

OSSERVARE E VALUTARE GRUPPI DI APPRENDIMENTO ONLINE: SOGGETTI, STRUMENTI, STRATEGIE DI ANALISI ED INTERVENTO

Maria Ranieri

Assegnista di ricerca c/o il Dip. di Scienze dell'Educazione
e dei Processi Culturali e formativi

Università di Firenze

maria.ranieri@unifi.it, +39 055 210423

Résumé : L'intérêt croissant pour le développement des groupes collaboratifs en ligne pose à la recherche éducative des nouvelles questions: comment évaluer les groupes d'apprentissage en ligne ? De quels outils peut-on se servir? Quel rôle peuvent jouer les acteurs en jeu ?

Dans cet article nous nous proposons de présenter des instruments pour l'auto et l'etero-évaluation que un group collaboratif et un tuteur à distance peuvent utiliser à fin de faire monitoring et évaluer en sens formatif les processus d'apprentissage en groupe, en posant notre attention sur les dispositifs dont le tuteur peut faire usage et sur les conséquents strategies d'analyse et d'intervention qu'il pourra mettre en oeuvre.

Mots clés : Evaluation, Apprentissage collaboratif, Dispositifs pour l'auto et etero-évaluation

Abstract : L'interesse crescente verso lo sviluppo dei gruppi collaborativi online pone alla ricerca educativa nuove domande: come valutare i gruppi di apprendimento online? Di quali strumenti possiamo avvalerci? Che ruolo possono giocare gli attori coinvolti?

In questo articolo ci proponiamo di presentare in via esplorativa una serie di strumenti per l'auto ed etero-valutazione di cui un gruppo collaborativo online ed un e-tutor possono avvalersi per monitorare e valutare in chiave formativa i processi apprenditivi di gruppo, focalizzando in particolare la nostra attenzione sui dispositivi disponibili per l'e-tutor e sulle conseguenti strategie d'analisi e di intervento che questi potrà mettere in opera.

OSSERVARE E VALUTARE GRUPPI DI APPRENDIMENTO ONLINE: SOGGETTI, STRUMENTI, STRATEGIE DI ANALISI ED INTERVENTO

L'interesse crescente verso lo sviluppo dei gruppi collaborativi online pone alla ricerca educativa nuove domande: come valutare i gruppi di apprendimento online? Di quali strumenti possiamo avvalerci? Che ruolo possono giocare gli attori coinvolti? In questo articolo ci proponiamo di presentare in via esplorativa una serie di strumenti per l'auto ed etero-valutazione di cui un gruppo collaborativo online ed un e-tutor possono avvalersi per monitorare e valutare in chiave formativa i processi apprenditivi di gruppo, focalizzando in particolare la nostra attenzione sui dispositivi disponibili per l'e-tutor e sulle conseguenti strategie d'analisi e di intervento che questi potrà mettere in opera.

1 – LA VALUTAZIONE NELL'APPRENDIMENTO DI GRUPPO: CONSIDERAZIONI PRELIMINARI

La ricerca educativa è oggi chiamata sempre più a confrontarsi con la formazione in rete. Uno dei terreni di maggiore interesse è costituito dallo studio dei gruppi collaborativi online, che si caratterizzano tipicamente per il numero ristretto di partecipanti che vi aderiscono, per l'orientamento ad attività di tipo progettuale (elaborazione di un progetto, realizzazione di un prodotto etc.) e per il maggior grado di definizione di norme e regole (tempi, ruoli, obiettivi etc.) che solitamente un gruppo collaborativo condivide per il raggiungimento delle proprie finalità (Calvani, 2005).

L'interesse crescente per lo studio di queste entità si lega alle prospettive che esse aprono per la formazione degli adulti. In una politica di lifelong learning, infatti, il lavoro collaborativo in piccoli gruppi appare particolarmente promettente per almeno tre fattori: l'alto grado di coinvolgimento che il lavoro di gruppo genera, attraverso la responsabilizzazione dei singoli partecipanti, accresce la *motivazione* dei soggetti implicati; il minor grado di strutturazione dei percorsi formativi basati sul lavoro collaborativo lascia spazi decisionali più ampi ai soggetti, valorizzandone l'*autonomia*; infine le forme di sostegno reciproco e mutuo apprendimento che

solitamente caratterizzano il lavoro collaborativo garantiscono una maggiore *autosostenibilità* dell'attività formativa stessa.

