



UNIVERSITA' DEGLI STUDI ROMA TRE

**Scuola Dottorale in
Pedagogia e Servizio Sociale
Sezione Pedagogia
XXIII ciclo**

**L'approccio della Grounded Theory
applicato alla valutazione della qualità delle interazioni on line
in un contesto universitario**

Dottoranda:
Dott.^{ssa} Evelina De Nardis

A.A. 2010/2011

Tutor: Prof. Alberto Quagliata

Coordinatore: Prof. Massimiliano Fiorucci

Indice della tesi

Indice	p. 2
Introduzione	p. 6
PRIMA PARTE	
Riflessioni sugli argomenti teorici di riferimento	p. 10
PRIMO CAPITOLO	
Uno sguardo alle epistemologie contemporanee della conoscenza	
1. Conoscenza o informazione? Una distinzione non solo terminologica	p. 11
2. Riflessioni sulla natura della conoscenza	p. 12
3. Una pluralità di punti di vista	p. 15
4. L'approccio computazionale	p. 17
5. Il contributo di Bruner alla nascita del costruttivismo	p. 19
6. L'approccio ecologico alla conoscenza	p. 21
7. Abitare la conoscenza	p. 22
8. La prospettiva sistemica: il punto di vista dell'osservatore	p. 24
9. Il costruttivismo socio-culturale	p. 26
10. La cibernetica di secondo ordine: il contributo di von Foester	p. 28
SECONDO CAPITOLO	
Comunità di pratica e negoziazione delle conoscenze	
1. L'approccio situato della conoscenza	p. 31
2. Le comunità di pratica: il carattere sistemico	p. 32
2.1 Le connotazioni della pratica	p. 34
2.2 Le connotazioni della comunità	p. 37
3. Comunità di pratica e apprendimento	p. 39
4. Comunità di pratica e innovazione	p. 40
5. I presupposti teorici del concetto di comunità di pratica	p. 42
6. Comunità di pratica e forme di apprendimento	p. 44
7. Narrazione e apprendimento nelle comunità di pratica	p. 45

TERZO CAPITOLO

Interagire in e attraverso la rete

1. Un modo metaforico per parlare della rete p. 47
2. Il concetto di rete nel sistema semiotico di Juri Lotman p. 49
3. La dimensione virtuale della rete p. 52
4. Le interazioni in rete: alcune caratterizzazioni p. 54
5. Le interazioni nelle comunità di apprendimento in rete p. 58
6. Dalla tipologia diadica al *network* della comunicazione p. 59
7. *Social Network Analysis* p. 61
8. Il valore della scrittura nella messaggistica di rete p. 63

QUARTO CAPITOLO

Aspetti comunicativi della rete e strutture di relazioni

1. La Comunicazione Mediata dal Computer p. 65
2. La Comunicazione Mediata dalla Rete p. 67
3. I tempi della rete p. 68
4. Gli spazi della rete p. 70
5. Nuove forme di oralità p. 72
6. Il modello matematico della comunicazione p. 73
7. Il modello interattivo della comunicazione p. 75
8. Il modello dialogico della rete p. 77
9. Verso una teoria sistemica della comunicazione p. 79
10. Forme digitali e analogiche p. 81

QUINTO CAPITOLO

Nuove modalità di valutazione in rete

1. La valutazione della qualità della formazione: tra norme e *standard* p. 83
2. Due indici utilizzati per la valutazione della qualità della formazione:
Return on Investment e Analisi Costi-Benefici p. 86
3. La qualità dei processi formativi in rete p. 88
4. La valutazione della qualità nei percorsi di apprendimento:
nuove prospettive p. 90
 - 4.1 La valutazione dei processi e dei prodotti p. 92
 - 4.2 Modalità di valutazione per le attività formative *blended* p. 93
 - 4.3 I protagonisti della valutazione p. 94
5. La valutazione autentica nei contesti di *e-learning* p. 95
6. Nuove prospettive valutative p. 97
7. Metodologie di analisi per la valutazione della qualità
delle interazioni p. 98
8. Analisi conversazionale e struttura dell'interazione in rete p. 100
9. L'approccio semiotico ed etnometodologico delle strutture discorsive p. 103

