente di tracciare i continui posizionamenti degli interlocutori e i movimenti di identificazione/differenziazione rispetto agli altri membri ed all'intera comunità. Nello specifico sono state prese in esame le riformulazioni marcate da *clausole metadiscorsive* (Grossen e Apotheloz, 1996), quelle cioè che esplicitano l'attività discorsiva compiuta dall'autore della fonte riformulata (es. «*come hai appena detto*», «*voi avete spiegato che*»). Queste, tradizionalmente utilizzate nel setting terapeutico, consentono di rintracciare la fonte discorsiva riformulata anche se distante dalla riformulazione stessa, o collocata addirittura in altre discussioni ed in altri ambienti, pertanto sono particolarmente adeguate all'analisi di contesti di gruppo *blended*, dove è possibile studiare non solo la trama intersoggettiva e dialogica generata da posizionamenti individuali e collettivi, ma anche i movimenti interpretativi che intrecciano discorsi online e offline.

4.1. *Traiettorie identitarie blended: tra online ed offline*

Attraverso la *Positioning Network Analysis* abbiamo potuto confrontare il repertorio di posizionamenti identitari utilizzato dalla comunità di studenti nei due contesti di interazione, in tutte le fasi di sviluppo. Il repertorio di posizionamenti appare ristretto ed omogeneo in entrambi gli ambienti nelle prime fasi di sviluppo, essendoci un gran numero di posizionamenti inutilizzati o isolati dagli altri, nel senso che non elicitano altri posizionamenti né sono da essi richiamati. Il repertorio si arricchisce e si diversifica in funzione del contesto nella fase finale quando l'ambiente onli-

ne diviene il luogo privilegiato dell'espressione identitaria. Questo risultato sembra connettere la salienza dell'ambiente d'interazione alle fasi di sviluppo del gruppo. Infatti osservando l'evoluzione temporale del repertorio identitario nei singoli ambienti si rileva per entrambi una maggiore varietà nella fase finale. In aggiunta, l'analisi contrastiva tra i due ambienti mostra costantemente in tutte le fasi una maggiore ricchezza del repertorio identitario all'interno dell'ambiente online. Questo risultato configura il contesto virtuale come un luogo ideale per l'espressione delle molteplici voci del Sé, un *laboratorio di sperimentazioni identitarie* (Gackenbach, 1998; Turkle, 1996) in cu gli artefatti tecnologici incrementano le possibilità di sperimentazione (Ligorio e Hermans, 2005).

L'osservazione diacronica delle traiettorie individuali rileva una stretta relazione tra partecipazione alle pratiche comunitarie e costruzione identitaria (Wenger, 1998): attraverso le strategie di partecipazione si matura nel tempo un bagaglio condiviso di risorse che rappresenta una fonte a cui attingere per la continua negoziazione della propria identità. La partecipazione al corso porta gli studenti a rinnovare il proprio repertorio di posizionamenti grazie alle numerose possibilità di sperimentazione identitaria fornite dalle varie attività, dai diversi ruoli interpretati e dall'appartenenza ai differenti sottogruppi.

L'intervento di riprogettazione del corso, mirando ad una partecipazione più attiva nel contesto offline al fine di favorire un maggiore equilibrio tra i due contesti, ha prodotto il rinnovamento del repertorio identitario in entrambi gli ambienti *blended*, attenuando la differenza riscontrata tra i due setting nelle prime due comunità (Annese, Traetta e Spadaro, 2010). Tale attenuazione comunque non annulla la vocazione 'identitaria' del setting online, emersa già nelle prime due comunità.

La *Positioning Network Analysis* ha prodotto altri interessanti risultati. In entrambi i contesti la rete identitaria appare centrata su posizionamenti individuali (es. online: «*provo a pensare agli ibridi*»; es. offline: «*io penso sia un ordine*»), con un'apertura all'alterità innescata dall'attivazione di posizionamenti più sociali, come quelli collettivi (es. online: «*abbiamo delineato gli indicatori nella discussione intergruppi*»; es. offline: «*noi abbiamo messo l'etichetta apprendimento collaborativo*»).

La rete identitaria pare fondata sulla dimensione soggettiva di ciascun partecipante in entrambi gli ambienti interattivi (online/offline) e in entrambe le situazioni (intergruppi/intragruppo), indipendentemente dalla fase di sviluppo. Allo stesso tempo risulta forte il nesso con la dimensione sociale, con l'appartenenza alla collettività, attraverso posizionamenti sociali che rappresentano l'integrazione dell'Altro nella costruzione dialogica del Sé. Il Sé si apre all'Altro tanto che i riferimenti all'Io e al Tu si fondono fino a diventare indistinguibili nell'evocazione del Noi.

La rete identitaria si nutre di un forte intreccio tra identità personale e sociale sia online che offline; la costruzione delle posizioni individuali passa attraverso le posizioni di altri partecipanti, attraverso il continuo riferimento all'interazione con gli altri. Questo intreccio emerge in maniera particolarmente evidente attraverso l'analisi del discorso che conferma la centralità dell'Altro nella costruzione dell'identità. Infatti in tutte le fasi, sia online che offline, si riscontra un gran numero di riformulazioni che mirano ad argomentare e rafforzare la propria posizione personale, attraverso il riferimento dialogico al discorso degli altri. In maniera particolare questo avviene nel contesto online, dove le posizioni personali sono costruite dialogicamente soprattutto attraverso l'identificazione con la voce collettiva della comunità (cfr. esempio 1).

Esempio 1: discussione collettiva online - fase iniziale
Elisa: "Credo, **così come è emerso durante la discussione collettiva del mio gruppo**, che le comunità di pratiche online non sostituiscano quelle reali".
Partecipare ed essere parte di una comunità implica la condivisione di uno spazio comune all'interno del quale il posizionamento individuale di ciascuno può essere condiviso con l'Altro. Questo spazio intersoggettivo consente una continua ricostruzione tanto dell'identità sociale del singolo quanto dell'identità collettiva della comunità, che viene negoziata tra le identità individuali dei suoi membri. La dimensione individuale non esclude quella collettiva nel percorso identitario.

4.2. *Identità e appartenenze blended: dal Sé individuale al Sé collettivo*

Le dinamiche identitarie evolvono attraverso la partecipazione a percorsi formativi *blended*? Come è stato già evidenziato dai risultati emersi attraverso la *Positioning Network Analysis*, il repertorio di posizionamenti identitari si amplia con la partecipazione alle attività del corso, soprattutto nel contesto online dove il Sé può esprimersi più facilmente nella sua molteplicità di voci e posizioni.

Anche l'analisi del discorso mostra un'evoluzione delle dinamiche di costruzione identitaria dall'inizio alla fine del corso: gli studenti sembrano via via rafforzare, attraverso la partecipazione alle attività, il senso di appartenenza alla comunità che appare consolidato nella fase finale, quando la comunità lavora insieme per la creazione di prodotti collettivi (cfr. esempio 2).

Esempio 2: discussione collettiva online - fase finale, sottogruppo Butterfly
Jlenia: "ragazze forse perché è frutto del nostro impegno ma il nostro lavoro secondo me ha davvero dei validi spunti… certo magari c'è bisogno ancora di rivedere, discutere, capire, ma… le basi ci sono… bel lavoro collaborativo ragazze!!! Grazie a tutte noi".

Collaborare per ottenere risultati collettivi implica la condivisione di un vasto repertorio di pratiche e linguaggi che consente ai membri della comunità di agire sulla base di una trama intersoggettiva (Spadaro e Ligorio, 2009) e di costruire una cultura comune che supporta il senso di appartenenza alla comunità.

Il senso di comunità gioca un ruolo essenziale nella costruzione dell'identità: il costante riferimento all'alterità mostra che l'esperienza di appartenenza e condivisione plasma l'identità di ciascun partecipante, costruita attraverso il coinvolgimento nel tessuto comunitario. Questo è particolarmente evidente nel contesto offline, dove la dimensione sociale, pur significativa nel contesto online, assume una maggiore rilevanza, anche se in modi differenti durante l'evoluzione diacronica. All'inizio la posizione collettiva del proprio sottogruppo di appartenenza viene costruita e rafforzata attraverso l'opposizione alle posizioni degli altri sottogruppi (cfr. esempio 3).

Esempio 3: discussione collettiva offline - fase iniziale
Fausta: "**Noi abbiamo compreso** in questo modo la domanda di ricerca!".

Fausta rielabora il processo cognitivo del proprio gruppo, contrapponendolo a quello compiuto dagli altri gruppi. In questa prima fase il confronto intergruppi genera percorsi di discriminazione tra i sottogruppi, stimolando un senso di appartenenza esclusivo che delimita i confini del proprio gruppo e della propria identità.

Diversamente, alla fine del corso gli studenti consolidano il senso di appartenenza ampliandone i confini alla comunità allargata. La partecipazione a discussioni collettive in questa fase favorisce l'utilizzo di posizionamenti più inclusivi che abbracciano l'intera comunità indebolendo il senso di appartenenza al sottogruppo. Il contesto intergruppi, piuttosto che generare percorsi di discriminazione tra sottogruppi, come nella prima fase, sembra riconoscerli come parti simili di una comunità allargata.

Infatti gli studenti co-costruiscono dialogicamente un discorso collettivo attraverso riformulazioni che marcano la connessione tra discorsi individuali e collettivi (cfr. esempio 4).

Esempio 4: discussione collettiva offline - fase finale
Arianna: "**noi abbiamo parlato** di open source"
Rossana: "**anche noi**, **dicevamo** di eliminare questa voce".

Rossana connette il suo discorso a quello di Arianna. Il legame tra questi discorsi individuali rappresenta inoltre la connessione tra i discorsi collettivi dei rispettivi sottogruppi, rielaborati dalle due studentesse («*noi ab-*

biamo parlato di…», «*anche noi dicevamo che…*»). In questo modo gli studenti arrivano a co-costruire una voce comunitaria che richiama l'identità collettiva.

Dunque la partecipazione a comunità *blended* rinsalda il senso di appartenenza intrecciando percorsi paralleli nei due ambienti: nell'online gli studenti costruiscono e rafforzano soprattutto l'identità personale attraverso il riferimento alla propria comunità nella quale si identificano; nell'offline diviene più saliente la definizione dell'identità sociale che gli studenti costruiscono dapprima attraverso dinamiche di contrasto e successivamente attraverso dinamiche di assimilazione che delineano un'identità collettiva.

5. Conclusioni: costruire il Sé attraverso percorsi blended di apprendimento

L'esperienza di partecipazione a comunità *blended* risulta particolarmente significativa nel processo di costruzione identitaria tessendo due percorsi di appartenenza a due differenti tipi di comunità: la comunità mediata e la comunità diretta. L'identità emerge attraverso l'integrazione della duplice appartenenza in un progetto unitario e coerente (Wenger, 1998) in cui ciascun individuo interiorizza nuovi posizionamenti del Sé, maturati attraverso l'esperienza collettiva.

Lo studio qui presentato ha fatto emergere come gli studenti costruiscano i propri percorsi identitari attraverso continui riferimenti agli altri ed alla comunità di appartenenza, oscillando tra dinamiche di identificazione, più marcate nel contesto online, e dinamiche di differenziazione, più frequenti nel contesto offline. La dimensione sociale non viene mai completamente annullata o scissa dalla dimensione individuale (Contarello e Mazzara, 2000), ciascun individuo porta dentro di sé dei riferimenti sociali che richiama di volta in volta per definire se stesso sia attraverso l'identificazione che attraverso la differenziazione.

Questi risultati rafforzano l'idea che l'identità dei singoli oscilli su un continuum che si muove tra polarità individuale e polarità sociale, laddove l'identità della collettività, lungi dall'essere la somma delle singole identità dei membri di una comunità, è l'esito di una negoziazione tra esse (Wenger, 1998). Proprio i processi di negoziazione consentono alle voci di altri individui, gruppi, comunità e culture di diventare parte del mondo privato (Hermans, 2004) e "contaminare" l'identità individuale. I processi di negoziazione nelle comunità *blended* producono una ulteriore contaminazione, quella tra le traiettorie identitarie online ed i percorsi del Sé offline, favorendo la formazione di un'"identità *blended*" (Annese, Traetta e Spadaro, 2010).

In conclusione partecipare a comunità di apprendimento *blended* è un'esperienza sociale complessa; il valore formativo di un percorso *blended* è rintracciabile, non solo nell'opportunità psicoeducativa di acquisire specifici contenuti e competenze, ma anche nell'opportunità psicosociale di sperimentare molteplici forme di partecipazione e di costruzione identitaria nei diversi contesti interattivi.

In generale i percorsi formativi rappresentano dei momenti significativi nella costruzione della nostra identità, attraverso i quali impariamo a conoscere noi stessi, scopriamo chi potremmo diventare, costruiamo i nostri Sé possibili ampliando il nostro repertorio di posizionamenti e rinnovando la nostra identità (Ligorio e Spadaro, 2010).

Considerare i riflessi identitari del processo formativo ci porta a ritenere l'apprendimento un'esperienza che promuove cambiamenti anche nel modo di definire se stessi e le proprie abilità (Ligorio *et al*., 2008). Pertanto obiettivo primario di educatori e psicologi dovrebbe essere la formazione dell'identità, attraverso la progettazione e l'organizzazione di percorsi formativi che, con la partecipazione attiva degli studenti, promuovano possibilità positive di sviluppo (Ligorio, 2007) in grado di aprire l'identità a percorsi dialogici di costruzione. I percorsi formativi *blended* possono essere sicuramente considerati un'ottima occasione di sperimentazione identitaria, oltre che una valida opportunità di apprendimento.

Bibliografia

Annese S., Traetta M. (2009), "Psychosocial dynamics of blended communities: participating and positioning in learning contexts", *Qwerty*, 4 (2), 90-106.

Annese S., Traetta M. (in stampa), "Distributed participation in blended learning communities: actors, contexts and groups", *International Journal of Web Based Communities (IJWBC)*.

Annese S., Traetta M., Spadaro P.F. (2010), "Blended learning communities: relational and identity networks", in J. Park, E.G. Abels (Eds.), *Interpersonal Relations and Social Patterns in Communication Technologies: Discourse Norms, Language Structures and Cultural Variables*, pp. 256-276.

Bakhtin M. (1973), *Problems of Dostoevsky's poetics*, Ann Arbor, MI, Ardis.

Brewer M.B. (1991), "The Social Self: On being the Same and Different at the Same Time", *Personality and Social Psychology Bullettin*, 5, 475-482.

Ciliberti A. (a cura di) (2007), *La costruzione interazionale di identità. Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, FrancoAngeli, Milano.

Contarello A., Mazzara B.M. (2000), *Le dimensioni sociali dei processi psicologici*, Laterza, Bari.

Davies B., Harré R. (1990), "Positioning: The discursive production of selves", *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20, 43-63.

Gackenbach J. (a cura di) (1998), *Psychology and the Internet: Intrapersonal, Interpersonal and Transpersonal Implications*, Academic Press, New York.

Gergen K.J. (1988), "Narrative and self as relationship", in L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 21, Academic Press, New York, pp. 17-56.
Gergen K. (1994), *Realities and relationships. Soundings in Social Construction*, University Press, Cambridge (MA).
Gergen K. (1996), "Technology and the Self: From the Essential to the Sublime", in D. Grodin e T. Lindlof, *Constructing the Self in a Mediated World* (pp. 127-140), Sage, Thousand Oaks.
Apotheloz D., Grossen M. (1996), "Dynamique conversationelle dans un entretien psychotherapeutique. Analyse des reformulations", *Interaction et Cognitions*, 1 (1), 115-149.
Harrè R., Van Langenhove, L. (1991), "Varieties of positioning", *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 21, 393-407.
Hermans H.J.M. (2001a), "The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning", *Culture & Psychology*, 7, 243-281.
Hermans H.J.M. (2001b), "The construction of a Personal Position Repertoire: method and practice", *Culture & Psychology*, 7, 323-366.
Hermans H.J.M. (2004), "The Dialogical Self in a Global and Digital Age", *Identity. An International Journal of Theory and Research*, 4 (4), 297-320.
Hermans J.M., Ligorio M.B. (a cura di) (2005), *Identità dialogiche nell'era digitale*, Erickson, Trento.
Hevern V.W., Annese S. (2005), "Le Homepage personali in rete: il sé a dialogo con l'altro", in M.B. Ligorio e H.J.M. Hermans, *Identità dialogiche nell'era digitale*, Erickson, Trento, pp. 41-64.
Hevern V.W., Pugliese A.C. (2005), "Identità virtuali che si intrecciano con la storia: i weblog e le pratiche discorsive del sé", in M.B. Ligorio, H.J.M. Hermans, *Identità dialogiche nell'era digitale*, Erickson, Trento, pp. 65-76.
Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
Ligorio M.B. (2007), "Cultura, formazione ed educazione", in B. Mazzara (a cura di), *La psicologia culturale. Modelli teorici e contesti di azione*, Carocci, Roma, pp. 237-63.
Ligorio M.B., Annese S., Spadaro P.F., Traetta M. (2008), "Building intersubjectivity and identity in on-line communities", in B.M. Varisco (Ed.), *Psychological, pedagogical and sociological models for learning and assessment in virtual communities of practice*, Polimetrica, Milano, pp. 57-91.
Ligorio M.B., Cacciamani S., Cesareni D. (2006), *Blended Learning: dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*, Carocci, Roma.
Ligorio M.B., Spadaro P.F. (2010), "Identità e intersoggettività a scuola", in M.B. Ligorio, C. Pontecorvo (a cura di), *La scuola come contesto*, Carocci, Roma, pp. 101-114.
Mazzoni E. (2005), "La Social Network Analysis: analisi strutturale delle comunità virtuali", in Calvani A. (a cura di), *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative* (pp. 193-215), Erickson, Trento.
Mayring P. (2000), *Qualitative Content Analysis. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Researc*h, 1(2), art. 20. Reperito da: http://nbn resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204.
McNamee S. (1996), "Therapy and Identity Construction in a Postmodern World", in D. Grodin, T. Lindlof, *Constructing the Self in a Mediated World*, Sage, Thousand Oaks, pp. 141-155.

Sampson E. (1989), "The deconstruction of self", in K. Gergen, J. e Shotter (Eds.), *Texts of identity. Inquires in social construction*, Sage, Newbury Park (CA), pp. 1-19.
Schneider S., Evans M. (2008), "Transforming e-learning into e-learning: The centrality of sociocultural participation", *Innovate*, 5 (1). Reperito da: www.innovateonline.info/index.php?view=article&id=511.
Shotter J. (1999), "Life inside dialogically structured mentalities: Bakhtin's and Volosinov's account of our mental activities as out in the world between us", in J. Rowan e M. Cooper (Eds.), *The Plural Self. Multiplicity in everyday life*, Sage, London, pp. 71-92.
Shotter J., Gergen K.J. (1994), "Social construction: knowledge, self, others, and continuing the conversation", in S.A. Deetz (Ed.), *Communication yearbook*, Sage, Thousand Oaks, pp. 3-33.
Spadaro P.F., Ligorio M.B. (2005), "Intrecci, contesto e identità in un forum di discussione", in M.B. Ligorio, H.J.M. Hermans (Eds.*), Identità dialogiche nell'era digitale*, Erickson, Trento, pp. 89-112.
Spadaro P.F., Ligorio M.B. (2009), *Psicologia dell'intersoggettività nei contesti educativi*, FrancoAngeli, Milano.
Spears R., Lea M. (1992), "Social Influence and the influence of the "social" in computer-mediated communication", in L. Lea (Ed.), *Contexts of computer-mediated communication* (pp. 30-65), Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf.
Sproull L., Kiesler S. (1986), "Reducing social context cues: electronic mail in organizational communication", *Organizational behaviour and human decision processes*, 37, 157-187.
Turkle S. (1996), *Life on the screen: identity in the age of the internet*, Simon & Schuster, New York.
Wasswerman S., Faust K. (1994), *Social Network Analysis. Methods and Applications*, Cambridge University Press, Cambridge.
Wenger E. (1998), *Communities of Practice: learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.
Wenger E. (2000), "Comunità di pratica e sistemi sociali di apprendimento", *Studi Organizzativi*, 1, 11-33.

3. La didattica blended tra formale e informale: personalizzazione e socializzazione nei processi di conoscenza

di *Stanislao Smiraglia, Daria Grimaldi, Maria Conte*

Introduzione

Tra i molti temi caldi che riguardano le trasformazioni complessive della formazione universitaria vi è certamente quello concernente il ruolo delle nuove tecnologie della comunicazione e dell'informazione nella distribuzione e costruzione di conoscenza. Innovazioni tecnologiche e mutamenti sociali sono espressione fattoriale delle dinamiche coevolutive che caratterizzano le società globali e, dunque, ben si comprende perché l'interesse dei ricercatori per le nuove tecnologie non sia relativo solo agli aspetti strettamente tecnologici e riguardi anche le profonde implicazioni che le tecnologie hanno sulle modalità di costruzione della conoscenza e sulla stessa concettualizzazione di che cosa siano la conoscenza e l'apprendimento (Ligorio, 2002, Rivoltella, 2002; Scardamalia, Bereiter, 2003; Smiraglia, Ligorio, 2007) Di particolare rilievo, la transizione teorizzata da O'Reilly (2005) dal web.1 al web.2 ha evidenziato in massimo grado il carattere connettivo, sociale ed informale dei processi di insegnamento-apprendimento. Nelle pratiche della formazione universitaria le dimensioni emergenti di questi processi si riflettono nelle teorie di riferimento che sono ampiamente condivise dai ricercatori e docenti che afferiscono a settori disciplinari per i quali i fenomeni studiati coincidono con le tematiche oggetto di insegnamento come è peculiare per le scienze psicologiche e pedagogiche. Proprio in virtù di questa coincidenza oggettuale e contenutistica, in ambito universitario, assume particolare salienza la riflessione sull'efficacia delle modalità di impiego delle nuove tecnologie della comunicazione. Questo in quanto, ciò che è oggetto di ricerca e, parallelamente d'insegnamento, non può non trasferirsi nella stessa pratica di trasferimento-produzione della conoscenza delineata proprio da quella ricerca e, contestualmente, oggetto della proposta formativa (Grimaldi, 2010).

Alla luce della premessa, viene qui proposta una riflessione complessiva e nello stesso tempo specifica, sulle dinamiche e sui processi psicosociali che, a partire da dieci anni a questa parte, sono stati al centro degli interessi del nucleo di ricercatori che afferisce al settore disciplinare della psicologia sociale e che, in particolare, svolge attività didattica sui temi delle comunicazioni di massa, della psicologia dei gruppi e della psicologia degli apprendimenti on line, presso le sedi universitarie di Napoli e Cassino. Le riflessioni e osservazioni che si propongono non sono dunque relative a un singolo caso ma a una molteplicità di esperienze che, tuttavia, evidenziano alcuni fattori comuni – sui quali ci si tratterrà in prevalenza – che fondamentalmente sono riconducibili a contesti didattici e d'aula riguardanti popolazioni studentesche molto ampie.

La didattica universitaria è particolarmente toccata dal problema della numerosità dei corsisti per i molti ostacoli che rendono precaria la partecipazione e la frequenza per ragioni strutturali, logistiche e organizzative, incidendo anche sulla motivazione di corsisti che incontrano difficoltà a, relazionarsi efficacemente con colleghi e docenti. A causa di queste difficoltà diffuse nell'università attuale, la partecipazione attiva degli studenti in molti casi è ridotta – limitandosi a "quelli del primo banco" – così come l'interazione con il docente inevitabilmente differita al momento dell'esame con il comprensibile sovraccarico di tensione e preoccupazione (Smiraglia, Forte, 2004).

Le tecnologie della comunicazione rendono possibili soluzioni in grado di conciliare processi di macro-didattica e micro-didattica; i primi volti a rispondere alle esigenze istituzionali di ampie comunità di apprendimento e, i secondi, volti a sostenere obiettivi di intervento formativo mirato. Ci si riferisce qui a soluzioni di tipo *blended* che prevedono lo svolgimento contestuale di attività a carattere tradizionale come quelle che si realizzano nelle aule più affollate, e a carattere innovativo – a livello gruppale e anche individuale – proprio per il contributo delle nuove tecnologie (Ligorio, Cacciamani, Cesareni, 2006).

In tale prospettiva, il fulcro della sperimentazione sviluppata e qui illustrata concerne il confronto tra diverse soluzioni applicative e la valutazione della loro efficienza ed efficacia soprattutto per quanto attiene alle condizioni di attrito delle interfacce tra i tre livelli: *individuale*, *gruppo* e *comunità*.

Più ancora, ai tre livelli, si analizzerà la diversa incidenza di soluzioni riconducibili ad ambienti formali e informali di insegnamento-apprendimento, nonché l'impatto che queste soluzioni hanno sul clima generale d'aula e sulle motivazioni individuali.

2. Dimensione comunitaria, dinamiche di gruppo e aspetti individuali nella didattica universitaria

La letteratura psicosociale e psicopedagogica concernente le metodiche blended è fondamentalmente incentrata sul tema delle comunità di apprendimento (Kaye, 1994); a tal riguardo si riconosce che le nuove tecnologie consentono di condividere e generare contenuti in una forma che è specificamente sociale. Apprendere è inteso come processo sostenuto da un'interazione aperta e distribuita, da dinamiche che non riguardano solamente la relazione tra docente e studenti ma che coinvolgono l'intera classe virtuale. Si tratta di una visione e di pratiche fortemente innovative che sono riconducibili a concetti come quello di intelligenza collettiva e connettiva. La rete del digitale si configura come un sistema sinaptico che emula le caratteristiche funzionali del nostro cervello (Siemens, 2004). Così come il cervello è la base dei processi individuali di apprendimento, la rete dei cervelli – il network reso disponibile dalle nuove tecnologie della comunicazione – è il presupposto sociale dell'apprendimento comunitario (De Kerckhove, 1997; Downes, 2005, Bonaiuto, 2006) Questa enfasi sulla dimensione collettiva è assolutamente giustificata perché l'apprendimento collaborativo e la costruzione sociale della conoscenza sono le qualità emergenti della didattica in rete (Wenger, 1998; Calvani, Rotta, 1999).

Tuttavia, soprattutto quando le classi coinvolte dalla nuova didattica sono affollate oltremisura, l'attenzione per i processi comunitari non sembra sufficiente per cogliere i diversi snodi problematici. Questo per due opposte ragioni: primo, perché una massa non costituisce una comunità e dunque la comunità che faticosamente emerge non assorbe tutte le energie e le risorse potenziali che sono espresse nella classe-massa; secondo perché il delinearsi della dimensione comunitaria non rende visibili processi micro sociali, ugualmente rilevanti – sul piano delle relazioni fattuali – a livello degli individui e dei piccoli gruppi. Inevitabilmente, l'agire comunitario non assorbe tutte le dinamiche sociali che si evidenziano nelle situazioni e nei contesti. La metafora che ci sembra possa rendere l'idea della questione è quella di una lente focale: se si zooma si perde di vista la dimensione macro; se ci si allontana, i processi micro scompaiono alla vista. Mettere a fuoco la dimensione comunitaria è senza dubbio una soluzione vantaggiosa e qualificante perché ricerca una soluzione mediana ma con questa focale non appaiono certamente ben in vista sia le dinamiche del più ampio collettivo sia quelle dell'interazione individuo-individuo ed individuo-gruppo. Ciò, si ribadisce, soprattutto allorché le classi sono molto estese e la costruzione comunitaria richiede uno sforzo non sempre compatibile con i tempi dello sviluppo corsuale. I processi di marginalizzazione sono più facilmente controllabili laddove si lavora con classi più piccole e si dispone di molte risor-

se per il *tutoring* e lo *scaffolding*, a sostegno sistematico del sentimento di identità e di più ampia appartenenza. Per altro non è del tutto un problema del passato quello del *digital divide* che in molti casi scoraggia gli studenti più inesperti rispetto ai più competenti e smaliziati. Per certi aspetti le nuove tecnologie evidenziano senza possibilità di occultamento le posizioni marginali e i fenomeni di *drop out* che nella didattica tradizionale passano invece inosservati dal momento che la partecipazione non è quasi mai richiesta e l'apprendimento (cosa si capisce e si sa e come si capisce) è questione che riguarda totalmente la responsabilità e competenza dei singoli studenti. Le metodiche blended espongono gli studenti molto più di quanto avviene nelle classi della didattica cattedratica, di tipo *top-down*, caratterizzate da uniformità silenziosa e studio individuale. Nel quadro degli apprendimenti comunitari la partecipazione impone esposizione dei singoli e questo processo non è né facile né scontato. Oltretutto la rete dei legami personali, preesistenti ai corsi, continua ad agire anche a livello comunitario e talvolta si sovrappone alla pratica di comunità in un gioco di piccola squadra informale che accentua le distanze tra soggetti periferici e soggetti centrali. Le metodiche blended possono mettere in luce le reti connettive esistenti e quelle che possono essere didatticamente indotte (Grimaldi, Smiraglia, Conte, 2011).

Dunque, l'efficacia e l'efficienza del lavoro che si sviluppa all'interno delle classi digitali estese possono dipendere da fattori e condizioni non sempre riconosciuti dalla letteratura di comunità e che sono, invece, riconducibili alla letteratura psicosociale in tema di interfacce organizzative e dinamiche di piccoli gruppi diversamente configurati (Spaltro, 1982, 1985).

Ciò non significa rinunciare al lavoro comunitario ma, tenendo conto realisticamente delle condizioni operative al contorno, è un invito all'opportunità di differenziare le strategie di insegnamento, *tutoring*, *scaffolding* in relazione a tutti e tre i livelli – micro, comunità e macro – su cui concretamente i partecipanti a corsi particolarmente affollati tendono ad operare. Questa affermazione potrebbe sembrare in contraddizione con l'osservazione precedente relativa alle scarse risorse "docenti" di cui si dispone e dei tempi generalmente limitati che caratterizzano corsi affollati di 6-9 crediti che si concludono nell'arco di un trimestre. In effetti si tratta di rispondere a una domanda: è possibile conciliare queste condizioni con un effettivo processo di costruzione comunitaria di una classe estesa? Se la risposta è no, può essere più economico e produttivo, differenziare strategie, azioni e compiti a tutti i livelli in modo da favorire gli adattamenti e incrementare le opportunità di "cattura" degli studenti. In altri termini, seppure quella della didattica di comunità è una teoria in sé valida e importante, bisogna riconoscere che tentare di far apprendere agli studenti questo "linguaggio" può essere operazione dispendiosa e non necessariamente valida per popo-

lazioni estese e che piuttosto conviene – strategicamente – "adottare il linguaggio dello studente"[1].

Proviamo a chiarirci delineando degli scenari usuali.

Si osservi una classe tradizionale molto affollata a inizio corso, magari con studenti in piedi e con molti disagi nell'ascolto e nel prendere appunti. Confrontando il grado di affollamento iniziale e quello finale si potrà facilmente verificare che molti studenti inizieranno ben presto a non frequentare e a optare per lo studio individuale sul libro. Certamente su questo dato influisce moltissimo l'attraenza del corso *de visu*. In aula è sempre il docente che fa la differenza; agli studenti si può piacere o non piacere, si può proporre un corso auto motivante o si è capaci di motivare. Noi escludiamo dalle nostre considerazioni attuali questi fattori, pur rilevanti per una didattica consistente. Certamente non condividiamo l'obiezione fatta alle nuove tecnologie di essere causa di allontanamento dall'aula classica. Piuttosto, se la riduzione dell'affollamento nei corsi rivolti ad ampie popolazioni di studenti è un fenomeno fisiologico, le soluzioni blended consentono agli studenti non frequentanti di non perdere opportunità formative e informative.

Ma proprio perché non partecipanti, essi possono volersi porre al centro della comunità on line (e favorirne la costituzione) o a lavorare in gruppo (senza necessità di interazione fisica). Basterebbe questo per perseverare nell'adozione degli strumenti della comunicazione mediata dal computer. Ancora, si osservino gli studenti più assidui, quelli che in un nostro precedente lavoro (Smiraglia, Forte, 2004) abbiamo definito "quelli del primo banco", pronti ad annuire e a partecipare: essi sono, il più delle volte, già propensi a cooperare, a dedicarsi a lavori di gruppo e a condividere in forma più allargata un'identità comunitaria. Si considerino, infine, gli studenti del "pendolarismo partecipativo", quelli che talvolta ci sono e talvolta no, più portati a mantenere un sistema di relazioni limitate e a partecipare utilitaristicamente a compiti che non rubano loro troppo tempo e che non richiedono un'interazione allargata.

Questa nostra è una descrizione approssimativa e parziale che vuole tuttavia evidenziare un dato facilmente riscontabile: alla fine dei corsi tradizionali le aule sono spesso semivuote e, in quelli blended, l'im-

1. Questa soluzione deve molto ad alcune intuizioni che sono state sviluppate nell'ambito delle applicazioni di tecniche persuasive nel settore delle comunicazioni di massa (Smiraglia S., 2009) e, a livello di individui, della terapia strategica breve laddove si sostiene, in particolare, che la cattura del cliente finalizzata al problem solving è possibile attraverso il *mirroring* e il ricalco ovvero consentendo al cliente di potersi facilmente rispecchiare nel terapeuta che si adatta a lui piuttosto che chieda a lui di adattarsi (Nardone G., Watzlawick P., 1990).

posizione di strategie e fini comunitari riduce notevolmente l'adesione al progetto, incrementando – se le aule virtuali sono molto affollate – posizioni marginali. Nel corso di questi anni, abbiamo sperimentato diverse soluzioni, alcune delle quali si sono dimostrate più efficaci di altre e siamo arrivati alla conclusione che la migliore didattica blended è proprio quella che mantiene elevata la partecipazione nell'aula tradizionale. Una buona didattica blended, ricca di stimoli e sollecitazioni per gli studenti, non comporta affatto uno svuotamento dell'aula e, invece, favorisce una più complessiva e articolata partecipazione su ambedue i versanti: quello digitale ma anche e soprattutto quello della didattica frontale.

3. Formale e informale nelle pratiche blended

La soluzione blended fornisce uno spazio in cui formale e informale si integrano e sovrappongono (Smiraglia, 2007). Ma attenzione a slogan del tipo "sociale è bello!". Per molti studenti sia l'aula sia il web costituiscono spazi "fobici" che *inibiscono* e non promuovono deterministicamente la socialità, luoghi in cui sono percepite come insormontabili le difficoltà di intervento e di contatto. Così come in un'aula tradizionale anche nell'aula virtuale moltissimi (i più se l'aula è sovraffollata), tendono al *lurking* e ad assistere passivamente a quanto in esse si svolge. Uno specifico fattore di incremento delle difficoltà che si riscontra nelle aule affollate è rappresentato dal fatto solo apparentemente paradossale che quanto più le persone partecipano tanto più è difficile seguire e partecipare. Si consideri una classe di 150 studenti: se ognuno pone domande in aula o interviene sul web, la lezione rischia di essere impallata e il carico di lavoro on line viene percepito come eccessivo, tanto da scoraggiare l'adesione al progetto. In tal senso si sostiene che non è sempre opportuno incentivare forzosamente il lavoro comunitario. Si tratta piuttosto di accettare come un *vantaggio* il limite di espansione dello zoccolo duro degli studenti comunitari, partecipativi e cooperativi. Essi possono rappresentare un utile riferimento (per i processi di pensiero) ma non possono costituire un modello soggetto a imitazione (per l'agire), pena il collasso della comunità stessa per *overload* informativo. Abbiamo sperimentato soluzioni totalmente incentrate sul lavoro di comunità e non sempre i vantaggi sono apparsi evidenti. Soprattutto laddove la valutazione dei prodotti di contribuzione costituiva il criterio principe per la formulazione del giudizio, i comportamenti degli studenti sono risultati nel loro complesso meno "pensati e produttivi". In ambito comunitario, in presenza di classi estese – lo ribadiamo –, il "postare", il "commentare" e il "linkare" vengono essenzialmente interpretate come azioni

dovute (rispondere all'appello) e dunque eseguite per testimoniare la propria presenza. Il risultato è allora una marea di contributi di scarsa qualità che anziché favorire la logica sociale dell'apprendimento presenta i caratteri di un'invasiva e improduttiva conformità. Sicché le difficoltà di partecipazione aumentano al pari di quelle connesse alla gestione del flusso di comunicazione, imponendo un ruolo tutoriale e docente fortemente orientato a disciplinare e a regolare il traffico caotico che ne consegue. Se il lavoro comunitario è invece una possibilità-opportunità offerta dall'aula blended (una *viability* per dirla con Bateson, 1984), la qualità della contribuzione appare sensibilmente più elevata e il modello co-costruttivo si delinea con maggiore chiarezza tanto da costituire un fattore di "attrazione spontanea" anche per studenti più esitanti e individualisti. L'importante è fornire alternative di comportamento-apprendimento in grado di rispondere alle disponibilità studentesche.

4. Reti sociali e dinamiche intragruppo online

La costruzione del corso blended crediamo debba riflettere queste difficoltà e procedere attraverso una varietà di task ma in base a una determinazione per la quale il lavoro di piccolo gruppo e individuale sia sempre valorizzato perché a questo riferimento normativo tendenzialmente aderiscono tutti gli studenti, sia quelli più propensi a strategie di lavoro personale sia quelli disponibili al lavoro comunitario.

A titolo di mero esempio riportiamo un task di gruppo per la verifica della comprensione-apprendimento di un documento, o di un capitolo di libro (da leggere).

Consegna: ciascun partecipante elabori (privatamente) tre domande che potrebbero finire nel questionario di verifica. Sostenga pubblicamente (in piccoli gruppi organizzati dal docente) le proprie domande (per costruzione e contenuto e per interpretazione e risposta).

Per effetto moltiplicativo le domande proposte dai diversi individui attraverso i gruppi vanno a costituire il monte delle domande condivise nei gruppi e rese disponibili a tutta la comunità in prossimità della verifica.Tra di esse, poi, il docente sceglierà quelle che meglio rispecchiano la comprensione del testo e l'apprendimento dei contenuti cruciali per inserirle nel questionario finale di verifica. Si chiarisce che il docente si riserva di rivedere e anche modificare le domande a scopo di controllo.

In una sola attività sono dunque integrati i tre livelli dell'interazione blended: individuale, gruppale e comunitaria (Smiraglia, Grimaldi, 2011).

Questa metodica è per altro possibile con classi molto estese in quanto le domande del questionario sono estratte da una base di quesiti sensibilmente più ampia[2].

Compiti di gruppo di questo genere favoriscono l'approdo al riferimento comunitario (il blog) perché è riconoscibile nel task l'importanza del disporre non solo delle proprie domande (e risposte) ma anche di quelle condivise negli altri gruppi. Questo spinge a cercarsi in modo reciproco anche informalmente. Naturalmente il docente può valorizzare a suo piacimento, ai fini della valutazione, i diversi prodotti di processo (le domande inizialmente poste dai partecipanti oppure il confronto o le proposte di gruppo) così come decidere di istituire on line spazi di confronto individui-gruppo-gruppi anche per poter meglio monitorare il processo.

Molto importanti sono gli effetti di mantenimento dell'audience (individui/comunità). Questa idea è rinforzata da quanto è emerso confrontando il rapporto tra il numero degli studenti che hanno superato l'esame e quello di coloro che non ci sono riusciti, in diverse annualità, per corsi contraddistinti da maggiore o minore enfasi sull'impegno comunitario rispetto al lavoro di piccolo gruppo o individuale. Se – in classi molto estese – la valutazione tiene particolarmente conto dell'adesione al progetto comunitario gli effetti riscontrati sono *dropping out* o forte penalizzazione dei soggetti periferici che invece possono ottenere risultati più che buoni nelle prove individuali in quanto meno protagonisti nella dinamica allargata ma, come spesso si riscontra a livello delle dinamiche di gruppo, ottimi ascoltatori.