In questo quadro, i problemi specifici che intendiamo affrontare nel presente contributo possono essere così formulati: quali sono i soggetti coinvolti nel processo di valutazione di un gruppo collaborativo online? Di quali strumenti di auto/etero-valutazione possono disporre per valutare l'attività formativa? Come leggere ed integrare le informazioni raccolte attraverso l'uso di questi strumenti? Che tipo di indicazioni se ne possono trarre?

Questi interrogativi richiedono ulteriori precisazioni.

Innanzitutto, occorre ricordare che il concetto di valutazione è complesso e multidimensionale; la valutazione dell'apprendimento può infatti essere messa in atto per finalità e scopi differenti: per certificare il possesso di determinati saperi al termine dell'attività formativa (valutazione *sommativa*), oppure per individuare eventuali lacune nei saperi del soggetto (valutazione *diagnostica*), o ancora nel corso dell'attività formativa "*allo scopo di aiutare il soggetto a prendere coscienza delle proprie lacune e consigliare interventi di recupero*" (Trincherò, 2006, pp. 50-51) (valutazione *formativa*). Nel nostro caso, siamo interessati alla valutazione nella sua funzione di facilitazione *in itinere* delle attività di apprendimento da parte del gruppo, ossia alla valutazione nella sua valenza formativa.

In secondo luogo, occorre considerare che stiamo parlando di gruppi che interagiscono online.

Lo studio dei gruppi in presenza è stato oggetto d'interesse di vari ambiti, dalla sociologia alla psicologia sociale, dall'antropologia alle scienze dell'educazione, ma in rete la situazione cambia.

I gruppi interagiscono infatti attraverso testi scritti senza condividere né i luoghi (fisici) né spesso i tempi e ciò che si può osservare è costituito fondamentalmente da produzioni testuali, che si dispongono variamente nel tempo.

E' evidente che si perdono molte delle indicazioni ricavabili attraverso l'interazione in presenza; paradossalmente però alcune rilevazioni sono meglio conducibili sulla rete grazie alla quantità di dati automaticamente acquisibili attraverso i tracciamenti (che restituiscono informazioni su data e ora di accesso, periodo di connessione, risorse utilizzate, operazioni effettuate ecc.), i quali possono anche essere soggetti ad elaborazione automatica (vedi più avanti).

Fatte queste precisazioni, cerchiamo ora di tratteggiare più analiticamente il nostro contesto di riferimento.

2 – CONTESTO, SOGGETTI E STRUMENTI

2.1 – Il contesto: soggetti e attori della valutazione

La situazione a cui siamo interessati si basa su gruppi di lavoro online costituiti dai 3 ai 6 partecipanti. Si tratta di adulti con discreta capacità di autogestione, tipicamente insegnanti, impegnati in attività di formazione continua¹. I gruppi si formano nel corso della fase di socializzazione online e sulla base di un interesse comune a sviluppare/elaborare un determinato progetto. Il carattere project work del lavoro implica un certo grado di strutturazione rispetto ai tempi, agli obiettivi e ai ruoli. In particolare questi

¹ Come base di partenza per queste osservazioni, ci basiamo sul Corso di Perfezionamento online "Apprendimento collaborativo in rete", attivo da circa dieci anni presso l'Università di Firenze; esso si articola in cinque fasi: la prima dedicata alla familiarizzazione tecnologica, la seconda alla documentazione e allo studio individuale, la terza alla socializzazione, la quarta alla collaborazione vera e propria, la quinta infine all'analisi e alla riflessione metacognitiva sul lavoro svolto (Ranieri, 2005). Al termine della seconda, terza e quarta fase è previsto un incontro in presenza. Il corso in questione è stato ed è tuttora oggetto di sperimentazioni sia sul piano metodologico che tecnologico (Calvani, 2005). Si è avvalso negli ultimi anni della piattaforma Synergiea, avviando una serie di sperimentazioni che sono state successivamente riprese e sviluppate in Moodle, la piattaforma di cui il corso attualmente si avvale. Tale attività di ricerca si inserisce nell'ambito del progetto FIRB 'Nuove tecnologie per la formazione permanente e reti nel sistema socioeconomico italiano' (Programma Strategico MIUR 'Scienza e Tecnologia nella Società della Conoscenza'), 2003 – 2006, coordinato dal Prof. Paolo Orefice.

ultimi rivestono una certa rilevanza poiché definiscono lo spazio d'azione dei soggetti all'interno del processo d'apprendimento.

