



Il valore del gruppo nei contesti digitali: una ricerca sul campo

The value of the group in digital environments: Field research

Evelina De Nardis
Università degli Studi Roma Tre
evedenardis@yahoo.it

ABSTRACT

The aim of this article is to show how collaborative learning offers the solution of complex problems that require different and specific abilities, provided its practice takes place in digital environments and is supported by technological devices.

In networked societies, educational opportunities are characterized by multiple and different contexts, informal and formal learning situations, and the sharing of knowledge from which forms of authentic learning originate. The integration of informal and formal contexts requires a transformation of the traditional models about the conditions of learning: particular attention is paid to the value of learning relationships aimed to construct significant knowledge.

L'intento di questo contributo è quello di illustrare come l'apprendimento collaborativo che si realizza nei contesti digitali permette di affrontare la complessità della formazione.

Nella società della Rete, le opportunità di formazione si caratterizzano soprattutto per l'eterogeneità di spazi sia formali che informali, per la condivisione e diffusione dei saperi da cui possono scaturire forme di apprendimento significativo.

L'integrazione tra gli ambiti formali ed informali costituisce una profonda trasformazione che richiede un ripensamento dei modelli tradizionali della formazione. Una particolare attenzione è attribuita alle relazioni di apprendimento finalizzate alla costruzione di conoscenza.

KEYWORDS

Collaborative learning, Grounded Theory, ICT.

Apprendimento collaborativo, Grounded theory, ICT.

Introduzione

Negli attuali scenari politico-sociali, la formazione segue itinerari sempre più personalizzanti fondati sulla ricerca delle profonde interconnessioni tra i valori di cui i soggetti umani sono portatori e la cultura del lavoro. All'interno di una prospettiva personalistica della formazione, è possibile riflettere sulle modalità di acquisizione delle conoscenze, sulle implicazioni sociali e politiche, sui processi e sui prodotti del sapere e sul cambiamento dei rapporti tra il formatore e il formando. Tale punto di vista implica nuove modalità di apprendimento basate sull'integrazione dei saperi che tengano conto della molteplicità delle esperienze, dei tempi e dei luoghi della formazione. L'intento di questo contributo è quello di ripensare la prospettiva personalistica della formazione all'interno dell'*Information Technology Communication Approach*.

Le tecnologie digitali della Comunicazione e dell'Informazione aprono a nuovi modi di pensare la formazione nelle organizzazioni del lavoro attribuendo notevole importanza alle dinamiche della relazione umana: le sfide, poste dalla società della conoscenza e dell'informazione, inducono a una riflessione sulle possibilità e sulle condizioni attraverso le quali la società della Rete può diventare il luogo di ricomposizione dei vissuti professionali individuali e collettivi. Si affermano, quindi, modelli di formazione che sollecitano un sapere aperto e aggregante caratterizzato da continue trasformazioni, da nuove ridefinizioni di nodi e di relazioni.

Nel paradigma della Rete, le immagini utilizzate per descrivere i prodotti e i processi delle conoscenze sono quelle del sapere-flusso e del reticolo delle conoscenze.

Il sapere-flusso è un sapere in continua trasformazione e ridefinizione che rispecchia la struttura reticolare di aree di senso dove notevole peso è attribuito alle connessioni e alle possibili diramazioni di processi, di contesti e di dissonanze piuttosto che alle concordanze di un sapere gerarchicamente ordinato o predefinito (Calvani e Rotta, 2000, p. 77).

La metafora del reticolo di conoscenze è coerente con una disposizione tesa a ritrovare il necessario orientamento e a mantenere la rotta nelle navigazioni plurime delle reti della conoscenza.

1. Verso il ripensamento della formazione nella società della Rete

Nelle società della Rete si assiste ad un ripensamento del ruolo della formazione e del formatore in chiave costruttivista che implica connessioni creative indirizzate alla costruzione collaborativa di flussi e reticoli di sapere. La spinta a riconsiderare, da un punto di vista epistemologico, gli scenari della formazione offre alle organizzazioni del mondo del lavoro la possibilità di collocarsi in un paesaggio cognitivo dinamico che permette loro di dotarsi della mappa di significati utili ad affrontare le sfide della complessità. In tal modo, nuove attribuzioni di senso contribuiscono a rendere intellegibili i contesti e le opportunità della formazione.