In altre sedi abbiamo esaminato e confrontato l'impatto sugli studenti di diversi strumenti della c.m.c., rilevando che il migliore riscontro si ha allorché il lavoro dell'aula virtuale poggia su risorse tecnologiche a medio grado di strutturazione. (Grimaldi, Conte, 2010) Abbiamo in particolare esaminato strategie didattiche incentrate su vere e proprie piattaforme di formazione (DVLN), ad alto grado di strutturazione, strategie basate su network sociali (facebook) e dunque incentrate sull'informalità, soluzioni incentrate su libri digitali (scriptaweb) e su blog, che si collocano a loro volta tra formale e informale. (Smiraglia, Grimadi, 2011) Naturalmente si tratta di un posizionamento sul continuum formale-informale che non è "strutturale" perché nessuno strumento ha in sé caratteristiche che invece dipendono fortemente dal loro uso. L'esistenza in una classe reale di una scrivania, di una lavagna e di banchi allineati non sono elementi sufficienti a concludere che si tratta di un ambiente in cui la didattica è convenzionale. Al contrario, un ambiente e tecnologie innovative non possono farci

2. Naturalmente è sempre possibile compensare la minore numerosità dei partecipanti con l'incrementare il numero delle domande singolarmente richieste.

necessariamente concludere che la didattica che vi si pratichi sia egualmente innovativa. Un esempio banalissimo è ricavabile dalla grande diffusione degli strumenti di presentazione multimediale in una pluralità di contesti: un powerpoint non comporta di per sé un incremento dell'attenzione e dell'interesse per i contenuti.

Dunque non sono gli strumenti a definire i caratteri della didattica ma il modo in cui essi sono usati. Più in dettaglio l'innovazione risiede nella varietà delle alternative cognitive che sono attivate nel corso degli apprendimenti o nella possibilità di acquisire una specifica conoscenza attraverso strategie flessibili. In ogni caso l'innovazione non può prescindere dalla disponibilità di diverse soluzioni. La varietà dei tools può essere una risposta a questa esigenza, ma non una soluzione meccanicistica. Anche in contesti potenzialmente recettivi (abbiamo sperimentato molte soluzioni nell'ambito del corso di laurea in *culture digitali*) persistono tratti motivazionali nient'affatto congruenti con la presunta innovatività dei percorsi formativi studenteschi. Il blended non è ancora parte integrante della pratica di apprendimento per poterci attendere un'adesione basilare alle soluzioni comunitarie. Costruire conoscenza condivisa vuol dire costruire comunità e questi processi impongono tempi non necessariamente commisurati alla durata della didattica modulare oppure impianti metodologici trasversali a livello dei docenti tali da rendere possibile una socializzazione prolungata alle pratiche di comunità.

5. Conclusioni: socializzazione e personalizzazione nella didattica integrata

Uno dei presupposti rilevanti della didattica integrata è che essa si apre a molte soluzioni e a esigenze variabili. L'idea centrale è che non solo gli studenti sono diversi tra di loro, ma che anche gli apprendimenti mutano se uno stesso studente ha a disposizione strumenti diversi e, ancora, il suo rapporto con lo strumento è associato ad attività più o meno eterodirette e strutturate. Non solo, è essenziale valutare quanto l'attività investa o meno la compartecipazione di altri soggetti a livello di piccolo gruppo o di gruppo esteso-comunità. Nel nostro caso, la pluriennale esplorazione delle possibilità offerte dalla c.m.c., ha essenzialmente riguardato classi molto estese di studenti universitari che hanno seguito in modalità blended. Tra i criteri oggettivi adottabili per valutarne l'impatto particolare rilievo assume il numero degli abbandoni nel corso del modulo e la percentuale degli studenti che superano i test di verifica modulare.

Nella nostra esperienza le maggiori difficoltà si evidenziano quando i compiti sono fortemente strutturati (programmati e obbligatori) e la valuta-

zione è fortemente associata alla partecipazione alla comunità (Smiraglia, Grimaldi, 2010).

Questa nostra considerazione va naturalmente riferita ad attività che impegnano numeri elevati di corsisti e che dunque risentono della sovrapproduzione di informazioni indotta da percezioni approssimate di ciò che significhi condivisione, cooperazione, co-costruzione di conoscenza. Si prende atto, in sostanza, delle difficoltà inevitabilmente presenti quando l'agire comunitario è inteso come task individuale e le attività sono svolte con studenti che non hanno una significativa esperienza di lavoro collaborativo on line. In tal caso la sostanziale brevità dei corsi non rende possibile un adeguato sviluppo delle consapevolezze-competenze necessarie per agire proattivamente e in accordo al principio del vantaggio sociale. Anzi, in prospettiva memetica, l'overload informazionale favorisce l'affermazione di comportamenti "poco nobili" ed opportunistici quali ad esempio commenti frutto di copia senza citazione catturati sul web. Se il lavoro di comunità viene proposto come una possibile forma espressiva della partecipazione al corso, ad esso tendono ad aderire meno studenti, ma la qualità e leggibilità del processo di co-costruzione appare meglio valorizzata.

Abbiamo altresì sperimentato diversi ambienti di lavoro on line. In estrema sintesi, l'ambiente percepito come più facilitante è rappresentato dal blog perché conferisce informalità anche a proposte formali. (Smiraglia, Grimaldi, 2011; Grimaldi, Conte, 2010) Naturalmente, proprio per la scelta di utilizzare il blog come ambiente base per una comunità ristretta formata da studenti che spontaneamente aderiscono a questa modalità on line, una proposta di didattica blended integrata deve potersi avvalere di attività di piccolo gruppo e di azioni a sostegno degli individui.

Contrariamente a quanto avviene per il lavoro di comunità, il lavoro di piccolo gruppo richiede uno spiccato livello di formalizzazione e una certa direttività, nei tempi e nei metodi.

È soprattutto a questo livello, infatti, che la competizione e il conflitto si rivelano come nemici della partecipazione e che si evidenziano fenomeni di sbilanciamento tra i membri per quanto attiene ai carichi di lavoro.

Molti studenti, infine, sembrano trarre vantaggio dalle attività blended solo se sono opportunamente sostenuti e seguiti in forma più diretta e personalizzata da tutor o docente. In tal caso la forma della risposta privata o del mailing è quella che consente di ridurre al massimo l'autoesclusione dal corso.

La *personalizzazione del blended* si rende necessaria quando si intravede che il comportamento di partecipazione al task di comunità non si fonda su una consapevole elaborazione del senso della partecipazione stessa. È il caso, ad esempio, di quanti inseriscono un commento (produttivo o me-

no) sul blog e poi si disinteressano dell'eventuale discussione e del suo andamento.

L'inserimento di commenti, abbiamo detto, in linea generale scaturisce da una strategia memetica di stampo utilitaristico, poco pensata o nella forma o nei contenuti e improduttiva e perfino svantaggiosa per la classe in quanto comunità nascente (Smiraglia, Grimaldi, 2010).

Talvolta nemmeno l'intervento pubblico del docente serve a raddrizzare la rotta e allora diviene essenziale recuperare individualmente la persona, con una comunicazione personale via mail del tipo "il tuo commento non va. leggiti ciò che ti contesto"; in altri casi, l'interazione si sviluppa più in profondità, proprio al livello personale e in altri ancora si tratta di fornire un nitido segnale metodologico pubblico in relazione al commento (anche "duro", per evitare la diffusione di comportamenti disfunzionali per effetto imitativo) ma di non demotivare la persona.

Una mail indirizzata ad uno studente suona così: "ti ho un po' bastonato per il contenuto del tuo commento e ti lancio una sfida (…); ho apprezzato in te il coraggio di dire che (…); mi aspetto che tu e tutti i colleghi elaboriate il vostro pensiero anche mettendo in discussione le mie verità fattuali; il gioco è questo, ma mi devi portare fatti e non mere idee personali (credenze, opinioni, auspici, moralismi, ecc.). Vediamo se ce la fai, anche a lezione o sul blog (…) ti aspetto".

Si possono fornire numerosi esempi di intersezioni e adiacenze tra spazio comunitario e spazio privato, tra livello individuale, di gruppo e di comunità, ma ciò che ci preme è ribadire sinteticamente un principio: costruire una comunità richiede tempo e fatica non conciliabili con tempi e risorse degli attuali moduli universitari erogati a classe estese. Sicché si è gradualmente messo a fuoco una strategia di didattica integrata che renda disponibili diverse soluzioni adattative in ragione delle caratteristiche dei corsisti: quelli che danno il meglio nel lavoro di gruppo e quanti prediligono quello individuale. Naturalmente, tutto questo, adottando come baricentro l'idea di comunità impiantata sul blog (lasciata crescere senza eccessive forzature), ma prevedendo attività di gruppo e task individuali. Questo gradualmente si configura come un processo incentrato sulla personalizzazione atta a contenere un alto grado di abbandono dall'aula blended.

Un semplice dato di sintesi può chiarire l'impatto di questa strategia sulla conservazione della consistenza numerica della classe: nell'aa. 2010-2011 su un corso blended con 131 iscritti si sono verificati otto abbandoni e sui 123 partecipanti effettivi solo 5 studenti non hanno superato ad un test di comprensione-conoscenza la votazione finale minima per superare l'esame.

Nonostante questo dato ci appaia incoraggiante non pensiamo che sia questa una risultanza generalizzabile è che un simile risultato si possa senz'altro riprodurre in un corso successivo. Tuttavia, le esperienze di que-

sti anni ci dicono che, ancora per diverso tempo, la gestione di strumenti digitali e l'adesione a metodiche di didattica non convenzionale dovranno fare i conti con una condizione di costante sperimentazione. Alcune notazioni di sintesi ci paiono tuttavia possibili: il blog, opportunamente strutturato è la forma di approccio al blended più semplice e funzionale per la didattica integrata (Grimaldi, Conte, 2010). Chiaramente, dove gli atenei hanno optato per piattaforme strutturate e sostanzialmente standardizzate si pongono questioni diverse. Viene meno la personalizzazione del blog e dunque una parte della componente informale che il blog induce sul piano emozionale (Calvani, 2005; Cicognini *et al*., 2007).

I commenti degli studenti nell'approccio al blended tramite blog sono sempre stati più "caldi e motivati" di quanto non accada per strumenti più formali e strutturati (dvln, scriptaweb). Di Facebook non abbiamo cumulato che un'esperienza che ne ha riguardato la possibilità di uso per rinforzare le relazioni informali di studenti impegnati in compiti altamente strutturati. La sensazione, perché solo di questo possiamo parlare, è che facebook costituisca una risorsa dispersiva (Grimaldi Conte, 2010; Smiraglia, Grimaldi, 2011).

Intanto impone ai partecipanti l'iscrizione e non tutti sono disponibili a consegnarsi al web senza troppe vie di fuga. Dunque, non necessariamente facebook è ambiente condiviso; può invece diventare luogo dispersivo per soggetti in cerca di identità-sintalità gruppale perché in termini pratici è poco efficace nell'accelerare il *forming* di gruppo (Tuckman, 1965).

Per tutti i livelli di aggregazione si pone infatti come cruciale la questione del costituirsi identitario e del sentimento di partecipazione-condivisione. Gruppo e comunità non sono formule rituali che magicamente danno vita a gruppo psicologico e comunità collaborativa per il semplice fatto di essere adottate a paradigma dei processi di formazione e apprendimento.

In questo senso la personalizzazione degli apprendimenti è la chiave di volta dei processi rivolti a gruppi estesi. D'altra parte le tecnologie sostengono "bene" l'apprendimento solo se sussistono motivazioni personali o metodiche che motivano ad apprendere, anche se questa riflessione può essere estesa ben oltre il blended learning.

Bibliografia

Bonaiuto G. (2006), *Learning 2.0*, Erickson, Trento.

Calvani A. (2005), *Reti, comunità e conoscenza: costruire e gestire dinamiche collaborative*, Erickson, Trento.

Calvani A., Rotta M. (1999), *Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*, Erickson, Trento.

De Kerckhove D. (1997), *Connected Intelligence: the arrival of the web society*, Somerville House, Toronto.
Downes S. (2005), "E-learning 2.0", *eLearn Magazine*, vol. 10. www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1.
Galimberti C. (2002), "Aspetti psicosociali della comunicazione online. Verso una psicosociologia del cyberspazio", in *Comunicazioni sociali*, n. 1, pp. 20-30, ed. Vita e Pensiero, Milano.
Grimaldi D., Conte M. (2010), *Un'esperienza di blended learning 2.0*, Didamatica 2010, Atti del Convegno 2010. http://didamatica2010.di.uniroma1.it/sito/fullapers.html.
Grimaldi D. Smiraglia S, Conte M. (2011) *L'apprendimento 2.0 nella psicologia sociale delle comunicazioni: analisi delle interazioni online Atti del IV Convegno della Didattica della Psicologia dal titolo "Insegnare psicologia, formare gli psicologi: continuità o contrasto?"*, che si è tenuto a Padova il 25 e 26 febbraio 2011.
Grimaldi D., "Formarsi creativa-mente? L'università al tempo del web 2.0", in *Atti del convegno Giovani Come VI. Il sapere dei giovani*, in via di pubblicazione.
Kaye A., "Apprendimento collaborativo basato sul computer", *TD. Tecnologie didattiche*, n. 4, autunno 1994.
Ligorio M.B., Cacciamani S., Cesareni D. (2006), *Blended learning*, Carocci, Roma.
Ligorio M.B., Smiraglia S. (a cura di) (2007), *Tecnologie emergenti e costruzione di conoscenza*, Scriptaweb, Napoli.
Nardone G., Watzlawick P. (1990), *L'arte del cambiamento*, Ponte alle Grazie, Firenze.
Riva G. (2008), *Psicologia dei nuovi media*, Il Mulino, Bologna.
Rivoltella P.C. (2003), *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*, Erickson, Trento.
Scardamalia M., Bereiter C. (2003), "Knowledge Building", in *Encyclopedia of Education* (2nd ed., pp. 1370-1373), Macmillan Reference, New York.
Smiraglia S. (2009), *Le vie della persuasione sono infinite*, Scriptaweb, Napoli.
Smiraglia S., Forte C. (2004), "Strategie formative della comunicazione didattica on line", in U. Giani (a cura di), *Reti dinamiche virtuali di apprendimento a distanza*, Liguori, Napoli.
Smiraglia S. (2007), *Blog & Book, in e-Learning tra formale ed informale*, Atti del IV Congresso SIe-L, Società Italiana di e-Learning, Macerata, 4-6 luglio, Edizioni Simple, Macerata.
Smiraglia S., Grimaldi D. (2005), *Continuità e discontinuità delle strategie di interazione in un contesto blended learning tra on line ed off line*, Form@re, 39. Retrieved from http://formare.erickson.it/archivio/novembre_05/1_SMIRAGLIA.html.
Smiraglia S., Grimaldi D. (2010), "Dimensioni latenti e profili dinamici nell'interazione blended: sperienze a confronto", in Cesareni D., Manca S. (a cura di, *Formazione, innovazione e tecnologie*, Scriptaweb, Napoli, in via di pubblicazione.
Smiraglia S., Grimaldi D. (2011), "Pratiche di conoscenza e conoscenza delle pratiche", in Atti del IV Convegno della Didattica della Psicologia dal titolo "*Insegnare psicologia, formare gli psicologi: continuità o contrasto*?", che si è tenuto a Padova il 25 e 26 febbraio 2011.
Siemens G. (2004), "Connectivism: A learning theory for a digital age", 12 December, *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*.

Spaltro E. (1982), *Soggettività*, Patron, Bologna.
Spaltro E. (1985), *Pluralità*, Patron, Bologna.
Tuckman B.W. (1965), "Developmental sequence in small groups", *Psychological Bulletin*, 63, 384-399.
Wenger E. (1998), "Communities of practice: learning as a social system", *The Systems Thinker*, vol. 9, n. 5.

4. Autoregolazione e apprendimento collaborativo in comunità virtuali e non

di *Ottavia Albanese, Barbara Girani De Marco, Nicoletta Businaro*[1]

1. Introduzione

Apprendere in modo efficace richiede allo studente la messa in atto di competenze e processi ascrivibili alla sfera dell'autoregolazione e della metacognizione. Zimmerman (2005) identifica l'autoregolazione come una abilità umana fondamentale per l'adattamento e la sopravvivenza che consiste nella capacità di regolare pensieri, sensazioni e azioni e di adattarli in modo ciclico per conseguire specifici obiettivi personali. Tale abilità risulta strettamente connessa con un approccio metacognitivo all'apprendimento, che implica la conoscenza individuale circa il proprio e altrui funzionamento cognitivo (Flavell, 1976), oltre che la capacità di regolare e controllare il proprio processo cognitivo (Brown e DeLoache, 1978).

In accordo con quanto sostengono Veenman e collaboratori (2006), non esiste ampio consenso circa la direzione della relazione tra metacognizione e autoregolazione poiché alcuni ricercatori considerano l'autoregolazione come una componente subordinata della metacognizione (Brown e DeLoache, 1978; Kluwe, 1987), mentre altri, recentemente, ritengono che l'autoregolazione sia un processo di ordine superiore che include al suo interno la metacognizione (Winne, 1996; Zimmerman, 1995); in ogni caso emerge un consenso significativo circa il fatto che i due processi interagiscano tra loro e siano fondamentali per un apprendimento efficace (Albanese, Doudin, Martin, 2003).

Le componenti autoregolative e metacognitive, la cui efficacia è ampiamente dimostrata in contesti di studio individuali (Zimmerman e Schunk, 2001; Boekaerts, Pintrich, Zeidner, 2000), si sono rivelate ancora più rile-

1. Ottavia Albanese ha supervisionato l'intero capitolo. Barbara Girani De Marco ha scritto l'introduzione, il paragrafo 3 e i sottoparagrafi 2.3, 3.1. Nicoletta Businaro ha scritto il paragrafo 2 e i sottoparagrafi 2.1, 2.2 e 3.2.

vanti all'interno di contesti collaborativi (Boekaerts, Corno, 2005), in cui è fondamentale adottare meccanismi che consentano agli individui di utilizzare il sapere collettivo, mettere in relazione i diversi contributi e partecipare attivamente al processo di apprendimento. Le diverse risorse e componenti (sia quelle collettive che quelle proprie degli individui) devono infatti essere combinate efficacemente per consentire agli individui di trarre beneficio dal sapere collettivo (Girani De Marco e Littlejonh, in press).

All'interno dei contesti collaborativi la collettività può garantire la presenza di feedback reciproci circa l'efficacia dei comportamenti adottati e dei risultati raggiunti, favorendo la consapevolezza metacognitiva, il monitoraggio e l'autovalutazione (Palincsar e Brown, 1984). Allo stesso tempo, la partecipazione di soggetti con conoscenze e competenze differenti consente l'ampliamento del repertorio strategico a disposizione del gruppo, richiede un uso critico delle strategie e promuove discussioni interattive nelle quali i singoli riflettono sui propri processi di apprendimento sviluppando competenze autoregolative e metacognitive (Cacciamani, 2003; Albanese, De Marco e Fiorilli, 2009; Butler, 1995). Infine, anche la definizione degli obiettivi e la pianificazione delle attività finalizzate al loro conseguimento impone un'esplicita riflessione metacognitiva e un'adeguata gestione dei tempi, degli spazi e delle risorse disponibili per l'apprendimento (Pintrich, 1999).

I contesti collaborativi, di conseguenza, possono favorire un apprendimento efficace, promuovere la motivazione individuale e la percezione di autoefficacia di ciascun individuo, attraverso una negoziazione attiva del proprio ruolo nel processo collettivo di apprendimento (Cacciamani e Giannandrea, 2004; Schraw, Crippen e Hartley, 2006).

Per massimizzare gli aspetti positivi di un approccio collaborativo allo studio, tuttavia, è necessario pianificare con attenzione ambienti di apprendimento che consentano agli studenti una gestione efficace dell'intero processo (Varisco, 2008) e lo sviluppo di un appropriato contesto relazionale che favorisca lo sviluppo precoce di un adeguato senso di comunità (Albanese, De Marco, Cacciamani, Balboni, *et al*., 2010).

Gli ambienti di apprendimento di tipo tecnologico (es. piattaforme di apprendimento) possono rappresentare una risorsa utile in tal senso (Dettori e Persico, 2010; Barnard, Paton e Lan, 2008; Cesareni, Albanese, Cacciamani, Castelli, *et al*., 2008). Fischer e Baird (2005), rilevano come gli studenti che utilizzano le tecnologie orientate alla comunicazione sincrona e asincrona vengono supportati nell'attività di studio e ottengono effetti positivi nell'apprendimento. Allo stesso modo Nevgi, Virtanen e Niemi (2006) sottolineano come strumenti di comunicazione via web favoriscono la condivisione dell'expertise e la costruzione condivisa della conoscenza, stimolando lo sviluppo di processi riflessivi, di monitoraggio e di auto-

valutazione. Infine, Mayer (2003) sottolinea come la permanenza del testo scritto all'interno dei contesti collaborativi mediati dalle tecnologie favorisca una riflessione più ragionata e teoricamente fondata e agevoli il processo di monitoraggio e autovalutazione. Inoltre è stato empiricamente dimostrato che differenti componenti autoregolative vengono supportate in modo diverso attraverso l'uso di specifici strumenti tecnologici (Kitsantas e Dabbagh, 2004; Dabbagh e Kitsantas, 2005): gli strumenti tecnologici di tipo collaborativo e comunicativo consentono una più efficace analisi degli obiettivi di apprendimento e una migliore gestione delle richieste di aiuto e del tempo a disposizione; gli strumenti per la creazione di contenuti favoriscono l'autovalutazione, un approccio strategico al compito e l'analisi degli obiettivi di apprendimento.

Infine, adottare modelli di *blended learning*, ossia modelli che combinano approcci educativi a distanza e in presenza (Ligorio, Cacciamani, Cesareni, 2006) si è dimostrato particolarmente efficace nella promozione dell'apprendimento sia di contenuti che di competenze (Narciss, Proske e Koerndle, 2007). I contesti virtuali, come indicato in precedenza, consentono una più efficiente gestione di tempi e spazi collaborativi, facilitando i processi di co-costruzione di conoscenza. Inoltre per le loro caratteristiche intrinseche favoriscono il processo di revisione e il monitoraggio del proprio apprendimento. D'altra parte la predisposizione di incontri in presenza favorisce lo sviluppo precoce del senso di comunità, la partecipazione individuale e un coinvolgimento più forte ed entusiastico nello scambio comunicativo (Garrison e Kanuka, 2004).

2. Favorire l'autoregolazione attraverso la collaborazione: esperienze e riflessioni

Sulla base delle premesse teoriche sopra esposte, sono state progettate e attuate tre ricerche-intervento con l'intento principale di supportare gli studenti universitari nello sviluppo di un approccio autoregolato allo studio predisponendo metodologie e strumenti differenti.

Gli obiettivi degli interventi sono stati:

1. sviluppare negli studenti competenze autoregolative/metacognitive, attraverso la riflessione sulle difficoltà e sui punti di forza che essi incontrano durante lo studio;
2. favorire la collaborazione tra gli studenti a due livelli: uno identitario, per incoraggiare la presa di consapevolezza delle caratteristiche del proprio ruolo e costituire un'identità di gruppo; e l'altro di apprendimento, per veicolare informazioni su aspetti specifici del metodo di studio (nelle prime due ricerche-intervento) e sulle caratteristiche dei contesti di ap-

prendimento-insegnamento con i relativi processi che si sviluppano al loro interno (nella terza ricerca-intervento);
3. monitorare l'efficacia dell'utilizzo di ambienti *online* per raggiungere gli obiettivi sopra indicati e massimizzare l'efficacia dei contesti formativi.

Un primo intervento ha proposto incontri in presenza finalizzati allo sviluppo di un approccio metacognitivo. Successivamente si sono predisposti interventi con modalità di partecipazione *online* con i medesimi obiettivi e, recentemente, si è integrato un percorso di riflessione metacognitiva finalizzato al supporto delle componenti autoregolative all'interno di un corso istituzionale erogato in forma *blended*. Nel presente capitolo si intende ripercorrere tali tappe, presentando in maniera sintetica i tre interventi, che pensiamo possano essere esemplificativi di quanto prima esposto, con il fine di avanzare riflessioni sulle questioni teoriche e metodologiche emerse.

2.1. *Indurre riflessioni sul metodo di studio: incontri in gruppo con gli studenti*

In questo primo intervento è stato proposto agli studenti iscritti al primo anno delle Facoltà di Economia, di Medicina e di Scienze della Formazione all'Università di Milano Bicocca un percorso di incontri in gruppo in presenza mirato alla riflessione e allo sviluppo di competenze autoregolative nell'attività di studio.

Hanno aderito all'iniziativa e partecipato volontariamente all'intero percorso della durata di quattro mesi, 15 studenti di età compresa tra i 19 e i 29 anni (età media = 21) guidati da un conduttore che aveva come compito la predisposizione delle attività, la stimolazione di una specifica riflessione metacognitiva sulla base di stimoli costruiti ad hoc (Albanese, Businaro, De Marco, Farina, 2011), il supporto alla gestione dei tempi di lavoro e il mantenimento di un clima collaborativo e favorevole allo sviluppo del dialogo.

Nel primo incontro gli studenti hanno compilato alcuni questionari autovalutativi: Questionario di Approccio allo Studio-QAS di De Beni, Moè e Cornoldi (2003); Questionario sugli Obiettivi di Apprendimento-QOA di Elliot e McGregor (2001); Scala delle Concezioni Personali dell'Intelligenza-SCPI di Farìa e Fontane (1999; trad. it. di Pepi, Faria e Alesi, 2007); Questionario Autovalutativo delle Emozioni legate allo Studio-QAES di Mega, Moè, Pazzaglia, Rizzato, De Beni (2007). Sulla base delle risposte date da ciascuno studente a questi quattro strumenti, il conduttore ha preparato profili individualizzati che riportavano i punteggi ed una spiegazione degli stessi. I questionari scelti hanno permesso di con-

siderare alcune competenze specifiche legate all'autoregolazione nell'attività di studio, quali l'organizzazione dei tempi e degli spazi, l'utilizzo di strategie cognitive e metacognitive, gli obiettivi di studio, la concezione della propria intelligenza, le emozioni e le motivazioni. Tali aspetti sono stati oggetto di discussione durante gli incontri di gruppo che prevedevano una breve introduzione teorica, esercitazioni individuali, di coppia e discussioni.

(Per una descrizione dettagliata si veda Albanese, Businaro, De Marco e Farina, 2011).

2.2. *Indurre riflessioni sul metodo di studio con attività online*

In questo secondo intervento abbiamo voluto supportare la riflessione metacognitiva sulle componenti autoregolative attraverso una modalità di collaborazione *online*. Si è proposto agli studenti iscritti al primo anno della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Milano Bicocca di utilizzare la piattaforma Docebo in cui potevano trovare strumenti quali avvisi, calendario, forum di discussione, di scrittura (*wiki*), materiali e una *repository* per gli elaborati prodotti.

Hanno partecipato attivamente all'intero percorso, della durata di tre mesi, 26 studenti di età compresa tra i 19 e i 32 anni (età media = 21) affiancati da due tutor che hanno svolto un ruolo fondamentale nella definizione e conduzione dell'esperienza, assolvendo diverse funzioni: una funzione organizzativo-strutturale per favorire la partecipazione alle attività attraverso un'adeguata gestione del tempo e delle offerte proposte; una funzione sociale per promuovere lo sviluppo delle relazioni tra i partecipanti e garantire un contesto relazionale adeguato; una funzione concettuale-pedagogica coniugata in particolare con la funzione di moderatore e sollecitatore di un approccio metacognitivo e riflessivo (Rivoltella, 2006).

Anche in questo caso nel primo incontro gli studenti hanno compilato gli stessi Questionari autovalutativi di cui si è detto e al termine un Questionario di Gradimento relativo al percorso seguito.

Sulla piattaforma Docebo gli studenti avevano a disposizione dispense, riferimenti teorici ed esercitazioni organizzati in sette moduli didattici inerenti temi legati allo studio autoregolato (es. strategie cognitive e metacognitive, gestione delle emozioni, gestione del tempo e dello spazio di studio, obiettivi, collaborazione con i pari) e forum dedicati alla discussione dei contenuti teorici e alla socializzazione.

(Per una descrizione dettagliata si veda De Marco, Businaro, Farina, Albanese, 2010).

2.3. Indurre riflessioni online sui processi autoregolativi

La terza ricerca-intervento, a differenza delle precedenti, è stata realizzata come parte integrante del corso universitario di Psicopedagogia dei Processi di Apprendimento erogato in modalità *E-Learning* agli studenti del quarto anno della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Milano Bicocca iscritti alle Attività Didattiche Aggiuntive per l'integrazione scolastica degli alunni in situazione di handicap.

Hanno partecipato 44 studenti, di età compresa tra i 21 e i 35 anni (età media = 27), prevalentemente lavoratori e non frequentanti. Il corso proponeva contenuti di carattere psicologico relativi ai processi di apprendimento e intendeva sollecitare negli studenti la consapevolezza sull'importanza dei processi cognitivi, metacognitivi e motivazionali connessi alle pratiche di apprendimento/insegnamento. Si volevano indurre i partecipanti ad attuare una riflessione critica su problematiche significative per la pratica professionale vissute in prima persona sia nel ruolo di studenti che nel ruolo di insegnanti. Le componenti autoregolative e metacognitive erano supportate in modo indiretto.

Il corso è stato organizzato sulla base della *Knowledge Building Community* (Scardamalia, Bereiter, 1999), che considera la conoscenza un artefatto costantemente migliorabile e interpreta l'apprendimento come generazione di nuovi saperi da condividere con la comunità attraverso un processo di generazione e verifica di ipotesi secondo il metodo scientifico (Scardamalia, 2008). Esso è stato attuato in forma *blended*, utilizzando la piattaforma Docebo. Il tutor ha avuto un ruolo attivo nel pianificare il percorso, favorire la familiarizzazione degli studenti con gli strumenti tecnologici, proporre attività per stimolare la riflessione e la discussione, agevolare lo sviluppo del senso di comunità, gestire la formazione dei gruppi e favorire la collaborazione e lo scambio tra tutti i partecipanti.

La lezione introduttiva al corso è stata tenuta in presenza e ad essa è seguita la presentazione di stimoli per la riflessione con la somministrazione *online* del Questionario sulle motivazioni e strategie per lo studio di Bordin, Bastianelli e Fluperi (2009), della Scala del senso di Comunità nei corsi *online* di Perrucci, Cacciamani e Balboni (2007), e la descrizione di *case study*. Successivamente gli studenti hanno discusso all'interno di *web forum* le problematiche emerse relative ai processi di apprendimento suddivisi in gruppi in base agli interessi di approfondimento dei temi del corso. Essi hanno elaborato mediante *wiki* un testo collettivo come artefatto del processo di costruzione di conoscenza che è stato poi condiviso con tutti i partecipanti del corso. Al termine dell'esperienza ciascuno studente ha preparato una relazione critica sul percorso svolto e sul modello di apprendimento proposto nel corso *blended*.

(Per una descrizione dettagliata si veda Girani De Marco e Albanese, 2011).

3. Considerazioni

I tre interventi descritti si ponevano come obiettivo quello di favorire lo sviluppo di competenze autoregolative/metacognitive negli studenti universitari rispetto alla propria attività di studio. I primi due interventi si sono focalizzati sulle competenze oggetto dei due filoni in cui la ricerca sulla metacognizione si è tradizionalmente sviluppata: le conoscenze metacognitive e i meccanismi di controllo necessari allo svolgimento di compiti metacognitivi (Albanese, Doudin, Martin, 2003). Le esercitazioni erano finalizzate a sviluppare negli studenti tali conoscenze e meccanismi come capacità trasversali, allo scopo di fornire loro strategie utili in contesti differenti indipendentemente dai compiti e dalle discipline. La proposta di nuove strategie era seguita da una riflessione sulle possibili applicazioni delle stesse nei contesti di apprendimento. Inoltre gli interventi, secondo quanto indicato nei più recenti contributi teorici sullo sviluppo metacognitivo, hanno integrato alle attività sulle strategie cognitive e di controllo anche specifiche attività relative alla motivazione e alle componenti emotive nei contesti di apprendimento (Dembo e Seli, 2008; De Beni, Moè, 2000; Pekrun, Goetz, Titz, Perry, 2002; Pellerey, 2003). Il terzo intervento, pur mantenendo l'attenzione sullo sviluppo di strategie metacognitive e meccanismi di controllo, nonché tenendo in considerazione le variabili emotive e motivazionali dell'apprendimento, si è sviluppato all'interno di un corso istituzionale; in questo caso lo sviluppo di competenze autoregolative e metacognitive era fortemente integrato con l'acquisizione dei contenuti disciplinari. Lavorando sui contenuti disciplinari che nello specifico erano inerenti i processi di apprendimento, si è voluta supportare in modo esplicito una riflessione sulle strategie messe in atto per acquisire conoscenze e competenze disciplinari e per monitorare il proprio e altrui comportamento nei compiti di apprendimento. In tal modo lo sviluppo di competenze strategiche non era avulso dai contenuti disciplinari, ma strettamente integrato ad essi: ciò voleva introdurre, in accordo con i più recenti modelli sulla metacognizione, un supporto al *transfer* delle competenze strategiche, che costituisce un compito specifico non sempre facilmente risolvibile anche per lo studente metacognitivamente consapevole (Albanese, Doudin, Martin, 2003; Cornoldi, 1995).

3.1. *Efficacia degli interventi*

Abbiamo voluto monitorare l'andamento degli interventi tenendo in considerazione diversi fattori: il livello di partecipazione alle attività e il coinvolgimento personale rispetto alle singole proposte; la qualità dell'interazione con il gruppo e la capacità di sviluppare una collaborazione metacognitivamente orientata e infine la capacità di generalizzare quanto appreso a contesti formativi tradizionali, per trarre beneficio dal punto di vista del rendimento accademico.

Nel primo intervento si è potuto osservare che, a fronte di considerazioni positive dei quindici studenti che hanno portato a termine il percorso e che hanno riferito di aver avuto la possibilità di confrontarsi con gli altri compagni e di condividere le proprie difficoltà e gli eventuali suggerimenti per affrontarle, la partecipazione individuale è risultata discontinua. Infatti dei trenta studenti che avevano iniziato le attività, solo la metà le ha portate a termine (De Marco, Businaro, Farina, Albanese, 2010).

Ciò induce a pensare che gli studenti possano aver considerato questa proposta come un ulteriore impegno, poiché riflettere sul proprio metodo di studio per modificarlo richiede tempo ed un maggiore investimento di risorse, rispetto a processi di studio già consolidati. Per garantire tale investimento è necessario che l'individuo possieda un'adeguata motivazione a lavorare sul proprio metodo di studio, che può derivare da un efficace monitoraggio delle proprie competenze e da una specifica consapevolezza metacognitiva circa i limiti del proprio metodo e le possibilità di migliorarlo. Tali aspetti, tuttavia, sono proprio quelli che il percorso voleva supportare e di conseguenza, in assenza di altre forme di motivazione, gli studenti che maggiormente avrebbero potuto trarre beneficio dal percorso probabilmente sono stati proprio quelli che non hanno mantenuto una motivazione adeguata alla sua frequenza (De Marco, Businaro, Farina e Albanese, 2010).

Gli studenti hanno attuato una riflessione soprattutto rispetto agli aspetti emotivi, motivazionali ed organizzativi legati all'attività di studio. Al termine delle attività hanno segnalato l'utilità di riflettere sui punti di forza e di debolezza del proprio metodo di studio e di ripercorrere le passate esperienze scolastiche e le motivazioni che li hanno spinti alla scelta dell'Università. I partecipanti hanno inoltre riferito l'utilità dei suggerimenti proposti dal conduttore e della discussione in gruppo con gli altri compagni, che consentiva di condividere le difficoltà legate alla carriera universitaria. Quindi tale percorso ha offerto agli studenti l'opportunità di mettere in discussione le modalità e l'approccio con cui abitualmente studiavano, favorendo una riflessione critica sulle proprie competenze autoregolative.

In conseguenza di queste riflessioni, che testimoniano una percezione di efficacia del percorso ma anche una difficoltà a seguire gli incontri con co-

stanza, si è deciso di apportare alcune modifiche volte a ridurre i vincoli alla partecipazione che avevano potuto limitare la frequenza. I maggiori vincoli riscontrati riguardavano la gestione degli spazi e dei tempi di partecipazione agli incontri in presenza e una difficoltà di *transfer* di quanto appreso nell'abituale attività di studio (Albanese, Doudin, Martin, 2003).

La letteratura evidenzia come gli ambienti di apprendimento *online* possano essere particolarmente efficaci nel ridurre i vincoli di gestione di spazio e tempo associati ad attività di tipo collaborativo (Dabbagh e Kitsantas, 2005; Garrison e Kanuka, 2004).

Il secondo intervento descritto muoveva in questa direzione e ha ottenuto risultati confortanti ma non pienamente soddisfacenti per quanto concerne la frequenza alle attività. Un'analisi più approfondita della qualità della partecipazione e del coinvolgimento individuale ha messo in luce che un elevato numero di partecipanti (80%) ha privilegiato nella propria attività *online* le esercitazioni individuali e, per quanto concerne l'utilizzo dei forum di discussione, ha preferito leggere i messaggi inseriti dai colleghi piuttosto che apportare il proprio contributo (De Marco, Businaro, Farina e Albanese, 2010). Per quanto riguarda i messaggi riportati dagli studenti che hanno avuto un ruolo attivo nei *web forum*, sono emersi interessanti considerazioni che suggeriscono l'utilità del percorso nello stimolare una riflessione su diversi aspetti: la gestione delle emozioni negative (soprattutto l'ansia e le preoccupazioni legate allo studio), il supporto delle emozioni positive (ad esempio interesse e soddisfazione), la programmazione delle attività in base al tempo a disposizione, le motivazioni allo studio, le strategie (es. ripetizione, sottolineatura, schemi, mappe concettuali, ecc.) che si possono applicare nello studio di un testo e l'utilità del confronto e della discussione con i compagni. Inoltre gli studenti hanno sottolineato il beneficio di poter partecipare alle discussioni, rivedere e rileggere quanto riportato dagli altri compagni e svolgere le attività proposte senza vincoli spaziali e temporali, mettendo in luce il vantaggio della modalità *online*.

Dunque si può ipotizzare che gli studenti che hanno usufruito dell'esperienza considerandola come opportunità di riflessione metacognitiva piuttosto che di esercitazione di competenze, abbiano tratto i migliori benefici.

Nel terzo intervento la struttura collaborativa dell'impianto dell'esperienza e la scelta di sollecitare le competenze autoregolative in maniera indiretta all'interno di un corso, in modo che gli studenti potessero comprendere l'utilità delle componenti strategiche e metacognitive dell'attività di studio in quanto applicata al proprio compito di apprendimento, hanno permesso di mantenere un adeguato livello di collaborazione e di riflessione metacognitiva tra i partecipanti, che in larga maggioranza (86%) ripeterebbero corsi progettati come quello proposto.