Quali sono allora i ruoli? Innanzitutto il coordinatore: questi non è prestabilito in anticipo, ma emerge dalle interazioni avvenute nel corso della fase di socializzazione. E' *un primus inter pares* che tipicamente svolge le seguenti funzioni:

- identifica argomenti importanti
- sollecita la richiesta di opinioni
- gestisce il rispetto dei tempi e la coerenza con il tema
- aiuta a risolvere i conflitti
- seleziona, confronta, sintetizza
- tira le fila, conclude la discussione o il lavoro.

Altri ruoli sono possibili, come ad esempio quello dell'info-broker o di documentalista (cercare o raccogliere / sistemare materiali), di revisore critico ("amico critico" o "avvocato del diavolo"), di monitor (seguire il clima del gruppo) e così via.

Il ruolo può diventare oggetto di consapevolezza attraverso particolari etichettature degli interventi. A questo riguardo particolare interesse assumono i *thinking type* (T.T.) impiegati solitamente in appositi ambienti tecnologici per la collaborazione. I T.T possono svolgere diverse funzioni:

- a) rappresentano un'opportunità per stimolare la riflessività dell'individuo sul proprio apprendimento (metacognizione) e sul ruolo che assume nel gruppo;
- b) permettono di valutare a livello di gruppo l'andamento della conversazione secondo formati attesi.

Un gruppo che collabora dovrà infatti condividere in partenza delle regole di socioquette, ovvero di "buona comunicazione", che impegneranno il singolo alla partecipazione e all'assunzione di atteggiamenti dialogici costruttivi. I TT consentono da questo punto di vista la composizione di scenari conversazionali che si presentano più idonei a seconda delle tipologie collaborative.

I T.T. possono essere specifici dei ruoli. In una struttura conversazionale è anche logico aspettarsi un gioco delle parti, con ruoli a cui dovrebbero corrispondere preferenzialmente determinate tipologie di interventi.

Il tutor, esperto di contenuti e di moderazione di interazioni on line, nel nostro modello rimane principalmente osservatore esterno delle interazioni, allorché si avvia la fase collaborativa. Questi gestisce le prime fasi di lavoro, cercando di favorire nei partecipanti lo sviluppo di atteggiamenti sempre più orientati verso l'autogestione. La sua presenza di fatto scompare gradualmente, lasciando che il coordinatore sia libero di gestire il gruppo, anche se continua ad osservare e supportare il lavoro da dietro le quinte. L'e-tutor ha quindi una funzione di supervisione piuttosto leggera, distribuita tra più gruppi di lavoro.

In tale contesto quindi gli attori della valutazione sono potenzialmente tre: il partecipante, il coordinatore e l'e-tutor. E' tra questi soggetti che si svolge la complessa dinamica di auto ed eterovalutazione.

A questi si possono aggiungere agenti intelligenti, con funzioni di *coaching* automatico (Jerman et al., 2001). Un esempio di questa funzione è stato realizzato nella piattaforma Moodle attraverso il *Planner*, uno strumento che è stato recentemente implementato in Moodle nell'ambito del Progetto FIRB 'Nuove tecnologie per la formazione permanente e reti nel sistema socioeconomico italiano', 2003 – 2006. Il *Planner* consente di definire un corpo di regole per l'attivazione automatica di una serie di azioni, realizzate in gran parte con invio di segnalazioni sull'andamento della discussione, ovvero di messaggi inviati ai diversi partecipanti (Calvani et al., *in corso di stampa*). Nel *Planner* di Moodle è sempre l'e-tutor che si incarica della stesura delle regole, utilizzando l'interfaccia mostrata nella Figura X. Un processo automatico, eseguito periodicamente in *background*, provvede in corso d'opera a valutare le condizioni di ognuna delle regole inserite e ad attivare eventualmente le azioni relative.

Una tipica regola del *Planner* prende in considerazione elementi temporali (ad esempio una certa data limite) e situazioni derivanti dalla struttura dei messaggi inseriti nel *web forum* (ad esempio la presenza o l'assenza di un certo numero di messaggi provenienti da utenti con un certo ruolo). Ad esempio, verso la fine di una fase di lavoro: «*Se il numero di messaggi etichettati con "Sintetizzo" è inferiore a 1 allora inoltra una e-mail di sollecito al coordinatore*».