La prospettiva cognitiva, applicata al tema dell'apprendimento, nelle organizzazioni complesse della Rete consente di rileggere i processi e i prodotti alla luce delle inesauribili ricombinazioni e delle rappresentazioni mentali di cui sono depositari i protagonisti della formazione. All'interno di questa cornice, i contesti d'azione costituiscono l'elemento discriminante per la qualificazione dei processi di formazione caratterizzati da interconnesse dinamiche sociali e cognitive in quanto la rappresentazione condivisa del sapere rappresenta il frutto di una costruzione problematica della conoscenza. Ad un'analisi più dettagliata, è possibile individuare un'interconnessione tra la partecipazione individuale alle atti-

vità del gruppo e la percezione di un'identità collettiva che stimola la creatività e la condivisione della conoscenza.

Da questo punto di vista, apprendere equivale a partecipare attivamente alla vita della comunità con l'obiettivo di collaborare alla costruzione condivisa delle pratiche sociali e culturali: apprendere significa partecipare e partecipare significa contribuire a rinnovare il patrimonio delle conoscenze condivise all'interno di una comunità allo scopo di consolidare non solo l'ordine interno ma anche di crearne nuovi spazi.

La fondamentale proprietà di una cultura della Rete risiede nella possibilità inedita di costruire sapere e conoscenza attraverso la collaborazione di ogni individuo connesso al *network*. Questa forma di legame sociale comporta un'innovazione non solo in merito alle modalità e ai processi di costruzione del sapere, ma al suo stesso essere di società della Rete sintetizzata molto bene nel concetto di universalità senza totalità.

2. Dal modello *Learner Centered* al modello *Team Centered Approach*

Nel modello didattico *Learner Centered*, l'apprendimento è basato su attività di reinterpretazione e di rielaborazione personali delle conoscenze implicanti molteplici livelli di interattività tra le conoscenze e le relazioni che si realizzano a vari gradi: studenti-docenti e studenti-gruppo dei pari. Seguendo, l'approccio del *Learner Centered*, i contenuti della Rete sono caratterizzati da una struttura eminentemente ipertestuale, reticolare e multi sequenziale aperta ai molteplici percorsi di analisi, di esplorazione e di interpretazione. L'accento è sullo sviluppo di uno schema logico-interpretativo delle conoscenze attento alla promozione e alla ricerca delle molteplici prospettive personali da cui osservare, intendere e concepire il sapere umano. Una struttura ipertestuale delle conoscenze implica che i suoi elementi siano connessi attraverso articolati percorsi dotati di una coerenza interna. Nel modello *Learner Centered*, il carattere interattivo si riferisce non solo alla natura ipertestuale ed esplorativa dei contenuti, ma anche alla possibilità di confronto e di discussione reciproca tra i partecipanti.

Il modello *Team Centered* è un modello di apprendimento centrato sulle dinamiche di cooperazione e di condivisione delle conoscenze. I contenuti collaborativi sono il risultato di un apprendimento collettivo: da questo punto di vista, l'attenzione non è sulla struttura delle conoscenze apprese, ma sui processi che hanno condotto alla creazione di un sapere finalizzato a far emergere mutamenti mentali e comportamentali negli individui. È possibile tracciare un'evoluzione dei modelli didattici e descriverne brevemente le caratteristiche nella tabella che segue.

Modelli didattici	Contenuti di apprendimento	Obiettivi di apprendimento
<i>Instructor Centered</i>	Contenuti distributivi	Trasferimento di informazione
<i>Learner Centered</i>	Contenuti interattivi	Acquisizione di abilità
<i>Learning Team Centered</i>	Contenuti collaborativi	Cambiamento di modelli mentali
<i>Community Network Centered</i>	Contenuti di knowledge management	Apprendimento organizzativo

Tab. 1. Evoluzione dei modelli didattici

Nel primo modello, il docente eroga le conoscenze e gli studenti le ricevono, rielaborandole talvolta individualmente. In questo caso, l'erogazione delle conoscenze avviene utilizzando tecniche tradizionali e la rete svolge la funzione di un sistema di trasmissione dell'informazione (*delivery system*).