L'utilizzo del modello della *Knowledge Building Community* per il corso ha ulteriormente aiutato a supportare il monitoraggio e la negoziazione dei processi di studio (Girani De Marco, Littlejhon; in press). Infatti, analizzando le relazioni conclusive dei partecipanti si rileva che esplorare i processi di apprendimento, adottando un approccio scientifico e non limitandosi allo studio di fonti teoriche, li ha guidati nella messa in discussione dei propri processi di studio e nella negoziazione con gli altri membri del gruppo rispetto al processo di apprendimento collettivo. Ciò li ha spinti ad una maggiore consapevolezza e riflessione critica su ciò che facevano e sul perché lo facevano. Ad esempio, la stesura *wiki* li ha spinti a negoziare esplicitamente non solo i processi di scrittura, ma anche le modalità di selezione, integrazione e riorganizzazione dei contenuti ritenuti rilevanti e a mettere in atto un processo costante di monitoraggio del proprio e altrui lavoro.

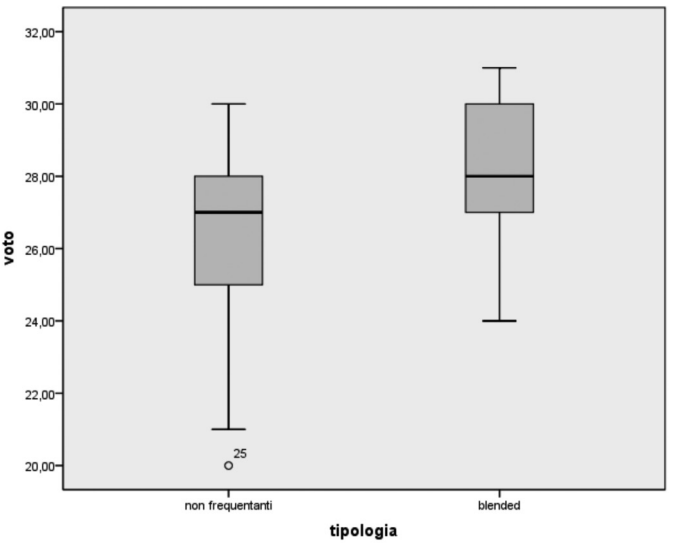
Nelle relazioni conclusive gli studenti hanno rilevato vantaggi per l'apprendimento (facilitazione della comprensione, supporto del *transfer* delle conoscenze), per la gestione dei processi di studio (pianificazione facilitata, feedback reciproci che favoriscono il monitoraggio) e per la gestione delle relazioni (sviluppo di rete, supporto reciproco anche nelle pratiche), sottolineando il valore aggiunto di un apprendimento connesso alla pratica quotidiana e a problemi autentici. Inoltre, nonostante rilevassero la difficoltà, a fronte del poco tempo a disposizione, di gestire una realtà ricca di stimoli e complessa, hanno dichiarato di essere disposti a ripetere una simile esperienza.

Gli effetti positivi della partecipazione all'esperienza sono stati supportati anche dall'analisi dei risultati all'esame di profitto del corso, che indicano un buon rendimento complessivo. Nel corrente anno accademico si sono confrontati i risultati ottenuti all'esame di Psicopedagogia dei processi di apprendimento di 33 studenti del corso *blended* e di 43 studenti non frequentanti (Fig. 1).

Come si può osservare, i punteggi medi all'esame di profitto sono statisticamente differenti tra i due gruppi ($t_{(74)} = -3{,}42$; $p < .001$): gli studenti che hanno frequentato il corso *blended* hanno ottenuto risultati medi superiori (M = 28,33; DS = 1,93) a quelli dei colleghi che non lo hanno frequentato (M = 26,60; DS = 2,47).

I presenti risultati sembrano suggerire l'utilità del corso *blended* almeno per quella categoria di studenti che, essendo lavoratori e non potendo frequentare le lezioni, non avrebbe possibilità alternative di inserirsi in un contesto di apprendimento efficace e potrebbe dedicarsi solo ad uno studio individuale dei testi senza o con limitate possibilità di confronto con pari ed esperti. In analisi successive, sarebbe utile includere nel confronto anche un terzo gruppo di studenti, ovvero i frequentanti del corso offerto in modalità tradizionale con lezioni in presenza.

Fig. 1 - Risultati all'esame di profitto in Psicopedagogia dei Processi di Apprendimento degli studenti frequentanti il corso blended e dei non frequentanti[2]



3.2. *Prospettive future*

Sebbene il dato relativo ai migliori risultati di profitto da parte degli studenti che hanno partecipato al corso *blended* possa essere incoraggiante, dobbiamo però fare delle considerazioni alla luce della particolare struttura dell'intervento. Ricordiamo infatti che lo sviluppo delle competenze autoregolative/metacognitive era integrato all'acquisizione dei contenuti disciplinari. Ovvero, gli studenti apprendevano conoscenze sugli stessi processi di apprendimento che si volevano stimolare. Dunque, lo sviluppo di buone competenze autoregolative/metacognitive era legato ad una padronanza dei contenuti disciplinari, oggetto di valutazione. Non è dunque possibile definire se i migliori risultati accademici sono stati determinati dalla modalità di partecipazione (*blended*) oppure dal contenuto disciplinare.

Ciò conduce alla necessità di attuare successivi studi considerando ad esempio corsi istituzionali i cui contenuti disciplinari non siano relativi ai processi di apprendimento.

Riportiamo infine una considerazione sul fatto che lo sviluppo di un apprendimento autoregolato implica un notevole investimento di energie ed

2. La scala di valori del grafico relativa alla votazione ha come valore massimo 32 poiché nelle analisi statistiche il voto 30 e lode è stato considerato corrispondente a 31.

un livello di motivazione che, alla luce di quanto riportato dagli studenti che hanno partecipato alla seconda e alla terza ricerca-intervento, riteniamo possano essere favoriti da un apprendimento collaborativo stimolato da ambienti virtuali adeguatamente progettati e in cui i tutor rivestono una funzione essenziale. In questa ottica, suggeriamo di cercare di capire come valorizzare gli aspetti trasformativi ed innovativi dei contesti virtuali per perseguire obiettivi formativi quali acquisizione di conoscenze, sviluppo di competenze autoregolative e trasversali applicabili a diversi contesti.

In conclusione, riteniamo che l'impostazione teorica e metodologica alla base dei tre interventi proposti agli studenti per supportare le competenze autoregolative/metacognitive nella propria attività di studio conduca ad una generale riflessione sulla questione della generalizzazione e del *transfer* delle competenze stimolate, valutabile ad esempio attraverso i risultati agli esami di profitto. Infatti una delle finalità dello sviluppo di un apprendimento autoregolato nello studio è anche quella di raggiungere buoni risultati a livello accademico (Pekrun *et al*., 2002; Zimmerman, 2005).

Auspichiamo dunque che successivi studi possano approfondire tali aspetti al fine di migliorare l'efficacia degli interventi che intendono favorire competenze autoregolative all'interno di contesti collaborativi in comunità virtuali.

Bibliografia

Albanese O., Businaro N., De Marco B., Farina E. (2011), "Orientare favorendo un metodo di studio efficace: esperienze in presenza e on-line a confronto", in F. Petruccelli, B. D'Amario, V. Giordano, a cura di, *La scelta formativa: attitudini, competenze e motivazioni*, FrancoAngeli, Milano.

Albanese O., De Marco B., Cacciamani S., Balboni G., Businaro N., Castelli S. Coscarelli A., Farina E., Perrucci V., Vanin L., Conenna G. (2010), "Senso di comunità e autoregolazione: un'analisi delle relazioni reciproche in studenti universitari di corsi online", *Paper presentato al XXIII Congresso nazionale della sezione di psicologia dello sviluppo e dell'educazione*, Bressanone 26-28 settembre 2010.

Albanese O., Girani De Marco B., Fiorilli C. (2009), "Autoregolazione e riflessione metacognitiva: dati empirici sul corso di Psicologia dello Sviluppo erogato in modalità di Blended Learning", in S. Cacciamani, a cura di, *Knowledge Building Communities: ripensare la scuola e l'Università come comunità di ricerca*, 71-94, Scriptaweb, Napoli.

Albanese O., Doudin P.A., Martin D. (2003), *Metacognizione ed educazione. Processi, apprendimenti, strumenti*, FrancoAngeli, Milano.

Barnard L., Paton V.O., Lan, W.Y. (2008), "Online self-regulatory learning behaviors as a mediator in the relationship between online course perceptions with achievement", *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9, 2: 1-11.

Boekaerts M., Corno L. (2005), "Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention", *Applied Psychology: an international review*, 54, 2: 199-231.
Boekaerts M., Pintrich P., Zeidner M. (2000), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, San Diego, CA.
Bordin V., Bastianelli A. e Fluperi S. (2009), "Motivazione e prestazione nell'e-learning", *Atti del III Convegno Nazionale, Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia: Progettare i corsi, Progettare la Formazione*, 352-363. http://convdidattica.psy.unipd.it/index.php?page=005.
Brown A.L., DeLoache J.S. (1978), "Skills, plans, and self-regulation", in R.S. Siegel, Ed., *Children's thinking: What develops?*, 3-35, Erlbaum, Hillsdale, NJ.
Butler D.L. (1995), "Promoting strategic learning by post secondary students with learning disabilities", *Journal of Learning Disabilities,* 28, 170-190.
Cacciamani S., Giannandrea L. (2004), *La classe come comunità di apprendimento*, Carocci, Roma.
Cacciamani S. (2003), "Riflessione metacognitiva e comunità di apprendimento online", in O. Albanese, a cura di, *Percorsi metacognitivi*, 199-214, FrancoAngeli, Milano.
Cesareni D., Albanese O., Cacciamani S., Castelli S., De Marco B., Fiorilli C. *et al*. (2008), "Tutorship styles and Knowledge Building in an Online Community: Cognitive and Metacognitive Aspects", in B.M. Varisco, a cura di, *Psychological, pedagogical and sociological models for Learning and assessement in virtual communities*, 13-56, Polimetrica, Milano.
Cornoldi C. (1995), *Metacognizione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
Dabbagh N., Kitsantas A. (2005), "Using web-based pedagogical tools and scaffolds for self-regulated learning", *Instructional sciences*, 33, 513-540.
De Beni R., Moè A., Cornoldi C. (2003), *Questionario di Approccio allo Studio*, Erickson, Trento.
De Beni R., Moè A. (2000), *Motivazione e apprendimento*, Il Mulino, Bologna.
De Marco B., Businaro N., Farina E., Albanese O. (2010), "Fostering SRL at University. From face-to-face to web-forum mediated collaboration", in G. Dettori, T. Persico, *Fostering Self-regulated learning through ICTs*, IGI Global, Hershey, PA.
Dembo M.H., Seli H. (2008), *Motivation and Learning Strategies for College Success*, Erlbaum, NJ.
Dettori G., Persico D. (2010), *Fostering Self-regulated learning through ICTs*, IGI Global, Hershey, PA.
Elliot A.J., McGregor H.A (2001), *A 2×2 Achievement Goal Framework*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 3: 501-519.
Faria L., Fontaine A.M. (1997), "Adolescent's personal conceptions of intelligence: The development of a new scale and some exploratory evidence", *European Journal of Psychology of Education*, 12, 1: 51-62.
Fisher M., Baird D.E. (2005), "Online learning design that fosters student support, self-regulation, and retention", *Campus-wide information systems*, 22, 5: 88-107.
Flavell J.H. (1976), "Metacognitive aspects of problem solving", in L.B. Resnick, ed., *The nature of intelligence*, Erlbaum, Hillsdale.
Garrison D.R., Kanuka H. (2004), "Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education", *Internet and Higher Education*, 7, 2: 95-105.

Girani De Marco B., Albanese A. (2011), Paper presentato al *VIII Congresso Nazionale della SIe-L*. Reggio Emilia, 14-16 settembre 2011. www.siel2011.it/index.php/videoregistrazioni/39-300611-web-session-1c-metodologia-e-media.
Girani De Marco B., Littlejhon A. (in press), "Le Knowledge Building Communities e la promozione di un apprendimento autoregolato", *Qwerty*.
Kitsantas A., Dabbagh N. (2004), "Promoting self regulation in distributed learning environment with web baded pedagogical tools: an exploratory study", *Journal on excellence in college teaching*, 15, 1-2: 119-142.
Kluwe R.H. (1987), "Executive decisions and regulation of problem solving behavior", in F.E. Weinert e R.H. Kluwe, Eds., *Metacognition, motivation, and understanding*, 31-64, Erlbaum, Hillsdale, N.J.
Ligorio M.B., Cacciamani S., Cesareni D. (2006), *Blended learning: dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*, Carocci, Roma.
Mega C., Moè A., Pazzaglia F., Rizzato R., De Beni R. (2007), "Emozioni nello studio e successo accademico. Presentazione di uno strumento", *Giornale Italiano di Psicologia*, 34, 2: 451-464.
Narciss S., Proske A., Koerndle H. (2007), "Promoting self-regulated learning in web-based learning environments", *Computers in human behavior*, 23, 1126-1144.
Nevgi A., Virtanen P., Niemi H. (2006), "Supporting Students to Develop Collaborative Learning Skills in Technology-Based Environments", *British journal of educational technology*, 37, 6: 937-947.
Palincsar A.S., Brown A.L. (1984), "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities", *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
Pekrun R., Goetz T., Titz W., Perry R.P. (2002), "Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research", *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
Pellerey M. (2003), "Metacognizione e processi affettivi, motivazionali e volitivi", in O. Albanese, *Percorsi Metacognitivi*, 57-73, FrancoAngeli, Milano.
Pepi A., Faria L., Alesi M. (2007), "La scala delle concezioni personali dell'intelligenza: un confronto tra le caratteristiche psicometriche della versione portoghese e di quella italiana", *Bollettino di Psicologia Applicata*, 1, 33-44.
Perrucci V., Cacciamani S., Balboni G. (2007), "Senso di comunità in un corso on line: costruzione di uno strumento", *Atti del IV congresso della SIEL E-learning tra formale ed informale*, Macerata, 3-6 luglio 2007.
Pintrich P.R. (1999), "The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning", *International journal of educational research*, 31, 459-470.
Rivoltella P.C. (2006), *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*, Carocci, Roma.
Scardamalia M. (2008), "Schools as knowledge building communities", *Paper presentato alla prima Summer School Knowledge Building Communities: rethinling schools as research communities*, Aosta, 26 giugno 2008. www.ckbg.org/Download/Schools.
Scardamalia M., Bereiter C. (1999), "Schools as knowledge building organizations", in D. Keating, C. Hertzman, Eds., *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations*, 274-289, Guilford, New York.
Schraw G., Crippen K.J., Hartley K. (2006), "Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning", *Research in Science Education*, 36, 1-2: 111-139.

Varisco B.M. (2008), *Psychological, pedagogical and sociological models for learning and assessment in virtual communities of practice*, Polimetrica, Milano.
Veenman M.V.J., Van Hout-Wolters B.H.A.M., Afflerbach P. (2006), "Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations", *Metacognition Learning*, 1, 3-14.
Winne P.H. (1996), "A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning", *Learning and Individual Differences*, 8, 327-353.
Zimmerman B.J. (2005), "Attaining self-regulation: A social cognitive perspective", in M. Boekaerts, P. Pintrich, M. Zeidner, Eds., *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, San Diego.
Zimmerman B.J., Schunk D.H., Eds. (2001), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (2ª ed.), Erlbaum, Mahwah, NJ.
Zimmerman B.J. (1995), "Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective", *Educational Psychologist*, 30, 217-221.

5. Stili di tutorship nei corsi online: approccio quantitativo e qualitativo allo studio delle modalità di interazione

di *Luca Vanin*, Stefano Castelli*, Stefano Cacciamani*

1. Stile di tutorship nei corsi online: perché è importante parlarne?

L'evoluzione dell'*E-Learning* ha portato negli ultimi anni ad una ridefinizione non solo dei processi formativi, ma anche delle figure coinvolte a loro supporto. L'E-Tutor, nell'accezione che si è evoluta fino ad oggi, non è semplicemente un docente o esercitatore che eroga la propria formazione online, via forum, chat, videoconferenze, ma si delinea come figura professionale ben definita con un ruolo ed un profilo di competenze di un certo rilievo (Luciani, 2007; Rivoltella, 2006).

Una distinzione divenuta ormai storica (Calvani & Rotta, 2000) relativa al ruolo del tutor prevedeva tre differenti figure: *istruttore* (impegnato nell'elaborazione e preparazione dei contenuti), *facilitatore* (che offre supporto al processo di apprendimento) e *moderatore/animatore* (il cui compito è favorire l'interazione online tra i partecipanti). La letteratura di quegli stessi anni aveva, inoltre, individuato almeno quattro tipologie di intervento (Rotta, 2002; Rotta & Ranieri, 2005):

1. *supporto tecnico*, relativo agli strumenti interattivi, all'accesso alle diverse tipologie di tecnologie utilizzate, ecc.;
2. *supporto pedagogico e intellettuale*, inteso come attività di stimolo alla riflessione, alla rielaborazione e, in generale, al lavoro sui contenuti del corso online;
3. *supporto metodologico e organizzativo*, strettamente connesso con il processo di apprendimento, di fruizione dei contenuti, di elaborazione personale e organizzazione della propria attività online e offline;

* Gli autori hanno elaborato insieme il paragrafo 1. e 4. Luca Vanin e Stefano Castelli si sono occupati insieme del par. 2, mentre Luca Vanin e Stefano Cacciamani hanno sviluppato insieme il par. 3.

4. *supporto relazionale*, concentrato sugli aspetti relazionali del corso, sulle tecniche di socializzazione dei partecipanti, sulla risoluzione di eventuali conflitti, ecc.

Come si può osservare emergono le tre dimensioni tradizionali del fare formazione legate al contenuto, al processo, alla relazione cui si aggiunge, nel caso di un ampio uso di nuove tecnologie, quella relativa agli aspetti tecnologici.

Sulla base di criteri differenti, Rotta (Rotta & Ranieri, 2005, pp. 147-154) riporta alcune competenze di base. Nello specifico, vengono individuate le seguenti *skills:*

1. stabilire relazioni con i nuovi studenti (*newbies*), accoglierli, orientarli e facilitarne l'ingresso nella Community;
2. comunicare e interagire con tutti gli attori coinvolti nel progetto;
3. fornire indicazioni amministrative, gestionali e organizzative sull'intero impianto;
4. offrire supporto tecnico, oltre che didattico;
5. avviare attività che favoriscano l'apprendimento, l'approfondimento e l'interazione;
6. offrire supporto e incoraggiamento, badando anche agli aspetti emotivi e motivazionali;
7. valutare le attività e le performance degli studenti;
8. utilizzare diverse modalità interattive e sfruttare un'ampia gamma di strumentazioni e formati di testo.

Ad un livello più sintetico, le competenze dell'E-Tutor concernono le competenze connesse all'orientare gli studenti, al moderare le discussioni, allo stimolare l'interazione e il confronto, al motivare e gratificare i partecipanti, al contribuire al ritmo dell'apprendimento.

Dato questo quadro di riferimento, è possibile tuttavia che un tutor interpreti il proprio ruolo e metta in atto le sua competenze con un proprio "stile", che rappresenta dunque un'appropriazione "personalizzata" del ruolo stesso. È in rapporto a tale considerazione che si focalizza l'obiettivo del presente capitolo nell'individuare modalità di descrizione e di analisi dello stile di tutorship basate su un approccio quantitativo da un lato e qualitativo dall'altro.

2. Analizzare lo stile di tutorship a livello quantitativo

Lo sviluppo negli ultimi vent'anni delle tecnologie web di ultima generazione e degli strumenti di interazione online consente oggi ai ricercatori di adottare molteplici strategie di indagine e sfruttare diversi strumenti per l'analisi degli scambi online, con particolare attenzione per il ruolo e l'apporto dei tutor.

Da un punto di vista metodologico (Vanin & Castelli, 2009) possiamo distinguere in almeno due grandi filoni di approcci quantitativi:
1. analisi dei contributi;
2. analisi della rete (Social Network Analysis).

Il primo approccio mira ad indagare il contributo di ogni partecipante non ponendolo direttamente in relazione con quanto prodotto dagli altri. Tale approccio, che potremmo definire "grezzo", si concentra, ad esempio, su:
- numero dei messaggi inseriti da ogni partecipante;
- numero di discussioni aperte;
- numero delle discussioni a cui si prende parte;
- frequenza temporale di intervento;
- lunghezza dei post inseriti;
- profondità di discussione (ad es. quanto può essere lunga la discussione in termini di interventi).

Come si può osservare dagli esempi citati, i contributi vengono analizzati quantitativamente commisurando la partecipazione online con la quantità di interventi Per quanto concerne il ruolo del tutor, tali dimensioni possono essere analizzate con un occhio più attento all'intervento del tutor stesso nell'ambiente online e all'effetto che esso provoca sugli interventi dei partecipanti.

Ad esempio (Vanin & Castelli, 2009) hanno concentrato la propria attenzione su alcune problematiche piuttosto diffuse negli ambienti di apprendimento online, in particolare su:
1. frequenza di intervento da parte dell'e-tutor nelle discussioni tra studenti;
2. frequenza di proposta di spunti di riflessione;
3. frequenza di apertura delle nuove discussioni;
4. modalità di interazione tra i tutor nella medesima discussione.

A tal proposito, nello studio più sopra citato, Vanin e Castelli (2009) hanno elaborato uno schema operativo di intervento basato proprio sull'analisi dell'interazione tutor/partecipanti e sull'effetto che l'intervento di un tutor può avere sull'interazione tra i partecipanti. Nella fattispecie gli autori rilevano la necessità di una contenuta partecipazione da parte del tutor per quanto riguarda l'apertura di nuove discussioni (in quanto poco influente sulla partecipazione generale), una moderata presenza in termini di frequenza degli interventi di risposta (distinguendo tra modalità "a grappolo" vs. "diffusa", in modo da stimolare l'intervento dei partecipanti).

Contrariamente al senso comune, l'intervento del tutor sembra ridurre o almeno inibire la partecipazione, probabilmente in quanto "la risposta" dall'alto o l'intervento considerato esperto possono attivare la percezione da parte degli studenti che non siano richiesti o possibili ulteriori interventi. In questi termini, l'analisi quantitativa delle interazioni online permet-

te di elaborare strategie efficaci di intervento nelle discussioni online e fornire indicazioni operative ai tutor su quali tecniche e modalità di stimolo e moderazione adottare nei contesti di riferimento.

Sul secondo versante è possibile individuare nella Social Network Analysis una tecnica piuttosto sofisticata e completa per l'analisi degli scambi tra tutti i partecipanti ad un ambiente di interazione online. Alla base della SNA (Cho, Gay, Davidson, & Ingraffea, 2007; Mazzoni, 2005) possiamo ritrovare il concetto di *nodi* (i singoli partecipanti) e *legami* (ossia il nesso tra i partecipanti). Tali elementi costitutivi consentono una rappresentazione grafica degli scambi tra i membri di una rete (o community), individuando anche la portata e la dimensione di tali scambi (Scotti & Sica, 2007; Wasserman & Faust, 1997).

Non è qui possibile trattare tutte le variabili e gli approcci interpretativi tipici della Social Network Analysis e rinviamo a contributi più specifici per l'applicazione alla relazione tra tutor e partecipanti in contesti educativi e formativi (Cho *et al*., 2007; Manca, Delfino, & Mazzoni, 2009; Mazzoni, 2005; O'Murchu, Breslin, & Decker, 2004; Wasserman & Faust, 1997).

3. Analizzare lo stile di tutorship a livello qualitativo

L'analisi a livello qualitativo dello stile di tutorship richiede preliminarmente di riferirsi ad un modello teorico che ci consenta di definire il ruolo di tale figura e di conseguenza descrivere la sua attività nell'interazione online. Faremo qui riferimento al modello della Community of Inquiry (Garrison e Anderson, 2002) che ha avuto in questi ultimi anni un'ampia diffusione nella letteratura del settore e che utilizza come concetto chiave quello di "presenza". La recente teorizzazione sull'interazione in ambienti online ha introdotto, infatti, il costrutto di "presenza" come elemento cruciale per assicurare una comunicazione collaborativa online efficace. Basandosi sull'interazione a distanza, la formazione online deve poter favorire, da parte di ogni membro di una comunità la percezione di "essere insieme agli altri" all'interno di un ambiente online, che si traduce nella possibilità di essere in grado di realizzare le proprie intenzioni e di cogliere le intenzioni comunicative degli altri, coordinandole insieme (Riva, Milani e Gaggioli, 2010).

Per il modello della Comunity of Inquiry (COI da qui in avanti), sviluppato dai ricercatori canadesi Garrison, Anderson e Archer (2000) un'esperienza di apprendimento o (nelle riletture più recenti), di costruzione di conoscenza efficace), si ha grazie alla possibilità di agire in un corso online, in maniera anche combinata, tre distinte presenze, indicate come *teaching, cognitive e social presence*.

La *teaching presence* può essere definita come un'azione di regia didattica di progettazione, facilitazione e direzione di processi sociali e cognitivi, avente lo scopo di realizzare apprendimenti o creare artefatti concettuali significativi a livello personale e di valore a livello formativo. Tale presenza viene articolata in tre principali funzioni:

a) la prima (*design and organization*) riguarda la progettazione dell'esperienza formativa ed include le indicazioni a *livello di contesto* relative alle modalità con cui affrontare una consegna da svolgere e le informazioni circa il relativo materiale e tempo a disposizione; riguarda anche le indicazioni o le domande di tipo diagnostico in ordine agli strumenti digitali (aspetti tecnici come ad es netiquette) mediatori dell'attività;
b) la seconda (*facilitating discourse*) si esprime nello stimolare a *livello di processo* gli interventi dei partecipanti, sostenere le interazioni tra essi invitandoli a fornire chiarimenti sui propri interventi o risposte ad eventuali obiezioni effettuate da altri. Per far questo il tutor richiama le posizioni espresse dai partecipanti, individua gruppi di condivisione delle opinioni, verifica a livello metacognitivo con i partecipanti il processo di costruzione di conoscenza.
c) la terza (*direct instruction*) prevede che il tutor espliciti la consegna a *livello di contenuto* o riporti gli interventi verso il contenuto della consegna ribadendola o chiarendola. Il tutor cerca in tal modo di evitare il proliferare di discorsi autoreferenziali (ad esempio monologhi isolati o scambi a due) o la raccolta di informazioni non pertinenti o inaffidabili (Ranieri, 2006).

Un secondo tipo di presenza identificato dal modello della COI è la *cognitive presence*, definita come la capacità dei membri di una comunità di costruire e condividere significati attraverso il discorso e la riflessione. Essa si realizza attraverso un processo ricorsivo di quattro funzioni: 1) l'individuazione di un *evento attivante* (ad esempio un problema); 2) *l'esplorazione* di tale evento in termini di generazione di idee e ricerca di informazioni da parte dei partecipanti; 3) *l'integrazione* delle idee e delle informazioni emerse; 4) *la risoluzione*, ovvero la presa di decisione rispetto alle questioni poste dall'evento attivante.

Il terzo tipo di presenza indicata dal modello è la *social presence*, intesa, come capacità dei membri della comunità di proiettare sé stessi socialmente ed emotivamente, come persone "reali" attraverso il medium comunicativo in uso. Tale presenza si manifesta in tre principali funzioni: 1) *affettiva*: il soggetto esprime contenuti di tipo affettivo personale (emozioni, contenuti umoristici, aspetti privati di sé o della propria vita privata esterna al corso online, non inerente l'attività stessa); 2) *comunicazione aperta*: il soggetto esprime riconoscimento, si complimenta, risponde agli altri membri della comunità manifestando il proprio accordo o disaccordo; 3) *coesione di gruppo*, in cui il soggetto promuove la coesione di gruppo riferendo-

si agli altri per nome, usando pronomi come "noi" o "nostro", utilizzando espressioni di saluto. La presenza sociale diventa dunque un elemento decisivo per la nascita di relazioni di fiducia tra i partecipanti e di percorsi cognitivamente significativi e coinvolgenti (Ranieri, 2006).

Il modello della COI è stato operazionalizzato per l'analisi del contenuto degli scambi in un ambiente online in uno schema di codifica (Garrison, Cleveland-Innes, Koole, Kappelman, 2006) che Vanin e Cacciamani (in pubblicazione) hanno adattato, nell'ambito dell'attività di ricerca del presente progetto PRIN, per consentirne l'applicazione ai segmenti[1] dei messaggi di un ambiente online. Per realizzare l'adattamento dello schema sono stati presi in esame 23 messaggi di due tutor in due diversi corsi online, attivati presso l'Università di Milano Bicocca e l'Università della Valle d'Aosta: 16 messaggi articolati in 91 segmenti erano del tutor dell'Università della Valle d'Aosta, mentre 7 messaggi, articolati in 38 segmenti. Il totale dei segmenti considerati è 129, ma nel presente studio ne sono stati utilizzati 114, in quanto gli altri 15 non rientravano in nessuna delle categorie dello schema di codifica.

L'adattamento dello schema ha previsto le seguenti fasi:

1. *identificazione di livelli gerarchici:* le categorie dello schema di codifica originale sono state tradotte in italiano ed articolate su tre livelli gerarchicamente ordinati:
   - *presenze:* Cognitiva, Sociale, Docente, secondo quanto previsto dal modello;
   - *dimensioni:* costituiscono una articolazione delle presenze in termini di funzioni svolte dal tutor quando agisce ciascuna presenza. Ad esempio per la Presenza Cognitiva le dimensioni sono: Evento attivante (TE), Esplorazione (EX), Integrazione (IN), Risoluzione (RE);
   - *indicatori:* costituiscono operazioni specifiche in cui le funzioni si articolano, e corrispondono ai contenuti rilevabili dai messaggi. Ad esempio per l'Evento Attivante abbiamo gli indicatori: Introdurre il problema (TE1) e Introdurre domande (TE2). Sono stati prodotti esempi per gli tutti indicatori come guida alla codifica.
2. *Segmentazione messaggi*: i messaggi dei due tutor sono stati segmentati in base alla punteggiatura forte usata dagli autori. La segmentazione è stata controllata dai due giudici prima di procedere alla codifica.
3. *Applicazione* dello schema ai segmenti: due giudici indipendenti hanno codificato individualmente i segmenti.
4. *Rilevamento dell'accordo*: è stato calcolato il grado di accordo tra i due giudici; i casi controversi sono stati discussi fino al raggiungimento di un pieno accordo.

1. Sono considerati "segmenti" le porzioni di testo che terminano con punto, punto e virgola, due punti, punto esclamativo, interrogativo e puntini di sospensione.

Lo schema di codifica adattato viene riepilogato nella tabella 1.

Tab. 1 - Lo schema di codifica adattato

Presenze	*Dimensioni*	*Indicatori*
Docente	Progettazione e Organizzazione (DO)	DO1 Fornire indicazioni sul compito DO2 Fornire informazioni sul medium
	Facilitazione del discorso (FD)	FD 1 Facilitare la ricerca di un accordo FD 2 Stimolare all'azione FD3 Valutare l'efficacia del processo FD4 Metacomunicare sul processo
	Istruzione Diretta (DI)	DI1 Presentare la consegna a livello di contenuto DI 2 Rifocalizzare la discussione su aspetti specifici DI 3 Diagnosticare concezioni errate
Cognitiva	Evento attivante (TE)	Introdurre il problema (TE1) Introdurre domande (TE2).
	Esplorazione (EX)	Proporre un'idea (EX1): Proporre un'informazione (EX 2) Proporre un esempio (EX3):
	Integrazione (IN)	Effettuare una citazione (IN1) Effettuare una Sintesi parziale (IN2)
	Risoluzione (RE)	Effettuare una Sintesi conclusiva (RE1) Difendere della sintesi (RE2
Sociale	Affettiva (AF)	Esprimere emozioni (AF1) Usare lo humor (AF2) Aprire Sé stessi (AF3)
	Comunicazione Aperta (OC)	Usare espressioni di riconoscimento e di complimenti (OC1) Usare espressioni di accordo o di disaccordo (OC2)
	Coesione di Gruppo (GC)	Chiamare per nome (GC1) Usare pronomi (GC2) Usare espressioni con una semplice funzione sociale (ad es. di saluto) (GC3)

Per verificare l'attendibilità dello strumento adattato abbiamo confrontato il grado di accordo relativo all'applicazione al nostro al corpus di dati con le 4 applicazioni riportate dallo studio di (Garrison, Cleveland-Innes, Koole, Kappelman, 2006) come riportato in tabella 2.

Tab. 2 - Attendibilità dello schema adattato

Grado di accordo	*Nuovo Schema di codifica*	*4 applicazioni dello schema di codifica originale (Garrison, Cleveland-Innes, Koole, Kappelman, 2006)*			
Numero messaggi	23	60	52	43	91
Presenze	80,7%	68%	27%	41%	36%
Dimensioni	60,5%	Dati non disponibili			
Indicatori	52,6%				

Come si può rilevare dalla tabella 2, l'accordo tra giudici risulta piuttosto basso rispetto agli Indicatori e alle Dimensioni, ma decisamente soddisfacente a livello di Presenze, considerando anche che esso è più elevato delle applicazioni di Garrison e colleghi. In altre parole è possibile che i giudici divergano nell'attribuzione della codifica a livello di Indicatore e di Dimensione, ma la codifica scelta converge comunque a livello di Presenza, livello determinante, come vedremo per la definizione dello stile di tutorship. Ciò implica naturalmente che un lavoro di ulteriore precisazione delle categorie dovrà essere effettuato per aumentare l'accordo tra giudici anche riguardo agli Indicatori e alle Dimensioni

Sulla base delle tre presenze individuate dal modello possiamo delineare, quindi, il suo utilizzo nell'identificare lo stile di tutorship. Possiamo assumere in primo luogo che la *teaching presence* rappresenti una componente comunque presente nel suo stile di interazione ed indicarne un valore-soglia di almeno il 25% dei segmenti dei messaggi nell'ambiente online, soglia al di sotto della quale assumiamo che il tutor non abbia assunto il suo ruolo. Possiamo, fatta questa premessa, quindi individuare quattro stili di tutorship:

a) a prevalente *teaching presence* (se almeno il 50% dei segmenti esprime contenuti di *teaching presence*): in tal caso il tutor tende a rendere prevalente la sua azione di regia didattica e a porsi all'esterno sia dei processi di creazione di conoscenza sia delle interazioni di tipo socio-affettivo;
b) a prevalente *cognitive presence* (se almeno il 50% dei segmenti dei messaggi dell'ambiente online ha contenuti di *cognitive presence*): il tutor pur svolgendo una funzione di regia, tende ad implicarsi nel processo di creazione di conoscenza come ogni altro membro della comunità;
c) a prevalente *social presence* (se almeno il 50% dei segmenti dei messaggi dell'ambiente online ha contenuti di *social presence*): il tutor tende ad

implicarsi maggiormente negli scambi di tipo relazionale, orientati a favorire l'emergere di contenuti di natura sociale ed emotiva;

d) equilibrante *teaching*, *cognitive e social presence* (se nessuna delle tre presenze supera il 50% nei contenuti dei segmenti dei messaggi dell'ambiente online): il tutor integra in maniera equilibrata i tre tipi di presenza.

4. Conclusioni

L'analisi quantitativa e qualitativa dello stile di tutorship qui proposta consente quindi un'operazionalizzazione del costrutto integrabile, che apre interessanti prospettive di indagine.

Una prima direzione di ricerca riguarda l'approfondimento di ulteriori caratteristiche dello stile di tutorship, come ad esempio la stabilità all'interno di un corso online: lo stile di tutorship tende a restare costante per tutta la durata del corso (configurandosi come un "tratto" della persona che assume tale ruolo) o viene modulato durante lo svolgimento del corso (delineandosi come uno stile di "stato", ancorato al contesto del compito)? Quali sono i fattori che possono incidere sulla stabilità o sulla modulazione dello stile di tutorship? Anche in questo caso è possibile ricorrere a disegni i ricerca che rilevino l'eventuale correlazione tra aspetti quantitativi, come ad es. la frequenza di intervento e i tipi di presenza che si manifestano nei messaggi dei tutor in diverse fasi di un corso online.

Una seconda linea di ricerca, riguarda la questione se esista o meno uno stile di tutorship in grado di promuovere una più elevata partecipazione degli studenti e più in generale una migliore qualità dell'esperienza di formazione. La risposta a questa domanda può essere articolata in termini di disegni di ricerca che mettano in relazione i dati quantitativi relativi alla frequenza degli interventi del tutor e quelli di tipo qualitativo rilevabili dallo schema di codifica derivato dalla Community of Inquiry con la frequenza di messaggi e di letture realizzate dagli studenti o con i dati relativi alle caratteristiche delle interazioni rilevate mediante SNA. L'analisi degli effetti dello stile di tutorship andrà declinata, inoltre considerando anche le eventuali ricadute a livello cognitivo, metacognitivo e relazionale collegate all'esperienza formativa realizzata dagli studenti.

Una terza dimensione, infine, riguarda il rapporto tra stile di leadership e contesto della formazione. È possibile che esista uno stile di leadership più adatto di un altro rispetto ad un tipo di compito proposto ad esempio in forma di costruzione di conoscenza, problem solving, o project work? Allo stesso modo possono esserci differenze nell'efficacia dello stile di tutorship se l'ambiente online prevede un'interazione di tipo completamente asincro-

no o se essa combina modalità sincrona ed asincrona di interazione? L'approfondimento di tale prospettiva implica la predisposizione di disegni di ricerca quasi sperimentali che prevedono lo studio dell'effetto combinato di variabili di contesto e dello stile di tutorship sui livelli di partecipazione degli studenti.

Lo sviluppo di tali piste di ricerca, peraltro caratterizzato da un livello di complessità notevole, potrà favorire l'approfondimento dei suindicati aspetti, con importanti ricadute applicative sia sulla formazione dei tutor si a sulla progettazione di corsi online.

Bibliografia

Calvani A., Rotta M. (2000), *Fare formazione in internet. Manuale di didattica online*, Erickson, Trento.

Cho H., Gay G., Davidson B., Ingraffea A. (2007), "Social networks, communication styles, and learning performance in a CSCL community", *Computers & Education*, 49(2), 309-329.

Manca S., Delfino M., Mazzoni E. (2009), "Coding procedures to analyse interaction patterns in educational web forums", *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(2), 189-200.

Mazzoni E. (2005), "La Social Network Analysis a supporto delle interazioni nelle comunità virtuali per la costruzione di conoscenza", *Tecnologie Didattiche*, 35(2), 54-63.

O'Murchu I., Breslin J.G., Decker S. (2004), *Online Social and Business Networking Communities*, from http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-107/paper2.pdf.

Rotta M. (2002), *Il tutor on line: tipologie*. Retrieved 12.11.2005, from http://formare.erickson.it/archivio/febbraio/tipologie.html.

Rotta M., Ranieri M. (2005), *E-tutor: identità e competenze*, Erickson, Trento.

Scotti E., Sica R. (2007), *Community management*, Apogeo, Milano.

Vanin L., Castelli S. (2009), "Gli interventi del tutor in forum di discussione online. Da un modello teorico agli aspetti applicativi", *Qwerty*, 4(2), 140-159.

Wasserman S., Faust K. (1997), *Social Network Analysis: Methods and applications*, Cambridge University Press, Cambridge.