Le azioni che possono essere specificate nella regola sono costituite tipicamente da segnalazioni

agli utenti via *e-mail* o attraverso il *Reflection Board*, una specifica area della piattaforma.

Queste funzioni hanno quindi da un lato un'utilità pratica (ricordano compiti e scadenze, inviano solleciti etc.) e dall'altro sono utili strumenti di autoriflessività, in quanto costringono per così dire il gruppo a prendere coscienza delle regole stesse.

2.2 Strumenti di auto ed etero-valutazione

Il processo di valutazione va visto come una interazione dialogica, un gioco di osservazioni e di rispecchiamenti, tra i principali attori. In qualche caso queste osservazioni possono tradursi in eventuali suggerimenti operativi, ad esempio, da parte dell'e-tutor al coordinatore....

Quali sono gli strumenti di valutazione a disposizione dei tre attori che abbiamo indicato? Quali caratteristiche devono avere?

Partiamo dalla seconda domanda. Essendo interessati alla valutazione in itinere, siamo alla ricerca di strumenti di agile impiego e non invasivi, che consentano ai soggetti di osservare e auto-osservarsi, di prendere rapidamente coscienza del processo in corso, di monitorare le dinamiche di gruppo e di fornire informazioni direttamente spendibili nel percorso.

Da questo punto di vista, il gruppo, il coordinatore e l'e-tutor hanno accesso a due strumenti di natura quantitativa, utili entrambi per l'auto ed eterovalutazione: il primo denominato "Statistiche" si riferisce ai dati quantitativi relativi alle interazioni di gruppo²; il secondo "Sondaggi" riporta i dati relativi al clima del gruppo. Vediamo più analiticamente.

Statistiche

Uno degli indiscussi vantaggi degli attuali ambienti di comunicazione, collaborazione e cooperazione in rete è la possibilità di raccogliere ed elaborare in maniera automatizzata i dati provenienti dall'utilizzo di tali tecnologie da parte

² Una strada percorribile per l'analisi delle interazioni a partire dai dati ricavabili da strumenti di questo genere è quella indicata dalla *Social Network Analysis*; tuttavia nel caso di analisi applicate a piccoli gruppi collaborativi tale approccio presenta anche delle criticità legate in particolar modo alle dimensioni del gruppo: infatti, per quanto la SNA possa rivelarsi utile, gli indici considerati dalla SNA non appaiono in questi casi particolarmente indicativi (Calvani et al. 2005).

degli utenti. Le piattaforme e-learning memorizzano infatti una grande quantità di dati sulle attività eseguite dai partecipanti (sia docenti che allievi)³.

A questo livello, nel caso di ambienti che prevedano l'uso dei TT nei Web forum (come ad esempio Synergeia), tra gli indicatori quantitativi più significativi suggeriamo di considerare quelli relativi a:

- 1) *Partecipazione*: quantità di messaggi in un determinato lasso di tempo (media del gruppo, deviazione standard, valori individuale, difformità tra “chiacchieroni” ed “assenti”, ecc.);
- 2) *Lettura* dei messaggi e documenti da parte degli utenti stessi del gruppo (valori percentuale, indice individuale di messaggi/documenti letti);
- 3) *Ampiezza dei Ruoli*: quanti e quali TT sono stati utilizzati in una determinata fase, quali non sono utilizzati;
- 4) *Sequenza dei ruoli assunti*: occorrenza di specifiche sequenze dialogiche.

E' abbastanza intuitivo comprendere l'utilità di informazioni di questo tipo per una valutazione immediata su cosa sta accadendo. Di particolare importanza ad esempio è quanto vengono letti i messaggi e documenti esposti dal gruppo: non è infatti necessario che in un buon gruppo “tutti scrivano”; è naturale che, in particolare i membri novizi, si limitino, specie nelle prime fasi, a leggere i testi di altri e non scrivere. Spesso nei gruppi collaborativi si generano poi fenomeni di accentramento comunicativo che possono essere subito segnalati da un monitoraggio automatico.

Con uno strumento che consenta di visualizzare automaticamente dati statistici relativamente agli indicatori sopra menzionati, un e-tutor può verificare la situazione direttamente e ricavare informazioni utili per interventi mirati.