SECONDA PARTE

La metodologia di ricerca

p. 104

PRIMO CAPITOLO

Ricerca qualitativa e *Grounded Theory*

1. *Serendipity* e ricerca p. 105
2. Aspetti epistemologici della ricerca qualitativa p. 107
3. Qualità e quantità nel dibattito contemporaneo sulla ricerca p. 110
4. La multidimensionalità del dato p. 111
5. L'approccio qualitativo: l'interazionismo simbolico p. 113
6. Verifica o generazione di teoria? p. 115
7. Tra ricerca qualitativa e ricerca quantitativa p. 118
8. Il contesto storico-epistemologico della *Grounded Theory* p. 120
9. L'approccio della *Grounded Theory* p. 122
10. Teorie sostantive e formali della *Grounded Theory* p. 125
 - 10.1 Il ruolo delle teorie sostantive nel testo *Awareness of Dying* p. 126
 - 10.2 Teorie formali nei primi testi sulla *Grounded Theory* p. 129
11. Il ruolo della scoperta nel testo *Discovery of Grounded Theory* p. 130
12. *All is data*: la posizione di Glaser p. 132
13. Le caratteristiche del campionamento teorico p. 133
14. Il metodo dell'analisi comparativa e la generazione di teorie p. 135

SECONDO CAPITOLO

Orientamenti e sviluppi della *Grounded Theory*: l'approccio costruttivista

1. Introduzione p. 137
2. L'approccio classico di Glaser p. 139
3. Divergenze tra le posizioni teoriche di Glaser e Strauss p. 140
4. Le influenze dell'interazionismo simbolico p. 141
5. L'intento didattico nella *Grounded Theory* di Strauss e Corbin p. 144
6. Le caratteristiche della *GT* come *Full Conceptual Description* p. 146
 - 6.1 Aspetti peculiari dell'approccio *Full Conceptual Description* p. 147
7. Il punto di partenza della Charmaz p. 148
 - 7.1 La *Grounded Theory* costruttivista della Charmaz p. 149
8. Lo strumento dell'intervista intensiva e l'approccio costruttivista al dato p. 151
9. Aspetti peculiari della *Grounded Theory* costruttivista p. 154
10. La scrittura dei *memos* p. 155
11. Confronto tra l'approccio classico e gli sviluppi successivi
della *Grounded Theory* p. 157
12. I sistemi di codifica secondo i tre approcci della *Grounded Theory* p. 159

TERZA PARTE

La ricerca *Grounded Theory* p. 163

PRIMO CAPITOLO

Il contesto della ricerca

1. Introduzione p. 164
2. La piattaforma per l'*e-learning* della Facoltà di Scienze della Formazione p. 165
3. Gli ambienti della piattaforma *Moodle* p. 168
4. Gli insegnamenti della piattaforma *Moodle* esaminati nella ricerca p. 174
 - 4.1 I corsi di Didattica generale e di Tecniche della Formazione a distanza p. 175
 - 4.2 Il corso di Sociologia generale p. 178
5. Il corpus dei dati p. 180
6. I protagonisti della ricerca: studenti, *tutor* e docenti p. 182
7. La ricerca qualitativa e l'uso dei *software* p. 183
 - 7.1 Il *software NVivo* e la *Grounded Theory* p. 185

SECONDO CAPITOLO

Le fasi della ricerca

1. Descrizione della ricerca p. 188
2. Una prima fase di raccolta, codifica e analisi dei dati p. 191
3. Una seconda fase di raccolta, codifica e analisi dei dati p. 200
4. Verso la saturazione delle categorie: interviste ai diversi attori della formazione *on line* p. 207
 - 4.1 Interviste ad alcuni studenti della Facoltà sugli aspetti comunicativi e relazionali della formazione in rete p. 208
 - 4.2 Interviste a due *tutor* sulle caratteristiche della formazione *on line* p. 215
 - 4.3 Interviste a due docenti sulle caratteristiche della formazione *on line* p. 218
5. Ipotesi per una teoria sostantiva delle dinamiche relazionali in rete p. 229

Conclusioni p. 233

Bibliografia p. 235

Ringraziamenti p. 242

Introduzione

Il desiderio di nuova conoscenza ha caratterizzato il mio percorso di dottorato.