6. Senso di Comunità nei corsi on line: costruzione di uno strumento e possibili usi

di *Vittore Perrucci, Alessandra Coscarelli, Stefano Cacciamani, Giulia Balboni*

1. Definizione del senso di comunità: modello di McMillan e Chavis

Per "Senso di Comunità" (SdC) si intende la percezione di similarità e di forte interdipendenza di un individuo rispetto ad un gruppo, la sensazione di fare parte di un gruppo pienamente affidabile e stabile, nonché la disponibilità a fare per i membri ciò che ci si aspetta da loro (Davidson e Cotter, 1991; Prezza *et al*., 1999; Sarason, 1986).

Uno dei modelli più accreditati ed esaustivi di SdC è quello proposto da McMillan e Chavis (1986) che definiscono il costrutto come una struttura multidimensionale costituita da quattro dimensioni distinte e correlate tra di loro (cfr. tabella 1; Tartaglia, 2006).

La prima dimensione, *Appartenenza*, riguarda il senso di legame e di interdipendenza che l'individuo esperisce nei confronti della comunità di cui fa parte. Tale dimensione è definita nel modello da cinque sotto-dimensioni connesse tra di loro: *Confini*, *Sicurezza emotiva*, *Senso di appartenenza e identificazione*, *Investimento personale* e *Sistema simbolico comune*. McMillan e Chavis sostengono che ogni individuo può collocarsi all'interno di una comunità i cui confini proteggono il proprio spazio personale; sentirsi parte di tale comunità e identificarsi con essa contribuisce ad aumentare la percezione di essere accettato e dunque di sicurezza. Tale percezione alimenta nell'individuo il sentimento di doversi meritare un posto all'interno della comunità, lavorando ed investendo le proprie energie per renderla migliore. L'utilizzo di un sistema simbolico condiviso all'interno della comunità contribuisce infine a mantenerne i confini, rafforzando di conseguenza il senso di appartenenza dell'individuo alla comunità stessa e il senso di sicurezza.

La seconda dimensione, *Influenza reciproca membro-gruppo*, concerne la percezione che l'individuo esperisce di influenzare la comunità, *Influenza del soggetto verso la comunità*, e di venire influenzato da essa, *Influen-*

za della comunità verso il soggetto. Tale dimensione ha a che fare, inoltre, con la percezione di potere e di prestigio derivante dall'essere membro della comunità di appartenenza.

La terza dimensione, *Integrazione e appagamento dei bisogni*, attiene alla soddisfazione delle esigenze dell'individuo da parte della comunità. D'altro canto, più opportunità di soddisfazione dei propri bisogni vengono offerte dalla comunità, più l'individuo rafforzerà il senso di appartenenza e la motivazione a investire risorse per il bene comune.

Tab. 1 - Dimensioni e sottodimensioni del modello di McMillan e Chavis

1. Senso di appartenenza
   1.1. Confini
   1.2. Sicurezza emotiva
   1.3. Senso di appartenenza e identificazione
   1.4. Investimento personale
   1.5. Sistema simbolico comune
2. Influenza
   2.1. Del soggetto verso la comunità
   2.2. Della comunità verso il soggetto
3. Integrazione e appagamento dei bisogni
4. Condivisione emotiva
   4.1. Contatto
   4.2. Qualità di interazione
   4.3. Esperienza condivisa
   4.4. Condivisione di eventi salienti
   4.5. Investimento emotivo
   4.6. Effetti degli onori e delle umiliazioni
   4.7. Legame spirituale

L'ultima dimensione, *Connessioni emotive condivise*, riguarda l'insieme di credenze, storia, luoghi ed esperienze che l'individuo ha in comune con gli altri membri della comunità, ed è a sua volta distinta in sette sotto-dimensioni in relazione: *Contatto*, *Qualità di interazione*, *Peculiarità degli eventi*, *Condivisione di eventi salienti*, *Investimento emotivo*, *Effetto dell'onore e dell'umiliazione sull'individuo comunitario* e *Legame spirituale*. Tale dimensione determina la forza di coesione del gruppo ed è in relazione con la quantità e la qualità delle interazioni dei suoi membri. Più i membri di una comunità interagiscono tra di loro, più è probabile che si formino relazioni peculiari e distintive e si condividano situazioni emotivamente salienti. La qualità di tali interazioni, d'altro canto, influenza a sua

volta la forza dei legami tra gli individui. Ricompense e umiliazioni all'interno della comunità hanno infatti un impatto significativo sull'attrattività o avversità esperita dal singolo nei confronti della comunità stessa. Più l'individuo sarà attratto dalla comunità di appartenenza, più darà importanza al successo collettivo e più investirà per contribuirvi attivamente. D'altra parte, una maggior quantità di sforzo in termini di tempo e risorse individuali a favore della collettività determinerà una maggior preoccupazione del buon esito delle proprie azioni e dunque un maggior coinvolgimento emotivo nei confronti dei valori e degli obiettivi comunitari.

Il costrutto SdC viene generalmente inteso in relazione al contesto territoriale in cui l'individuo vive (ad es., Davidson e Cotter, 1986; Wandersman e Giamartino, 1980). In psicologia di comunità, ad esempio, esso viene trattato come un indicatore soggettivo positivamente correlato con la qualità di vita all'interno di città, paesi, quartieri, e la sua rilevazione è ritenuta particolarmente importante per intervenire, rafforzandolo, laddove se ne ravvisi l'opportunità (Prezza e Costantini, 1998; Prezza *et al*., 1999).

Tuttavia, il SdC può risultare applicabile e adeguato anche nell'analisi di tipologie di comunità non territoriali, aspaziali, caratterizzate dalla condivisione di idee, valori, obiettivi, modelli culturali ed interessi (Martini e Sequi, 1988). Numerose ricerche, infatti, testimoniano relazioni positive tra SdC e partecipazioni a riunioni, gruppi, organizzazioni (Chavis e Wandersman, 1990; Davidson e Cotter, 1989; Wandersman e Giamartino, 1980). A riguardo, è rilevante la distinzione introdotta da Gusfield (1975) tra comunità territoriali, basate su spazi fisici, e comunità di interesse, basate su relazioni tra individui che non condividono necessariamente un territorio. Ne sono esempi le comunità politiche, culturali, religiose, lavorative/scolastiche, di interesse/svago e, negli ultimi decenni, le numerose comunità che si sono create all'interno dei social networks così come quelle che si formano all'interno di corsi on line.

2. Senso di comunità e corsi on line

Negli ultimi anni l'implementazione di corsi on line nel contesto universitario ha avuto una rapida crescita, sia in Nord America (American Federation of Teachers, 2001), sia in Europa (Cantoni e Esposito, 2004). Tale incremento è principalmente dovuto al fatto che Internet ha fornito un facile accesso ad una vasta gamma di risorse informative e di strumenti per l'interazione, permettendo di risparmiare tempo e risorse economiche nella gestione dell'insegnamento (Nechmias e Segev, 2003). Uno dei più rilevanti cambiamenti implicati dall'uso delle tecnologie digitali è il superamento dei confini spazio temporali della classe: gli allievi possono partecipare

a situazioni di apprendimento che si svolgono entro ambienti on line, senza doversi spostare per raggiungere il luogo fisico della formazione (Lord e Lomicka, 2008).

Tuttavia riducendo il contatto faccia a faccia, gli studenti di un corso on line sono più esposti ad esperienze di isolamento e di alienazione (Morgan e Tam, 1999; Rovai, 2002), di diminuzione dell'interesse verso i temi di studio (Tinto, 1997), con un significativo aumento del rischio di un prematuro abbandono del corso cui sono iscritti (Besser e Donahue, 1996; Rovai e Wighting, 2005).

D'altra parte, l'introduzione di modelli di comunità nella formazione universitaria on line, come ad esempio la Community of Inquiry (Garrison e Anderson, 2002) o la Knowledge Building Community (Scardamalia e Bereiter, 1999), ha aumentato le possibilità di successo formativo in questo settore. Fondamentale, a tale proposito, è la costruzione di vere e proprie "comunità" in cui si impara collaborando (Brown e Campione, 1990; Lord e Lomicka, 2008; Rovai e Jordan, 2004; Scardamalia e Bereiter, 1999). In tale prospettiva, l'apprendimento è visto come un processo socialmente situato, con una forte interazione collaborativa, finalizzato a costruire nuova conoscenza e con effetti di reciproco vantaggio per i membri della comunità stessa (Cacciamani e Ligorio, 2010; Scardamalia e Bereiter, 2006). La tecnologia mette a disposizione una varietà di strumenti a supporto della partecipazione: forum, chats, wiki sono importanti strumenti per la costruzione della comunità e per la promozione dell'apprendimento collaborativo mediante interazione a distanza. Utilizzando tali tecnologie, gli studenti sentono di essere parte di un gruppo o "presenti" in una comunità. Lombard e Ditton (1997) definiscono la sensazione di "presenza" come l'illusione percettiva di "non mediazione", che accade quando una persona non si rende conto che la sua interazione comunicativa avviene attraverso un medium ed agisce come se il medium non ci fosse. In particolare la nuova generazione di strumenti tecnologici, che consentono di combinare comunicazione sincrona, asincrona e multimedialità, favoriscono una maggiore percezione di presenza e quindi lo sviluppo dei legami tra gli studenti che sono alla base anche del SdC (Baym, 1995; Reid, 1995; Rheingold, 1993).

Lo formazione del SdC ha importanti ricadute su un corso on line (Rovai, 2001): un forte SdC accresce il flusso di informazioni tra i partecipanti al corso, la disponibilità di supporto, l'impegno verso gli obiettivi di gruppo, la cooperazione tra i membri e la soddisfazione per gli sforzi congiunti. Gli studenti, avendo un più ampio set di persone da chiamare a supporto, beneficiano dell'esser membri della comunità e fanno esperienza di un grande senso di benessere. Inoltre, sono maggiormente stimolati a contribuire al crescere della conoscenza condivisa (Rovai e Wighting, 2005).

Il SdC può quindi configurarsi come un fattore di potenziamento per un apprendimento efficace e al contempo di protezione contro l'abbandono da parte degli studenti di corsi on line (Rovai, 2002). Ma a tale scopo è fondamentale incoraggiare il suo sviluppo attraverso l'aumento della quantità e della qualità delle interazioni sociali di gruppo (Moller, 1998).

Vista la rilevanza del SdC per i corsi on line nel contesto universitario, diventa di cruciale importanza disporre di strumenti che consentano di rilevarlo: ciò permetterebbe di comprendere come e quando promuoverlo efficacemente all'interno di una comunità virtuale, utilizzando i modelli teorici del costrutto per agire sulle caratteristiche organizzative e gestionali di un corso on line.

3. Dal costrutto teorico alla sua misurazione: Scala del Senso di Comunità in Corsi on line (SSCC)

L'utilità e l'impiego del costrutto di SdC a sostegno della formazione e dell'apprendimento on line dipende dalla possibilità di disporre di strumenti di misura validi e in accordo con i modelli teorici più accreditati. In letteratura, le scale di valutazione del SdC in contesti di apprendimento on line sono pochi (ad es., Rovai, 2002; Rovai e Wighting, 2005) e nessuno di essi è basato sul modello di McMillan e Chavis. A fronte di tali considerazioni, è stata recentemente sviluppata la Scala del Senso di Comunità in Corsi on line (SSCC; Perrucci *et al*., 2008; Perrucci *et al*., 2009). La *Scala* è costituita da 60 items, quattro per ciascuna delle quindici sottodimensioni previste dal modello di McMillan e Chavis, valutati su una scala Likert a quattro punti[1].

La validità convergente e divergente è stata indagata rispetto a strumenti di misura del SdC e di costrutti affini ma distinti quali il Supporto Sociale e l'Identità Sociale. In particolare, come altre scale del SdC sono state utilizzate la Classroom Community Scale (CCS; Rovai, 2002) e la Scala Italiana del Senso di Comunità (SISC; Prezza *et al*., 1999); il supporto sociale percepito è stato rilevato con la Scala Multidimensionale del Sostegno Sociale Percepito (SMSSP; Zimet *et al*., 1988); mentre l'identità sociale è stata misurata con il Questionario sull'Identità Sociale (QIS; Cameron, 2004). Tutti gli strumenti sono stati opportunamente adattati al contesto della formazione on line (riquadro 1).

1. Per una trattazione completa del processo di costruzione della SSCC si rimanda ai già citati lavori di Perrucci *et al.* (2008) e Perrucci *et al.* (2009).

Riquadro 1 - Questionari utilizzati per verificare la validità convergente e divergente della SSCC

- La *Scala Italiana del Senso di Comunità* misura il SdC in comunità territoriali. Nel presente lavoro è stata utilizzata una versione preliminare consistente in 21 items (Prezza *et al*., 1999). I tre item successivamente omessi nella versione finale dello strumento sono stati invece mantenuti in questo lavoro poiché ritenuti utili nella misurazione del SdC in contesti on line. Gli items dello strumento misurano il SdC rispetto a quattro dimensioni: 1) senso di appartenenza e connessione emotiva, 2) bisogni e influenza, 3) clima sociale e 4) piacevolezza dell'ambiente. Gli items, adattati al contesto di apprendimento on line, sono valutati su scala Likert a quattro punti (da 1 = fortemente in disaccordo a 4 = fortemente d'accordo).
- La *Classroom Community Scale* misura il SdC di studenti rispetto a due dimensioni: sentimenti di appartenenza e sentimenti legati all'apprendimento. Ciascuna dimensione è formata da 10 items. I 20 items della scala, tradotti e adattati al contesto di formazione on line, sono valutati su scala Likert a cinque punti (da 1 = completamente in disaccordo a 5 = completamente d'accordo).
- La *Scala Multidimensionale del Sostegno Sociale Percepito* misura il supporto o l'aiuto che l'individuo ritiene di ricevere dalla propria famiglia (1), amici (2) e da una persona ritenuta molto significativa (3). È formata da 12 items, quattro per ciascuna delle tre dimensioni. Gli items, tradotti e adattati al contesto di formazione on line, sono valutati su una scala Likert a sei punti (da 1 = moltissimo in disaccordo a 6 = moltissimo d'accordo).
- Il *Questionario sull'Identità Sociale* misura l'identità sociale dell'individuo in accordo a tre fattori distinti: 1) centralità cognitiva d'identificazione verso il gruppo, 2) sentimenti positivi legati all'appartenere al gruppo e 3) percezione di similarità verso i membri del gruppo. È formata da 12 items, quattro per ciascun fattore. Poiché non sembrava indicato misurare il primo fattore visto la breve durata temporale dei corsi, è stata utilizzata una versione ridotta del questionario. Gli 8 items del secondo e terzo fattore, tradotti e adattati al contesto di formazione on line, sono valutati su scala Likert a sette punti (da 1 = fortemente in disaccordo a 7 = fortemente d'accordo).

Nell'indagine, sono stati coinvolti 321 studenti di corsi on line appartenenti a diversi Atenei italiani. Tutti i partecipanti sono stati casualmente suddivisi, entro ogni corso di studio, in due gruppi, G1 e G2 (tab. 2), allo scopo di compilare le seguenti due serie di strumenti, rispettivamente: a) SSCC; b) altra scala del SdC (SISC o CCS); c) scala di costrutto diverso ma in relazione con il SdC (SMSSP o QIS).

Tab. 2 - Caratteristiche del gruppo totale e dei due gruppi G1 e G2 di partecipanti: Numero di Maschi (M) e di Femmine (F), Età media (M) e Deviazione Standard (DS)

Partecipanti	*G1*	*G2*	*Totale*
Genere (n): M-F	31-126	18-146	49-272
Età (Anni): M (DS)	29.73 (11.43)	27.10 (9.60)	28.38 (10.60)

L'SSCC è stata sempre compilata per prima mentre l'ordine del secondo e terzo questionario è stato controbilanciato entro G1 e G2 in modo tale che metà degli studenti avessero come seconda scala la SISC o la CCS e come terza l'SMSSP o la QIS e l'altra metà compilasse gli strumenti nell'ordine inverso. Tutti i questionari sono stati auto-somministrati in modalità on line grazie all'utilizzo dell'ambiente Google doc.

I coefficienti di correlazione di validità convergente rilevati tra l'SSCC e le altre scale di SdC SISC e CCS erano rispettivamente pari a .84 e .79 ($p < .01$), eccellenti secondo i criteri dell'*European Federation of Psychologists' Associations* (EFPA). Sono abbastanza elevati per poter sostenere che i tre strumenti misurano il medesimo costrutto e che, quindi, l'SSCC può essere considerato uno strumento valido nel misurare il SdC. D'altro canto però, non sono troppo elevati da far presupporre una sovrapposizione tra gli aspetti misurati da tali strumenti e quindi l'inutilità di una nuova scala di SdC. I coefficienti di correlazione di validità divergente emersi tra l'SSCC e le scale di misura dei costrutti affini supporto sociale percepito e identità sociale erano rispettivamente pari a .57 (sufficiente secondo i criteri EFPA) e .73 (di magnitudo media secondo i criteri EFPA).

Ciascun coefficiente di correlazione ottenuto fra SSCC-altri strumenti di SdC è stato confrontato con il corrispondente coefficiente fra SSCC-strumenti di costrutti affini; lo scopo era quello di accertare che le relazioni fra SSCC e altre scale di SdC fossero superiori a quelle fra SdC e scale di costrutti affini e quindi poter sostenere che l'SSCC misura in modo specifico il SdC e lo discrimina da costrutti distinti seppure in relazione come il supporto sociale percepito e l'identità sociale. È emerso che la relazione fra SSCC e SISC, pari a .84, era statisticamente superiore alla relazione tra SSCC e SMSSP, pari a .57. Al contrario, la correlazione tra SSCC e CCS, pari a .79, non è emersa superiore a quella fra SSCC e QIS, pari a .73, evidenziando un certo grado di sovrapposizione tra i costrutti SdC e identità sociale. Verosimilmente, tale risultato non può essere attribuito a una scarsa validità discriminante dell'SSCC, supportata peraltro dai risultati conseguiti con il confronto con la scala di supporto sociale, quanto piuttosto al fatto che l'identità sociale, misurata con l'adattamento realizzato dagli Autori del questionario di Cameron, sembri essere non tanto un costrutto af-

fine all'SdC quanto una sua dimensione. Del resto, la QIS indaga aspetti quali i sentimenti positivi legati all'appartenere al gruppo e la percezione di similarità verso i membri del gruppo che fanno parte degli elementi dell'SdC. È quindi plausibile sostenere che l'elevato coefficiente di correlazione emerso tra SSCC e QIS sia conseguente alla sovrapposizione teorica tra i due costrutti, verosimilmente dovuto anche all'adattamento del QIS realizzato dagli Autori che lo ha reso eccessivamente vincolato al contesto della formazione on line.

Con il calcolo dell'Alpha di Cronbach è emerso che l'intera scala SSCC ha una coerenza interna pari a .92, eccellente secondo i criteri dell'EFPA.

Sembra lecito affermare che l'SSCC è attendibile nel misurare il SdC in corsi on line ed è valido nel discriminarlo da costrutti simili.

4. Conclusioni

Come abbiamo visto nella letteratura il SdC può configurarsi come un fattore importante a supporto del successo formativo e di prevenzione dell'abbandono nei corsi on line. La disponibilità di uno strumento valido ed attendibile nel misurare tale costrutto – come la SSCC – può consentire di mettere in campo delle linee di ricerca su come promuovere il SdC in tale modalità formativa. Un primo filone di indagine riguarda le caratteristiche dell'ambiente on line all'interno del quale si svolge l'interazione: quali caratteristiche tecnologiche del "medium" (mono-vs multimedialità; comunicazione asicncrona, vs. mista sincrona + asincrona) possono favorire quell'esperienza di "Presenza" al punto da far sentire lo studente come un membro di una comunità collaborativa?

Un secondo filone di indagine concerne le strategie dello staff formativo (docente e tutor): esistono delle modalità di interazione del corpo docente (si veda ad esempio il tema dello stile di tutorship, affrontato nel contributo di Vanin, Castelli e Cacciamani nel cap 4 del presente testo) più in grado di altre di favorire l'insorgere precoce e il mantenere nel tempo il SdC?

Un terzo filone di indagine infine riguarda le caratteristiche del "compito": esistono strutture dell'attività sul compito, ad esempio che preveda l'organizzazione del lavoro in ruoli interdipendenti (Cesareni e Cacciamani, 2011) in grado di far percepire ciascuno come parte di una comunità impegnata in una impresa comune?

Sono queste solo alcune delle prospettive di lavoro che l'introduzione di modelli di comunità nella formazione on line e la conseguente importanza del SdC tra i partecipanti ad un corso on line richiedono di prendere in attenta considerazione.

Bibliografia

American Federation of Teachers (AFT) (2001), *A virtual revolution: Trends in the expansion of distance education*, testo disponibile al sito: www.aft.org/pubs-reports/higher_ed/VirtualRevolution.pdf, 12 aprile 2007.

Baym N.K. (1995), "The emergence of community in computer-mediated communication", in Jones S.G., ed., *CyberSociety: Computer-mediated communication and community*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Besser H., Donahue S. (1996), "Introduction and overview: Perspectives on distance independent education", *Journal of the America Society for Information Science*, 47, 11: 801-804.

Brown A.L., Campione J.C. (1990), *Communities of learning or a context by any other name. Contribution to human development*, Oxford University Press, New York.

Cesareni D., Cacciamani S. (2011), "Effects of role taking in on-line writing and reading activities in a blended University course", *Biennial EARLI Conference. Exeter, England*, 30 August-3 September.

Cacciamani S., Ligorio M.B. (2010), *Modelli di comunità scolastiche*, in Ligorio M.B., Pontecorvo C., a cura di, *La scuola come contesto*, Carocci, Roma.

Cameron J.E. (2004), "A three-factor model of social identity", *Self and Identity*, 3: 239-262.

Cantoni L., Esposito A. (2004), *La qualità nella gestione dei prodotto di E-learning nelle università italiane*, CTU, Università degli studi di Milano, Milano.

Chavis D.M.M., Wandersman A. (1990), "Sense of community in the urban environment: A catalyst for participation and community development", *American Journal of Community Psychology*, 18: 55-81.

Chen P.Y., Popovich P.M. (2002), *Correlation: parametric and nonparametric measures*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Davidson W.B., Cotter P.R. (1986), "Measurement of Sense of Community within the sphere of city", *Journal of Applied Social Psychology,* 16, 7: 608-619.

Davidson W.B., Cotter P.R. (1989), "Sense of community and politically participation", *Journal of Community Psychology*, 17: 119-125.

Davidson W.B., Cotter P.R. (1991), "The relationship between sense of community and subjective well-being: A first look", *Journal of Community Psychology*, 18: 246-253.

Garrison R.D., Anderson T. (2002), *E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice*, Routledge Falmer, London.

Gusfield J.R. (1975), *The community: A critical response*, Wiley, New York.

Lombard M., Ditton T. (1997), "At the heart of it all: The concept of presence", *Journal of Computer Mediated Communications,* 3, 2: 0, testo disponibile al sito: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00072.x/full, 29 agosto 2011.

Lord G., Lomicka L. (2008), "Blended learning in teacher education: An investigation of classroom community across media", *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 8, 2: 158-174.

Martini E.R., Sequi R. (1988), *Il lavoro nella comunità*, Nis, Roma.

McMillan D.W., Chavis D.M. (1986), "Sense of community: a definition and theory", *Journal of Community Psychology*, 14: 6-23.

Moller L. (1998), "Designing communities of learners for asynchronous distance education", *Educational Technology Research and Development*, 46: 115-122.

Morgan C.K., Tam M. (1999), "Unraveling the complexities of distance education student attrition", *Distance Education*, 20, 1: 96-108.
Nachmias R., Segev L. (2003), "Students' use of content in Web-supported academic courses", *The Internet and Higher Education*, 6: 145-157.
Perrucci V., Balboni G., Cacciamani S. (2008), *Sense of Community in Online Courses and Students with Disabilities: Development of a Questionnaire for University Students*, in Scruggs T.E. and Mastropieri M.A., eds, *Advances in Learning and Behavioral Disabilities. Vol. 21, Personnel Preparation*, Emerald Group, Bingley, UK.
Perrucci V., Cacciamani S., Coscarelli A., Balboni, G. (2009), "Valutazione del senso di comunità in un corso on line: Predisposizione di un questionario per studenti universitari", in Cacciamani S., a cura di, *Knowledge Building Communities: Ripensare la Scuola e l'Università come Comunità di Ricerca*", ScriptaWeb, Napoli.
Prezza M., Costantini S. (1998), "Sense of community and life satisfaction: investigation in three different contexts", *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 8: 181-194.
Prezza M., Costantini S., Chiarolanza V., Di Marco S. (1999), "La scala italiana del senso di comunità", *Psicologia della Salute*, 3/4: 135-159.
Reid E. (1995), *Virtual worlds: Culture and imagination*, in Jones S.G., Ed., *CyberSociety: Computer-mediated communication and community*, Sage, Thousand Oaks, CA.
Rheingold H. (1993), *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*, Addison-Wesley, Reading, MA.
Rovai A.P. (2001), "Building Classroom Community at a Distance: A Case Study", *Educational Technology Research and Development*, 49, 4: 33-48.
Rovai A.P. (2002), "Development of an instrument to measure classroom community", *The Internet and Higher Education*, 5, 3: 197-211.
Rovai A.P., Jordan H.M. (2004), "Blended learning and sense of community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses", *The International Review of Research in Open and Distance Learning,* 5, 2: 0, testo disponibile al sito: www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/192/274, 12 aprile 2007.
Rovai A.P., Wighting M.J. (2005), "Feeling of alienation and community among higher education students in a virtual classroom", *The Internet and Higher Education*, 8, 2: 97-110.
Sarason S.B. (1986), "Commentary: The emergence of a conceptual center", *Journal of Community Psychology*, 14: 405-407.
Scardamalia M., Bereiter C. (1999), "Schools as knowledge-building organizations", in Keating D., Hertzman C., Eds., *Today's children, tomorrow's society: The developmental Health and Wealth of Nations*, Guilford, New York.
Scardamalia M., Bereiter C. (2006), "Knowledge Building: Theory, Pedagogy and Technology", in Sawyer K., ed., *Cambridge handbook of the Learning Sciences*, Cambridge University Press, Cambridge.
Tartaglia S. (2006), "A preliminary study for a new model of sense of community", *Journal of Community Psychology*, 34, 1: 25-36.
Tinto V. (1997), "Classroom and communities", *Journal of Higher Education*, 68, 6: 599-623.

Wandersman A., Giamartino G. (1980), "Community and individual difference characteristics as influences on initial participation", *American Journal of Community Psychology*, 8: 217-228.
Zimet G.D., Dahlem N.W., Zimet G., Farley G. (1988), "The Multidimensional Scale of Perceived Social Support", *Journal of Personality Assessment*, 52: 30-41.

7. Usi del blog e profili identitari emergenti in un contesto universitario di formazione degli insegnanti

di *Valentina Grion, Rossella Giolo, Bianca Maria Varisco*

1. Il blog come nuova tecnologia di costruzione e diffusione della conoscenza

«Siamo intellettuali o blogger?»: così è titolato un articolo apparso sul quotidiano nazionale "la Repubblica" (8 giugno 2011) dedicato al frastagliato passaggio dalla "cultura della carta" a quella del blog. Lo scritto mette in luce l'ampiezza di questo fenomeno, che pervade ormai anche gli ex-templi di carta delle riviste scientifiche, intorno alle quali hanno costruito le proprie conquiste gli intellettuali del '900. La questione che Michele Smargiassi, autore dell'articolo, solleva in conclusione evidenzia la complessità della questione poiché esprime il dubbio sulla capacità degli "intellettuali pedagoghi", e della cultura di cui essi sono portatori, di sopravvivere, i primi come blogger, l'altra sottoforma di blog.

In effetti, secondo De Kerkove (2004, p. 18) proprio la specifica tecnologia del blog può essere considerata oggi «la creatura più matura della rete e rappresentativa di un luogo interessante di messa in scena dell'intelligenza collettiva». Herring, Scheidt, Bonus e Wright (2005) ritengono che i blog possiedano potenzialità di trasformazione e democratizzazione della società e siano una fonte alternativa di sviluppo della "nuova" opinione pubblica. Questi ultimi autori considerano il blog come una tecnologia "flessibile e ibrida" nel senso che accoglie in sé le caratteristiche più interessanti delle altre tecnologie web, gettando un ponte fra le "pagine web standard", raramente aggiornate, caratterizzate da forme comunicative fortemente asimmetriche e fin troppo ricche di elementi multimediali a discapito della comunicazione testuale, e le tecnologie di comunicazione asincrona (CMC), costantemente aggiornate, ma totalmente testuali e contraddistinte da una completa (ma non sempre funzionale) simmetria comunicativa fra i partecipanti. Proprio la sua natura flessibile e ibrida farebbe del blog uno strumento particolarmente apprezzato dagli utenti, i

quali ne riconoscono un mezzo per esprimere i propri diversificati bisogni comunicativi.

Guardando ai dati numerici resi disponibili da diversi motori di ricerca sui blog e da alcune ricerche (Granieri, 2005; Halic, Lee, Paulus, Spence, 2010; Herring *et al*., 2005), la tecnologia "blog" risulterebbe, anche in Italia, fra quelle web, la più utilizzata, in particolare dai giovani. Come rivelano Halic *et al*. (2010), più del 54% dei blogger statunitensi sono infatti persone al di sotto dei 30 anni. Tale popolarità fra i giovani ha reso la tecnologia blog oggetto d'interesse degli educatori e ne ha favorito la diffusione nei contesti di formazione.

Secondo Riva (2008), il successo di questa tecnologia è dovuto a diverse ragioni: a) la facilità a cui ci si può accostare a siffatto strumento, per cui la creazione di contenuti non richiede particolari competenze tecniche o conoscenze specifiche; b) la sua realizzazione che non implica il possesso di domini Internet; c) il fatto che si basi su *user generated content* in modo tale che l'utente assume un ruolo attivo nella produzione e diffusione dei contenuti, creando blog per comunicare e condividere pensieri, emozioni, opinioni e/o conoscenze più o meno professionali.

Un ulteriore fattore di crescita repentina del fenomeno blog si può riconoscere nell'immediata risposta che questa tecnologia offre, alla forte esigenza degli utenti di riunirsi in vere e proprie comunità, in cui trovare elementi di comunanza con altri blogger, esprimere e discutere propri interessi, scambiarsi idee e conoscenze su argomenti tra i più diversificati.

Il termine blog, è l'abbreviazione di "weblog", ovvero "diario web" (dall'inglese *web*, cioè "rete" e *log*, "diario"). Esso può essere definito come ambiente on line basato principalmente sulla comunicazione testuale, caratterizzato dalla presenza di link che richiamano altri siti/blog d'interesse, e soprattutto dal fatto che i post dell'autore appaiono in ordine cronologico inverso. Quest'ultima peculiarità distingue il blog da altri ambienti, poiché, mentre con l'aggiornamento delle pagine web i nuovi contenuti sostituiscono i vecchi, nel blog i passati post vengono preservati in modo che l'attività e i processi che vi si svolgono siano sempre visibili. La maggior parte dei blog permette di aggiungere commenti da parte dei lettori-autori rispetto al contenuto postato dal "primo" autore. Proprio questa funzionalità rende manifesta l'interattività del blog, il suo carattere sociale e l'orientamento comunicativo "a rete".

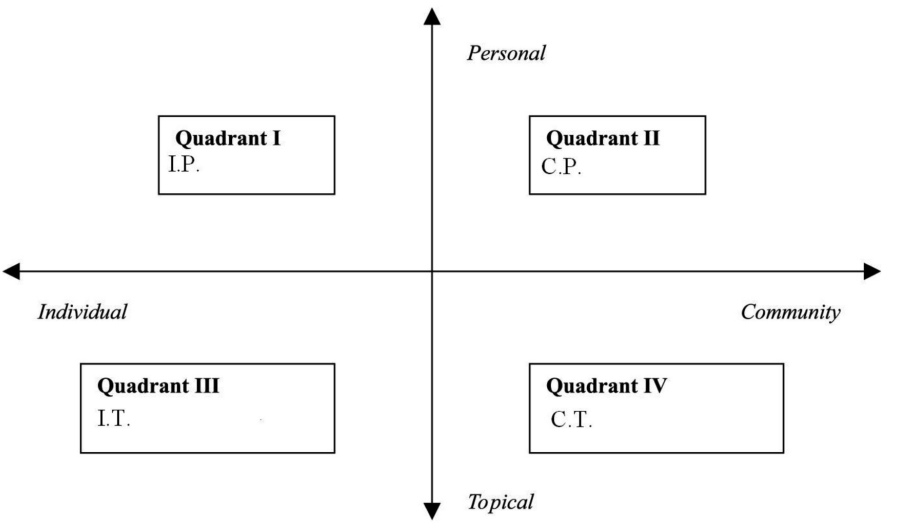
2. I generi di blog

Se le caratteristiche sopra citate rappresentano quelle che, "in generale", identificano i blog, esistono alcune peculiarità più specifiche attraverso le quali alcuni autori hanno definito i diversi "generi" di blog.

Blood (2002) distingue tre tipologie di blog: i *Filters*, i *Personal journals* e i *Noteboos*. I primi rappresentano, secondo l'autrice, i prototipi del blog originale, quello spazio *link-driven*, diretto a offrire ai lettori un insieme variamente proporzionato di link, commenti, e pensieri personali dell'autore. Questi weblog assolvono a una valida funzione di "filtro" per i propri *follower*, ai quali offrono una versione pre-esplorata del web (Blood, 2010). Mentre i contenuti del *Filter* sono esterni al blogger (eventi nel mondo, accadimenti on line ecc.), il *Personal journal*, oggi considerato il genere più diffuso, sono diari personali in cui l'autore si racconta rispetto a ciò che gli accade, ai propri pensieri, ai propri stati d'animo ed emozioni. I *Notebooks* contengono entrambe le tipologie di contenuto dei due precedenti e si distinguono per la presenza di temi molto focalizzati e discussi più a lungo.

Krishnamurthy (2002) propone una classificazione dei blog in quattro categorie, identificate in base a due dimensioni bipolari: a) il *contenuto* "personale" *vs* "tematico", b) la *finalità comunicativa* "individuale" *vs* "comunitaria" (cfr. fig. 1).

Fig. 1 - Il modello di Krishnamurthy: classificazione dei generi dei blog



Nello schema proposto dall'autore, il I quadrante (IP) comprende i blog il cui contenuto riguarda aspetti legati alle dimensioni personali (espressione di emozioni e sentimenti, di accadimenti personali, ecc.) e orientati ad una comunicazione con se stessi, quale quella del tradizionale diario.

Nel II quadrante (CP) si possono far rientrare i blog che, seppure esprimano contenuti di carattere personale, sono orientati a cercare, o fornire, supporto nel/al gruppo di partecipanti. Il III quadrante dovrebbe identificare i blog che, nella classificazione di Blood precedentemente presentata, vengono identificati come *Filters*, ossia quelli il cui autore intende semplicemente postare informazioni e propri commenti relativi a risorse reperite e selezionate dalla rete. Le discussioni ampie e prolungate intorno a specifici argomenti d'interesse comune di un gruppo di persone che trovano spazio d'espressione in un blog, rappresentano i contenuti dei blog classificabili come appartenenti al IV quadrante. Si tratta in quest'ultimo caso di quelli che potremmo definire "blog di comunità" utilizzati come forum e rappresentativi di porzioni dell'opinione collettiva (Halavais, 2002).

Altri ricercatori (ad es. Herring *et al*., 2005) hanno proposto criteri maggiormente articolati di classificazione, basati sulle proprietà funzionali e strutturali dei blog: a) le caratteristiche dei primi autori dei prodotti on line, b) le loro intenzionalità comunicative; c) le caratteristiche temporali ("età" del blog a partire dal primo post, frequenza degli aggiornamenti ecc.); quelle strutturali (numero di link, caratteristiche grafiche, software utilizzato per la creazione ecc.). L'analisi compiuta da questi ultimi autori, attraverso tale complessa classificazione conduce gli stessi ad identificare il blog come un "genere" comunicativo flessibile e multifunzionale.

3. I blog in ambito formativo

Molte ricerche hanno mostrato le specifiche potenzialità del blog nei contesti formativi.

Una rassegna di casi sull'uso del blog in contesto formativo viene presentata da Downes (2004) il quale rileva le molteplici potenzialità di questo strumento in ambito didattico. Il blog fornisce, secondo l'autore, un ambiente d'insegnamento/apprendimento maggiormente significativo rispetto al tradizionale *face to face*: esso rappresenta un contesto simile a quello *real life*, dove la scrittura non rimane fine a se stessa, o esercizio svolto "per" l'insegnante, ma diviene scrittura per comunicare "realmente" e intenzionalmente con/a qualcuno; esso rappresenta «per insegnanti e studenti uno strumento che supporta l'analisi riflessiva e l'emergenza di comunità di apprendimento che si estendono oltre i muri della scuola» (ivi, p. 14).

Ciò che renderebbe il blog maggiormente attrattivo, anche in ambito educativo, rispetto ad altre tecnologie di rete, è la facilità di realizzazione e di utilizzo. Un blogger può facilmente creare o aggiornare uno spazio web senza doversi preoccupare di particolari configurazioni o del linguaggio HTML. Esso dunque rappresenta un sistema "leggero" e dal positi-

vo rapporto costi-benefici. Come rilevano Fiedler e colleghi (2004), questa tecnologia «offre un nuovo e potente kit per l'apprendimento individuale e collaborativo, coerente con i contemporanei modelli *information-intensive*, presenti nei contesti di lavoro e di apprendimento al di fuori di quelli educativi formali» (p. 2585).

Anche Fessakis, Tatsis e Dimitracopoulou (2008) spiegano che la scelta del blog a supporto dell'apprendimento, piuttosto che di altri software sociali, può essere giustificata dal confronto delle caratteristiche del blog con ciascuno degli altri strumenti. Attraverso una dettagliata analisi comparativa, gli autori giungono a dimostrare come il blog sia uno strumento maggiormente semplice, flessibile, funzionale, con una gamma di potenziali applicazioni a servizio della didattica molto più ampia degli altri software.

Secondo altre ricerche, gli studenti dimostrano atteggiamenti positivi nei confronti delle attività di apprendimento attraverso blog (Halic *et al*., 2010; Tsai, 2009) e sviluppano migliori percezioni di tali esperienze di apprendimento (Shim, Guo, 2009).

Per quanto riguarda specificamente le ricerche condotte in ambiti universitari di formazione degli insegnanti, esse non sono ancora molte (Top *et al*., 2010).

Attraverso uno studio presentato da Top e colleghi (2010) in contesto di formazione iniziale, viene rilevato che 50 studenti, impegnati in due corsi in presenza integrati con attività di blogging per la condivisione di materiali e idee, la discussione e la riflessione fra pari, non hanno tratto particolari vantaggi dalle potenzialità collaborative del blog e dai feedback dei pari ricevuti attraverso tale strumento. Gli insegnanti in formazione iniziale postano messaggi solo per rispondere alla consegna del compito assegnato dal docente, dunque ai fini della valutazione di fine corso, e non perché motivati ad impegnarsi nelle attività on line. Gli autori della ricerca concludono affermando che, «come ogni nuova tecnologia, l'uso del blog con gli studenti non è causa diretta del miglioramento dell'apprendimento senza gli adeguati contenuti, scaffolding e strategie. […]. I benefici del blog dipendono da come il docente sceglie di strutturare ed utilizzare tale tecnologia all'interno delle attività di classe» (Top, 2010, p. 217).