Nel secondo modello, la figura del discente diventa lo snodo di una complessa rete di interazioni che si sviluppano continuamente sia nei ruoli assunti (docenti, esperti e colleghi) sia nelle istituzioni e nelle organizzazioni in grado di produrre ed erogare risorse e formazione.

Leggendo la tabella sopra riportata è possibile individuare quattro differenti modelli didattici che corrispondono a contenuti ed obiettivi di apprendimento ben distinti.

Nella tabella è possibile notare come l'approccio *Community Network Centered* corrisponda ad un modello maturo di intendere la natura e i processi di apprendimento nei contesti digitali della società della Rete.

3. La natura distribuita del sapere e partecipazione

La natura distribuita del sapere rappresenta un tratto distintivo delle comunità rispetto alle forme organizzative tradizionali fondate sull'opposizione centro-periferia: il sapere di una comunità è alimentato dall'esperienza che i suoi membri acquisiscono nei diversi contesti di vita: ogni individuo ha la possibilità di arricchire il proprio bagaglio culturale in quanto la crescita di conoscenze ed esperienze coincide sempre con la presa di coscienza del proprio ruolo all'interno della comunità. La rilettura della natura negoziale della conoscenza, intesa come partecipazione dinamica all'interno di comunità che apprendono, pone l'accento sul sapere condiviso e sullo sviluppo dell'identità personale e collettiva come parti integranti di un sistema di apprendimento. Da questo punto di vista, è possibile riconsiderare la natura negoziale delle conoscenze che si esplica nella circolazione e nell'acquisizione dei contenuti del sapere supportate dall'appartenenza e all'interazione del singolo nel gruppo grazie al continuo confronto di idee e di esperienze.

Si assiste a radicale spostamento verso modelli di conoscenza di tipo dialogico-ermeneutico dove l'enfasi è sul carattere socialmente negoziato; la produzione di conoscenze significative è un atto che comporta la pratica della negoziazione tra tutti gli attori del processo formativo. Nel Web ogni nuova configurazione del sapere costituisce una risorsa potenziale di produzione di conoscenza, che a sua volta, viene trasformata in vista di ulteriori e possibili configurazioni. La molteplicità e l'imprevedibilità delle configurazioni è il risultato di una crescente densità comunicativa supportata dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione che creano nuove associazioni di idee. L'apprendimento in rete stimola processi formativi basati su interrelazioni che sono funzionali allo sviluppo di una comunità operante in vista del raggiungimento di specifici obiettivi. Come afferma Lèvy, *le comunità scoprono e costruiscono i loro oggetti, riconoscendosi come attività intelligenti* (Lèvy, 1997).

Da questo punto di vista, ne risulta un sapere che è distribuito lungo dinamiche che attivano e danno luogo a forme di conoscenza denominate *knowledge management*.

4. Modalità di apprendimento in rete

Le modalità di apprendimento che caratterizzano i percorsi di formazione in una società della Rete si distinguono in:

- apprendimenti per *concrezione* ovvero per aggiunta di nuove informazioni a un sistema di conoscenze già posseduto;
- apprendimenti per *sintonizzazione* che richiedono la messa in discussione del sistema di conoscenze già posseduto;
- apprendimenti per *ristrutturazione* basati sulla modificazione del sistema di conoscenze possedute dal soggetto.

Tutti questi diversi modi di apprendere enfatizzano il ruolo della collaborazione e della condivisione delle conoscenze.

“Collaborare (co-lavorare) vuol dire lavorare insieme, il che implica una condivisione di compiti e una esplicita intenzione di aggiungere valore per creare qualcosa di nuovo o differente attraverso un processo collaborativo deliberato e strutturato, in contrasto con un semplice scambio di informazioni e di esecuzioni di istruzioni” (Kaye, 1992, p. 67).