Ho seguito inizialmente interessi diversi, e solo in un secondo momento sono riuscita a farli convergere verso una ipotesi di ricerca.

Desideravo infatti approfondire gli studi di Maturana e Varela sulla natura della conoscenza, le geniali intuizioni di Lévy sull'intelligenza collettiva, il faticoso approdo di Bruner all'epistemologia costruttivista, le illuminanti riflessioni di von Foerster sui sistemi che osservano.

E poi ero attratta dalle osservazioni di Lave sulla natura situata della conoscenza, dai ragionamenti di Wenger sulle caratteristiche distintive di una comunità di pratica, dalle ricerche di Watzlavick sulla pragmatica della comunicazione umana.

Mentre vagavo in questo affascinante mondo, ho avuto l'opportunità di partecipare alla progettazione e alla realizzazione di alcuni percorsi di apprendimento vissuti in modalità *blended*, per i quali cioè una parte delle attività formative viene svolta on line, utilizzando una piattaforma per l'e-learning. Questa esperienza mi ha aiutato a capire come le tecnologie digitali della comunicazione e dell'informazione – le quali, come testimoniano drammaticamente i fatti che accadono nel nord dell'Africa proprio nei giorni in cui scrivo questa introduzione, sono tanto potenti da riuscire ad alimentare nuove forme di democrazia su ampia scala, rendendo possibile un coinvolgimento politico dei cittadini impensabile fino a solo pochi anni fa – stiano contribuendo a trasformare il nostro rapporto con la conoscenza, determinando modifiche significative nei modi di costruzione del sapere.

Contemporaneamente agli studi multiprospettici ora accennati, la scuola dottorale mi ha dato l'opportunità di conoscere e approfondire una metodologia di ricerca qualitativa relativamente recente, la *Grounded Theory*: è stata come un'illuminazione, perché la *Grounded Theory*, come

chiarirò nel corso della tesi, mi ha consentito di trovare l'anello di congiunzione tra gli studi che ho dedicato ai grandi scienziati e il campo sconfinato di indagine che le esperienze di formazione blended mi aveva reso disponibile.

L'indicazione *All is data* di Glaser e Strauss ha rappresentato per me una sorta di ispirazione e ha di fatto guidato la mia ricerca sul campo.

Lo studio sistematico e approfondito delle diverse scuole della *Grounded Theory* mi ha anche fornito chiavi interpretative utili a comprendere sotto una luce nuova la complessità degli attuali scenari della società della conoscenza, in cui i molteplici aspetti del pensiero, della cultura e dell'organizzazione del lavoro diventano sempre più articolati ed eterogenei.

In ambito pedagogico, in particolare, si va delineando una pluralità di spazi e di strumenti, di carattere formale e informale, che favorisce la condivisione del sapere e l'accesso alla conoscenza e cerca di dare risposte positive a bisogni formativi sempre più vasti e contestualizzati.

L'integrazione emergente tra gli ambiti formali e informali dell'apprendimento indica l'esigenza di una profonda trasformazione della progettazione didattica, per ripensare, tra l'altro, le relazioni ricorsive tra chi insegna e chi impara: da questo punto di vista, un'attenzione crescente è attribuita alle relazioni di apprendimento e ai processi di costruzione della conoscenza.

La mia tesi è suddivisa in tre parti.

La prima parte, costituita da cinque capitoli, è dedicata ad approfondire alcuni degli argomenti teorici che ho scelto come riferimento.

Nel primo capitolo si delineano gli attuali scenari della didattica costruttivista, con riflessioni sul costruttivismo sociale, sulla svolta culturalista di Bruner, sul pensiero ecologico di Morin e sulla teoria dei sistemi di von Foester.

Nel secondo capitolo ragiono sul costrutto di comunità di pratica e sulla negoziazione delle conoscenze: le considerazioni che propongo ruotano attorno ai temi dell'innovazione, dell'identità e della narrazione.

Il terzo capitolo, dopo un accenno al sistema semiotico di Lotman, è dedicato alle riflessioni sulle caratteristiche delle interazioni in Rete.

Nel quarto capitolo esamino le nuove dimensioni temporali e spaziali della Rete e i diversi modelli della comunicazione.