Sondaggi

Un secondo strumento è costituito dai sondaggi periodici, in forma anonima⁴, predisposti per

³ Questi dati (e specificamente quelli relativi alle attività svolte dagli allievi) sono solitamente organizzati all'interno di database che prendono il nome generico di “dati di tracciamento”, evidenziando con questo termine il fatto che si “tiene traccia” più o meno di ogni azione compiuta dagli utenti.

essere “misurati” con scale di Likert⁵ e la possibilità di qualche aggiunta libera.

Strumenti di questo tipo consentono di avere accesso ad un minimo di statistica descrittiva (valori medie, devianza), restituendo così in qualche modo un'idea immediata del “clima” complessivo che si sta generando nel gruppo.⁶ Proprio perché utilizzati per rilevazioni istantanee degli umori di gruppo, essi vengono solitamente chiamati “barometri” (Mazzucconi, 2005)⁷.

La restituzione può essere immediata e diventare oggetto di riflessione da parte del gruppo e dunque elemento del processo formativo e di costruzione / costituzione / coscienza del gruppo e in molti casi anche del singolo.

Le voci da valutare possono essere caratterizzate a seconda delle problematiche e possono essere ripetute a distanza di tempo; questa periodicità consente una valutazione sul cambiamento del “clima”.

I dati provenienti dai sondaggi aiutano infatti a studiare l'attività della comunità registrandone anche modifiche e ricorrenze significative. Questi strumenti possono trovare un particolare impiego nella rilevazione di elementi indicatori della riflessione interna al e sul gruppo stesso, specialmente nel caso che i risultati dei sondaggi on line siano sempre disponibili (sempre on line) ai partecipanti di un gruppo collaborativo, di immediata comprensione e visibilità (attraverso

⁵ Scala di Likert e scalogramma di Guttman: attraverso questi strumenti si chiede ai soggetti di esprimere il proprio accordo o disaccordo circa determinate affermazioni, basandosi su una scala da 5 a 7 punti. Le scale vanno da un massimo di disaccordo a un massimo di accordo.

⁶ Tali software possono essere predisposti per raccogliere ed evidenziare gli atteggiamenti e le percezioni che hanno gli utenti verso alcuni indicatori e componenti del processo di apprendimento. Si possono usare scale ad un solo item che comprendano le risposte ad un'unica affermazione attraverso la cui interpretazione si determina la direzione dell'atteggiamento e il grado di positività o negatività. Tuttavia le procedure più utilizzate appartengono alla categoria delle scale multi item unidimensionali.

⁷ Uno studio sull'uso del barometro, con un'attenzione specifica al nesso tra percezioni soggettive dei partecipanti circa lo strumento utilizzato e valenza formativa dello stesso sul piano della percezione che il gruppo ha di se stesso, è stato realizzato da Mazzucconi (2005) nell'ambito delle sperimentazioni condotte dal Laboratorio di Tecnologie dell'Educazione dell'Università di Firenze.

rappresentazioni grafiche di vario tipo) e che ai singoli e/o al gruppo sia fornito un feedback in termini di “posizionamento” in rapporto alle medie degli altri soggetti.

Tecnicamente i sondaggi consistono in domande (a risposta chiusa con eventualmente spazio per un commento libero) alle quali i partecipanti rispondono attraverso form online accessibili da pagine web.

Tali strumenti restituiscono una rappresentazione di sintesi e una sinossi visuale della situazione e dell'evoluzione della percezione che il gruppo ha di se stesso in rapporto ad alcuni indicatori precedentemente definiti in sede progettuale.