In una ricerca diretta ad indagare se l'uso di un diario web (sottoforma di blog) da parte di due gruppi di insegnanti novizi possa incoraggiare la riflessione sulle pratiche professionali e se la condivisione di tale blog stimoli il supporto fra pari, Killeany e Moloney (2010) concludono che non vi sono forti evidenze che il mantenimento del blog da parte dei partecipanti abbia prodotto in loro un approccio maggiormente riflessivo. La maggior parte dei post sembrano essersi collocati ad un livello descrittivo delle pratiche, piuttosto che di analisi delle stesse. Per quanto riguarda la questione riguardante il supporto fra pari all'interno della comunità, gli autori rileva-

no che nell'ambiente blog non sembra essersi sviluppato un senso di comunanza dei partecipanti ed in tal senso non si sarebbero innescate attività di vero e proprio sostegno fra pari. Secondo gli stessi ricercatori, il senso di comunità costituirebbe piuttosto un pre-requisito affinché le relazioni attivate in blog si realizzino come attività di supporto professionale reciproco.

Dunque, nonostante gli entusiasmi che il blog sembra suscitare in molti contesti di formazione, l'uso di questa tecnologia a supporto dello sviluppo professionale degli insegnanti è ancora ampiamente da esplorare. È proprio in questo contesto che s'inserisce il presente lavoro di ricerca.

4. Conoscenze e profili professionali degli insegnanti

Le tematiche riguardanti il profilo professionale dell'insegnante costituiscono oggi fulcro d'interesse da parte di chi si occupa della formazione degli insegnanti poiché la sua definizione incorpora più funzioni, rappresentando esso la meta ideale dei percorsi di formazione iniziale, ossia lo sfondo integratore delle varie proposte disciplinari che prendono forma nell'ambito dei percorsi formativi accademici, così come il criterio ispiratore delle traiettorie personali di sviluppo professionale (Grion, 2011).

Va rilevata però una certa criticità nel trovare una definizione condivisa del concetto. La normativa, a livello europeo, fa esplicito riferimento al profilo professionale come guida progettuale dei percorsi formativi (Commissione delle Comunità Europee, 2005), ma le recenti ricerche sull'apprendimento e sulla costruzione di conoscenza nei contesti professionali hanno messo in luce l'inconsistenza di modelli professionali standardizzati, costituiti da univoche descrizioni di abilità decontestualizzate e stabili (Grion, 2008, 2011).

Concordando con la prospettiva che assume l'impossibilità di pensare alla professionalità attraverso modelli di derivazione tecnico-razionalistica (Fabbri, 2007) e che assegna valore universale ad un'unica forma di conoscenza e di pratica professionale (Bonneton, 2008; Kostogriz, 2007), riteniamo che non esista un'unica versione di ciò che costituisce la professionalità, ma che questa sia il risultato di conoscenze e processi di condivisione fra professionisti calati in diversi e specifici contesti professionali e/o normativi.

Rigettando, dunque, ogni connotazione prescrittiva del «profilo», riteniamo piuttosto di poter distinguere solo dei "quadri di riferimento" per tracciare dei flessibili contorni dell'attività professionale insegnante.

Fra gli autori che hanno elaborato teorizzazioni al riguardo[1], Shulman (2004, p. 224) ritiene che, per capire la complessa professione dell'insegna-

1. Per una rassegna delle ricerche e delle proposte in tal senso si veda Grion, 2011.

mento, sia necessario interpretare le «particolari tipologie di conoscenza e strategie pedagogiche che interagiscono nelle menti degli insegnanti». L'autore reputa cioè, che esista una conoscenza che egli definisce *knowledge base*, che rappresenta il patrimonio conoscitivo di base proprio di ciascun insegnante, che si declinerebbe nelle seguenti categorie:

- cat. A: conoscenza dei contenuti;
- cat. B: conoscenze di pedagogia generale, con particolare riferimento a quegli ampi principi e strategie di conduzione e organizzazione della classe che trascendono le diverse discipline;
- cat. C conoscenze riguardanti il curricolo, con specifica attinenza ai materiali e ai programmi che servono come "ferri del mestiere" per gli insegnanti;
- cat. D: conoscenze di pedagogia dei contenuti, quella speciale amalgama di contenuti e pedagogia che è competenza specifica degli insegnanti, la loro speciale forma di comprensione professionale;
- cat. E: conoscenza degli studenti e delle loro caratteristiche;
- cat. F: conoscenza dei contesti educativi, che si estende dalle attività dei gruppi o classi, alla governante e agli aspetti economici dei distretti scolastici, alle caratteristiche delle comunità e delle culture;
- cat. G: conoscenza dei fini obiettivi e valori educativi e delle loro radici filosofiche e storiche.

Queste conoscenze costituiscono, secondo l'autore, le categorie di contenuto dei processi di "ragionamento pedagogico" nei quali gli insegnanti sono coinvolti per la definizione degli obiettivi, dei metodi e delle strategie dell'educazione. La presenza e l'uso di tali conoscenze permetterebbero di distinguere, secondo Shulman, gli insegnanti novizi da quelli più esperti (Shulman, 2004).

A noi ricercatori, che l'abbiamo adottato come modello di analisi nel nostro lavoro di rcerca, quello di Shulman è sembrato una struttura a maglie sufficientemente larghe da permettere di abbozzare interpretazioni riguardo ai profili professionali identitari degli insegnanti in formazione partecipanti al nostro lavoro, senza cadere in posizioni razionalistiche-tecnicistiche. Nostro scopo era quello di rilevare possibili profili identitari emergenti dei diversi gruppi di studenti-insegnanti coinvolti, non quello di ritrovarvi standard di profili professionali.

5. L'uso del blog in un corso universitario di formazione per insegnanti

5.1. *Il contesto e le attività*

Da alcuni anni, nel CL in SFP dell'Università di Padova, vengono proposti, agli studenti, laboratori on line collegati al corso in presenza di Tecno-

logie dell'Istruzione, con lo scopo di offrire un luogo virtuale in cui sperimentare pratiche collaborative di confronto per la discussione dei contenuti del corso in presenza e per l'esplicitazione di credenze personali sull'insegnamento, condivisione di saperi professionali, acquisizione di consapevolezza sul proprio percorso di formazione e professionalizzazione.

Nell'anno accademico 2008-2009 tale laboratorio è stato realizzato utilizzando funzionalità della piattaforma Moodle, facendo fruire di due distinti ambienti, uno di forum e uno di di blog. Il forum aveva la funzione di luogo dedicato allo sviluppo degli specifici obiettivi del corso, offrendo agli studenti uno spazio caratterizzato da precise fasi e consegne di lavoro, in cui svolgere dei compiti assegnati dal tutor, che ha agito all'interno del laboratorio virtuale assegnando le consegne iniziali e incentivando la partecipazione di tutti, senza mai intervenire sui contenuti delle interazioni. Il blog (usato in contemporanea) era stato invece progettato come "spazio di incontro informale" dove raccontare di sé, di eventuali eventi per loro significativi o di tutto ciò che faceva a loro piacere, con l'intento di realizzare una "finestra sul mondo sui vissuti personali di ciascuno" lungo tutto il periodo di durata del laboratorio.

Scegliendolo fra una serie diversificata di proposte di laboratori da svolgere in presenza, al laboratorio on line hanno partecipato 41 studenti, tutte donne iscritte al II anno del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria. Gli iscritti a questo corso[2] sono per la maggior parte studenti di età compresa fra i 19 e i 21-22 anni, in formazione iniziale per diventare insegnanti di scuola dell'infanzia o primaria, provenienti in larga parte dal territorio regionale del Veneto. Il corso è però frequentato anche da altre tipologie di utenti, di età maggiore dei primi, e dai curricoli formativi diversificati. Fra questi ultimi, vi sono soprattutto insegnanti di scuola dell'infanzia o di scuola primaria, già in servizio nella scuola da uno o più anni, intenzionati ad ottenere il titolo di studio accademico (laurea[3]) non raggiunto precedentemente, o motivati a perseguire quella formazione continua non garantita agli insegnanti dalla normativa scolastica italiana, ma richiesta e vissuta come reale necessità professionale da parte degli insegnanti (Grion, 2011).

Dopo una prima fase di familiarizzazione con gli ambienti e gli strumenti del laboratorio on line, i partecipanti sono stati suddivisi in grup-

2. Va precisato che in questo caso ci si riferisce alla situazione del corso di laurea quadriennale in Scienze della Formazione Primaria, così come essa si presentava prima dell'entrata in vigore della Riforma Gelmini nell'a.a. 2011-12 (D.M. 249 del 10 settembre 2010).

3. Si ricorda che fino al 1999, anno in cui è stata resa obbligatoria per legge, la formazione universitaria per gli insegnanti delle scuole dell'infanzia e primaria, questi potevano entrare nel ruolo professionale di appartenenza senza il titolo accademico.

pi in base allo *status* professionale. Sono stati così formati due gruppi di sette studenti in formazione iniziale, un gruppo di otto insegnanti di scuola dell'infanzia di età compresa fra i 25 e i 28 anni, e tre gruppi di insegnanti di scuola primaria, composti da sei soggetti i primi due, e da sette il terzo, e di età compresa fra i 25 e i 37 anni. Questi ultimi tre gruppi sono stati composti assegnando gli insegnanti ai gruppi in base all'età anagrafica e a quella di servizio, in modo che all'interno di ogni gruppo vi fossero persone con età ed esperienze di servizio diversificate fra di loro. Abbiamo così ottenuto gruppi eterogenei al loro interno, ma confrontabili l'uno con l'altro.

Alla fine dei circa tre mesi di attività, un tutor ha effettuato una valutazione[4] della partecipazione degli studenti, in termini di frequenza degli interventi e numero dei post. Solo per quanto riguarda il forum è stata valutata anche la qualità degli interventi con riferimento alla pertinenza e significatività rispetto alle consegne assegnate.

Il contesto del laboratorio on line e, in particolare, i processi messi in atto nell'ambiente di blog sono stati oggetto di analisi poiché nostra intenzione era quella di indagare le modalità con cui i diversi gruppi di studenti coinvolti – insegnanti in formazione iniziale e insegnanti in servizio nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria – avessero utilizzato il blog all'interno del laboratorio on line.

Un nostro secondo interesse era quello di verificare se il blog potesse costituire un contesto per l'espressione professionale di sé da parte delle diverse tipologie di partecipanti. Più specificamente volevamo verificare se attraverso l'uso del blog si delineassero differenti profili identitari professionali caratterizzanti ciascun gruppo.

5.2. *Gli strumenti utilizzati per l'analisi dei processi messi in atto nel blog*

I post dei blog dei diversi gruppi sono stati analizzati seguendo un duplice approccio: *bottom-up* e *top down*.

Per quanto riguarda la fase *top-down*, essa si è svolta in due distinti momenti.

Innanzitutto, sui messaggi dei blog di tutti i gruppi abbiamo effettuato un'analisi del discorso utilizzando il modello di Krishnamurthy (2002) al fine di operare una "*Genre Analysis*" dei post. Assumendo come unità di analisi la porzione di testo riferibile ad una sola del-

4. La valutazione è stata effettuata utilizzando un punteggio da 0 a 3, punti che vanno a sommarsi al voto dell'esame relativo al corso in presenza collegato al laboratorio on line.

le quattro categorie del modello, individuale-personale (IP), collettiva-personale (CP), individuale-tematica (IT), collettiva-tematica (CT), due ricercatori indipendenti hanno effettuato la codifica su tutti i post dei blog. È quindi stato effettuato un confronto fra le due codifiche indipendenti. Avendo verificato la presenza di circa il 30% di disaccordo, i due ricercatori hanno proceduto a discutere e negoziare una codifica comunemente accettata.

In una seconda fase sui post dei blog dei soli gruppi di insegnanti dei due ordini scolastici abbiamo applicato la categorizzazione di Shulman (2004) per rilevare le conoscenze professionali emergenti nello specifico contesto.

L'approccio, *bottom-up*, è stato impiegato per effettuare l'analisi del contenuto dei post dei blog di tutti i gruppi, con l'intenzione di rilevare i temi di discussione dei partecipanti per: a) comprendere per quali scopi comunicativi sia stato utilizzato il blog nello specifico;contesto e b) verificare se vi fossero questioni caratterizzanti ciascuno specifico gruppo.

Il processo di analisi si è svolto in più fasi ed ha utilizzato procedure e strumenti sia qualitativi che quantitativi.

In una prima fase, seguendo le indicazioni di Nikander (2008, p. 418) abbiamo iniziato l'analisi del discorso occupando un periodo di tempo per «immergerci nei materiali attraverso letture e riletture» degli stessi. In questo modo, senza seguire un precedente protocollo di analisi, abbiamo cercato di «fissare i temi-chiave, e, in tal modo, di abbozzare un'immagine delle congetture e dei significati che costituiscono il mondo culturale di cui i materiali testuali rappresentano uno spaccato» (Peräkylä, 2005, p. 870).

Questa indispensabile immersione nei testi ha permesso ad un ricercatore del gruppo di effettuare una prima analisi delle interazioni attraverso codici individuati in base ai significati emergenti dal contesto. Ha quindi sottoposto l'analisi ad un secondo ricercatore, che ha sollevato alcuni dubbi, punti di disaccordo ed evidenziato elementi di criticità. La prima codifica è stata modificata in base ai rilievi evidenziati dal secondo ricercatore. È stata quindi prodotta una lista definitiva di codici attraverso la quale si è proceduto ad una analisi finale dei contenuti dei blog. I codici presenti in ciascun blog sono stati quantificati e su questi valori numerici sono state effettuate analisi di tipo statistico per rilevare eventuali differenze di comportamento fra gruppi. In particolare, i dati, raggruppati in tre gruppi (insegnanti di scuola primaria, insegnanti di scuola dell'infanzia e studenti) sono stati sottoposti al test della varianza delle medie ANOVA per rilevare eventuali differenze di comportamento tra i gruppi relativamente ai codici individuati con l'analisi qualitativa. Le differenze emerse sono state poi indagate analiticamente dal test Bonferroni che ha così evidenziato tra quali dei tre gruppi erano presenti tali differenze.

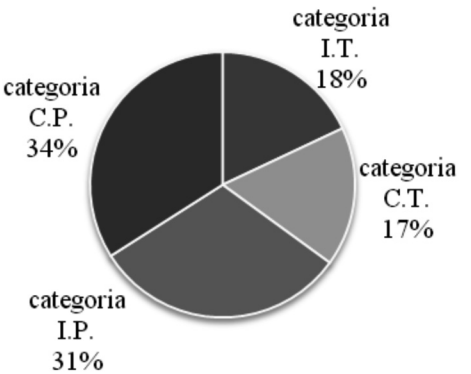
Per identificare possibili profili identitari professionali abbiamo incrociato i dati emersi dalle diverse analisi svolte.

5.3. *L'uso del blog: finalità, contenuti, conoscenze professionali emergenti*

Attraverso la *Genre Analysis* abbiamo rilevato le modalità con le quali il blog è stato utilizzato nell'ambito laboratoriale universitario presentato.

Come si rileva nel grafico in fig. 2, le quattro categorie del modello di Krishnamurthy (2002) sono presenti in misura abbastanza equilibrata nei blog dei gruppi, con una prevalenza delle due categorie relative a *contenuti personali* (rispettivamente 31% quelli a finalità comunicativa individuale e 34% a finalità comunicativa collettiva) rispetto a *quelli tematici* (rispettivamente 18% quelli a finalità comunicativa individuale e 17% a finalità comunicativa collettiva). Per quanto riguarda le *finalità comunicative* dei blog, si è verificato che le *due dimensioni* "individuale" e "comunitaria" sono *presenti in maniera molto equilibrata* poiché la prima è stata rilevata come caratterizzante il 48% dei segmenti di testo dei post, la seconda il 52%. Non abbiamo rilevato differenze significative fra i vari gruppi. Il blog nel contesto presentato è stato dunque utilizzato dai diversi gruppi in modo da sfruttarne tutte le funzioni comunicative.

Fig. 2 - Genre Analysis: le categorie presenti nei blog dei diversi gruppi

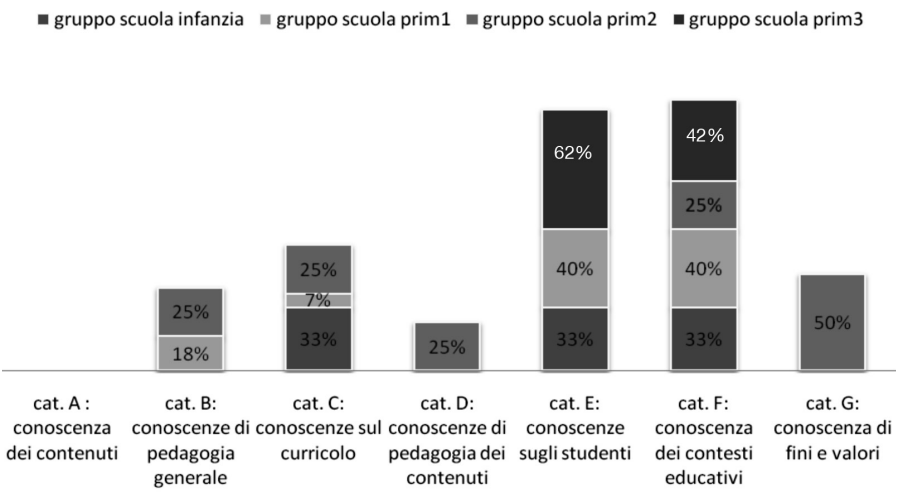


L'analisi *top-down* è proseguita sui post dei blog dei quattro gruppi degli insegnanti.

Attraverso il modello delle categorie di conoscenza di Shulman (2004), precedentemente presentato, abbiamo analizzato i contenuti delle interazio-

ni online per individuare le *categorie di conoscenze* professionali emergenti dal contesto.

Fig. 3 - Le categorie di conoscenza emergenti dai quattro gruppi di insegnanti



Come si evidenzia dal grafico in fig. 3, abbiamo verificato che le due categorie di conoscenze professionali maggiormente presenti sono quelle relative alla conoscenza degli allievi e delle loro caratteristiche (cat. E) e quelle riferite ai contesti scolastici in quanto organizzazioni che coinvolgono attività di gruppi di persone, aspetti di *governance* ed economici (cat. F).

Pare interessante rilevare che, mentre le altre categorie di conoscenze del modello risultano presenti nei diversi gruppi, quella relativa alla conoscenza dei contenuti (cat. A) non lo è. Ciò potrebbe essere fatto risalire al fatto che i soggetti coinvolti sono insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria, gradi scolastici in cui la riflessione sui contenuti avviene quasi sempre all'interno di quadri pedagogico-didattici (categorie C e D del modello), piuttosto che come discorso sulle conoscenze riguardanti strettamente l'area disciplinare d'insegnamento (storia, geografia, matematica ecc.) come potrebbe avvenire per gli insegnanti di scuole superiori di primo o secondo grado.

Va rilevato inoltre il fatto che non sono emerse profonde differenze fra il gruppo di partecipanti appartenenti alla scuola dell'infanzia e gli altri di scuola primaria. I post del primo gruppo (scuola dell'infanzia) si riferivano a conoscenze distribuite su tre categorie: la C, la E e la F; nei tre gruppi di scuola primaria si è rilevata una distribuzione su tutte le categorie di

conoscenze esclusa, come sopra detto, la A. Queste comunanze dei gruppi dei due ordini scolastici si possono probabilmente far risalire ad una cultura professionale molto simile delle insegnanti dei due ordini di scuola, unite da una formazione iniziale dalle caratteristiche assimilabili (le scuole e gli Istituti professionali) se non in buona parte comuni (il corso di laurea in Scienze della formazione primaria) e dagli stessi ambienti professionali di riferimento (Circoli didattici dove coesistono scuole dell'infanzia e scuole primarie, o Istituti comprensivi). Da ciò sembrerebbero dunque emergere profili professionali difficilmente distinguibili.

Per quanto riguarda l'approccio metodologico *bottom-up*, l'analisi del contenuto dei post dei blog ci ha permesso di determinare le tematiche emergenti nei diversi gruppi. Nella prima fase abbiamo identificato 16 codici (cfr. fig. 4) a rappresentazione dei contenuti di discussione nei blog. Essi sono stati posti in ordine gerarchico in base al numero di ricorrenze.

Si presentano qui i codici maggiormente ricorrenti, come dati utili a cogliere le modalità di uso del blog nel contesto presentato.

Il codice maggiormente ricorrente (n = 56 ripetizioni) è stato quello denominato "dimensione sociale". Tale codice identificava i segmenti di testo riferiti all'uso del blog in quanto luogo di supporto o conforto degli altri partecipanti rispetto ai propri problemi quotidiani o professionali. L'alta occorrenza di questo codice rileva il bisogno o il desiderio delle partecipanti di utilizzare il blog come strumento per cercare una comunanza con le colleghe di corso. Valutando infatti l'esperienza del laboratorio on line, una studentessa scrive: «del laboratorio sono rimasta entusiasta sia per la comodità e [*il tipo di*] partecipazione, che per il supporto della vostra [*leggi*: "*delle pari*"] presenza» (Veronica, corsivi nostri).

Un secondo codice individuato (n = 44) è stato quello identificativo delle porzioni testuali riferite all'uso del blog come "spazio help" del più ampio laboratorio on line. In tal caso i partecipanti hanno usato il blog per chiedere o offrire chiarimenti e indicazioni rispetto ai tempi e alle consegne che essi dovevano svolgere nello spazio di web forum, oppure rispetto alle funzionalità tecniche degli ambienti di lavoro.

Un terzo codice (n = 36) ha riguardato i "chi sono io" delle partecipanti. Le partecipanti si sono presentate come donne nei loro contesti di vita multipli e plurisfaccettati, che le impegnano su una molteplicità di fronti.

Vicino a quello appena presentato, il codice maggiormente ricorrente (n = 32) è stato "riflessioni/situazioni professionali", attraverso il quale sono state identificate le porzioni di testo in cui le partecipanti hanno presentato e riflettuto sulle situazioni della loro vita professionale, su episodi e pratiche scolastiche. È interessante notare che attraverso tale codice, insieme a quello qui presentato subito di seguito ("episodi di vita quotidiana"), è possibile rilevare come anche le studentesse (vedi il gruppo "studenti1"

in fig. 4) abbiano utilizzato il blog come strumento di riflessione professionale. Hanno fatto ampiamente riferimento alle esperienze di tirocinio (che per loro rappresentava vita quotidiana da studentesse) e vi hanno riflettuto, esprimendo e articolando fatti di vita scolastica con particolare riferimento a atteggiamenti e comportamenti degli insegnanti di classe, proponendo considerazioni critiche, o assumendo, a modello delle loro riflessioni, insegnanti considerati esempi di buon insegnamento.

Un codice abbastanza ricorrente (n = 26) è stato quello relativo al racconto di episodi di vita quotidiana. Insieme ai due precedenti, ha contribuito in modo sostanziale ad abbozzare i profili identitari emergenti delle partecipanti. Ne sono emerse identità complesse, prodotti del sovrapporsi di molteplici versioni identitarie costruite e ricostruite nei differenti contesti di vita delle partecipanti.

Attraverso il successivo codice "io come insegnante" (n = 25), insieme a quelli denominati "problemi-interessi comuni" (n = 22) e "personale-professionale" (n = 14), è emersa una prevalenza, soprattutto nelle insegnanti della scuola primaria, a identificarsi in modo profondo con la propria professione, come a voler affermare: "prima sono insegnante e poi tutto il resto", a mostrarsi cioè come identità fortemente connotate dalla dimensione professionale, più che da quella personale.

L'ultimo codice qui discusso si riferisce a quello che sembra un nodo focale nella scelta del percorso professionale attuale (delle insegnanti in servizio) e futuro (delle studentesse) e cioè "i bambini" (n = 19). Dagli scritti di tutte le partecipanti è emerso un certo interesse per i bambini, a volte quasi un incanto verso i loro modi di essere e di comportarsi.

Fig. 4 - Report tratto dal programma di analisi testuale, relativa ai codici individuati

CODES	PRIMARY DOCS 1	2	3	4	5	6	Totals
dimensione sociale	3	10	12	16	9	6	56
il laboratorio	1	4	9	4	20	6	44
chi sono	6	7	8	5	7	3	36
riflessioni professio	2	1	2	10	11	6	32
episodi di vita quot	2	7	6	1	6	4	26
io come insegnante	6	0	7	7	0	5	25
problemi comuni	3	8	4	5	0	2	22
i bambini	3	3	4	3	4	2	19
personale-profession	4	3	3	1	1	2	14
la mia scelta	1	1	2	2	0	3	9
il lavoro mi piace	2	0	2	2	0	2	8
l'esame...gli esami	2	2	2	0	0	0	6
lavoro impegnativo	1	0	3	1	0	0	5
mi piacerebbe...	2	0	0	1	0	0	3
rifless sul "mondo	0	0	0	1	0	0	1
shoc d'ingresso prof	1	0	0	0	0	0	1
Totals	39	46	64	59	58	41	307

Legenda docs:

1 = gruppo scuola primaria3

2 = gruppo studenti2

3 = gruppo scuola infanzia

4 = gruppo scuola primaria2

5= gruppo studenti1

6 = gruppo scuola primaria1

I codici maggiormente ricorrenti, ricavati dalle modalità di uso del blog sono stati sottoposti all'analisi della varianza (ANOVA) per verificare come i tre gruppi di corsisti in formazione universitaria (gruppo studenti, gruppo docenti di scuola primaria, gruppo docenti di scuola dell'infanzia) si comportavano rispetto ad essi.

Con tale tipo di analisi abbiamo individuato esserci una differenza significativa di comportamento tra i gruppi, sia per il codice "io come insegnate", che in quello "lavoro impegnativo" ("io come insegnante"; F = 24,73 e Sig. ,00 e "lavoro impegnativo"; F = 3,65 e Sig. ,03).

Per verificare tra quali gruppi era presente tale differenza significativa si è proceduto con il test post hoc per comparazioni multiple Bonferroni.

Dal post hoc emerge che tale differenza emerge solo per due delle categorie individuate dall'analisi qualitativa: "io come insegnante" e "lavoro impegnativo".

Per quanto concerne la categoria "io come insegnante" c'è differenza significativa tra i due gruppi dei docenti e il gruppo degli studenti (Sig. 0,00), ma non c'è differenza significativa tra i il gruppo dei docenti della scuola dell'infanzia e quello della scuola primaria (Sig. 0,16).

Nella categoria "lavoro impegnativo" si riscontra una differenza significativa tra il gruppo degli studenti e il gruppo dei docenti di scuola dell'infanzia (Sig. ,03), ma non fra studenti e insegnanti di scuola primaria (Sig. 0,98), né tra docenti di scuola primaria e docenti di scuola dell'infanzia (Sig. 0,16).

5.4. *Quale il ruolo del blog nel contesto formativo analizzato?*

Nostro interesse in questo lavoro era quello di rilevare le modalità con cui un blog, progettato come ambiente di incontro "informale" all'interno di un laboratorio realizzato in un contesto universitario "formale", veniva utilizzato dai partecipanti.

Considerando l'analisi svolta mediante il modello di Krishnamurty, e confrontando queste stesse con l'analisi dei contenuti *bottom-up*, si possono fare alcune considerazioni al riguardo.

I risultati mostrano che le categorie maggiormente presenti sono quelle relative ai contenuti personali (I.P. e C.P.). In tal senso l'uso del blog nello specifico contesto universitario riflette quello che, come riferito da Blood (2002), se ne fa oggi nel più ampio contesto della rete. Il blog è stato dunque impiegato, da un lato come diario personale per annotare eventi, riflessioni, cambiamenti riferiti al sé, dall'altra, ed è quest'ultima in effetti la forma di utilizzo maggiormente presente, come ambiente di dialogo perso-

nale con gli altri, dove trovare o offrire supporto, luogo in cui mettere in comune eventi o riflessioni relative alla propria vita personale-professionale. Tale utilizzo è confermato dai risultati ottenuti dall'analisi del contenuto dei post: il codice "dimensione sociale", rappresentativo di quei segmenti di testo orientati ad esprimere l'intenzione socializzante dei partecipanti e la ricerca di comunanze con gli altri, è infatti quello maggiormente occorrente nei *corpora* testuali analizzati.

Si può riflettere, alla luce di quanto presentato, sul fatto che lo spazio blog proposto abbia risposto ad un'esigenza degli studenti di disporre di luoghi in cui condividere le proprie vicende da studenti, legate ai ritmi ed alle richieste della vita universitaria. Così come – ci sembra di poter affermare – esso possa aver risposto anche a bisogni, propri degli insegnanti, di disporre di momenti ed ambiti in cui potersi fermare a riflettere sulle proprie vicende e pratiche personali e professionali; momenti e luoghi spesso non previsti, né garantiti all'interno delle scuole.

Se l'uso del blog come diario personale o di gruppo è dimostrato dalle alte percentuali di post categorizzati secondo il I e il II quadrante del modello di Krishnamurty, va comunque rilevato che, pur essendo stato presentato come "luogo d'incontro informale" separato e diverso dal parallelo forum (dove gli studenti dovevano svolgere le attività legate ai contenuti e agli obiettivi del corso in presenta cui il laboratorio era legato) più del 30% dei segmenti di testo dei post dei blog analizzati si riferiscono alle categorie "tematiche" del modello (I.T. e C.T.). Come rilevato dall'analisi del contenuto, le tematiche trattate dai partecipanti in blog risultano strettamente intrecciate con quelle relative alle conoscenze, alle competenze e alle pratiche sviluppate all'interno del corso di laurea frequentato, e, in questo contesto, nell'ambito del forum parallelo al blog, ossia l'insegnamento, la vita professionale, le conoscenze degli allievi, ecc. Ciò che dunque sembra di poter osservare è che, in questo specifico ambiente, l'informale sia stato *costretto* dal formale, o, più precisamente, che il blog abbia perso la sua "natura" di strumento comunicativo prevalentemente informale (funzione comunicativa dichiarata anche nel titolo dato all'ambiente di blog), per piegarsi agli obiettivi e alle esigenze del corso formativo in cui è stato utilizzato.

È proprio in questo senso, ossia per la forte influenza degli obiettivi e dei contenuti del corso universitario all'interno del quale il blog è stato realizzato, che ci sembra di poter rilevare si siano andate sfumando anche le differenze fra gruppi impegnati nel comune percorso di formazione all'insegnamento, come ben rilevato anche dall'analisi quantitativa svolta, e contemporaneamente non ne siano emerse, se non parzialmente, le differenti identità professionali dei i soggetti coinvolti. Riteniamo cioè che i partecipanti abbiano concentrato le proprie attenzioni e il proprio coinvolgimen-

to sull'assolvimento dei compiti inerenti alla frequenza del corso e al superamento dell'esame, tanto da subordinare a quest'ultimo obiettivo, qualsiasi altra loro esigenza o interesse di espressione o discussione più "libera". A riprova di ciò, il fatto che tutti i gruppi abbiano spesso utilizzato il blog a servizio del parallelo forum, ossia come "spazio-help" del laboratorio on line o, più precisamente, come ambiente in cui chiedere o trovare supporto tecnico all'uso del forum, e indicazioni per lo svolgimento delle consegne assegnate nell'ambito di quest'ultimo ambiente.

Va, d'altra parte, sottolineato che la focalizzazione del blog sui contenuti disciplinari del laboratorio e del corso pare aver stimolato le partecipanti a mettere in atto, proprio in questo ambiente, pratiche di riflessione sulla pratica. Il confronto, intrapreso "spontaneamente" all'interno del blog, sugli aspetti caratterizzanti il corso di laurea, e in genere il mondo della scuola, ha incentivato le studentesse a ripercorrere e riflettere su momenti ed elementi critici dell'esperienza di tirocinio, e le insegnanti a rivisitare criticamente alcuni momenti della propria quotidiana vita scolastica.

Per quanto riguarda il nostro secondo interesse d'indagine, che era quello di verificare l'emergere di possibili identità professionali di gruppo, sia le analisi qualitative che quelle quantitative non hanno permesso di riconoscere evidenti differenze fra i gruppi.

Attraverso la categorizzazione dei blog svolta sui post "tematici" delle insegnanti in base al modello di Shulman, si sono potute rilevare le conoscenze professionali discusse dalle partecipanti dei gruppi di professioniste della scuola. Delle due categorie emerse come maggiormente caratterizzanti le interazioni on line, quella riguardante gli alunni e quella riferita ai contesti scolastici in quanto organizzazioni che coinvolgono attività di gruppi di persone, aspetti di *governance* ed economici, la prima emerge come dimensione significativa dell'essere futuro o attuale insegnante anche attraverso l'analisi *bottom-up* svolta sui contenuti dei blog (il riferimento è al codice "bambini"). Quest'ultima forma di analisi, in particolare, ci ha permesso di individuare l'emergere di identità professionali complesse e strettamente legate alle identità personali di donne, mamme, mogli.

Con l'analisi quantitativa sui codici di tutti i gruppi, rilevati con analisi *bottom-up*, è stato confermato il già discusso appiattimento delle differenze fra gruppi. Per quanto riguarda le due differenze significative individuate, quelle relative ai codici "io come insegnante" e "lavoro impegnativo", si può rilevare come la prima risulti abbastanza scontata, poiché è evidente che i gruppi di studenti non possano rappresentarsi ed esprimersi in relazione ad un "sé come insegnante" che non li caratterizza ancora.

Più interessante appare la seconda differenza significativa emersa (codice "lavoro impegnativo") poiché differenzia i comportamento del gruppo di insegnanti di scuola dell'infanzia da quelli di scuola primaria in relazione

al comportamento dei gruppi di studenti. Se tale risultato può far emergere il fatto, abbastanza naturale, che gli studenti non siano ancora consapevoli della complessità della professione dell'insegnante e che essa rappresenti un impegno particolarmente coinvolgente e quindi molto impegnativo, lo stesso risultato risulta meno prevedibile quando lo si riferisca ai due gruppi di insegnanti che, si poteva ipotizzare, vivessero l'insegnamento in maniera simile. Al contrario sembrerebbe che gli insegnanti della scuola dell'infanzia sperimentino l'insegnamento come attività particolarmente impegnativa, dimensione evidenziata in misura notevolmente minore da parte degli insegnanti della scuola primaria. L'interpretazione che si potrebbe dare a questa situazione può probabilmente riferirsi al maggiore coinvolgimento personale (soprattutto della sfera affettivo-emotiva, ma non solo) che l'insegnante di scuola dell'infanzia è portato ad avere nei confronti dei propri allievi, bambini molto piccoli, bisognosi di attenzioni maggiori da parte dell'insegnante, rispetto a quanto avviene nella scuola primaria, dove, forse, l'insegnamento vede implicate dimensioni meno "centrali" della persona – *core qualities* le chiama Korthagen (2004) – tanto da far vivere la professione, all'insegnante di scuola primaria, in modo relativamente più distaccato rispetto a quello dell'insegnante di scuola dell'infanzia

6. Conclusioni

Secondo i dati resi noti da alcune ricerche (Halic *et al*., 2010; Top *et al*., 2010), i blog sarebbero oggi strumenti di rete fra i più diffusi ed utilizzati dalle giovani generazioni. Come precedentemente discusso, molte voci provenienti dai contesti di formazione si alzano a favore dell'uso di questa tecnologia, riconosciuta come portatrice di valore aggiunto nell'ambito dei processi e delle attività d'insegnamento-apprendimento. Tuttavia, seppure alcune recenti ricerche sull'utilizzo del blog nei contesti formativi documentino risultati positivi (Fessakis et al, 2008; Halic *et al*., 2010; Shim, Guo, 2009; Tsai, 2010), altre ricerche condotte specificamente in ambito di formazione degli insegnanti non dimostrano altrettanti evidenti risultati che indichino il blog, "in sé", come valore aggiunto per tali contesti. Top e colleghi (2010) infatti concludono che «gli studenti non riescono a cogliere il grande vantaggio della collaborazione e dei *feedback* fra pari» (Top *et al*., 2010, p. 216), e Killeavy e Moloney (2010) rilevano che «siano emerse poche evidenze rispetto allo sviluppo di un approccio maggiormente riflessivo attribuibile al mantenimento del blog» (Killeavy, Moloney, 2010, p. 1075).

Nel nostro contesto i risultati sembrerebbero, al contrario, rivelare che la presenza dell'ambiente blog a contenuto "libero", accanto a quella di web forum a contenuto orientato alla realizzazione degli obiettivi del laborato-

rio on line previsto nel curriculo di Scienze della Formazione Primaria, abbia stimolato i partecipanti ad intraprendere attività di riflessione sulle pratiche, supportate dall'interazione con i pari. Certamente va ricordato che il lavoro qui presentata rappresenta uno studio circoscritto, caratterizzato dai limiti di validità esterna tipici di una ricerca svolta in contesto "naturale" con un campione limitato a pochi casi. Concordiamo perciò con gli ultimi ricercatori citati sul fatto che l'uso del blog a supporto dei processi riflessivi e di condivisione fra futuri e attuali insegnanti vada ulteriormente esplorato, anche per verificare se l'atteggiamento riflessivo dimostrato nel contesto on line rappresenti una effettiva acquisizione utilizzata anche al di fuori dello specifico contesto.

Per quanto riguarda l'emergere di profili identitari in base allo *status* professionale, il contesto analizzato ha fornito alcune indicazioni significative in generale, ma non ha prodotto risultati tali da permetterci di identificare in modo netto tratti identitari professionali specifici dei diversi gruppi, tutti comunemente diretti ad esprimersi quasi esclusivamente in funzione dell'assolvimento delle consegne assegnate nel parallelo web-forum e in stretta relazione con i relativi contenuti.

Bibliografia

Blood R. (2002), *The Weblog Handbook: Practical Advice on Creating and Maintaining Your Blog*, Perseus Publishing, Cambridge.

Blood Rebecca (2010), *Weblogs: A History and Perspective*, *Rebecca's Pocket*. *07 September 2000*. *26 July 2010*, testo disponibile al sito: www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html, 20/06/2011.

Bonetton D. (2008), "Naviguer à vue: les savoirs des enseignants entre objectivation et prise de conscience", in P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay sous la direction de, *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. *Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, De Boeck, Bruxelles, pp. 23-32.

Commissione delle Comunità Europee (2005), *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, testo disponibile al sito: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf, 10/8/2010.

Downes S. (2004), Educational Blogging, *EDUCAUSE Review*, 39, 5: 14-26.

Ellison N., Wu Y. (2008), "Blogging in the Classroom: A Preliminary Exploration of Student Attitudes and Impact on Comprehension", *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 17, 1: 99-122.

Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. *Per una formazione situata*, Carocci, Roma.

Fessakis G., Tatsis K., Dimitracopoulou A. (2008), "Supporting "Learning by Design" Activities Using Group Blogs", *Educational Technology & Society*, 11, 4: 199-212.

Fiedler S., Reinmann G., Mittendorfer H., Sharma P., Paquet S., Efimova L., Wre-

de O., Miles A. (2004), "Introducing disruptive technologies for learning: Personal Webpublishing and Weblogs, Part I", in L. Cantoni, C. McLoughlin, Eds., *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2004*, Chesapeake, VA: AACE, pp. 2584-2591, testo disponibile al sito http://editlib.org/index.cfm?fuseaction=Reader.ViewAbstract&paper_id=12389&, 15/06/2011.

Granieri G. (2005), *Blog Generation*, Laterza, Bari.

Grion V. (2008), *Insegnanti e formazione. Realtà e prospettive*, Carocci, Roma.

Grion V. (2011), *Narrare di sé. L'identità professionale dell'insegnante in servizio: riflessioni e proposte*, Guerini, Milano.