Nel quinto capitolo presento alcune riflessioni sulle forme della valutazione coerenti con le caratteristiche dei percorsi formativi on line: in particolare, anche grazie al costrutto di valutazione autentica, ragiono sull'importanza dell'autovalutazione, sulle forme di valutazione tra pari e sulla valorizzazione dei processi di apprendimento.

La seconda parte della tesi è dedicata alla metodologia della Grounded Theory, che ho utilizzato per la mia ricerca.

Nel primo capitolo esamino alcuni aspetti costitutivi della ricerca qualitativa, con un excursus storico-epistemologico dedicato al contesto in cui nasce la *Grounded Theory*, e presento le principali caratteristiche formali e procedurali della GT.

Nel secondo capitolo discuto gli orientamenti e i diversi sviluppi della GT, con una particolare attenzione alla distinzione tra la posizione classica di Glaser e le posizioni della scuola concettual-procedurale di Strauss e Corbin e della scuola costruttivista di Charmaz.

Nella terza parte del mio lavoro presento il processo di ricerca e i risultati raggiunti.

Il primo capitolo è dedicato a chiarire il contesto della ricerca, che si è sviluppata intorno alla piattaforma per l'e-learning della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

Nel secondo capitolo descrivo le fasi della ricerca e presento i risultati della progressiva definizione di una teoria sostantiva delle dinamiche relazionali in Rete.

Nelle pagine di questa introduzione e nelle Conclusioni del mio lavoro riesco a esprimere solo una piccola parte del mio vissuto nei tre intensissimi anni di dottorato: mi auguro che la lettura della tesi sappia restituire meglio il senso della mia esperienza di ricerca.

PRIMA PARTE

Riflessioni sugli argomenti teorici di riferimento

PRIMO CAPITOLO

Uno sguardo alle epistemologie contemporanee della conoscenza

Ogni azione è conoscenza e ogni conoscenza è azione. Ogni cosa detta è detta da qualcuno.

(Maturana e Varela 2006, p. 90)

1. Conoscenza o informazione? Una distinzione non solo terminologica

Nelle società tecnologicamente avanzate, definite come società della conoscenza, si corre il rischio di confondere l'informazione con la conoscenza. Lyotard¹ sostiene che la postmodernità ha provocato un cortocircuito tra informazione e conoscenza, generando la falsa convinzione che la conoscenza equivalga, anche nelle forme più elaborate, a un'enorme quantità di dati da informatizzare e standardizzare e da utilizzare secondo regole definite a priori. *Paul Kaufman, teorico dell'informazione, sostiene che la nostra società ha un'immagine dell'informazione che, per quanto affascinante, finisce per rivelarsi controproducente. In una società della comunicazione ritiene sia necessario creare una nuova immagine dell'informazione che si discosti dal punto di vista corrente, il quale confonde la capacità di trasmettere semplici segnali con la capacità di creare messaggi significativi* (Wurman 1989, p.7).

Sulla questione si sono pronunciati diversi studiosi che hanno richiamato l'attenzione sugli elementi fondanti della conoscenza, sostenendo che essa riguarda i significati ed è sempre collegata a un contesto. Nonaka e Takeuchi (1995) hanno proposto un'interessante distinzione tra i modi di intendere la conoscenza e l'informazione. *Primo, la conoscenza,*

¹ *Lyotard condivide l'idea di Wittgenstein per cui la conoscenza può essere espressa mediante giochi linguistici supponendo che la relazione tra pensiero e linguaggio, al pari della relazione tra conoscenza e linguaggio, sia qualcosa di dato. Dal suo punto di vista, qualsiasi conoscenza della realtà deve essere espressa come una relazione tra il referente e ciò a cui esso si riferisce, cosa che viene realizzata tramite il significato linguistico. I quattro poli tra cui muove la filosofia del linguaggio di Lyotard sono: il mittente, il destinatario, il referente e il significato (senso). Questi sono tutti contemporaneamente concetti della sua teoria della conoscenza, tanto che conoscenza e linguaggio per lui sono sostanzialmente qualcosa di identico* (Pastore e Nektarios 2005, p. 90).