3 – L'E-TUTOR TRA ANALISI E AZIONE

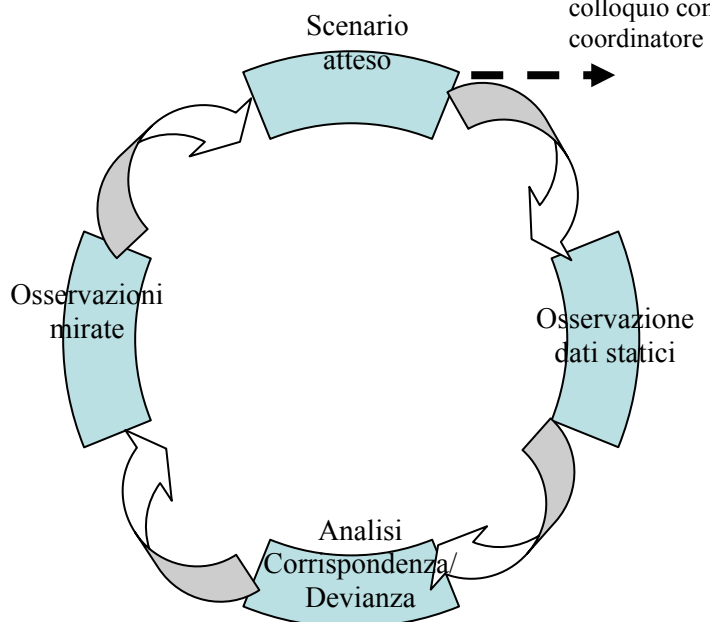
Veniamo ora all'e-tutor: in che modo può avvalersi di questi strumenti e delle informazioni che da essi ricaverà? Come può combinarli? Quali strategie di osservazione e analisi può mettere in atto per individuare eventuali criticità e definire possibili strategie di intervento?

Abbiamo bisogno di un modello per la lettura e l'interpretazione dei dati resi disponibili da questi strumenti che possa indicare una possibile metodologia di analisi ed intervento.

Un modello che suggeriamo in via del tutto esplorativa potrebbe basarsi su:

- 1- definizione dello scenario atteso: lo scenario atteso è dato dall'insieme delle aspettative che ci si possono ragionevolmente aspettare in merito ad alcuni indicatori in relazione alla determinata fase di lavoro e si traduce operativamente in determinati valori; si tratta sostanzialmente di un modello che rappresenta per così dire una situazione ideale, da intendersi non come qualcosa di fisso ed immutabile, ma che può variare a seconda delle regole che il gruppo ha negoziato e dei vincoli strutturali del corso;
- 2- osservazione dei dati statistici: lettura dei dati ricavati dagli strumenti “Statistiche” e “Sondaggi”
- 3- analisi di corrispondenza/devianza tra scenario atteso e dati osservati;
- 4- osservazione mirata rivolta a specifiche sequenze dialogiche;
- 5 - (eventuale) colloquio/suggerimento dell'e-tutor al coordinatore.

Il modello potrebbe essere così schematizzato:



Proviamo a fare un esempio. Il Gruppo A1, composto da 6 partecipanti, si trova nella prima fase di lavoro collaborativo e si avvale del Web Forum “Strutturazione del progetto”. La durata (2 settimane) e l'obiettivo generale (brainstorming e definizione del progetto) di questa fase sono stabiliti dallo staff organizzativo del corso, mentre i partecipanti sotto la guida di un coordinatore definiscono liberamente la tipologia di progetto e le eventuali scadenze intermedie. Possono altresì liberamente interpretare i ruoli da giocare all'interno del gruppo attraverso la scelta tra il set di TT che lo staff ha previsto per questa fase, ossia: Saluto, Arricchisco, Propongo Concordo, Non concordo, Incoraggio, Valuto, Sintetizzo, Organizzo.

In questo contesto, che cosa possiamo ragionevolmente aspettarci? Qual è lo scenario che individua la “situazione ideale” per questa fase di lavoro?

Uno scenario auspicabile potrebbe essere il seguente: tutti i partecipanti hanno “preso la parola” almeno due volte e hanno letto reciprocamente i messaggi o i documenti inviati

nel forum; essendo in fase d'avvio, è importante che il gruppo percepisca se stesso positivamente sul piano emotivo, comunicativo e relazionale, condizione indispensabile affinché si crei fiducia reciproca e radicamento sociale; sul piano cognitivo e conversazionale, ci si aspetta inizialmente un fiorire di proposte, spunti e idee, e quindi una discreta presenza di TT come "Propongo" e "Arricchisco" e successivamente un momento di valutazione delle proposte e di sintesi, segnalati dall'uso dei TT "Valuto" e "Sintetizzo", in particolare da parte del coordinatore, e infine di organizzazione (presenza di TT "Organizzo").

Definito lo scenario atteso, procediamo alla lettura dei dati.

Cominciamo da quelli accessibili in *Statistiche*. Intanto rileviamo che tutti i partecipanti hanno inviato almeno un messaggio, ossia che non vi sono né utenti inattivi, né utenti lurker. Tuttavia, su un totale di 65 messaggi inviati, il coordinatore ne ha inviati 31, mentre gli altri partecipanti ne hanno inviati rispettivamente 12, 4, 3, 9 e 6: la differenza tra il numero di messaggi inviati dal coordinatore (31) e il numero dei messaggi che in media sono stati inviati dagli altri componenti del gruppo (6,8) è quindi piuttosto elevata.