Perché si realizzi un'efficace collaborazione è necessaria una interdipendenza tra i membri di un gruppo nel raggiungimento di uno scopo comune caratterizzato da un senso di responsabilità nei confronti del gruppo. La collaborazione attraverso la rete richiede la presenza di tre componenti:

- una struttura organizzativa efficace, cioè gli atti e le azioni individuali e collettive esplicite e le modalità di interazione ben definite;
- una condivisione ideologica, cioè la condivisione della cornice di fondo in cui si inseriscono le attività e i criteri di svolgimento delle attività;
- un sistema di risoluzione degli eventuali conflitti decisionali.

La collaborazione può diventare cooperazione se sono presenti certe condizioni: collaborare è lavorare insieme per il raggiungimento di un obiettivo comune, mentre la cooperazione è apertura alla condivisione ed un atteggiamento serendipico che incoraggia un'attitudine attiva al cambiamento. L'appartenenza comune a un ambiente non solo tecnologico, ma anche relazionale, come la partecipazione ad attività centrate sul gruppo, spinge a interpretare la dinamica classica dell'insegnamento/apprendimento come un'impresa comune in cui la reciprocità gioca un ruolo primario.

5. La ricerca sul campo

La ricerca sul campo si è sviluppata lungo un intervallo temporale di tre anni. Gli ambienti di apprendimento della piattaforma *Moodle*, utilizzata all'università di Roma Tre, per lo svolgimento di attività *blended*, hanno costituito un repertorio illimitato di dati significativi: tale aspetto si è rivelato importante nell'applicazione della metodologia della *Grounded Theory* per due motivi. Da un lato, per il rimando ricorsivo tra i momenti di raccolta, di codifica e di analisi dei dati finalizzati alla progressiva concettualizzazione delle categorie emergenti e delle loro proprietà, dall'altro, gli ambienti della piattaforma *Moodle* hanno messo a disposizione del ricercatore una grande disponibilità di dati, relativi a situazioni esperienziali e ad ambiti di competenze molto differenti tra loro.

Le fonti della ricerca sono costituite dai messaggi contenuti nei *threads* della piattaforma Moodle e dalle interviste effettuate ai docenti, ai tutors e agli studenti.

Nel percorso di costruzione della teoria, fondata sui dati, il campionamento è stato il frutto di un progressivo processo di affinamento e di analisi dei dati: secondo l'approccio della *Grounded Theory*, le fasi di raccolta, di codifica e di analisi dei dati sono considerate sia come procedure induttive che deduttive poiché dall'iniziale codifica aperta dei dati, che ha lo scopo di far emergere le etichette più significative, il ricercatore giunge alla progressiva scoperta delle relazioni fra le prime categorie interpretative e lo sviluppo delle proprietà ad esse sottostanti.

Nella descrizione del processo di ricerca della *Grounded Theory* è necessario tener conto del valore euristico dei *memos* che caratterizzano ricorsivamente il percorso di sviluppo di una teoria fondata sui dati. La scrittura dei *memos* rende possibile la costruzione di una teoria grazie all'individuazione delle relazioni esistenti tra categorie concettuali e le relative proprietà.

5.1. Le fasi della ricerca grounded

Nella prima fase della ricerca si sono evidenziati i sostantivi coerenti ed attinenti con i concetti dell'apprendere attraverso la Rete (es. gruppo, condivisione, negoziazione, comunicazione, ruolo attivo, informazione e conoscenze). Tali vocaboli hanno svolto la funzione di quei concetti sensibilizzanti che hanno condotto alla scoperta di una teoria dell'apprendimento attraverso la Rete.

Nella seconda fase di codifica dei dati sono state analizzate porzioni significative di testo costituite dai messaggi postati sulla piattaforma: i messaggi sono stati scomposti in unità di significato alle quali è stata attribuita l'etichetta che ha costituito la parola-chiave dalla quale ha avuto inizio la seconda fase di codifica, quella focalizzata.

Nella seconda fase di analisi dei dati si è proceduto alla saturazione dei dati nelle categorie più rilevanti che hanno costituito il punto nodale per la scoperta di una teoria dell'apprendimento attraverso la Rete.