contrariamente all'informazione, ha a che fare con le credenze, i punti di vista individuali. È funzione di una particolare posizione, prospettiva o intenzione. Secondo, la conoscenza, al contrario dell'informazione, ha a che fare con l'azione. Si tratta sempre di conoscenza rivolta a qualche fine. E terzo, la conoscenza ha a che fare con il significato. È specifica al contesto (Nonaka e Takeuchi 1995, p. 85). Contributi notevoli allo studio dei contesti organizzativi sono stati proposti da Brown, Collins e Duguid che hanno introdotto il concetto di cognizione contestuale per indicare quella particolare conoscenza, legata al contesto, considerata come prodotto dell'attività di integrazione tra l'ambiente e la cultura: è all'interno della conoscenza così intesa che si sviluppa e si attualizza l'azione umana. In ambito pedagogico, John Dewey afferma come la conoscenza derivi dalle idee dell'individuo, capace di essere riflessivo, e dalle sue interazioni con l'ambiente. Seguendo i suggerimenti di Dewey, tutta l'attività di indagine si configura a partire da una situazione problematica e questo aspetto mi sembra ben evidenziato nella seguente affermazione: *l'informazione non riferita in modo pertinente a un'attività cognitiva non produce necessariamente la conoscenza [...] critico la perversa abitudine di separare l'informazione dall'azione intelligente, ritenendo che, in questo modo, si incoraggia il veleno della presunzione e non il metodo dell'indagine, cioè il pensiero che è metodo di apprendimento intelligente* (Dewey 1961, p. 76).

2. Riflessioni sulla natura della conoscenza

Uno degli elementi più significativi delle attuali teorie dell'apprendimento riguarda la centralità attribuita alla dimensione biologica e neurofisiologica dei processi del conoscere e dell'agire. L'attenzione si focalizza sullo studio della fenomenologia del soggetto in situazione e sull'esplorazione degli aspetti che orientano la cognizione e l'azione umana. Il conoscere e l'agire sono il risultato di costruzioni attive del mondo da parte del soggetto che si afferma come agente epistemico: le interazioni con l'ambiente influiscono

sulla sua struttura cognitiva, modificando e regolando il sistema di conoscenze apprese.

Per capire meglio questa cornice epistemologica, è utile far riferimento agli approcci che hanno permesso di affrontare il tema della conoscenza in modo più esaustivo rispetto a quanto proposto dal comportamentismo e dalle scuole di pensiero che da esso si sono sviluppate. Sul finire degli anni '50 del secolo scorso, i primi sviluppi del cognitivismo si collocano in una direzione più ampia rispetto a quella indicata dal comportamentismo, che nasce all'inizio del Novecento ad opera di Watson. I concetti di pensiero, coscienza, mente e introspezione non ricorrono nel lessico usato dai comportamentisti, i quali ritengono che sia oggetto di studio solo ciò che è oggettivamente osservabile e misurabile: lo studio del comportamento è possibile solo in termini di associazioni di stimoli e risposte. La conoscenza, nelle sue astratte caratterizzazioni, non costituisce un oggetto degno di essere studiato: si possono, però, studiare gli effetti o le manifestazioni dirette della conoscenza come la memorizzazione e l'apprendimento. Alcuni limiti del comportamentismo sono stati evidenziati, già a partire dagli anni '30 del secolo scorso, da Edward Tolman e Clark Hull², i quali hanno sottolineato come anche il comportamento più semplice può essere descritto e compreso adeguatamente solo se si fa riferimento al tipo di rappresentazione interna sottostante.

Per illustrare la relazione tra stimolo e risposta, Tolman introduce il concetto di mappa cognitiva, riprendendo l'esperimento di Skinner concernente la ricerca di cibo da parte di un ratto posto in un labirinto.

² Secondo Clark Hull (1884-1952), uno dei maggiori esponenti del neo-comportamentismo, il metodo ipotetico-deduttivo è il metodo fondamentale. *La procedura tipica della scienza è quella di assumere un postulato, come tentativo di dedurre una o più implicazioni logiche concernenti fenomeni osservabili e controllare la validità delle deduzioni attraverso l'osservazione. Se la deduzione è in aperto contrasto con l'osservazione, il postulato deve essere abbandonato, o deve essere modificato in modo tale da non provocare più uno stato di conflitto. Se invece le deduzioni coincidono con le osservazioni, il postulato guadagna in attendibilità. Quando ciò si realizza per gradi successivi, in una grande varietà di condizioni, il postulato può raggiungere un grado elevatissimo di credibilità legittima, ma mai l'assoluta certezza.* (Hull 1943, p. 15).