Che cosa può significare? Il coordinatore tende forse ad assumere atteggiamenti troppo accentratori? Il clima non è percepito come sufficientemente caldo e propizio per interazioni più partecipate? Oppure si tratta di un gruppo in cui prevale la presenza di novizi che preferiscono leggere piuttosto che intervenire, lasciano più volentieri la parola al coordinatore?

I dati relativi alla media dei messaggi e documenti letti per utente ci dicono in realtà che la propensione alla lettura dei messaggi altrui, in particolare in tre casi, è piuttosto bassa.

Proviamo allora a consultare i risultati del primo sondaggio sul clima del gruppo, somministrato alla termine di questa fase: dalle risposte alle domande relative alla dimensione emotiva e relazionale, emerge che solo 2 membri del gruppo affermano senza indecisione che il clima è stato caldo ed emotivamente accogliente e solo la metà dei partecipanti ha provato un forte senso di appartenenza al gruppo. Sul piano emotivo e relazionale, il gruppo non si autopercepisce quindi come sufficientemente coeso. Sempre dai sondaggi risulta, però, che quasi tutti i partecipanti (4) concordano nell'affermare che i membri del gruppo sono sostanzialmente intervenuti nel

momento e nella forma opportuna: il gruppo si autopercepisce cioè come sufficientemente consapevole sul piano delle competenze critico-comunicative.

Andiamo allora a vedere i ruoli. Constatiamo che sono stati utilizzati tutti i TT, ad eccezione del TT "Non concordo"; più analiticamente sono stati utilizzati: 18 "Arricchisco", 11 "Concordo", 7 "Incoraggio", 4 "Organizzo", 13 "Propongo", 1 "Saluto", 3 "Sintetizzo", 2 "Valuto". Potremmo essere indotti a pensare che almeno alcune attese sarebbero soddisfatte: trattandosi di una fase in cui prevale l'esplorazione di idee (brainstorming), c'è una buona prevalenza di ruoli propositivi e integrativi ("Propongo"/"Arricchisco") e il non uso del TT "Non concordo" potrebbe essere almeno da questo punto di vista giustificato; dovendo comunque il gruppo pervenire alla strutturazione del progetto, l'assunzione di ruoli organizzativi e di sintesi ("Organizzo" e "Sintetizzo") potrebbe costituire un dato positivo. Lo scarso uso del TT "Saluto", auspicabile in fase iniziale per creare un buon clima all'interno del gruppo, sembrerebbe in parte compensato da un uso discreto del TT "Incoraggio".

Ma possiamo trarre queste conclusioni? Evidentemente no, dato che la maggior parte dei messaggi è stata inviata dal coordinatore. E infatti consultando i dati sull'uso dei TT per utente vediamo ad esempio che su 13 "Propongo" 8 sono stati utilizzati dal coordinatore, 5 da un altro membro del gruppo, mentre gli altri 4 partecipanti non hanno mai utilizzato questo TT. Ciò che è ancora più sorprendente è che anche i 3 "Valuto" sono stati utilizzati tutti e tre dal coordinatore.

In altri termini, quando non è stato il coordinatore a proporre, è stato comunque lui a valutare...

E' così? In quali casi il coordinatore ha espresso valutazioni? Proviamo ad analizzare le sequenze che prevedono ruoli propositivi. Come si reagisce tipicamente all'uso del TT "Propongo"?

Sui 13 messaggi etichettati con "Propongo", 9 sono seguiti da una risposta secondo le seguenti sequenze dialogiche:

"Propongo" > "Arricchisco" (2 occorrenze)

"Propongo" > "Valuto" (3 occorrenze)

"Propongo" > "Concordo" (3 occorrenze)

"Propongo" > Messaggio non etichettato (2 occorrenze)

Sofferamoci sulla sequenza "Propongo" > "Valuto": in effetti, si tratta in tutti i casi di

valutazioni espresse dal coordinatore su una proposta relativa a modifiche da apportare all'articolazione del progetto, proposte peraltro sempre dalla stessa persona...