Halavais A. (2002), *Blogs and the Social Weather, paper presented at "Internet Research 3.0: Net/Work/Theory" Conference*, Maastricht, October 2002.

Halic O., Lee D, Paulus T., Spence M. (2010), "To blog or not: Student perceptions of blog effectiveness for learning in a college-level course", *Internet and Higher Education*, 13: 206-213.

Herring S.C., Scheidt L.A., Wright E., Bonus S. (2005), "Weblogs as a Bridging Genre", *Information Technology & People*, 18, 2: 142-171.

Killeany M., Moloney A. (2010), "Reflection in a social space: Can blogging support reflective practice for beginning teachers?", *Teaching and Teacher Education*, 26: 1070-1076.

Korthagen F.A.J. (2004), "In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education", *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.

Kostogriz A. (2007), "Spaces of Professional Learning: Remapping teacher professionalism", in A. Berry, A. Clemans, A. Kostogriz, Eds., *Dimension of professional learning. Professionalism, Practice and Identity*, Sense Publishers, Rotterdam, pp. 23-36.

Nikander P. (2008), "Constructionism and Discourse Analysis", in J.A. Holstein, J.F. Gubrium, Eds., *Handbook of Constructionist Research*, The Guilford Press, New York, pp. 413-428.

Peräkylä A. (2005), "Analyzing talk and text", in N.K. Denzin, I.S. Lincoln (Eds.), *The handbook of Qualitative Research* (III ed.), Sage, Thousand Oaks (CA).

Riva G. (2008), *Psicologia dei nuovi media*, Il Mulino, Bologna.

Shim J.P., Guo C. (2009), "Weblog Technology for Instruction, Learning and Information delivery", *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 7, 1: 171-193.

Shulman L.S. (2004), *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to Teach*, Jossey Bass, San Francisco.

Top E., Yukselturk E., Inan F.A (2010), "Reconsidering usage of blogging in preservice teacher education courses", *Internet and Higher Education*, 13: 214-217.

Tsai Y. (2009), *Blended Learning via blogging: The impact of blog-assisted instruction on learning satisfaction*, Unpublished Master's Thesis, Graduate Institute of Telecommunications, China.

8. Essere e apparire: le identità digitali costruite in rete

di *Valeria Cavioni, Paola Cutugno, Lucia Marconi, Roberta Renati, Maria Assunta Zanetti*

1. Il cyberspazio

Nonostante il concetto di cyberspazio sia entrato oramai da tempo nel vocabolario quotidiano grazie alla rapida diffusione dei computer ed, in particolare, all'utilizzo massiccio della rete, esso è a tutt'oggi un concetto di non semplice definizione.

Il termine "cyberspazio" è stato utilizzato per la prima volta nel 1984 da Gibson nel suo romanzo *Neuromancer*, con l'accezione negativa "allucinazione vissuta consensualmente"[1]. Oggi si è persa questa connotazione negativa ed esso viene inteso come il medium elettronico delle reti dei computer, all'interno del quali avvengono le comunicazioni online[2]. Nell'uso corrente la parola "cyberspazio" indica la rete globale delle infrastrutture interdipendenti utilizzate nella comunicazione e dei sistemi di elaborazione del computer all'interno del quale gli individui possono interagire, scambiarsi idee, condividere informazioni, fornire supporto sociale, giocare, impegnarsi in una discussione, ecc.

2. Un nuovo spazio psicologico

L'accesso ad Internet permette agli individui l'ingresso in uno spazio, non solo digitale, ma anche psicologico. Gli individui quotidianamente, uti-

1. L'autore definisce in particolare il cyberspazio: "A consensual hallucination experienced daily by billions of legitimate operators, in every nation, by children being taught mathematical concepts… A graphic representation of data abstracted from the banks of every computer in the human system. Unthinkable complexity. Lines of light ranged in the nonspace of the mind, clusters and constellations of data. Like city lights, receding" (p. 128).

2. Traduzione tratta da The American Heritage® Dictionary of the English Language, Fourth Edition copyright ©2000 by Houghton Mifflin Company. Updated in 2009. Published by Houghton Mifflin Company. All rights reserved.

lizzando un software, scrivendo una e-mail o nel visualizzare un sito, percepiscono tali azioni come la chiave di accesso ad un "luogo" dai molteplici significati ed usi. Tale spazio, a livello psicologico, porta gli individui a sperimentarsi in esso attraverso l'utilizzo del proprio computer percependo quest'ultimo come un prolungamento della propria mente e del proprio Sé, nella ricerca di ciò che è maggiormente adeguato e coerente ai propri interessi ed atteggiamenti

Il cyberspazio, definito anche "*spazio transizionale*" (Suler, 1999; Turkle, 1995) appare, dunque, come una vera e propria estensione del mondo intrapsichico dell'individuo che si sviluppa tra "Sé" e "l'Altro". Altro inteso come la moltitudine di individui che popolano la rete e che, come tali, rappresentano il pubblico potenziale di ogni utente.

La possibilità di comunicare senza vincoli di tempo e di spazio attraverso molteplici modalità comunicative (es. e-mail, pagina web, messaggio istantaneo ecc.) permette alle persone di sentirsi realmente parte di una comunità all'interno della quale ogni "mente" è collegata alle altre. Tale rete non si oggettiva solamente nell'insieme di connessioni tra computer, ma è concettualmente determinata dai significati condivisi e rinegoziati via via dagli utenti durante le comunicazioni online.

È l'aspetto "*relazionale*" l'elemento centrale che distingue la rete dai media "classici", come Tv e radio. L'interazione con e nello spazio virtuale fa si che gli individui sentano di poter controllare e plasmare la loro esperienza nel mondo virtuale scegliendo, di volta in volta, le modalità di azione e movimento.

3. Comunicare online

La possibilità di comunicare online fornisce agli individui la possibilità di utilizzare nuove modalità di interazione: essi possono scegliere se comunicare in tempo reale (sincrono), utilizzando ad esempio una chat, oppure attraverso modalità differite nel tempo (asincrone), come la scrittura su pagine web o la comunicazione via e-mail. A tale specificità, si uniscono l'anonimato, quindi la possibilità di non poter realmente identificare con certezza gli altri utenti online, e la mancanza dei tratti espressivi caratteristici della comunicazione faccia a faccia. Tali caratteristiche rappresentano elementi innovativi e degni di nota sopratutto dal punto di vista psicologico, ma anche sotto il profilo linguistico per la produttività e nuova ricchezza semantica.

4. Svelarsi nel cyberspazio

L'utilizzo di Internet pone maggiormente gli individui nella condizione di divulgare informazioni personali online per differenti scopi. Infatti. L'accesso a specifici servizi online è subordinato alla compilazione di appositi *form* di registrazione in cui è necessario inserire dati personali.

La diffusione inoltre, di software *web-based*, come i siti di social network, solleva il problema connesso alla privacy e alla possibilità o meno di divulgare informazioni personali le quali sono, di fatto, l'elemento centrale su cui si basa il sistema stesso di funzionamento dei social network. Il web rappresenta quindi una fitta rete in cui le informazioni degli utenti vengono facilmente condivise attraverso le molteplici connessioni reciproche tra le banche dati online (*cross-reference*[3]), le quali aumentano la divulgazione "involontaria" di informazioni personali.

È a questo proposito che alcune ricerche si sono occupate della "*self-disclosure*" negli spazi *online* (Barak, Gluck-Ofri; 2007; Leung; 2002), ossia di quanto le persone svelino particolari intimi di sé in continuità tra le dimensioni *offline* e *online* (Zanetti *et al*., 2010)

Alcuni studi hanno sottolineato come le persone nel cyberspazio forniscano informazioni più dettagliate e in modo più diretto e rapido rispetto a quelle che fornirebbero negli ambienti *offline* (Barak e Bloch, 2006; Beck, 2005; McCoyd, Schwaber Kerson, 2006) causando un vero e proprio effetto di disinibizione, rispetto alle informazioni fornite *online* (Suler, 2004), aspetto questo che verrà approfondito più in seguito.

La fiducia nei confronti delle rete sembra, quindi, essere l'elemento centrale che determina l'accesso e la divulgazione di informazioni personali.

Bargh e McKenna (2004) descrivono l'uso di Internet come un vero e proprio "*leap of faith*", vale a dire una sorta di atto di fede, come adesione totale e incondizionata: entrare in una comunità virtuale significa accettare come vere e valide informazioni ed eventuali consigli e/o opinioni disponibili online. Se la fiducia è definita come la "volontà di essere vulnerabili, rispetto alle aspettative positive che si hanno nei confronti degli altri" (Bos, Olson, Gergle, Olson, Wright, 2002, p. 1) allora, in un contesto relazionale come la rete, essa può essere intesa proprio come il risultato di aspettative positive e incondizionate che si ripongono nei confronti dell'altro *online* che viene rappresentato come una sorta di partner "intimo" (Holmes, Rempel, 1989).

3. Si definisce cross-reference un riferimento che permette di mettere in diretta comunicazione un documento, sia esso libro, indice o qualsiasi tipo di file ad un'altra parte di un altro documento contenente informazioni correlate. (Tratto da The American Heritage® Dictionary of the English Language, Fourth Edition copyright ©2000 by Houghton Mifflin Company. Updated in 2009. Published by Houghton Mifflin Company. All rights reserved.

5. Percepirsi nel cyberspazio

Cosa rende il cyberspazio un'ambiente sociale psicologicamente unico? Sembrano esserci alcuni fattori che lo definiscono tale.

In primo luogo, un aspetto che caratterizza il cyberspazio è quel particolare fenomeno definito come "*esperienza di flusso*" (*flow experience*). Tale concetto è stato originariamente proposto da Csíkszentmihályi (1990) nell'ambito dell'apprendimento: si tratta di uno stato mentale positivo in cui un individuo è totalmente immerso in un'attività che orienta tutte le sue risorse attentive al completamento del compito e al raggiungimento di un'adeguata performance. Questo livello di coinvolgimento totalizzante sembra essere la condizione che caratterizza l'utilizzo del contesto *online*, come dimostrato da alcune ricerche (Hoffman e Novak, 1996; Novak e Hoffman, 1997).

Altro aspetto che caratterizza l'esperienza dell'individuo nel cyberspazio è la "*percezione di presenza*" (o tele-presenza), ossia la sensazione di sentirsi "direttamente dentro" lo spazio virtuale (Jacobson, 2001). Tale concetto, in particolare, è definito come uno stato psicologico soggettivo dove l'individuo non è in grado di ricondurre, con precisione, una parte o la totalità delle proprie percezioni all'artefatto tecnologico che le genera.[4]

Le due condizioni, "*esperienza di flusso*" e "*percezione di presenza*", definiscono una particolare condizione psicologica che media le percezioni dell'individuo nel cyberspazio: in un certo senso è come se ci si disconnettesse dalla realtà fisica e dalle emozioni ad essa connesse per ricollocarsi nel virtuale (Barak, 2007b). Questa condizione permette di osservare e valutare gli individui in una dimensione relativamente più "pura" della propria identità e rappresentazione del Sé, in quanto essi risultano essere meno distratti da stimoli esistenti nel loro ambiente fisico, da un lato, e più strettamente collegati "a loro stessi" dall'altro (Barak, 2008)

È per questi motivi, uniti ad un'altra peculiarità quale quella dell'anonimato, che alcuni hanno introdotto il concetto di "*true selves*", ossia di una molteplicità di Sé reali, che vengono messi in gioco negli spazi *online* (Bargh, Fitzsimons, e McKenna, 2003; Bargh, McKenna, Fitzsimons, 2002; McKenna, 2007; McKenna, Bargh, 1998, 1999, 2000; McKenna, Green, 2002; McKenna, Green, e Gleason, 2002; McKenna, Seidman, 2005a, 2005b). Ciò ha, come conseguenza, il fatto che si possano osservare nelle persone modalità di azione diverse on line e in presenza. Nella realtà *offline*, gli individui, per lo più, si comportano e si esprimono in modi che ri-

4. Definizione tratta *dall'International Society for Presence Research* (ISPR), sito internet: http://ispr.info.

sultano filtrati e censurati, in quanto le azioni sono determinate e regolate da norme sociali, convenzioni e sanzioni, mediate anche da aspetti emotivi e sistemi di valori interiorizzati la cui violazione può generare sentimenti di colpa e vergogna. Al contrario, nella realtà *online*, le persone si percepiscono più libere ed autentiche esprimendo il loro Sé reale alla ricerca della realizzazione dei loro bisogni psicologici e sociali che spesso risultano insoddisfatti negli ambienti *offline* (Barak, 2008).

Queste evidenze sfidano la convinzione comune che vede il cyberspazio come un luogo in cui le persone mentono falsificando la propria identità e comportandosi in modo inusuale garantiti dall'anonimato.

Vi sono studi che riportano come lo spazio della rete sia un luogo in cui gli individui si raccontino e disvelino con sincerità. Alcuni studiosi identificano questo fenomeno con il termine "*online disinhibition effect*" ossia come l'effetto di disinibizione online, studiato inizialmente all'interno del filone di ricerca connesso alla comunicazione mediata dal computer (Kiesler, Siegel, McGuire, 1984; Spears, Lea, 1994; Walther, 1996). I principali fattori che favoriscono tale effetto risultano essere l'anonimato, l'invisibilità e la mancanza di contatto oculare. Gli individui vengono, quindi, coinvolti in un processo di disinibizione attraverso il quale i comportamenti e le espressioni verbali che normalmente non manifestano nell'ambiente fisico, o non con la stessa intensità, vengono invece espresse e diventano più frequenti nella rete.

Le conseguenze possono essere di tipo negativo e positivo. Sul versante negativo gli effetti della disinibizione *online* possono avere una deriva di aggressività verbale e diffamazione, ad esempio nelle comunità virtuali o nei gruppi di supporto *online* o nelle normali interazioni *online* (Alonzo e Aiken, 2004; Harman, Hansen, Cochran, e Lindsey, 2005; Lee, 2005; Malamuth, Linz, e Yao, 2005; Suler, Phillips, 1998; Thompson, 2003). Tra gli effetti positivi è possibile, invece, trovare un incremento delle abilità e delle espressioni di autoconsapevolezza, un aumento di azioni prosociali, come il fornire informazioni gratuite a chi richiede aiuto o manifestazioni di supporto, condivisione e sostegno emotivo (Barak, 2007a; Barak e Bloch, 2006; Barak, Dolev-Cohen, 2006; Joinson, 2001, 2003; Joinson, Paine, 2007; McKenna et al, 2002; Meier, 2004; Sillence, Briggs, 2007; Tichon, Shapiro, 2003).

6. La costruzione dell'identità nei contesti virtuali

Alla luce delle considerazione sopra esposte diventa interessante osservare come l'utilizzo della rete e delle relazioni che in essa si intessono stia contribuendo a trasformare e ridefinire il concetto di identità.

Per coloro che, regolarmente, navigano nella rete, il cyberspazio rappresenta un ambiente sociale parallelo sia che si utilizzino forum online, *chat room*, o la comunicazione personale attraverso istantanea *messaging (IM*) oppure siti di *social networking*.

Il mondo dei blog, chiamato anche blogosfera, ha aperto così nuovi scenari all'interno dei quali le riflessioni personali connesse alla vita *offline* hanno trovato un contesto *online* all'interno del quale trovare possibilità di espressione.

Con l'ascesa di *YouTube*, ed i siti di social networking, come *MySpace* e *Facebook*, la creazione dell'identità online ha portato con sé una maggiore richiesta di informazioni a garanzia di una valida e accurata identità digitale.

L'identità *online* non è dunque soltanto definita dalle caratteristiche autoattribuite da un utente a sé stesso, ma essa risulta determinata dai feedback di risposta dagli altri utenti, i quali danno ulteriori significati ai contenuti *online* in risposta a comportamenti (siano essi testi scritti, immagini, video ecc.) agiti nel cyberspazio.

L'identità digitale è anche definita "*identity in the cloud*" proprio per sottolineare come l'identità digitale non abbia confini ben definiti e chiari e che gli individui, in realtà, non sono solamente come si rappresentano, ma come risultato delle rappresentazione degli altri partecipanti *online* (Lasica, 2009).

Nella rete, quindi, è possibile rinegoziare la propria struttura identitaria, attraverso continui processi di differenziazione/identificazione, riflessioni e narrazioni di Sé nella comunità virtuale. Le persone, nel cyberspazio, sviluppano forti sentimenti e strette relazioni sociali nei confronti dell'altro.

Tali relazioni, a partire da una conoscenza casuale, a volte possono assumere una dimensione di vera e propria amicizia che talvolta possono portare anche al matrimonio (Baker, 1998, Ben Ze'ev, 2004, Cooper, Sportolari, 1997; Joinson, 2003; McKenna, Bargh, 2000; McKenna, Green, e Gleason, 2002; Merkle, Richardson, 2000; Wallace, 1999; Whitty, Gavin, 2001).

Le relazioni nascono e si sviluppano nel mondo virtuale all'interno del quale, tuttavia, i fattori dell'attrazione fisica e della vicinanza spaziale, che nel mondo offline sono fattori essenziali nelle relazioni interpersonali, non possono esistere.

7. Il Blog come il luogo della narrazione

Il blog[5] rappresenta un luogo di sperimentazione del Sé. Lo spazio privato del blog, in particolare per un adolescente, fa fronte al bisogno dell'a-

5. È un sito internet, solitamente gestito da una persona o da un ente in cui l'autore, definito blogger, può pubblicare periodicamente, come in una sorta di diario online, i propri pensieri, opinioni, riflessioni e considerazioni arricchendone il contenuto scritto con materiali multimediale quali immagini, video o audio.

dolescente di contrassegnare, rivendicare ed occupare uno spazio sicuro e proprio.

Blog, è un termine nato dalla contrazione di *web-log* ("diario in rete"), permette a chiunque abbia una connessione internet di creare facilmente un sito in cui pubblicare storie, informazioni e opinioni in completa autonomia. Esso è composto da un insieme di pagine web costituite da *posts* (messaggi di testo), comunemente organizzati in ordine cronologico inverso, dal più recente, in cima, al meno recente, posizionato verso il fondo (Bausch, Haughey e Hourihan, 2002). Ogni articolo contenuto nel blog è generalmente legato a un *thread* (discorso), in cui i lettori possono scrivere i loro commenti, lasciare messaggi, pubblicare notizie, informazioni e storie. Il blog è, dunque, un luogo dove si può virtualmente stare con gli altri esprimendo liberamente la propria opinione, permette di esprimere la propria creatività, di entrare in contatto con persone lontane fisicamente ma spesso vicine alle proprie idee ed ai propri punti di vista.

Il blog è considerato una sorta di nuova forma di giornalismo attraverso nuove modalità per dare notizie, supplementare ma non sostitutiva rispetto ad altri mezzi di comunicazione.

Si scrive su un blog, in particolare, per farsi conoscere al mondo, per esprimere realmente se stessi, per sentirsi bene, per creare comunità virtuali, conoscersi maggiormente e incrementare la conoscenza degli altri (attraverso la lettura di altri blog) e per accedere a informazioni non disponibili (Turgeon, 2004). Le persone scrivono nei blog per documentare la propria esistenza, per fornire commenti e opinioni, per esprimere emozioni, articolare idee e creare e mantenere comunità di forum (Nardi *et al*., 2004).

La costruzione di un blog è assimilabile all'importanza data alla personalizzazione di una camera per un adolescente per sottolineare come la scelta dei particolari del blog stesso (le immagini ed i testi postati, i contenuti multimediali presenti) assumano un'importanza psicologica rilevante. In particolare, tale parallelismo si riferisce alle proprietà possedute dalla camera per l'adolescente come un luogo personale e privato in cui riflettere ed interagire, uno spazio di negoziazione che accompagna l'adolescente nella transizione all'età adulta. Nella camera l'adolescente si sente libero di esprimere la propria identità, mette in atto meccanismi di continua esplorazione ed esibizione della stessa, evade dalle proprie reti sociali, esercita un controllo, fissa regole, regola gli accessi ed esprime liberamente informazioni personali ed emozioni (Hodkinson, Sian Lincoln, 2008).

Tale spazio diviene strumento per esibire la propria l'identità e per aprirsi al mondo sociale online al fine di poter interagire con un numero selezionato di persone (Lincoln, 2004; Lincoln, 2005).

8. Il linguaggio delle rete

Il linguaggio, come sistema di simboli volontariamente prodotti e attraverso il quale si esprime e realizza la comunicazione all'interno di una determinata comunità o gruppo sociale, costituisce indubbiamente un elemento essenziale dei processi di costruzione dell'identità.

Il linguaggio utilizzato nei contesti *online*, in particolare, rappresenta un territorio di studio ancora sconosciuto soprattutto alla luce del fatto che esso è composto sia da testo scritto, che da aspetti paralinguistici determinati, ad esempio, dall'utilizzo delle emoticons, ossia da icone emotive formate da segni di interpunzione quali virgole, punti e simboli quali parentesi e asterischi.

Appare interessante esplorare nello specifico le modalità di scrittura, in particolare i testi online prodotti dalle giovani generazioni al fine identificarne i tratti salienti integrando gli aspetti di analisi linguistica con quelli maggiormente di tipo psicologico.

Alla luce delle considerazioni sopra esposte, l'obiettivo è stato quello di esplorare le modalità di scrittura dei giovani, identificandone similarità e specificità con i modi tradizionali di comunicare. Nello specifico è stata condotta un'analisi relativa agli aspetti linguistici e psicologici propri della scrittura in rete prodotta nei blog.

L'attenzione è stata, inoltre, orientata a fornire una metodologia per la verifica, dal punto di vista psicolinguistico, della costruzione sociale identitaria attraverso la narrazione prodotte nei blog.

Partendo dalla convinzione che il racconto della propria vita sia un processo di costruzione del Sé e come sostiene Bruner: "dopotutto cos'è un'autobiografia? Un narratore qui e ora si assume il compito di descrivere il procedere di un protagonista, che si dà il caso abbia il suo stesso nome, in un altro luogo, in un altro tempo. Deve per convenzione condurlo dal passato al presente in modo tale che protagonista e narratore alla fine si fondano e diventino una sola persona con una coscienza condivisa. Ora, per portare un protagonista da là e allora al punto in cui il protagonista originale diventa l'attuale narratore, è necessaria una teoria della crescita o almeno della trasformazione" (Bruner, 1991, p. 127) si è deciso di analizzare i diari *online* di adolescenti e tenere traccia delle relazioni con gli altri utenti della loro stessa comunità virtuale sia da un punto di vista strettamente linguistico che relativo agli aspetti psicologici inerenti il processo di costruzione sociale del Sé.

I blog si configurano come media conversazionali e spazi per la riflessione condivisa (De Kerckhove, 2009). Al fine di condurre un'analisi linguistico-psicologica delle narrazioni dei blog è stato realizzato un *repository*[6] in

6. Un repository è una collezione di testi, documenti, ecc.

cui sono stati raccolti i testi prodotti da adolescenti estratti da alcune categorie di blog scelte tra quelle più diffuse (es. di tipo diari personali), creando un *corpus* di produzioni composto da tutti i blog, interrogabile in rete.

Sono stati individuati specifici criteri per la scelta del corpus affinché questi fossero il più rappresentativi possibile nell'ambito delle categorie prescelte (quali ad es.: età dichiarata nel profilo, capacità di intrattenere rapporti con la comunità di cui fa parte, periodo di creazione del blog). Lo studio ha previsto una fase preliminare all'interno della quale sono state compiute valutazioni sui diversi *provider* di blog allo scopo di individuare il campione di adolescenti da inserire nel *repository*.

Il *corpus* realizzato è stato costituito dai testi dei post di 20 *bloggers*, di età compresa tra 16 e i 20 anni, 17 di sesso femminile e 3 di sesso maschile, nell'arco temporale di un anno solare.

Il *repository*, oggetto dello studio, è stato inoltre costituito da 1.621 post, pari a 25.541 forme grafiche (Word) con un numero di occorrenze totali pari a 275.454.

Per l'individuazione dei testi si fa riferimento a una raccolta di frammenti di dati testuali (frasi, proposizioni, ecc.) delimitati da separatori (spazio, punteggiatura,ecc.). Per l'analisi dei post si è osservato come le regole di sintassi e di punteggiatura utilizzate siano diverse dall'italiano standard, a questo proposito si è stabilito di considerare un insieme di parole adiacenti ad un termine prefissato (dove termine è la forma grafica di ciascuna parola) per l'analisi della statistica testuale.

Tab. 1 - Esempio di assenza di punteggiatura

boh *eccomi…qui...ciaoooooo come va…sono tornata oggi dalle vacanze…studio…fra cinque gg si rinizia…* *by PP*

Sono state individuate le misure lessicometriche quali:

- occorrenze (Tokens);
- forme grafiche (Words);
- hapax;
- type/token ratio (ricchezza del vocabolario);
- varietà lessicali (ricchezza del vocabolario attraverso gli hapax);
- percentuale di hapax.

Successivamente sono state estratte le concordanze, le collocazioni e la lista di frequenza delle forme grafiche.

Tab. 2 - Misure lessicometrche

Post	*Numero*	*1.621*
Occorrenze totali (Tokens)	N	275.454
Forme grafiche (Words)	V	25.541
Hapax	V_{hapax}	14.092
Type/Token ratio	(V/N)*100	9,272
Varietà lessicale	(V_{hapax}/N)*100	5,116
Percentuale di hapax	(V_{hapax} /V)*100	55,174

L'analisi automatica di un testo fornisce come primo risultato un conteggio delle forme grafiche[7]; ad ogni forma grafica diversa viene associato un codice numerico, pertanto è possibile costruire un indice delle forme grafiche distinte, chiamato *Words Type* (Giuliano, 2004).

Lo studio delle forme grafiche e della frequenza con cui compaiono ha permesso di individuare la classe di riferimenti semantici presenti nel corpus e successivamente, visualizzando il contesto d'uso delle stesse forme grafiche, è stato possibile ricostruire per ogni parola i legami tematici a cui questa rimanda e tracciare una mappa concettuale tra forme grafiche e i temi riscontrati.

9. Analisi di un Blog di un'adolescente

Lo studio presentato fornisce un esempio di analisi di un blog appartenente ad un adolescente allo scopo di analizzarne sia gli aspetti linguistici che gli aspetti psicologici connessi alla presentazione e narrazione di sé nel contesto virtuale.

L'analisi del blog è stato suddiviso in due fasi temporali: primi 6 mesi (fase 1) ed successivi sei mesi (fase 2).

Nella fase 1 sono stati analizzati i 98 interventi postati dall'autrice del blog. La blogger analizzata era molto popolare nel virtuale ha, infatti avuto 7642 accessi e 6792 post di risposta.

Nella fase 2 il blog ha avuto 11656 post di risposta a seguito di 163 post dell'autrice e 15043 visitatori.

7. Una qualunque sequenza di caratteri delimitata da due separatori (spazi bianchi) definisce una forma grafica. Le forme grafiche intese come unità di conto vengono definite occorrenze (*words token*).

Tab. 3 - Alcune misure lessico metriche del blog

Fase 1	*Fase 2*
4817 parole 24819 token	3527 parole 15599 token

L'analisi qualitativa ha evidenziato differenze dell'uso del codice linguistico sia nei testi presenti nella bacheca che nei post scritti.

In particolare, i testi scritti nella bacheca, si configurano come una sorta di trascrizione di una lingua parlata: linguaggio contratto, ricco di variabile diatopica, con la presenza rilevante di forme aferetiche degli aggettivi, di smile, emoticon ed ascii art.

Relativamente ai post scritti, si è osservato una scelta accurata del codice linguistico, con l'assenza delle caratteristiche sopra descritte. I post sono stati scritti padroneggiando le regole linguistiche, adeguate alla lingua scritta, fatta eccezione dell'uso della punteggiatura: la virgola, il punto e il punto e virgola sono stati sostituiti dai puntini di sospensione.

Dalla lettura dei contenuti dei post si è potuto osservare un cambiamento relativo allo stile stilistico riconducibile al periodo che corrisponde al fidanzamento della ragazza.

La differenza principale che emerge nel confronto tra la fase 1 e a fase 2 è il numero d'interventi, ossia di post, inseriti: maggiore nei primi sei mesi e minore in seguito. Il fidanzamento, inteso come conquista relativa alla definizione del proprio sé che fonda le basi per una relazione affettiva adulta, rappresenta il raggiungimento di un importante compito di sviluppo (Erikson, 1982).

Alla luce di ciò, i cambiamenti osservati nella scrittura (diminuzione di post) possono essere interpreti dal fatto che la ragazza, sentendosi maggiormente sicura ed appagata emotivamente dalla relazione amorosa nello spazio offline, ricerchi meno lo spazio online del proprio blog come interlocutore per una narrazione ed una definizione del sé.

Nonostante la diminuzione quantitativa nel numero d'interventi sul blog, si è osservato la permanenza di alcune caratteristiche di stile narrativo: come profondità della narrazione, la precisione e accuratezza lessicale. Il un forte cambiamento, determinato dal fidanzamento, è ampliamente esplicitato e documentato attraverso i contenuti del blog.

Nei post precedenti tale evento, i contenuti online descrivevano alcuni aspetti adolescenziali connessi alla ricerca del "principe azzurro", dell'amore ideale desiderato, pensato e descritto, tuttavia, in modo astratto.

Con il fidanzamento si osserva un passaggio a un registro narrativo più radicato nel reale, all'interno del quale la ragazza descrive se stessa non più come "Io" individuale ma come un come coppia, come "noi".

La relazione amorosa rappresenta, per la ragazza, un forte fonte di appagamento che appare evidente nei interventi relativi alla narrazione degli aspetti connessi alla vita di coppia.

Accanto a questa dimensione di appagamento affettivo, si è osservato, inoltre, un altro cambiamento relativo alla dimensione sociale. Si è osservato la comparsa di post orientata alla descrizione del proprio impegno sociale in una casa di riposo, attività che, dalla lettura dei post, la vedeva impegnata anche prima del fidanzamento, ma di cui non si è trovata traccia nei post precedenti. La stabilità affettività, raggiunta attraverso il fondamento ha determinato un cambiamento radicale nella ragazza la quale ha assunto un nuovo profilo di ragazza socialmente impegnata, determinata nella cura di alcuni "vecchietti" (come lei stessa lì definisce), ospiti di una casa di riposo.

Il lessico osservato,inoltre, è giocato spesso sulla morbosità, la ragazza ha scritto pensieri intimi e ambigui senza, tuttavia, scadere nella volgarità affiancando ai testi, foto accattivanti come in una sorta di rinforzo dell'immagine provocante e ammaliante che si cela nei suoi racconti.

Si descrive come una donna, un oggetto di seduzione che si concederà solo alla persona da lei scelta. La descrizione non è volgare bensì ambigua; è proprio questo gioco sottile di svelamento che determina l'interesse del "pubblico", in particolare quello maschile che da feedback continui agli interventi pubblicati. L'immagine di sé che emerge dalle narrazione sottolinea una forte ricerca di relazione, sia essa amorosa nella prima fase, sia relazionale, nella seconda fase.

Sembra, talvolta, che la ragazza trovi rifugio nella sua stanza con il suo pc e da quella posizione ritenga di avere sotto controllo il suo mondo virtuale e tutti quelli che vi partecipano. "Gioca" nel mondo virtuale con post, si "narra" con testi, foto, immagini e canzoni avendo la consapevolezza che esiste un confine ben definito tra mondo reale e mondo virtuale. La sua "fame" di affetto è giocata, tuttavia, in un territorio pericoloso.

La rete costituisce una dimensione separata dalla propria vita reale offline, ma la ricerca e i continui rapporti interpersonali a distanza, soprattutto con adulti, rappresenta una sorta di "incursione" verso il mondo adulto.

Si è osservato inoltra la presenza di post i quali appaiono come una chiara presentazione di sé nel tentativo di fornire un'immagine di Sé dettagliata e veritiera. Questi post si configurano come un tentativo, non solo di presentarsi al pubblico online, ma come una vera e propria presa di posizione e definizione della propria identità sia per i lettori del blog sia per l'intera comunità virtuale. È da osservare che i post di questo tipo, di pre-

sentazione esplicita di sé, tendono numericamente a diminuire dal mese successivamente al fidanzamento.

La ragazza, attraverso la pubblicazione di risposte agli interventi degli altri blogger, contribuisce a creare un clima ed uno spazio di accoglienza per attrarre e mantenere a se altre persone.

Alcuni studi hanno evidenziato, a questo proposito, come le donne possono assumere modalità di relazione specifiche online, modificando il proprio comportamento per creare e mantenere relazioni positive ed i testi prodotti siano maggiormente ricchi da espressioni di apprezzamento e ringraziamento al fine di fare sentire gli altri partecipanti come benvenuti"nell'ambiente virtuale (Herring, 1993).

Dall'analisi delle occorrenze rilevate del blog in rapporto alla fase 1 e alla fase 2 del blog, è possibile rilevare alcuni elementi centrali nella presentazione di Sé.

Tab. 4 - Occorrenze più frequenti in rapporto al contesto di uso, ed eventuali differenze di uso e di significato relativamente ai 2 periodi analizzati

Occorrenze Fase 1	*Occorrenze fase 2*
CUORE: viene sempre utilizzato nella definizione della propria situazione amorosa, concretamente o, più astrattamente attraverso l'utilizzo di frasi, pensieri, poesie e canzoni. Viene usato sia per indicare gioia che per indicare sofferenza. La differenza quantitativa del numero di occorrenze tra i primi sei e secondi sei mesi potrebbe essere dovuta alla relazione amorosa che "A" inizia nel mese di luglio.	
SOGNI: il termine sogni risulta maggiormente frequente nei primi sei mesi rispetto agli ultimi, il contesto d'uso rimane sempre lo stesso, sogni d'amore, sogni che si desiderano realizzare, importanza dei sogni nella vita, sogni che diventano materiali.	
AMORE: definito in modo astratto, riferito ad un'ideale desiderato, ad una presenza concreta che viene continuamente ricercata. Dal mese di luglio la frequenza del termine è minore ma il contesto d'uso rimane lo stesso.	
VITA: il termine è utilizzato per definire la propria condizione, i valori della vita, la gestione della vita.	
OCCHI: sempre in relazione all'amore, occhi dell'amore, di chi ama. Il termine è maggiormente frequente nei primi sei mesi.	
	DONNA: termine utilizzato nella descrizione di sé, categoria di identificazione.
GIORNO: utilizzato nella descrizione dei pensieri di S, dell'amore. Giorno che trascorre, giorno in cui succederà qualcosa. Il termine viene utilizzato anche in post che contengono contenuti più maturi, ad esempio giorno riferito alla vecchiaia.	

Tab. 4 - segue

Occorrenze Fase 1	*Occorrenze fase 2*
	COSE: desiderate, possedute, che mutano.
PENSIERO: che pervade la mente, legato all'amore, o pensieri personali.	
PAROLE: termine connesso all'amore.	
TEMPO: utilizzato in pensieri sulla vita e sull'amore, tempo trascorso, passato.	
MONDO: mondo esterno, reale, virtuale, mondo dei sogni legato al flusso dei pensieri.	
MENTE: il razionale in opposizione al cuore (tace la mente parla il cuore).	
MANO: legato al contesto emotivo, tendere la mano, porre la mano, sfiorare la mano…	
MOMENTO: momento giusto, atteso, l'ultimo momento.	
	MARE: connesso alla vita e utilizzato nella descrizione di sé, mare in tempesta, mare in burrasca…
SILENZIO: come situazione desiderata.	
	GIOCO: tra persone.
PERSONE: utilizzato per citare gli altri significativi della propria vita.	
	SORRISO: il proprio e il sorriso della persona amata.
EMOZIONE: riferito alle proprie emozioni e alle emozioni in generale, frequenza maggiore nei primi sei mesi.	
	PAURA: connessa ai pensieri e ai sentimenti di "A": paura dell'incertezza, di svegliarsi…
	DESIDERIO: dell'altro, della persona amata.
KIARA: utilizzato nelle descrizioni di sé sia come titolo che come firma ai post.	
NOTTE: custode di sogni e pensieri.	
PASSATO: spesso accostato a presente e futuro.	
FUTURO: come meta immaginata, aspettata.	
CORPO: il proprio e quello dell'altro.	
RICORDI: legati alla sfera emotiva, all'amore.	
LUCE: come novità, luce dell'anima, luce presente nell'altro.	

Conclusioni

Il presente studio permette di evidenziare come, soprattutto per gli adolescenti il processo di costruzione identitaria costituisca una pietra miliare dello sviluppo (Calvert, 2002; Erikson, 1993).

Se da un lato, la psicologia affronta il tema dello sviluppo dell'identità in termini di relazioni tra l'esperienza interna, come la personalità e la definizione di sé, e il mondo esterno, come i rapporti sociali e valori condivisi (Erikson, 1993; Freud, 1989; Jung, 1976, Lacan, 1986), internet ha allargato il campo di studio fornendo un nuovo contesto per l'esplorazione e strutturazione dell'identità. Il mondo virtuale è, infatti, un luogo per esplorare un insieme complesso di relazioni "flessibili", perennemente in costruzione e potenzialmente anonime. All'interno di questo nuovo contesto, sempre più esplorato e abitato dai giovani, anche la dimensione linguistica che ne deriva contribuisce alla definizione del sé. Le espressioni linguistiche che si osservano e utilizzano in rete rappresentano certamente un nuovo tipo di vocabolario, continuamente ridefinito e plasmato di volta in volta dalla creatività e dall'innovazione dagli utenti delle comunità online (Crystal, 2001).

È proprio da questi aspetti che si è rivelato estremamente interessante l'analisi del linguaggio online, utilizzato dagli adolescenti per narrarsi disvelando, così, aspetti della proprio identità all'interno di contesti virtuali.

I blog, in particolare, sembrano rappresentare l'ambiente ideale dove l'identità e linguaggio giocano un ruolo centrale e all'interno dei quali è possibile osservare ed analizzare aspetti identitari espressi attraverso i testi scritti.

Gli adolescenti, infatti, utilizzando i blog per presentarsi online, per esprimere le proprie idee, esperienze ed sentimenti, fanno emergere la loro dimensione identitaria.

Le analisi condotte, nel presente lavoro, non solo hanno permesso di descrivere quantitativamente le produzioni linguistiche, ma anche di ricondurle ai contesti d'uso, individuandone peculiarità proprie dei linguaggi giovanili come ampiamente descritte da Sobrero (1992). Anche nel linguaggio della rete ritroviamo accanto a forme informali di italiano, espressioni colloquiali, scherzose, gergali in cui, a volte, si ritrova uno strato dialettale, accanto a produzioni gergali innovative, spesso effimere, dettate dal momento o dagli eventi, con importazioni provenienti dal linguaggio pubblicitario e dai media, o trasposizioni dalle lingue straniere (cfr. Cortellazzo, in Serianni, Trifone, 1994, pp. 291-317).

Sulla base dei risultati ottenuti sia sotto il profilo strettamente linguistico che di analisi psicologica, che ci hanno permesso di fornire un contributo significativo alla comprensione del ruolo svolto dai contesti virtuali nello sviluppo dell'identità giovanile è stato creato un corpus online interrogabile, su richiesta, dalla comunità scientifica.

Nel complesso, i blog meriterebbero, dunque. ulteriori approfondimenti da parte degli studiosi. Esse sono importanti per coloro che, a diverso titolo, sono interessati agli aspetti psicologici connessi comunicazione mediata dal computer e al rapporto tra tecnologia e fasi dello sviluppo come insegnanti, genitori e ricercatori.