Tolman ritiene che il comportamento dell'animale è guidato da finalità e da predisposizioni che consentono la descrizione dei fenomeni più semplici come la ricerca del cibo e le reazioni di difesa. Per spiegare il comportamento, Tolman ammette l'esistenza di uno specifico psicologico caratterizzato dalla molarità, ovvero dall'impossibilità di scomporre il comportamento in componenti più semplici. Questo specifico psicologico, di natura comportamentale, è caratterizzato da precise proprietà specifiche, come lo scopo³ e la memoria⁴. Hull trae dalle scienze naturali la convinzione che gli organismi viventi sono "macchine" molto complicate, non eliminando, però, la possibilità di concepire macchine che apprendono e "pensano". Una teoria matematica del comportamento, secondo Hull, deve considerare le variabili che si riferiscono agli stati interni dell'individuo, superando, così, i presupposti teorici sui quali si fondava il comportamentismo.

Importanti tentativi di andare oltre l'impostazione comportamentista si trovano anche negli orientamenti della Scuola di Chicago, alla quale fanno riferimento John Dewey e George Herbert Mead. In particolar modo, Mead critica il comportamentismo di Watson che esclude il ricorso all'introspezione affermando che *certamente non si deve ridurre la psicologia allo studio della coscienza, tuttavia la psicologia è nel suo pieno diritto quando fa uso dell'introspezione, nel senso che ricerca all'interno dell'esperienza individuale quei fenomeni verso i quali l'individuo in sé dispone di un accesso esperienziale* (Mead 1966, p. 34).

³ In rapporto all'oggetto meta, che costituisce lo scopo dell'azione, si possono verificare le seguenti condizioni:

- la *costanza dell'oggetto-meta* rispetto alle variazioni nell'adattamento agli ostacoli intervenienti;
- la *variazione nella direzione finale* corrispondente alle differenti posizioni dell'oggetto-meta;
- la *cessazione dell'attività* corrispondente all'eliminazione di un dato oggetto-meta.

⁴ La memoria è la condizione per la quale il comportamento dipende da stimoli passati e presenti.

La mente e la coscienza non sono sostanze, ma funzioni che emergono e si sviluppano nel corso dei processi sociali; sono strumenti di cui la società e gli individui si servono per risolvere i problemi che nascono quotidianamente e che sollecitano risposte organizzate, le quali, a loro volta, producono abitudini poiché [...] *l'organismo è, in un certo senso, responsabile dell'ambiente relativo e siccome l'organismo e l'ambiente si determinano reciprocamente e sono mutuamente dipendenti per la loro rispettiva esistenza, ne consegue che il processo vitale, per essere adeguatamente compreso, deve essere considerato in funzione delle loro interrelazioni* (Mead 1966, p. 147). Mead, ispirandosi a Dewey, tenta di precisare una sua posizione originale nell'ambito del pragmatismo della scuola di Chicago: a tal proposito, scrive: *il nostro primo adattamento ad un ambiente risiede in un atto che determina la relazione tra individuo e ambiente [...] un atto è un evento della condotta che consiste di stimolo e risposta e dei risultati della risposta: è in questo senso che l'organismo seleziona il suo ambiente* (Mead 1966, p. 364).

3. Una pluralità di punti di vista

Lo studio della complessità e dell'eterogeneità dei processi cognitivi ha condotto all'affermazione di prospettive teoriche più ampie di quelle sviluppate dal comportamentismo. *Dopo la sfrenatezza della psicoanalisi, che rendeva tutto possibile a tutti, pur che fossero seduti dietro un lettino, e il puritanesimo del comportamentismo, che proibiva persino l'uso di parole come "pensiero" o "intenzione", venne la modestia del cognitivismo, che respingeva le mete ambiziose costringendosi all'irrelevanza degli esperimenti senza teoria* (Bara 1990, p.48). Sul finire degli anni cinquanta del secolo scorso gli studi sulla cognizione umana sono connotati da una pluralità di approcci che fanno riferimento al cognitivismo⁵, al