4- CONCLUSIONE

L'analisi potrebbe continuare, ma preferiamo interrompere, essendo lo scopo quello di presentare qui un preliminare saggio esplorativo. Quali suggerimenti un e-tutor potrebbe ricavare per un coordinatore dall'osservazione congiunta dei dati offerti da questi strumenti? In questo caso appare piuttosto evidente che il problema della diseguità partecipativa costituisce una criticità per il gruppo: il rischio di un "duetto" tra il coordinatore e uno dei membri del gruppo

BIBLIOGRAFIA

Barros B. e Verdejo M.F. (2000), «Analysing student's interaction process for improving collaboration: the DEGREE pproach», *International Journal for Artificial Intelligence in Education*, 11.

Calvani A. (2005), *Rete, comunità e conoscenza*, Trento, Erickson.

Calvani A., Fini A., Bonaiuti G., Mazzoni E. (2005), *Ambienti e dinamiche nell'apprendimento collaborativo in rete: strumenti e metodologie di rappresentazione delle interazioni*, in Delfino M., Manca S., Persico Donatella, Sarti L. (a cura) (2005), *Come costruire conoscenza in rete?*, Ortona, Edizioni Menabò.

Calvani A., Fini A., Sarti L. (in corso di stampa), *Costruzione della conoscenza collaborativa in rete, ruoli e scenari conversazionali*, in Pozzali A. (a cura di), *Conoscenze senza distanze*, Milano, Guerini e Associati.

Delfino M., Manca S., Persico Donatella, Sarti L. (a cura) (2005), *Come costruire conoscenza in rete?*, Ortona, Edizioni Menabò

Galliani L., Costa R. (2003), *Valutare l'e-learning*, Lecce, Pensa Editore.

Jermann P., Soller A. e Muehlenbrock M. (2001), *From Mirroring to Guiding: A Review of State of the Art Technology for Supporting Collaborative Learning*, in P. Dillenbourg, A. Eurelings e K. Hakkarainen (a cura di) *European Perspectives on Computer-Supported Collaborative Learning*, Proc. First European Conference on CSCL, Universiteit Maastricht, Maastricht, the Netherlands, March 22-24,

semberebbe piuttosto alto. L'e-tutor potrebbe allora contattare il coordinatore per sollecitare una riflessione su questa mancata partecipazione: forse l'argomento su cui si lavora non coinvolge sufficientemente tutti i membri del gruppo....; forse non sono sufficientemente condivise le "regole del gioco".... Al di là di questo, quel che ci sembra di poter concludere in sintesi è che attraverso un'articolata combinazione di strumenti come quelli che abbiamo descritto si apra un nuovo spazio di confronto tra gli attori della valutazione, uno spazio che deve sicuramente essere ancora meglio indagato, ma che già da queste brevi note preliminari ci appare significativo. In particolare, il ruolo che gli attori possono giocare all'interno di questo spazio merita ulteriori approfondimenti come pure lo studio dei ruoli e delle sequenze dialogiche, un ambito che rimane ancora per la gran parte da esplorare.

pp. 324-331.

Mazzucconi S. (2005), *Uno strumento per l'autovalutazione di gruppi collaborativi: il "barometro"*, in Calvani A. (a cura di), *Rete conoscenza comunità*, Trento, Erickson.

Molino M. (2005), *Costruzione del discorso nei web forum collaborativi: comprendere le interazioni attraverso l'analisi dei Simboli Dialogici*, in Calvani A. (a cura di), *Rete conoscenza comunità*, Trento, Erickson.

Ranieri M. (2005), «Il corso di Perfezionamento Lte», in A. Calvani, *Rete, Comunità e conoscenza*, Erickson, Trento pp. 271-279.

Rossi P. G. (2005), *Progettare e realizzare il portfolio*, Roma, Carocci.

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

Smith J.D. e Coenders M.J.J. (2002), «E-feedback to reflect legitimate peripheral participation; towards a redefinition of feedback in online learning environments.» <http://www.learningalliances.net/talks/LPPBa-rometer.pdf>, ultimo accesso 5 Giugno 2005.

Trincherò R. (2006), *Valutare l'apprendimento nell'e-learning*, Erickson, Trento.

Wenger E.C. (1998), *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, Cambridge MA

Wiley D. (2002). «A proposed Measure of Discussion Activity in Threaded discussion Spaces» <http://wiley.ed.usu.edu/docs/discussion09.pdf>.