Bibliografia

Alonzo M., Aiken M. (2004), "Flaming in electronic communication", *Decision Support Systems*, 36, 205-213.

Baker A. (1998), *Cyberspace couples finding romance online then meeting for the first time in real life*. CMC Magazine, testo disponibile al sito www.december.com/cmc/mag/1998/jul/baker.html in data 11/07/2011.

Barak A., Dolev-Cohen M. (2006), "Does activity level in online support groups for distressed adolescents determine emotional relief", *Counselling and Psychotherapy Research*, 6, 186-190.

Barak A. (2007a), "Emotional support and suicide prevention through the Internet: A field project report", *Computers in Human Behavior*, 23, 971-984.

Barak A. (2007b), "Phantom emotions: Psychological determinants of emotional experiences on the Internet", in A. Joinson, K. McKenna, T. Postmes, U. Reips (Eds.), *The Oxford handbook of Internet psychology*, Oxford University Press, Oxford, UK, pp. 301-327.

Barak A. (2008), *Psychological Aspects of Cyberspace. Theory, Research, Applications*, University Press, Cambridge.

Barak A., Bloch N. (2006), "Factors related to perceived helpfulness in supporting highly distressed individuals through an online support chat", *CyberPsychology Behavior*, 9, 60-68.

Barak A., Gluck-Ofri O. (2007), "Degree and reciprocity of self-disclosure in online forums", *CyberPsychology Behavior*, 10, 407-417.

Bargh J.A., Fitzsimons G.M., McKenna K.Y.A. (2003), "The self, online", in S. J. Spencer, S. Fein, M.P. Zanna, M. Olson (Eds.), *Motivated social perception*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 195-213.

Bargh J.A., McKenna K.Y.A. (2004), "The Internet and social life", *Annual Review of Psychology*, 55, 573-590.

Bargh J.A., McKenna K.Y.A., Fitzsimons G.M. (2002), "Can you see the real me? Activation and expression of the 'true self' on the Internet", *Journal of Social Issues*, 58, 33-48.

Bausch P., Haughey M., Hourihan M. (2002), *We blog: Publishing Online with Weblogs*, Wiley, Indianapolis.

Beck C.T. (2005), "Benefits of participating in Internet interviews: Women helping women", *Qualitative Health Research*, 15, 411-422.

Ben Ze'ev A. (2004), *Love online*, Oxford University Press, Oxford, UK.

Bos N., Olson J.S., Gergle D., Olson G.M., Wright Z. (2002), "Rich media helps trust development", in Proceedings of CHI 2002, ACM Press, New York, pp. 135-140.

Bruner J.S. (1991), "La costruzione narrativa della 'realtà'", in M. Ammaniti, D. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari.

Cooper A., Sportolari L. (1997), "Romance in cyberspace: Understanding online attraction", *Journal of Sex Education and Therapy*, 22, 7-14.
Csikszentmihalyi M. (1990), *Flow: The psychology of optimal experience*, Harper and Row, New York.
De Kerckhove D. (2009), "Prefazione", in G. Granieri, *BlogGeneration*, pp. VII-VIII), Laterza, Bari.
Erikson E.H. (1982), *Infanzia e società*, Armando, Roma.
Gibson W. (1984), *Neuromancer*, Ace, New York.
Giuliano L. (2004), *L'analisi Automatica dei Dati Testuali*, Led.
Harman J.P., Hansen C.E., Cochran M.E., Lindsey C.R. (2005), "Liar, liar, Internet faking but not frequency of use affects social skills, self-esteem, social anxiety, and aggression", *CyberPsychology Behavior*, 8, 1-6.
Herring S. (1993), "Gender and Democracy in Computer-Mediated Communication", *Electronic Journal of Communication*, 3, 2.
Hodkinson P., Lincoln S. (2008), "Online journals as virtual bedrooms? Young people, identity and personal space," *Young*, 16: 1, 27-46.
Hoffman D.L., Novak T.P. (1996), "Marketing in hypermedia computer-mediated environments: Conceptual foundations", *Journal of Marketing*, 60(3), 50-68.
Holmes J.G., Rempel J.K. (1989), "Trust in close relationships", in C. Hendrick (Ed.), *Close relationships* (pp. 187-220), Sage, Newbury Park, CA.
Jacobson D. (2001), "Presence revisited: Imagination, competence, and activity in textbased virtual worlds", *CyberPsychology Behavior*, 4, 653-673.
Joinson A.N. (2001), "Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of self-awareness and visual anonymity", *European Journal of Social Psychology*, 31, 177-192.
Joinson A.N. (2003), *Understanding the psychology of Internet behaviour*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, UK.
Kiesler S., Siegel J., McGuire T.W. (1984), "Social psychological aspects of computer-mediated communication", *American Psychologist*, 39, 1123-1134.
Lasica J.D. (2009), *Identity in the Age of Cloud Computing: The next-generation Internet's impact on business, governance and social interaction*, The Aspen Institute, Communications and Society Program, Washington, DC.
Lee H. (2005), "Behavioral strategies for dealing with flaming in an online forum", *Sociological Quarterly*, 46, 385-403.
Leung L. (2002), "Loneliness, self-disclosure, and ICQ ("I Seek You") use", *CyberPsychology Behavior*, 5, 241-251.
Lincoln S. (2004), "Teenage Girls' Bedroom Culture: Codes Versus Zones", in A. Bennett, K. Kahn-Harris (Eds.), *After Subculture: Critical Studies in Contemporary Youth Culture*, Palgrave, London, pp. 94-106.
Lincoln S. (2005), "Feeling the Noise: Teenagers, Bedrooms and Music", *Leisure Studies*, 24(4): 399-414.
Malamuth N., Linz D., Yao M. (2005), "The Internet and aggression: Motivation, disinhibitory, and opportunity aspects", in Y. Amichai-Hamburger (Ed.), *The social net: Human behavior in cyberspace*, Oxford University Press, New York, pp. 163-190.
McCoyd J.L.M., Schwaber Kerson T. (2006), "Conducting intensive interviews using email: A serendipitous comparative opportunity", *Qualitative Social Work*, 5, 389-406.

McKenna K.Y.A. (2007), "Through the Internet looking glass: Expressing and validating the true self", in A. Joinson, K. McKenna, T. Postmes, U.-D. Reips (Eds.), *Oxford handbook of Internet psychology*, Oxford University Press, Oxford, UK, pp. 203-220.
McKenna K.Y.A., Bargh J.A. (1998), "Coming out in the age of the Internet: Identity "demarginalization" through virtual group participation", *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 681-694.
McKenna K.Y.A., Bargh J.A. (1999), "Causes and consequences of social interaction on the Internet: A conceptual framework", *Media Psychology*, 1, 249-269.
McKenna K.Y.A., Bargh J.A. (2000), "Plan 9 from cyberspace: The implication of the Internet for personality and social psychology", *Personality and Social Psychology Review*, 4, 57-75.
McKenna K.Y.A., Green A.S. (2002), "Virtual group dynamics", *Group Dynamics*, 6, 116-127.
McKenna K.Y.A., Green A.S., Gleason M.E.J. (2002), "Relationship formation on the Internet: What's the big attraction?", *Journal of Social Issues*, 58, 9-31.
McKenna K.Y.A., Seidman G. (2005a), "Social identity and the self: Getting connected online", in W.R. Walker, D.J. Herrmann (Eds.), *Cognitive technology*: McFarland, Jefferson, NC, pp. 89-110.
McKenna K.Y.A., Seidman G. (2005b), "You, me, and we: Interpersonal processes in electronic groups", in Y. Amichai-Hamburger (Ed.), *The social net: Human behavior in cyberspace*, Oxford University Press, New York, pp. 191-217.
Meier A. (2004), "Technology-mediated groups", in C.D. Garvin, L.M. Gutierrez, M.J. Galinsky (Eds.), *Handbook of social work with groups*, Guilford, New York, pp. 479-503.
Merkle E., Richardson R. (2000), "Digital dating and virtual relating: Conceptualizing computer mediated romantic relationships", *Family Relations*, 49, 187-192.
Nardi B.A., Schiano D.J., Gumbrecht M. (2004), "Blogging as social activity, or, would you let 900 million people read your diary?", *Proceedings of CSCW*, Chicago, IL.
Novak T.P., Hoffman D.L. (1997), *Measuring the flow experience among web users*. Testo disponibile al sito www.whueb.com/whuebiz/emarketing/research/m031121/m031121c.pdf in data 11/07/2011.
Seriani L., Trifone P. (1994), *Storia della Lingua Italiana, vol. 2, scritto e parlato*, Einaudi, Torino.
Sillence E., Briggs, P. (2007), "Please advise: Using the Internet for health and financial advice", *Computers in Human Behavior*, 23, 727-748.
Sobrero A.A. (1992), "Varietà giovanili: come sono, come cambiano", in E. Banfi, A.A. Sobrero, *Il linguaggio dei giovani degli anni novanta. Regole, invenzioni, gioco*, Laterza, Roma-Bari.
Spears R., Lea M. (1994), "Panacea or Panopticon? The hidden power in computer-mediated communication", *Communication Research*, 21, 427-459.
Spencer S., Fein S., Zanna M.P., Olson J.M. (Eds.), *Motivated social perception*, Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 195-213.
Suler J. (1999), "Healthy and pathological Internet use", *CyberPsychology Behavior*, 2, 385-394.
Suler J. (2004), "The online disinhibition effect", *CyberPsychology Behavior*, 7, 321-326.

Suler J.R., Phillips W.L. (1998), "The bad boys of cyberspace: Deviant behaviour in a multimedia chat community", *CyberPsychology Behavior*, 1, 275-294.
Tanis M., Postmes T. (2007), "Two faces of anonymity: Paradoxical effects of Cues to identity in CMC", *Computers in Human Behaviour*, 23, 955-970.
Thompson P.A. (2003), "What's fueling the flames in cyberspace? A social influence model", in L. Strate, R.L. Jacobson, S.B. Gibson (Eds.), *Communication and cyberspace: Social interaction in an electronic environment*, Hampton. Cresskill, NJ, Press, 2nd ed., pp. 329-347.
Tichon J.G., Shapiro M. (2003), "The process of sharing social support in cyberspace", *CyberPsychology Behavior*, 6, 161-170.
Tidwell L.C., Walther J.B. (2002), "Computer-mediated communication effects on disclosure, impressions, and interpersonal evaluations: Getting to know one another a bit at a time", *Human Communication Research*, 28, 317-348.
Turgeon M.C. (2004), *10 Reasons Why Blogging is Good for You*, Testo disponibile al sito http://mcturgeon.com/blog/2004/11/24/10reasonstoblog/ in data 11/07/2011.
Turkle S. (1995), *Life on the screen: Identity in the age of the Internet*, Simon and Schuster, New York.
Wallace P. (1999), *The psychology of the Internet*, Cambridge University Press, Cambridge, UK.
Walther J.B. (1996), "Computer-mediated communication: Impersonal, interpersonal, and hyperpersonal interaction", *Communication Research*, 23, 3-43.
Whitty M.T., Carr A.N. (2006), *Cyberspace romance: The psychology of online relationships*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, UK.
Whitty M., Gavin J. (2001), "Age/sex/location: Uncovering the social cues in the development of online relationships", *CyberPsychology Behavior*, 4, 623-630.
Zanetti M.A., Renati R., Cavioni V., Berrone C. (2010), "Looking at identity construction processes in the cyberspace, 12th Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence - EARA, May 12-15, 2010, Vilnius, Lithuania, Medimond", *International Proceedings*, 53-56.

9. Blended learning e e-portfolio nella costruzione della competenza professionale

di *Anna Maria Ajello, Donatella Cesareni, Franca Rossi*

1. Introduzione

Considerare la competenza professionale dello psicologo vuol dire far riferimento ad una molteplicità di aspetti; si va da quelli più tradizionali, sedimentati nell'immaginario collettivo come relazione terapeutica dottore-paziente sul lettino, a quelli più aggiornati e attuali che evidenziano i diversi contesti di impegno, non necessariamente terapeutici; si tratta di interventi per la promozione della salute e la prevenzione di disagio, in specifici contesti organizzativi. È perciò difficile in sede formativa perseguire le diverse componenti di questa competenza professionale e si richiedono in primo luogo due presupposti: 1. scegliere un riferimento teorico specifico alla luce del quale identificare gli aspetti che si intendono perseguire; 2. identificare nella varietà delle diverse dimensioni professionali quelle che sono più largamente richieste nei differenti contesti di lavoro.

In ciò che segue sarà presentato e discusso un itinerario di formazione universitaria per l'acquisizione di una specifica competenza, il saper fare interviste, che rappresenta uno strumento professionale fondamentale nella professione dello psicologo utile in tutti i contesti in cui si trova a lavorare.

2. La costruzione della competenza professionale come competenza situata

Saper fare interviste conducendo un colloquio rappresenta – come si è appena detto – una delle competenze fondamentali dello psicologo e si articola in diverse componenti, di tipo linguistico, comunicativo, relazionale, negoziale, strategico. Ciò vuol dire, quindi, che nella conduzione di un'intervista entrano in gioco questi diversi elementi, vale a dire il linguaggio che si usa, le modalità della comunicazione verbale e non verbale, il tipo di

relazione che si instaura, la negoziazione che è alla base dell'intervista stessa, le finalità che si perseguono mediante la sua realizzazione; come si vede, un complesso di fattori di cui raramente ci si accorge se non si pone mente alla loro acquisizione e alle modalità di promozione. Proprio la grande varietà di tutti questi aspetti richiede un loro inquadramento teorico perché sia possibile perseguirli come obiettivi di formazione della competenza professionale e scandirne l'acquisizione secondo una sequenza ben fondata.

Far riferimento ad una concezione teorica della competenza professionale vuol dire tuttavia scegliere fra diversi modelli, con matrici di diversa provenienza; di competenza infatti si parla secondo diverse prospettive, quelle organizzativistiche, pedagogiche, psicologiche, sociolo-giche, antropologiche (Ajello, 2002, Ajello, 2011).

La scelta della prospettiva socioculturale si riconduce alla necessità di far riferimento ad aspetti contestuali, che connotano la competenza professionale erogata, e a un modello che possa illustrare e dare conto delle diverse componenti che di volta in volta entrano in gioco. Si tratta di alludere ad una competenza in cui siano evidenti le dimensioni orizzontali (Engeström, Engeström, Karkkainen, 1995; Engeström, Sannino, 2010), come modalità di attraversamento di confini fra ambiti disciplinari diversi e di negoziazione mediante artefatti e persone che possono svolgere una funzione di collegamento e, per così dire di ponte; si sottolinea in tal modo l'aspetto di flessibilità e di contestualizzazione che sono proprie di una competenza avvertita. Più specificamente il modello della competenza situata (Ajello, Cevoli, Meghnagi, 1992, Ajello, 2002) si articola in quattro componenti generali, corrispondenti ad aree diverse in cui ricadono i diversi tipi di performance, denominate strumentale, organizzativa, relazionale, strategica. Con la componente *strumentale* si allude all'insieme di competenze connotative della professione, come ad esempio, la conduzione di un colloquio, l'uso di un test o di un questionario, l'individuazione di un disturbo e la messa a punto di una diagnosi e così via. Con la componente *organizzativa* si intendono poi le dimensioni che sottostanno alla scelta di quando, come e dove fare un'intervista; per riprendere l'esempio riferito sopra, si tratta del modo in cui lo psicologo organizza il suo lavoro, un aspetto molto importante, anche in relazione all'efficacia delle sue prestazioni. Con la componente *relazionale* si allude alla dimensione che mette in relazione il proprio lavoro con quello di altri; ad esempio, se l'intervista è stata commissionata da un giudice, per un certo obbiettivo, ciò comporta un'evidente competenza di attraversamento dei propri confini e di negoziazione per rispondere alle esigenze del committente. Con la componente *strategica* si intende, inoltre, una dimensione diacronica per la quale ciascun professionista si muove perseguendo obbiettivi di medio periodo non contingenti rispetto alla performance che gli è richiesta, ma avendo in mente uno

specifico sviluppo professionale; anche quando infine non si perseguisse un obbiettivo di questo tipo, la dimensione del futuro è comunque implicita nell'erogazione delle diverse prestazioni.

Oltre a queste componenti indicate dal modello, ve ne sono altre che connotano la competenza professionale, che sono l'attivo coinvolgimento della persona che la eroga, la responsabilità per cui si risponde di ciò che si fa, l'intenzionalità delle scelte che si effettuano, che sono operate sempre fra alternative possibili.

Come si vede intendere la competenza professionale in tal modo vuol dire accedere ad una concezione complessa, niente affatto semplificatrice o riduzionista, ma al contrario centrata il più possibile sull'articolazione multidimensionale che caratterizza la sua erogazione nella realtà quotidiana.

3. Promuovere le caratteristiche della competenza professionale: quali e come

Se si fa riferimento ad una visione complessa, così come è stato appena delineato, in sede formativa – vale a dire perseguendo l'obbiettivo di far acquisire questa competenza, anche soltanto in relazione ad alcune componenti – si pongono diversi problemi relativi ai modi mediante i quali non solo trasmettere specifiche conoscenze, ma anche innescare meccanismi di attivazione e di responsabilizzazione che sono propri della competenza. In altre parole, si tratta di mettere coloro che imparano nella condizione attiva di compiere scelte e di decidere, di assumerne la responsabilità e di giustificarne le ragioni, svolgendo compiti in autonomia e senza dipendere dall'intervento del docente.

Nella didattica ordinaria, soprattutto di tipo universitario, è invece tradizionalmente molto dominante la figura del docente, che svolgendo lezioni, talora vere e proprie prolusioni, riduce di molto la possibilità di interazione con la classe, nello stesso tempo non promuovendo il diretto coinvolgimento degli studenti.

La possibilità che viene offerta dall'uso di strumenti digitali e dalle attività blended, vale a dire svolte in autonomia ma sistematicamente riprese nell'attività in classe, rappresenta un mezzo utile al mutamento della prassi tradizionale, sia nel senso di una maggiore attivazione degli studenti, sia nel senso della promozione di abilità e atteggiamenti più collegati alle caratteristiche della competenza professionale.

Mediante la richiesta di attività da svolgere online si promuove inoltre il coinvolgimento degli studenti, ma non si tratta di una modalità "attivistica" purchessia, perché si riferisce a modi di lavoro molto peculiari. Nel richiedere agli studenti un'attività che si fonda sulla libertà di scelta da par-

te loro, a partire dal momento in cui realizzarla, si fa perno sulla principale caratteristica di una competenza che non è la mera esecutività di quello che si viene facendo, ma al contrario la piena padronanza delle azioni che si possono (o si debbono) eventualmente anche giustificare. Come sarebbe possibile altrimenti nella didattica universitaria la promozione di un simile atteggiamento se si volesse perseguirlo? In questa prospettiva l'attività blended risulta particolarmente rispondente perché può fondarsi su una simile autonomia.

C'è ancora un'altra dimensione della competenza che mediante questa modalità è possibile perseguire: la motivazione all'uso di uno strumento più familiare agli studenti come il computer e, nello stesso tempo, la predisposizione di un compito autentico. Quest'ultimo rappresenta un punto dolente nella didattica, non solo universitaria, perché solitamente le attività che si propongono hanno un senso "scolastico" difficilmente traducibile all'esterno.

Nel caso delle proposte che saranno illustrate fra breve invece, il coinvolgimento degli studenti è stato quasi automatico perché prendendo parte ad una situazione autentica e che ha senso per loro, come gli studi sull'apprendistato cognitivo da tempo ci hanno segnalato, imparano.

Per un altro verso un'organizzazione della didattica universitaria che prescinde dalla lezione e che fa perno invece sull'attività degli studenti, richiede un tempo dedicato al di là di quello della lezione. È questo un aspetto ben noto agli insegnanti degli altri livelli scolastici, ma che risulta sempre più difficilmente praticato, specialmente all'università; c'è invece da sottolineare che l'età adulta degli studenti può costituire un effettivo vantaggio nella realizzazione di attività impegnative perché, a partire dall'uso competente del computer e delle tecnologie collegate (videocamere e registratori), essi possono essere coinvolti in compiti davvero impegnativi, analoghi a quelli che si realizzano nella professione a cui si preparano. In tal senso il portfolio digitale rappresenta un duplice strumento perché fornisce visibilità alle loro acquisizioni e consente l'uso riflessivo del materiale raccolto.

Come si vede, si tratta della traduzione in pratica di concetti che la psicologia ha da tempo studiato e messo in luce, come quelli di apprendistato cognitivo, di comunità di pratiche, di artefatti culturali e così via; l'implementazione in sede di didattica universitaria rappresenta una modalità più coerente con quanto la ricerca suggerisce.

4. Rendere visibile, documentare, dare conto della competenza in acquisizione

Volendo assumere la prospettiva della verifica delle acquisizioni raggiunte dagli studenti si tratta in primo luogo di riflettere sulle implicazioni che

la scelta del modello socioculturale comporta sul piano degli strumenti di accertamento. Se la competenza è da considerarsi un'acquisizione complessa e multidimensionale di elementi diversi, che sono di tipo cognitivo ma non solo, perché riguardano aspetti emotivi, sociali e interattivi, allora si riconoscerà facilmente che non è possibile valersi di strumenti tradizionali come prove verbali, scritte o orali, e nemmeno soltanto di test di profitto. Se si considera inoltre che fare interviste, ad esempio, vuol dire non solo rivolgere una serie di domande ad una persona ma anche negoziare l'incontro, disporsi in un certo modo, assumere specifiche espressioni professionali, mantenere sotto controllo la gestualità, e così via, si rende evidente la necessità di usare una strumentazione in grado di rendere visibile tutto questo. Rendere visibile è proprio l'espressione usata (Bjornvold, 2000) per indicare un insieme di competenze non formali che è comunque importante far emergere, proprio perché sia possibile riconoscere la validità dell'acquisizione e condividere i criteri di un giudizio.

Né d'altra parte si può trattare di acquisizioni estemporanee che si realizzano in un certo momento e che non è più possibile attestare, per cui è fondamentale disporre di una strumentazione che consenta la documentazione della complessità dell'acquisizione stessa.

La tecnologia digitale risulta in tal senso particolarmente adatta e utile a dare conto con immagini, suoni e colori della plasticità delle informazioni che si intendono veicolare; così di una competenza come quella del saper fare interviste si possono rappresentare le parole, i gesti, la postura, le reazioni a situazioni impreviste, la flessibilità, tutte caratteristiche non altrimenti documentabili. Nella prospettiva socioculturale questo uso della tecnologia rappresenta un modo coerente di dare conto di dimensioni collegate alla competenza, perché rappresentano con evidenza il contesto di realizzazione, l'individuo in azione, la sua disponibilità a cambiare nel fronteggiare un imprevisto: il tutto in una condizione di autenticità. Nello stesso tempo usiamo il termine dare conto – il più vicino alla nozione di accountability in inglese – perché vogliamo sottolineare la dimensione di autonomia dell'individuo di cui si vuole verificare l'acquisizione, che mentre dà conto è al tempo stesso libero di proporre i criteri per valutare la sua acquisizione, proprio mostrando una situazione in cui è coinvolto nella prestazione richiesta. È questo un aspetto fondamentale perché si fonda su una nozione di valutazione della quotidianità molto più coerente con l'impostazione socioculturale, che guarda al pensiero pratico in azione, come l'ha definito Sylvia Scribner (1984) molti anni fa, come specifico oggetto di interesse da parte degli studiosi che si rifanno a quella prospettiva.

Nel caso della particolare competenza che è stata promossa negli studenti, quella del saper fare interviste, si è perciò richiesto di video documentare la loro conduzione dell'intervista, con o senza il soggetto intervistato (a

seconda della sua disponibilità), perché fosse possibile riflettere sulle modalità messe in atto. In tal modo si è potuto anche indurre un processo riflessivo sul proprio fare che è stato articolato in tre fasi. Un primo momento si è realizzato appena conclusa l'intervista, poiché si è richiesto agli studenti di scrivere a caldo le proprie impressioni su come era andata secondo loro e su come si erano sentiti in questo ruolo; in un secondo momento si è richiesto di commentare la propria prestazione dopo aver fatto la trascrizione dell'intervista; quindi, in una terza fase, si è condotta una riflessione collettiva sulla base dei video che venivano mostrati in classe relativi a ciascuna intervista. I criteri di quest'ultima analisi erano stati concordati in anticipo e si riferivano alla postura, al tono di voce, all'espressione del viso, allo sguardo, al ritmo delle domande, alle pause dell'intervistatore.

Proprio la distinzione nelle tre diverse fasi ha consentito agli studenti di procedere nella riflessione approfondendola progressivamente e promuovere in loro la consapevolezza dell'incremento di riflessività che si realizza nel passare da una fase all'altra; in tal modo, inoltre, si voleva far loro esperire una pratica riflessiva tipica dei professionisti quando prendono in esame i loro modi di fare e introducono cambiamenti proprio in ragione delle riflessioni condotte.

Un'ulteriore elaborazione ha riguardato l'ideazione e realizzazione del proprio porfolio digitale; si è richiesto infatti agli studenti di raccogliere tutto il materiale che era stato utilizzato per realizzare l'intervista (insieme a quello usato dalle altre attività che il corso prevedeva) in modo da rappresentare ciò che essi stessi avevano imparato, mediante una presentazione che rappresentasse il filo del ragionamento seguito per la sua costruzione.

5. Costruire il portfolio digitale: caratteristiche e prospettive

L'adozione del portfolio digitale come strumento di verifica sottintende un ruolo diverso rispetto a quello tradizionale da parte dello studente; si richiede un uso attivo della tecnologia che prevede la scelta e la selezione delle parti che si vogliono inserire, con uso di immagini e suoni che conferiscono una dimensione di plasticità analoga alle situazioni di vita reale riprodotte con estremo realismo ed autenticità.

Il coinvolgimento degli studenti nell'individuare i criteri con cui organizzare il proprio portfolio richiede loro elaborazioni cognitive che sviluppano metacognizione e riflessività; in tal modo la verifica invece che proporsi come momento di estrema soggezione perché un'autorità esterna, come il docente, attribuisce valore al lavoro e/o allo studio realizzato, diviene fase del processo formativo a cui si prende parte attiva svolgendo un ruolo di protagonisti (Ajello, Belardi, 2007).

L'aspetto ulteriore implicito nell'uso del portfolio digitale è quello di poter usare una tecnologia e in particolare programmi multimediali che sono familiari ai giovani e che divengono così occasione per valorizzare competenze non acquisite in contesti formali come la scuola o l'università; rappresenta perciò un artefatto di mediazione fra i contesti di vita quotidiana e i contesti formali di studio, che incrementa la motivazione ad imparare e il senso di autenticità di quello che si produce, proprio per la possibilità di impegnarsi e di dar prova di quello che si è in grado di fare in attività di cui si riconosce ampiamente il senso.

Nel portfolio digitale, inoltre, il linguaggio acquisisce una funzione comunicativa di spiegazione di quello che si è fatto in relazione ad un interlocutore immaginario, che deve comprendere le prestazioni che di volta in volta si presentano; ancora una volta spiegazioni verbali e realizzazioni pratiche rivestono una funzione significativa per chi presenta il portfolio, che sono ragioni per un impegno pieno e molto partecipato.

Dal punto di vista delle caratteristiche, riassumendo, il portfolio digitale si presenta come uno strumento di mediazione fra contesti quotidiani e contesti formali, come mezzo per indurre riflessività e meta cognizione negli studenti che lo preparano, come modalità di verifica che fonda una relazione meno asimmetrica fra docente e studente, come testimonianza evidente di un'acquisizione che può essere più agevolmente rappresentata anche in contesti e periodi successivi alla fase in cui è avvenuta.

Proprio considerando quest'ultima caratteristica, quella relativa alla possibilità di esibire le caratteristiche di una competenza acquisita (o in fase di acquisizione) in tempi successivi in cui è avvenuta, si può esplicitare un'ulteriore potenzialità del portfolio digitale, riferibile alla documentazione evidente dell'acquisizione stessa e quindi della possibile certificazione da parte dell'istituzione in cui è avvenuta. È questa una prospettiva a cui l'università dovrebbe essere più sensibile, perché costituisce un modo attraverso il quale gli studenti possono essere incentivati ad impegnarsi e a raggiungere competenze che l'istituzione può documentare e certificare. Si tratta di un ruolo diverso che l'università potrebbe rivestire, ma certamente più incisivo nella formazione degli studenti in una fase storica in cui si richiede loro un coinvolgimento più attivo e una capacità di scelta delle diverse opportunità, che presuppone proprio una consapevolezza che va costruita a partire dalle attività formative che sono loro rivolte.

La promozione dell'insieme delle diverse abilità connesse alla competenza e alla documentazione della sua acquisizione è alla base dell'ideazione e della realizzazione di un corso universitario che si è avvalso di attività in modalità blended. L'alternanza infatti fra attività svolte in aula e attività svolte fuori – in gruppo o singolarmente – consente in tal modo di indurre e promuovere la gamma articolata delle abilità connesse alla compe-

tenza professionale del saper fare interviste di cui si è trattato nelle pagine precedenti.

6. La realizzazione di un percorso blended per la costruzione di una competenza: saper fare interviste

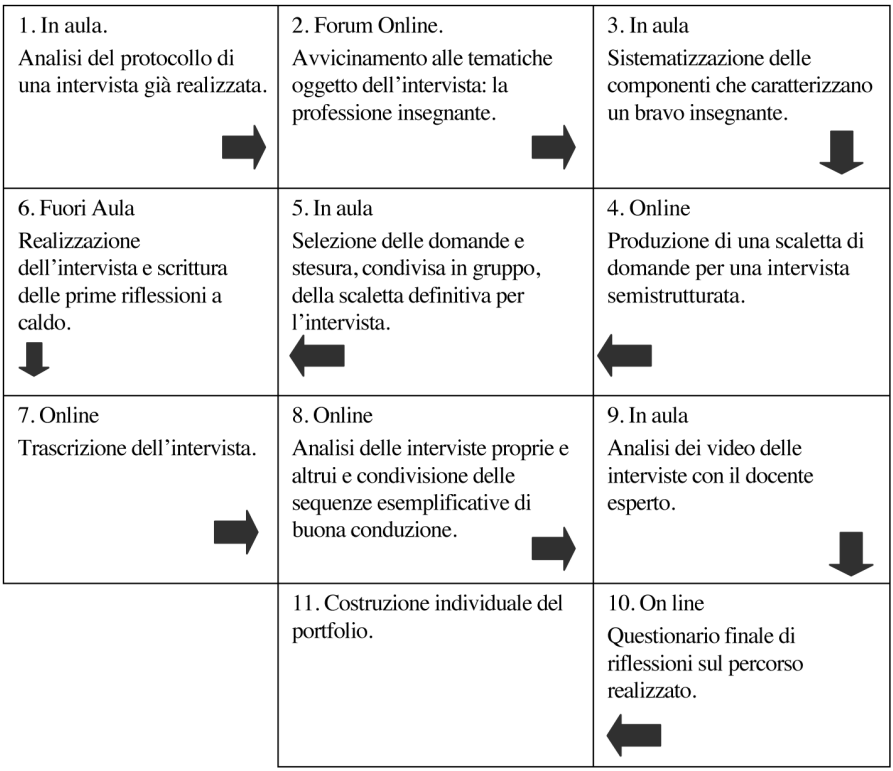
Il lavoro in aula e il lavoro online, nel loro insieme, sono stati intesi come progressiva acquisizione dell'abilità del "saper condurre interviste", che permette allo psicologo di «*accedere alla prospettiva del soggetto studiato: cogliere le sue categorie mentali, le sue interpretazioni, le sue percezioni e i suoi sentimenti, i motivi delle sue azioni*» (Corbetta 2003, pp. 69-70). L'intreccio tra i due diversi contesti d'apprendimento – lavoro in aula e lavoro online – può essere letto tenendo conto anche della diversa possibilità data ai partecipanti di esercitare le dimensioni di responsabilità, intenzionalità, libertà di azione e riflessione autonoma di cui si è parlato nelle pagine precedenti.

Il percorso di acquisizione è stato articolato in una serie di passi, alternati tra attività in aula e attività online (cfr. figura 1), inseriti nel corso Psicologia e Scuola di una Laurea Specialistica (ora Laurea Magistrale). Alle attività in aula si riconoscono in particolare due funzioni: una funzione di attivazione e introduzione al focus dell'attività (es. passo 1) e una funzione di sistematizzazione e condivisione in grande gruppo del prodotto realizzato nelle attività online. Queste ultime costituiscono il fulcro del percorso di costruzione della competenza proponendo una partecipazione attiva, strutturata per gruppi di 6-9 studenti.

Entrando nel dettaglio delle attività, il primo passo è stato quello di affrontare gli aspetti metodologici "situati" nella trascrizione di una intervista reale, una scelta metodologica che inverte la tradizionale dicotomia tra presentazione di principi metodologici e successiva applicazione/riconoscimento degli stessi in situazione concreta. Si è scelto inoltre di non offrire un modello esperto di conduzione, ma una situazione nella quale era possibile individuare sequenze esemplificative di buona conduzione e sequenze esemplificative di conduzione meno efficace.

La prima attività online (passo 2) è stata pensata per realizzare un progressivo avvicinamento alle tematiche proprie dell'intervista da costruire e si è avvalsa di un forum di discussione sulla figura del "bravo" insegnante. La consegna è stata così formulata: "*Sulla base della vostra esperienza di alunno e di studente descrivete le caratteristiche di un/a bravo/a insegnante. Attraverso la discussione nel forum condividete e concordate una lista di caratteristiche che ritenete distintive*". La richiesta di partire dal-

Fig. 1- Sequenza per l'acquisizione della competenza professionale "saper fare interviste"



le proprie esperienze ha avuto lo scopo di facilitare la messa in comune di contenuti per la discussione e di attivare un processo di riconoscimento e di operazionalizzazione delle caratteristiche professionali degli insegnanti, spesso lessicalizzate nelle discussioni nei forum in termini piuttosto generali: es. *accogliente, comprensivo, flessibile, preparato, disponibile, che sappia riconoscere l'unicità degli studenti*, ecc.

In questa prima attività è riconoscibile anche una funzione di costituzione del gruppo di riferimento per il percorso online.

Il ritorno in classe alla fine del forum (passo 3) è stato utile per distinguere le diverse caratteristiche individuate da ogni gruppo e ricondurle a tre aree di competenza, l'area *didattico-metodologica; l'area disciplinare* e l'*area relazionale*.

Nel passo successivo, che ha visto la stesura – attraverso il forum di discussione online – di una scaletta di domande per l'intervista semi-struttu-

rata, gli studenti sono stati messi in condizione di utilizzare i riferimenti metodologici in una situazione concreta. Uno sguardo agli scambi evidenzia, ad esempio, che la formulazione delle domande è stata spesso accompagnata e sostenuta da riflessioni più generali sulle tematiche e sullo scopo dell'intervista, non a tutti chiaro:

"*Anche a me risulta poco chiaro lo scopo dell'intervista. Indagare le tre aree menzionate, ma a che fine?*" (Maria Rita).

"*Credo che l'ultima riflessione posta da Rita sia corretta; dovremmo sapere qual è il tema a cui l'intervista si rivolge in quanto possiamo rischiare di formulare domande troppo generiche o troppo specifiche*" (Valeria).

Nel modo di procedere dei partecipanti sono riconoscibili due modalità; nella prima la formulazione delle domande è preceduta da una riflessione generale che ne anticipa il contenuto e la funzione, come nell'esempio che segue: "*io credo che un aspetto da indagare (…) possa essere la consapevolezza o meno dell'insegnante dell'importanza di capacità relazionali prima ancora che di competenze propriamente disciplinari (…). Una domanda in tema potrebbe essere 'Ritiene che il ruolo dell'insegnante implichi il possesso di particolari abilità relazionali oppure (è sufficiente) un'adeguata conoscenza dell'argomento'* (…)" (Laura).

Nella seconda modalità, maggiormente orientata al prodotto da costruire, i partecipanti formulano subito domande da includere nella scaletta.

Frequenti sono stati i richiami alle cautele metodologiche, in particolare verso la formulazione linguistica delle domande:

"(…) *mi rendo conto che vi sarebbe un'influenza della desiderabilità sociale e vi chiedo, quindi, se e come la modifichereste voi questa domanda*" (Laura).

"(…) *per quanto riguarda la desiderabilità sociale, penso che anche in minima parte essa sia sempre presente. Quello che possiamo fare è concentraci sulla formulazione intrinseca della domanda, che contenga sempre l'alternativa e che non sia suggestiva*" (Erika).

Tutte le domande pensate dai vari gruppi di discussione sono state riprese in aula con la docente e selezionate, tenendo conto anche dell'efficacia della loro formulazione linguistica, per andare a comporre la scaletta definitiva dell'intervista, comune a tutto il gruppo. In questo passaggio gli studenti hanno ulteriormente affinato la loro capacità di costruzione di una intervista, confrontandosi con la competenza esperta (il docente) rispetto alle diverse dimensioni metodologiche implicate.

La scaletta definitiva delle domande è stata utilizzata per intervistare realmente un insegnante. La realizzazione dell'intervista, integralmente video documentata, ha da un lato reso visibile la competenza acquisita, dall'altro lato ha permesso di continuare a costruire competenza attraverso il confronto tra le impressioni "a caldo" messe per iscritto dagli intervistatori e

la successiva analisi della trascrizione dell'intervista stessa. Questo passaggio ha permesso di porre attenzione alla distanza tra il *percepito* e l'*agito*, tra la *propria* e *altrui* percezione di uno stesso evento.

Nel passo successivo, divisi in gruppi di 3 persone, gli studenti hanno lavorato online all'analisi della propria trascrizione (consegna: "*individuate le sequenze con il vostro migliore e il vostro peggiore intervento. Motivate la scelta*) e della trascrizione dell'intervista realizzata dai compagni (*consegna: Leggete le interviste condotte dai vostri colleghi del sottogruppo e suggerite le sequenze con i loro migliori e peggiori interventi*).

Lo scopo di questa proposta di lavoro è stato quello di affinare la capacità di analisi sui dati di prima mano e sui dati raccolti da altri. In questa fase gli studenti hanno esercitato sia un alto grado di responsabilità in quanto chiamati a esprimere una valutazione, sia un alto grado di riflessione autonoma in quanto non avevano il supporto di una competenza esperta, ma solo la competenza distribuita nel gruppo. Il confronto con la competenza esperta del docente in aula è avvenuto in un momento successivo, attraverso la discussione su alcune documentazioni video delle interviste.

Il percorso si è concluso con due successivi momenti di lavoro, la compilazione di un questionario online, per riflettere sul percorso didattico svolto e sulle competenze acquisite, e la costruzione del portfolio. In particolare l'attività di costruzione del portfolio digitale, richiesto a tutti gli studenti, è stata un'attività individuale di raccolta e organizzazione dei diversi materiali realizzati durante il corso che includeva: la registrazione video dell'intervista realizzata ad un insegnante; la trascrizione dell'intervista corredata dai commenti riguardanti gli aspetti "migliorabili" nella conduzione dell'intervista; la verifica intermedia con le risposte errate rielaborate; la presentazione della comunicazione di gruppo realizzata in aula. Il portfolio si completava poi con una sezione "altro" dove andavano inseriti i commenti e le riflessioni postate nei forum e le riflessioni personali sull'esperienza.