Il processo di ricerca si è concluso con l'individuazione della *core category*, cioè della categoria centrale che ha rappresentato il concetto-organizzatore dell'area sostantiva di ricerca, concernente l'apprendere attraverso la Rete. Il processo di identificazione della *core category* è stato il risultato di un lungo e complesso procedimento induttivo scaturito dall'individuazione di relazioni gerarchiche tra le categorie interpretative.

5.2. Analisi dei dati

Per riflettere sull'importanza del valore di gruppo nei contesti collaborativi della Rete, mi sembra molto significativo riportare quanto detto da una studentessa durante un'intervista.

Afferma Alice "[...] precedenti esperienze didattiche sulla piattaforma di Facoltà erano state molto diverse, con attività on line prevalentemente individuali [...] con le due colleghe del gruppo abbiamo lavorato bene e ci siamo molto divertite: questa è la cosa più importante, e non me l'aspettavo proprio [...] la nascita dell'amicizia (un parolone) tra noi, di un profondo rapporto relazionale, andava di pari passo con lo sviluppo del lavoro on line: ora che descrivo la mia esperienza, mi viene naturale parlare più di loro che di me, ho provato molta felicità nel trovare persone che lavorassero insieme a me. [...] ho sentito un forte senso di appartenenza al gruppo, si capisce anche dal fatto che siamo riuscite a incontrarci anche al di fuori dell'uni (per dire università), più gruppo di così [...]"

Il senso del valore di gruppo è ribadito anche nei diversi *memos* che accompagnano tutte le fasi di codifica dei dati. Tali strumenti di ricerca sono stati di supporto alla costruzione di una teoria fondata sui dati. I *memos* hanno costituito riflessioni importanti che hanno confermato le prime teoriche emergenti nelle prime fasi di ricerca.

I punti di forza e di debolezza dell'apprendimento collaborativo sono ben evidenti nel seguente *memo* riportato da una tutor dei gruppi.

“Ritengo che, qualora il progetto o la soluzione di un problema siano da affrontare in gruppo, non debbano essere sottovalutate la forza e al contempo la debolezza di un siffatto metodo operativo che, se da un lato offre la possibilità di confronto, di arricchimento e scambio di idee, dall'altro può rivelarsi stressante e poco favorevole a valorizzare spunti, riflessioni ed approfondimenti individuali, limitando il lavoro piuttosto che arricchirlo. Per non parlare dei modi e dei tempi del lavoro stesso (soprattutto se non è svolto in presenza). La relazione coinvolge innumerevoli fattori e la mancanza anche di uno solo di questi può pregiudicare o impoverire un rapporto, che sia personale o professionale”.

Conclusioni

La consapevolezza del ruolo svolto dalla negoziazione e dall'interazione sociale nella costruzione delle conoscenze, nonché gli effetti socio-cognitivi dovuti ai linguaggi, ai media e agli artefatti culturali, concettualizzano l'apprendimento come attività distribuita negli scambi interpersonali, negli strumenti culturali e tecnologici della mediazione. Le tecnologie digitali offrono ambienti conversazionali in cui chi apprende può applicare conoscenze a problemi. Chi apprende può apprendere dagli altri e riflettere sulle proprie azioni: nei contesti collaborativi della rete, la costruzione delle conoscenze implica che per ogni oggetto ed evento esistono interpretazioni multiple.

Riferimenti

- Biolghini, D., & Cengarle, M. (Eds). (2003). *Net Learning. Imparare insieme attraverso la rete*. Milano: Etas.
- Calvani A., & Rotta, M. (2000), *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica on line*. Trento: Erickson.
- Calvani A. (2000). *L'impatto dei nuovi media nella scuola; verso una "saggezza tecnologica"*. Convegno FIDAE, Roma. disponibile in (<http://www.scform.unifi.it>).
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Kaye, A. R. (1992). Learning together apart. In Kaye, A.R (Eds), *Collaborative learning through computer conferencing: the Najaden papers* (pp 1-24). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Lévy, P. (1997). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*. Milano: Feltrinelli.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage Publications.
- Trentin, G. (2001). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Milano: Franco Angeli.