La richiesta fatta ai partecipanti di rivisitare in termini riflessivi la propria partecipazione alle diverse attività e la raccolta nel portfolio dei prodotti realizzati ha permesso di dare spessore al loro apprendimento nel senso di promuovere la riflessione su una pratica realizzata e al tempo stesso dare *visibilità all'apprendimento* di ognuno. In tal senso, inoltre, si è attivato un *processo identitario* che ha permesso ad ogni studente di ricostruire in modo personalizzato la propria esperienza formativa.

7. Uno sguardo alle attività online

Nei corsi blended le attività online assumono particolare rilevanza sia come momento specifico di costruzione della conoscenza da parte del grup-

po, sia come spazio per la riflessione sulle attività compiute. La piattaforma online, uno spazio di lavoro autonomo dove condividere idee e portare avanti un progetto comune, offre agli studenti una palestra dove allenare quelle caratteristiche di responsabilità, intenzionalità e riflessione autonoma che sono proprie di una competenza esperta. La possibilità di accedere in tempi diversi alla discussione asincrona, registrata sul sito e sempre accessibile, consente inoltre agli studenti una particolare libertà di azione nella scelta dei tempi e dei luoghi per lavorare al progetto comune, promuovendo ulteriormente la loro autonomia e responsabilità.

Obiettivo principale dell'attività didattica da noi descritta era, come abbiamo visto, l'acquisizione di una competenza specifica: saper fare interviste. Il lavoro online era quindi orientato a questo scopo, proponendo attività di gruppo finalizzate alla condivisione di idee e conoscenze rispetto all'argomento oggetto dell'intervista, alla costruzione di una griglia di domande per un'intervista semistrutturata, fino alla condivisone ed analisi critica delle interviste svolte.

Sono stati così aperti, all'interno del sito e-learning della Sapienza che si avvale della piattaforma MOODLE (http://elearning.uniroma1.it), cinque diversi gruppi di discussione, composti di un numero variabile da sei a nove studenti ognuno, per un totale di 41 studenti. All'interno di ogni gruppo sono stati avviati, in diversi momenti, tre forum di discussione che si riferiscono alle diverse fasi dell'attività, come descritto nel paragrafo precedente.

L'analisi della discussione effettuata dagli studenti nei primi due forum ci consente di compiere alcune riflessioni sull'andamento dell'attività, basandoci su dati quantitativi e qualitativi che riguardano la partecipazione ai forum.

Parlando di partecipazione è necessario sottolineare la peculiare modalità partecipativa che caratterizza l'adesione ad una discussione tramite forum. A differenza di un'attività di discussione in aula, all'interno della quale sono consentite anche diverse forme di partecipazione implicita – da quella silente, di chi ad esempio si limita ad ascoltare, prendere appunti ed eventualmente assentire alle parole degli altri sino a quella soltanto apparente di chi ha la mente altrove – all'interno di un forum il partecipante è riconosciuto soltanto nel momento in cui interviene nella discussione, attraverso un proprio contributo. Affinché la partecipazione sia legittimata è necessario che si inserisca almeno un contributo riguardante i contenuti del forum, tenendo inoltre presente ed eventualmente argomentando, con diversi gradi di profondità, quanto detto da altri. Una partecipazione attiva ad un forum online comporta quindi intervenire scrivendo le proprie idee sull'argomento, rapportandosi con quanto scritto da altri. Si tratta di una modalità partecipativa che esclude la possibilità di "non intervenire", che richiede una presenza attiva da manifestare tramite la scrittura; viene favorita così

l'acquisizione di quegli aspetti della competenza legati alla presa di responsabilità. Lo scrivere, il rendere concreto e pubblico il proprio pensiero, favorisce inoltre la riflessione, attivando gli aspetti di intenzionalità e riflessione autonoma proprie di una competenza esperta.

Nell'esperienza didattica qui riportata la partecipazione degli studenti è stata attiva in entrambe le attività online, sia pure con differenze legate alle caratteristiche personali di ognuno e alle diversità delle consegne nei due forum. In media gli studenti hanno inserito nei primi due forum circa 6 note; la numerosità degli interventi non è elevata, ma ogni intervento presenta una discreta articolazione al suo interno. Se, infatti, scomponiamo il messaggio in segmenti definiti dalla punteggiatura data dallo studente stesso (frasi), vediamo che ogni messaggio è composto in media da 5 segmenti, presentando quindi una pluralità di funzioni discorsive al suo interno. È necessario rilevare una forte disomogeneità nella partecipa-zione, variando il numero totale di segmenti di nota (frasi) inseriti dagli studenti nei due forum da 3 a 92. Il problema della diversità di partecipazione è sempre presente nelle attività online, ed è interessante andare a vedere se una diversità di partecipazione nella quantità di note scritte corrisponde anche ad una diversità nella qualità delle note stesse. Quali funzioni discorsive utilizzano gli studenti che partecipano molto? Quali quelli che partecipano poco? Esiste un "modello di partecipazione" che qualifichi e legittimi come partecipante al gruppo anche chi inserisce poche note?

Per poter meglio comprendere la diversità di partecipazione e i possibili differenti modi di contribuire alla costruzione di conoscenza e di competenza all'interno dei gruppi, abbiamo analizzato le interazioni degli studenti attribuendo ogni segmento di nota (frase) ad una categoria. Il sistema di categorie costruito si articola in quattro macro aree che intendono rilevare alcune funzioni specifiche del messaggio inserito, considerate rilevanti per la costruzione di una competenza professionale: *introdurre* nuove informazioni, problemi o teorie; *rielaborare* informazioni e teorie; *riflettere* sul processo messo in atto; *curare la relazione* all'interno del gruppo. Per ogni macro area sono stati inoltre individuati e codificati dei comportamenti discorsivi più specifici. Ad esempio la macroarea "introdurre nuove informazioni, problemi o teorie" si articola in 5 comportamenti discorsivi specifici quali: proporre una propria idea o teoria rispetto all'argomento trattato; fornire informazioni scientifiche; fornire esempi tratti dall'esperienza personale; fornire informazioni ottenute in aula; formulare problemi. Non si riporta qui per esteso il sistema di categorie utilizzato (per il quale si rimanda a Cesareni e Rossi, 2011) ma ci si limiterà a riportare i dati dell'analisi dei due forum in oggetto e a sottolineare alcuni aspetti che sono interessanti ai fini del nostro discorso sulla costruzione di una competenza professionale.

Tab. 1 - Frequenze e percentuali delle diverse categorie di intervento nelle due attività

	Introdurre contenuti	*Rielaborare contenuti*	*Riflettere meta-cognitivamente*	*Curare gli aspetti sociorelazionali*
Attività 1 (n. segmenti e percentuale)	**235** 37,54%	176 28,12%	**83** 13,26%	**132** 21,1%
Attività 2 (n. segmenti e percentuale)	**224** 44,1%	**129** 25,4%	**61** 12%	**94** 18,5%
Totale (n. segmenti e percentuale)	**459** 40,48%	**305** 26,9%	**144** 12,70%	**226** 19,93%

In generale gli studenti partecipano al forum focalizzandosi principalmente sui contenuti, sia per introdurre nuovi concetti (40,48%, es. "*Io credo che l'insegnante ideale dovrebbe essere una persona empatica, attenta alle esigenze dei propri alunni, flessibile rispetto alle richieste che gli vengono poste e* […]" Laura), sia per rielaborarli (26,9%, es. "*Sono d'accordo con le qualità del buon insegnante enucleate da Laura e in particolare vorrei dire che la flessibilità, secondo me, si può esplicare a vari livelli: […]*" Erika), ma si fermano anche a riflettere sui temi del compito e sui processi di costruzione della conoscenza messi in atto (12,70%, es. "*credo che le domande siano state ben formulate proprio perché sono anche generiche e aiutano a comprendere il punto di vista dell'insegnante senza rischiare di porre domande la cui risposta sia influenzata dalla desiderabilità sociale*" Rita Maria) e a curare le relazioni con il gruppo (19,93% es. "*Marilena, non preoccuparti se non riesci sempre a collegarti, l'importante è che tu risponda*" oppure "*buongiorno a tutti!*").

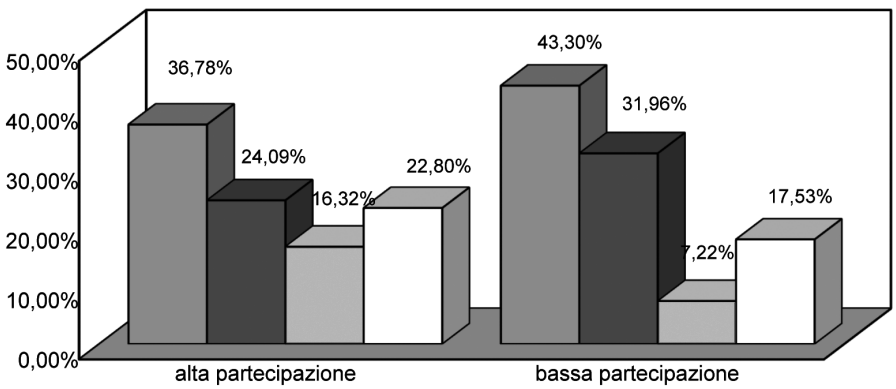
È da rilevare che le modalità di partecipazione si articolano diversamente nei due forum; ciò può essere spiegato in relazione alla diversità delle consegne e al consolidarsi del gruppo nel tempo. La seconda attività è, come vediamo, maggiormente focalizzata sui contenuti e meno sulla relazione, a causa della consegna più specifica (costruire una griglia di domande per l'intervista) e per una maggiore coesione del gruppo come tale. Gli studenti, in altre parole, sentono meno l'esigenza di curare gli aspetti socio relazionali, funzionali nella prima fase alla creazione del gruppo.

Un altro aspetto interessante è quello riguardante gli scambi interattivi all'interno del gruppo. Una competenza esperta richiede la capacità di ascoltare e saper utilizzare gli interventi e i suggerimenti provenienti da altre persone. Dalla nostra analisi generale abbiamo potuto notare che la rie-

laborazione delle conoscenze proprie ed altrui (macroarea "rielaborare contenuti") si concentra maggiormente sui contenuti altrui che non sui propri, mostrando così una partecipazione autentica e non superficiale. Sono proprio le rielaborazioni delle idee fornite dagli altri, infatti, a costituire una forma di co-costruzione di un pensiero condiviso, oltre che essere indicatore di una partecipazione dipendente, in senso positivo, dal gruppo.

Riguardo alla domanda che ci siamo posti, relativa ad una eventuale relazione fra la quantità e la qualità della partecipazione, abbiamo cercato di verificare se gli studenti che partecipano molto alle discussioni online abbiano una partecipazione qualitativamente diversa dagli studenti che intervengono meno. Abbiamo così diviso gli studenti in tre gruppi, secondo il livello di partecipazione, facendo poi un confronto più specifico solo fra coloro che si trovano al centro della comunità (alta partecipazione) e coloro che ne sono alla periferia (bassa partecipazione).

Fig. 2 - Distribuzione percentuale delle categorie degli interventi inseriti da ogni studente per livelli di partecipazione e per categoria



Abbiamo potuto così notare che gli studenti con alta partecipazione propongono, sia pure con frequenze diverse, interventi discorsivi che si collocano in tutte e quattro le macrocategorie: tendono a intervenire offrendo al gruppo molti contenuti nuovi ma riflettono anche meta cognitivamente sui contenuti stessi e sul processo. Gli studenti con bassa partecipazione si concentrano prevalentemente sui contenuti, per inserirne di nuovi o per rielaborarli. Partecipare molto ad un'attività volta a costruire competenze significa quindi non solo inserire contenuti, ma anche riflettere su ciò che si sta facendo e preoccuparsi delle relazioni all'interno del gruppo. Chi partecipa meno si concentra sull'inserimento e rielaborazione dei contenuti, vale

a dire quelle azioni che consentono una partecipazione riconoscibile e legittimata anche a livello istituzionale.

Un'analisi più approfondita dei dati ci porta inoltre ad osservare come gli studenti che si trovano al centro della comunità (alta partecipazione) siano maggiormente aperti allo scambio all'interno del gruppo, riprendendo nei loro interventi quanto espresso da altri e rielaborandolo. Gli studenti che partecipano poco tendono a rielaborare maggiormente le proprie idee e in misura minore si riagganciano a quanto espresso da altri. All'interno della categoria "rielaborazione", infatti, gli interventi degli studenti con alta partecipazione sono in percentuale maggiore rielaborazioni di idee altrui (36,6%) e meno rielaborazioni di proprie idee (28%); il contrario avviene per gli studenti che partecipano meno (rispettivamente 29% per le idee altrui e 38,7% per le proprie idee). I rimanenti interventi di questa categoria sono classificati come interventi di sintesi e come ripetizioni.

Gli studenti appaiono consapevoli dell'esistenza di un "nucleo base" della partecipazione online, sul quale impegnarsi se il tempo o altre necessità portano ad una partecipazione periferica: concentrarsi sui contenuti, inserendo nuove idee da portare al gruppo e rielaborando le proprie idee per renderle maggiormente ricche di significati.

Chi partecipa molto si trova al centro del gruppo non solo per ragioni quantitative, ma soprattutto per la capacità di gestire in modo competente una gamma diversificata di possibili interventi e di tener conto degli apporti degli altri nel costruire il proprio pensiero. Diversifica infatti i propri interventi introducendo proposte, rielaborandole tenendo conto anche degli interventi altrui, riflettendo metacognitivamente sul processo e sui contenuti del compito e curando la relazione all'interno del gruppo; mostra quindi di saper affrontare il compito tenendo insieme la complessità delle variabili e prendendo in carico così le diverse dimensioni implicite in una competenza.

8. La dimensione riflessiva nelle attività blended: il questionario finale e il portfolio delle competenze

La dimensione riflessiva è pervasiva del percorso compiuto e ha preso forma a livelli diversi: come dimensione *spontanea*, che ha accompagnato la partecipazione ai forum di discussione e le attività in aula; come dimensione esplicitamente *richiesta* dall'attività stessa, vale a dire la compilazione del questionario finale e la costruzione del portfolio. Prevedere uno spazio esplicitamente dedicato alla riflessione degli effetti del percorso di apprendimento sulla persona rappresenta una dimensione qualificante dei percorsi formativi che solitamente viene rimandato ad un tempo privato, fuori dall'attività del corso.

A questo proposito è interessante notare che l'11% degli studenti segnala, nei questionari finali, che avrebbe voluto dedicare un apposito tempo di riflessione al termine di ogni attività.

Nel nostro caso due sono stati gli spazi previsti: il questionario finale online e la costruzione del portfolio, che aveva una sezione espressamente dedicata alle riflessioni.

Il questionario è stato proposto online al termine delle attività e in forma anonima; ha preceduto la costruzione del portfolio, ed era articolato in una serie di domande che chiedevano agli studenti di a) sintetizzare in una sola frase gli aspetti salienti del corso; b) valutarne i punti forti e i punti deboli; c) riflettere su quali fossero le conoscenze da loro acquisite durante il corso; d) definire quale fosse stato l'apporto particolare delle attività in rete.

All'interno del portfolio gli studenti riprendono le loro riflessioni finali ampliandole e collocandole in una specifica sezione del portfolio stesso. Il portfolio è un artefatto che, per la natura della sua funzione e del suo processo di costruzione, richiede un continuo processo di riflessione. Rimandiamo il lettore ai paragrafi precedenti per riconoscere i criteri organizzativi del portfolio, che sono stati condivisi con gli studenti; richiamiamo qui il fatto che, pur condividendo criteri e articolazione dell'elaborato, gli studenti abbiano costruito i loro portfoli in modi diversi e personalizzati: "*… quello che nel mio student portfolio mi propongo di fare è esporre i momenti significativi in cui penso di poter dimostrare di aver trasformato le conoscenze e le abilità, acquisite durante questi tre mesi di corso, in competenze spendibili*" (portfolio di Giovanna).

Le riflessioni prodotte dagli studenti nei due diversi momenti – questionario e portfolio – presentano, ovviamente, molte aree di sovrapposizione, pertanto in questo paragrafo ci siamo lasciati guidare da due interrogativi: Quali aspetti dell'esperienza catalizzano la riflessione degli studenti? Quali aspetti sono stati considerati, dagli studenti, particolarmente qualificanti il corso?

Una prima questione richiamata si focalizza sul legame tra teoria e pratica, gli studenti dimostrano di apprezzare l'equilibrio tra i due diversi tipi di attività all'interno del corso. Le riflessioni del 48% degli studenti, anche se con centrature diverse, richiamano la distinzione tra conoscenze contenutistiche e procedurali, graduate all'interno del percorso di avvicinamento alla pratica del "fare interviste"; "*Aver avuto la possibilità di mettermi alla prova e imparare attraverso l'esperienza mi sembra la cosa più importante di questo corso"*; "*Apprendere facendo è entusiasmante*"; "*la cosa più importante di questo corso è stato "toccare con mano ciò che stavamo apprendendo*" (dai questionari anonimi).

In alcuni casi le riflessioni degli studenti valorizzano un legame temporale "tradizionale" tra la teoria, che viene prima e la pratica che la segue

"*I punti forti comprendono tutta la parte pratica del corso, che ci ha permesso di attuare in prima persona ciò che in tre anni precedenti abbiamo solo studiato teoricamente*"; "*I punti forti sono stati il mettere in pratica le nostre conoscenze e il dare importanza alla pratica e non solo alla teoria*"; "*Ho portato a casa sapere e saper fare*" (dai questionari anonimi).

Una seconda dimensione riconduce al concetto di "agency", e ad uno dei bisogni psicologici degli individui: esercitare una certa dose di autonomia; a questo proposito il 26% degli studenti, nelle risposte al questionario, ha riconosciuto nel corso la possibilità di sentirsi agenti attivi della propria conoscenza "*Avere la possibilità di partecipare al nostro apprendimento*"; "*Ho imparato a costruire delle conoscenze*". Anche nel portfolio vengono sottolineati i vissuti che accompagnano l'esperienza e che fanno la differenza "*… mi sono sentita adulta nell'imparare, padrona del mio sapere*" (portfolio di Elena). Al concetto di agency possiamo collegare anche l'attivazione di una riflessione autentica, che continua anche quando non è esplicitamente richiesta dal compito e che viene agita anche quando si è fuori dall'Università, come ci spiega Elena nel suo portfolio " *(…) forse l'unico (corso) a cui sul treno in ritorno a casa ripensavo e mi scervellavo, ad esempio, su quale attività pratica far svolgere, su come essere chiari ma nello stesso tempo sintetici nello spiegare…*".

Le riflessioni presenti nei portfoli e le risposte ai questionari individuano nell'interazione uno degli snodi qualificanti del percorso, non solo per la funzione di supporto alla costruzione delle conoscenze "*la cooperazione, la condivisione e il confronto sono strategie necessarie per crescere nella conoscenza*" (questionario anonimo), ma anche per aver potuto costruire, attraverso l'interazione, un gruppo di lavoro coeso, che non si scioglie con il termine del corso "*… abbiamo continuato a studiare insieme e a confrontarci sui contenuti in preparazione a successivi esami*" (portfolio di Giulia).

Interazione e "agency" s'intrecciano in diverse valutazioni degli studenti, nelle quali evidenziano come punto forte del corso il coinvolgimento attivo "*Tra i punti di forza vi è la possibilità di vivere le esperienze psicologiche in prima persona e dal vivo*"; "*lo studente riconosciuto come parte attiva di tutto il corso*" (dai questionari anonimi).

La possibilità di interagire con altri e le consegne stesse del corso hanno permesso di affrontare in maniera diversa il percorso di costruzione delle proprie conoscenze, permettendo una maggiore riflessione e capacità critica: "*Ho imparato a lavorare meglio in gruppo, a condividere le conoscenze e a metterle in discussione*"; "*Ho capito quanto è importante un apprendimento partecipativo e soprattutto cercare di fare delle valutazione critiche sia con se stessi che con gli altri*"; "*Mi ha insegnato ad essere autocritica e a riflettere sui miei apprendimenti*" (dai questionari anonimi)

Gli studenti riconoscono ed apprezzano la natura graduale del percorso sperimentato, e sanno cogliere il collegamento tra le azioni specifiche e l'attività complessiva "*… nel caso dell'intervista l'abbiamo prima progettata, facendo una scelta accurata delle domande, poi ognuno l'ha somministrata individualmente, poi la trascrizione, e infine autocommentantarci riflettendo sugli interventi migliori… insomma un lavoro fatto per gradi, partendo dai retroscena…*" (portfolio di Maria).

Gli aspetti critici dell'attività, rilevati nei questionari dal 26% degli studenti, riguardano in particolare la difficoltà di comprendere fin dall'inizio l'articolazione del percorso da compiere e la poca chiarezza delle consegne specifiche: "*Personalmente non ho avuto ben chiaro fin dall'inizio quali sarebbero state tutte le attività da fare*"; "*Sarebbe stato più produttivo per tutti avere certe informazioni in modo chiaro*". Un 15% di studenti lamenta anche la breve durata dei tempi assegnanti a ciascun'attività: "*C'è stato poco tempo tra un lavoro e l'altro e le scadenze sono state troppo ravvicinate*"; "*Le difficoltà incontrate da noi studenti sono state legate all'obbligo di dover svolgere tutti i compiti in tempi molto ristretti, con scadenze ravvicinate*" (dai questionari anonimi).

Un aspetto rilevato da alcuni studenti (10%) come critico è la scarsa partecipazione del tutor: "*Credo che non sia stata molto utile la presenza del tutor, che non è mai intervenuto*". Questa esigenza degli studenti di essere "guidati" nel loro percorso, che si ritrova anche in altre ricerche (Cesareni e Martini, 2007), appare in realtà in contraddizione con l'obiettivo, perseguito all'interno del corso, di acquisizione di autonomia e responsabilità, che sono componenti specifiche di una competenza.

Gli studenti riconoscono uno specifico valore alle attività online, luogo privilegiato per attuare forme di confronto e collaborazione fra i pari "*Le attività nel forum, mi hanno fatto sentire collaboratrice e consulente*"; "*la discussione svolta su e-learning è stata utile per confrontare il lavoro svolto e discutere punti di vista differenti rispetto alle domande effettuate*", ma anche "luogo protetto" in cui è possibile indurre alla partecipazione anche chi, per timidezza, fatica ad intervenire in aula "*Penso che la partecipazione ai forum abbia risolto molti miei dubbi, che in aula un po' per vergogna e un po' per timidezza non riuscivo ad esporre*". Si palesa qui una funzione ulteriore di un'attività blended, che è quella di richiedere la partecipazione di tutti gli studenti pur rispettando i loro tempi e i loro modi. A ciò si collega, come più volte ribadito dagli studenti, la possibilità di scegliere autonomamente tempi e luoghi per partecipare al lavoro comune: "*Il grande valore di esse è dato dalla possibilità di svolgere tali attività collegandosi da casa nei momenti più disparati*".

Poter riflettere sulla formulazione delle domande che via via venivano proposte e archiviate nel forum, ha reso possibile, come affermano mol-

ti studenti nei questionari (37%), la riflessione su quei contenuti e il riconoscimento dei progressi che si realizzavano: "*Sono state molto utili, perché sono state effettuate numerose riflessioni preliminari all'intervista, che mi hanno consentito di condurre l'intervista in modo più consapevole*"; "*I lavori su e-learning sono stati utili e interessanti per arrivare a costruire la traccia, decidere insieme le domande e il tema*".

Conclusioni

Esponiamo qui alcune considerazioni sintetiche che rappresentano in un certo senso un bilancio e al tempo stesso l'individuazione di prospettive per il futuro.

Vogliamo in primo luogo sottolineare l'utilità dell'intera attività condotta per promuovere l'acquisizione e il consolidamento di abilità complesse di tipo cognitivo e non cognitivo, alludendo con quest'ultima locuzione a quell'insieme di abilità, atteggiamenti, modalità relazionali che sono implicate nello svolgimento di una competenza professionale. Ciò viene ribadito dagli studenti nei questionari (anonimi) e nei loro portfoli come possibilità di riflettere su quanto sono venuti facendo, come comprensione piena di principi solitamente studiati solo sui libri, come saldatura fra pratica e teoria, come piena partecipazione e controllo del proprio processo di apprendimento. Si tratta, in altri termini, di una valorizzazione della loro condizione di adulti che imparano, richiedendo l'esercizio di abilità non solo mnemoniche, ma più ampiamente articolate su una gamma di prestazioni collegate alla dimensione professionale. Il fatto inoltre, che gli studenti siano pienamente consapevoli del proprio processo di apprendimento, indica il superamento di un atteggiamento tradizionale di tipo fideistico, per cui il senso di ciò che si impara nelle istituzioni scolastico sarà scoperto e compreso solo in una fase successiva.

Per quanto riguarda più specificamente il corso, possiamo recepire alcune indicazioni che provengono dalle riflessioni degli studenti. C'è ad esempio la segnalazione di una studentessa in merito ad una attività on line, che esprime dubbi relativi al costruire la griglia di domande per l'intervista: si tratta di una non sufficiente chiarezza delle consegne e in tal senso sarà necessario in futuro la loro revisione, proprio per evitare che insorgano questi dubbi. Sulla stessa linea si pone la questione del tempo di lavoro per arrivare a costruire il portfolio alla fine del corso; alcuni studenti hanno segnalato la pressione che hanno avvertito per concludere nel tempo stabilito il lavoro richiesto. È indubbio che il ritmo degli esami non si concilia con quello di messa a punto e presentazione di un portfolio, ma di questa esigenza si può tenere conto distinguendo gli aspetti formali relativi al su-

peramento dell'esame da quello sostanziale di completamento del lavoro; non si tratta soltanto di "essere più comprensivi", ma di riconoscere che i tempi della riflessione devono essere distesi e, per consentire agli studenti di mettere insieme un portfolio esercitando la propria riflessività, è necessario garantirli.

Un'ultima considerazione riguarda la conduzione di questa attività nel contesto universitario. Non si tratta soltanto di sostituire un modo tradizionale di far lezione con un altro più innovativo e legato alla possibilità di valersi di attività online, bensì di progettare analiticamente e condurre una serie di attività diverse che prevedono anche per il docente la possibilità di scambiare idee sull'andamento del lavoro, di alternarsi con altri nell'osservare le attività degli studenti, sia online che in classe e così via. In altre parole, la concezione di un apprendimento distribuito negli artefatti e nelle persone deve riguardare non solo gli studenti, ma anche i docenti, i quali, se smettono di "officiare" la lezione e lavorano con e per gli studenti, devono avere la possibilità di condividere e scambiare opinioni con qualcuno che rivesta ruoli analoghi, o comunque responsabilità di conduzione del gruppo. Ciò consente un monitoraggio attento dell'andamento dell'attività complessivamente intesa, che va a tutto vantaggio del suo buon esito. Allo stato attuale delle cose nel mondo universitario tuttavia non sembrano essere queste prospettive di prossima realizzazione.

Bibliografia

Ajello A.M. (2002) (a cura di), *La competenza*, Il Mulino, Bologna.

Ajello A.M. (in stampa), "Comunità di pratiche, apprendimento, innovazione e sistemi di attività", *Psicologia dell'Educazione*, 5, 2.

Ajello A.M., Belardi C. (2007), *Valutare le competenze informali. Il portfolio digitale*, Carocci, Roma.

Ajello A.M. Cevoli, Meghnagi S. (1992), *La competenza esperta*, Ires Ediesse, Roma.

Bjornvold (2000), *Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*, Cedefop.

Cesareni D., Martini F. (2007), "Secondo te abbiamo realizzato una comunità d'apprendimento? Le opinioni degli studenti partecipanti ad un'attività didattica in rete", *Psicologia dell'Educazione e della formazione*, vol. 9 n. 3, pp. 55-79.

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, Tecnologie. L'Individuo, il Gruppo e l'Organizzazione*", Bari, 6-8 aprile.

Corbetta P. (2003), *La ricerca sociale: metodologie e tecniche. Le tecniche qualitative*, Il Mulino, Bologna.

Engeström Y., Engeström R., Karkkainen M. (1995), "Policontextuality and Boundary Crossing in Expert Cognition: Learning and Problem Solving in Complex Work Activities", *Learning and Instruction:An International Journal*, 5, pp. 319-336.

Engestrom Y., Sannino A. (2010), "Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges", *Educational Research Review*, 5 pp. 1-24.
Scribner S. (1984), "Studying Working Intelligence", in B. Rogoff J. Lave (Eds.) *Everyday Cognition: Its development in social context*, Harvard University Press, Cambridge MA, pp. 9-40 (trad. it. 1995), "Lo studio dell'intelligenza al lavoro", in C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zucchermaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, LED Zanichelli, Milano.

Postfazione.
Apprendimento, Identità, Comunità: parole-chiave per costruire il futuro

di *Carmencita Serino**

Lo spazio di una "post-fazione" può essere utilizzato in diversi modi. Qui mi limiterò a raccogliere e rilanciare alcune delle suggestioni che gli stimolanti contributi raccolti nel volume mi hanno offerto.

È proprio nella capacità di attivare un tacito ma denso confronto fra esperienze diverse che risiede secondo me la produttività e la forza di un lavoro come questo, ed è giusto quindi che questa mia nota assuma, piuttosto che un carattere conclusivo, una dimensione prospettica: più che ripercorrere quanto è stato efficacemente sviluppato nel testo, mi sembra giusto concentrarsi sull'eco, sulla risonanza che permangono nel lettore, dopo che è stata scritta la parola "fine".

Questo sguardo in filigrana, in cui contemporaneamente si assorbe e ci si lascia assorbire mi è particolarmente caro, perché esprime una reale esperienza di scambio, di influenza reciproca, ed è con questo spirito che vorrei considerare brevemente alcuni degli elementi unificanti che attraversano i diversi capitoli.

Certo, in alcuni contributi, ho trovato anche assonanze e affinità più dirette: tra queste, ad esempio, l'idea che il Sé vada letto come un percorso, o una molteplicità di percorsi (Serino, 2001; Traetta e Annese, in questo volume): mille rivoli che insinuandosi fra le pieghe dell'esperienza e delle relazioni, apportano diversità e ricchezza al vasto e mobile fiume dell'identità.

E "**Identità**" è una delle tre parole-chiave che mi hanno accompagnato nella lettura di questo volume, e su cui vorrei qui soffermarmi. Le altre due sono: "**Apprendimento**" e **Comunità**".

Sono tre parole-chiave che evocano temi e processi fra loro strettamente collegati.

* Università di Bari "Aldo Moro".

Apprendere significa crescere, cambiare: nessun apprendimento è veramente significativo se non viene ancorato alla sfera del Sé, se non è in grado di produrre una ristrutturazione della rete di associazioni e connessioni custodite in memoria.

Alcuni studiosi, come Kuiper e Rogers (1979), hanno suggerito che i contenuti associati al Sé potrebbero avere una diversa qualità cognitiva, essere elaborati a un livello "più profondo".

Un vero apprendimento implica in ogni caso il ricostruire l'immagine di sé in funzione dei nuovi apporti, l'accettare di esserne in qualche misura trasformati.

Si comprende veramente solo ciò che è diventato, in maniera diretta o indiretta,oggetto di esperienza, come sa chiunque, avendo un'attività di docente, abbia potuto constatare la differenza fra una lezione frontale, unidirezionale e un "fare assieme", attraverso forme di apprendimento cooperativo in cui si scambiano competenze, conoscenze, dubbi, soluzioni, e le persone sono chiamate a produrre (non solo a incamerare) conoscenze.

In questo senso, l'apprendimento non può essere veramente separato da una riflessione sul sé e sull'identità, ed è vero che un uso sapiente delle nuove tecnologie e delle opportunità offerte dai social network può amplificare in maniera straordinaria i modi di apprendere e di insegnare.

"Un uso sapiente" significa che le tecnologie, da sole, non bastano: occorrono competenze e intelligenze in grado di salvaguardare ed estendere il carattere produttivo dell'esperienza di apprendimento: diversamente, i nuovi strumenti multimediali rischiano addirittura di enfatizzare l'asimmetria e la distanza fra chi fa e chi utilizza, fra chi genera i contenuti e chi semplicemente li consuma

Lo sviluppo esponenziale di tali strumenti mette comunque in luce i profondi cambiamenti in atto, e la necessità di prepararsi a governare il presente e il futuro dell'apprendimento.

Considerazioni analoghe si possono svolgere in rapporto agli altri nuclei tematici precedentemente enunciati.

Anche l'**Identità**, oggi, evoca fenomeni in profonda trasformazione.

Gli approcci tradizionali non bastano più, e anche i modelli teorici cercano di affinarsi, di forgiare nuovi strumenti di lavoro e nuove chiavi interpretative, per poter cogliere e comprendere le dinamiche in atto.

Così, oggi, mettere a fuoco le "identità multiple" (Serino 2011) può diventare un modo di immaginare il futuro.

I fenomeni della società attuale (i social network, ma anche la presenza di tanti "nuovi italiani", immigrati di "Seconda Generazione": cf. Serino e Mc Britton, 2011) offrono in questo senso uno spazio inedito per l'analisi dei processi legati all'identità sociale.

La mera opposizione fra identità personale e identità sociale appare ormai insufficiente a descrivere la complessa trama delle relazioni e delle appartenenze. Le trasformazioni sociali in atto mettono in luce condizioni in cui è sempre più necessario tenere simultaneamente attive molteplici forme di rappresentazione del sé (Serino, 1998). Al tempo stesso, occorre ripensare radicalmente i luoghi, le modalità dell'incontro e del confronto fra sé e altri, ricostruire contenitori sociali alla luce di un'idea nuova e propulsiva di **comunità**.

Nella nostra travagliata post-modernità cominciano a emergere con chiarezza i limiti di un individualismo esasperato.

Ciò comporta dei rischi, come avverte Z. Bauman (2001) in un piccolo, denso saggio sulla "voglia di comunità" che attraversa le società contemporanee: sono i rischi della chiusura difensiva, delle comunità-fortezza, in perenne conflitto fra di loro; i rischi del "particolarismo" che è il lato oscuro del collettivismo. Non dimentichiamo,infatti, che una cultura dei diritti umani fondamentali (che ha rappresentato, sia pure in modo faticoso e contraddittorio, un grande obiettivo nella seconda metà del secolo scorso) si basa sui valori di universalismo propri delle culture individualistiche (Serino, 2002). Non è forse un caso che oggi anche alcune essenziali conquiste nella cultura dei diritti umani, conquiste che sembravano ormai acquisite, si presentino invece appannate e minacciate, mentre prevalgono forme di solidarietà circoscritte, rivendicative, basate su criteri di appartenenza tendenzialmente "razzistici".

L'individuo privo di contenitori sociali e riferimenti condivisi appare dunque oggi più fragile e vulnerabile, astratto e disorientato, ma le forme di integrazione e di appartenenza che si vanno delineando rischiano di enfatizzare e drammatizzare i conflitti.

Occorre costruire un nuovo equilibrio, un nuovo patto fra individuo e comunità.

In questo quadro, i social network rappresentano un tassello importante della sfida che abbiamo dinanzi: anche le reti sociali possono dar vita a comunità chiuse, aggressive, mentre per loro natura potrebbero rappresentare lo strumento essenziale di nuove comunità, sempre più ampie ed inclusive, così necessarie in una società globale. Comunità in grado di connettere le persone non solo nel mondo virtuale, ma anche in maniera più diretta, sfruttando tutte le potenzialità della rete.

Questa tendenza ad ampliare indefinitamente la capacità di creare e alimentare connessioni è un fenomeno promettente, in continua espansione. Se ne sono accorti gli studiosi, che, come Yochal Benkler (2006) segnalano "l'esplosione di comportamenti cooperativi, non più limitata a Internet, ma destinata a segnare il comportamento umano come un fenomeno più generale"

Un continuo interscambio fra "virtuale" e "reale" (ma anche questa terminologia appare inadeguata ai fenomeni che abbiamo di fronte), ben illustrato nel concetto di comunità blended, messo a fuoco in questo volume.

I nuovi assetti richiedono dunque un ampio investimento anche in termini psicologici e culturali.

In questa direzione, occorre (tornare a) ragionare di empatia.

Da un punto di vista psicologico, la comprensione empatica è una risorsa fondamentale per i comportamenti prosociali, per la gestione della diversità e per il miglioramento delle abilità comunicative in contesti interculturali (Serino, 2009, Serino, 2010).

Secondo le suggestive, visionarie intuizioni di J. Rifkin (2010), l'empatia è il carburante di cui si alimenterà il nostro futuro.

Un futuro possibile solo se riusciremo a renderci "migliori", a sviluppare il rispetto e il senso di responsabilità reciproca, l'attenzione al "bene comune".

Sono,questi, ingredienti indispensabili per la costruzione di quelle che Rachel Botsman (2006) chiama "nuove reti di fiducia decentrate".

A loro volta, queste "reti di fiducia" richiedono nuovi modi di comunicare: più adeguati non solo negli aspetti tecnici, o per gli strumenti tecnologici e le tipologie di media privilegiati. Troppo forte, in questi anni plasmati da una brutta televisione, sono stati l'enfasi sulle funzioni puramente retoriche della comunicazione, l'uso strumentale, e spesso cinico, del messaggio, anche a discapito dell'accuratezza, del rispetto per le parole, talora del tutto svuotate di senso

C'è forse bisogno, anche, di una nuova "etica" della comunicazione.

Penso che le esperienze raccolte nel presente volume possano offrire spunti di riflessione anche da questo punto di vista.

I contributi di questo libro, per la loro stessa genesi, per il modo in cui sono stati realizzati e messi insieme, potrebbero offrire, infine, un esempio di efficace e felice comunità blended anche nell'ambito del lavoro accademico.

Nota bibliografica

Botsman R., Rogers R. (2006), *What's mine is yours. How Collaborative Consumption Is Changing the Way We Life*, HarperCollins Publ, London.

Bauman Z. (2001), *Voglia di Comunità*, Laterza, Bari.

Benkler Y. (2006), *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*, Yale University Press, Yale.

Kuiper N.A., Rogers T.B. (1979), "Encoding of personal information: Self-other differences", *Journal of Personality & Social Psychology*, 37, 499-514.

Rifkin J. (2010), *La Civiltà dell'Empatia*, Mondadori, Milano (tit. or.: *The Age of Empathy*, 2009).

Serino C. (1998), "The Personal-Social Interplay: Social-Cognitive Prospects on Identity and Self-Others Comparison", in S. Worchel, J.F. Morales, D. Paez, J.C. Deschamps (Eds.), *Social Identity. International Perspectives*, Sage, London.
Serino C. (2001), *Percorsi del Sé. Nuovi scenari per la Psicologia Sociale dell'Identità*, Carocci, Roma.
Serino C. (2002), "Fra diritti umani e pregiudizi: i dilemmi del presente", in Serino C. (a cura di), *Diritti umani e pregiudizio. Riflessioni e strumenti per la società multietnica*, Unicopli, Milano.
Serino C. (2009), "Empatia: temi e prospettive in psicologia sociale", *Psicologia Sociale*, 3/2009 (329-342).
Serino C. (2010), "Psicologia Del Turismo e Relazioni Interculturali", in G. Scianatico, C. Serino (a cura di), *Alta formazione per il turismo socio-culturale nei Balcani*, Palomar, Bari.
Serino C., Mc Britton M. (2011), "Immigrati di II generazione: dimensioni psicosociali, aspetti normativi", *Minori e Giustizia*, 1/2011, pp. 66-80.
Serino C. (2011), "Multiple identities and new prospects on Social Identification: Insights from a study with young (2nd generation) Immigrants in Italy", in M. Cadinu, S. Galdi, A. Maass (Eds.), *Social Perception, Cognition and Language*, Cleup, Padova.