⁵ La data di nascita del cognitivismo può essere indicata, convenzionalmente, nel 1967, anno della pubblicazione del libro *Cognitive Psychology* di Neisser. Il movimento cognitivista si fonda sui contributi apportati dall'intelligenza artificiale e dalla teoria dell'informazione. L'attenzione è focalizzata sulle peculiarità dei processi di mediazione

connessionismo⁶, alla biologia della Cognizione di Maturana e Varela e al pensiero sistemico di von Foster. Ciò che accomuna tali posizioni teoriche, nonostante alcune diversità, è il passaggio da una concezione della conoscenza considerata come rappresentazione a un'altra concezione in cui la conoscenza è intesa come interpretazione dei significati.

Sperry (1991) ritiene che la graduale attenuazione dei concetti più significativi del comportamentismo come stimolo, risposta e rinforzo ha condotto, da una parte, a un progressivo riconoscimento dell'inadeguatezza di tali concetti come unità d'analisi dello studio del comportamento umano; dall'altra, alla riscoperta del pensiero, della soggettività, del linguaggio, dell'immaginazione e della creatività come aspetti peculiari della cognizione umana.

Il moltiplicarsi di nuovi strumenti e oggetti di indagine ha progressivamente spostato l'attenzione dal comportamento osservabile alla descrizione delle sue rappresentazioni interne.

A partire dagli anni '80 del secolo scorso si è assistito alla realizzazione di un'ampia revisione critica dei paradigmi interpretativi di riferimento tanto nelle scienze umane e sociali, quanto nelle scienze naturali ed esatte. Determinante, per questa epocale svolta epistemologica, è stato il riconoscimento, in una molteplicità di ambiti di ricerca, dell'inadeguatezza di una posizione euristica della conoscenza orientata all'individuazione di spiegazioni semplici, alla scoperta di regolarità e di leggi generalizzabili fondate su pretese di oggettività assoluta. Si diffonde sempre più la convinzione che anche lo studio di un fenomeno elementare implica la considerazione di una molteplicità di elementi e di variabili interconnesse, e

che l'organismo introduce tra stimolo e risposta, che non sono riconducibili a descrizioni in termini di grandezze osservabili.

⁶ Tale approccio, proposto da McCulloch e Pitts, ha avuto un'ampia diffusione solo dopo che l'indirizzo cognitivista è riuscito gradualmente a conquistare credito e dignità rispetto al comportamentismo. L'impostazione connessionista fa riferimento alla costruzione di modelli mentali basati sul funzionamento delle reti neuronali, sistemi costituiti da un certo numero di unità tra loro interconnesse dette neuroni.

che tale studio non si presenta più come l'oggetto di una spiegazione unica e assoluta, ma come la complementarità e la negoziazione di una pluralità di posizioni euristiche ed epistemiche.

Questa complementarità trova una possibile giustificazione nelle continue ristrutturazioni funzionali dell'organismo e nelle ricorrenti co-evoluzioni⁷ che intercorrono tra il soggetto e l'ambiente circostante.

4. L'approccio computazionale

Nei decenni successivi alla rivoluzione cognitiva si è assistito a un radicale cambiamento delle concezioni sulla natura della mente. Questo cambiamento ha avuto origine da due posizioni profondamente diverse in merito al funzionamento della mente, che può essere concepita come:

- a) un dispositivo computazionale;
- b) il co-risultato dell'azione umana nella cultura in cui essa si realizza.

Prima della pubblicazione di un importante lavoro di Fodor⁸, l'oggetto di studio dei cognitivisti era la mente considerata come strumento di elaborazione di informazioni. Concetti molto simili si trovano nella teoria computazionale e rappresentazionale della mente, elaborata già a partire degli anni '40 del secolo scorso da Miller, Galanter e Pribram.

Secondo l'impostazione computazionalista, ogni processo mentale può essere concettualizzato come flusso di informazioni gestite da un calcolatore. L'elaborazione si configura come manipolazione di rappresentazioni mentali, funzionali alla realizzazione di uno scopo interno. La mente può essere rappresentata formalmente attraverso una struttura

⁷ Il concetto di co-evoluzione è il risultato dell'interazione tra ambiti scientifici diversi: gli ambiti biologico, tecnologico e sociale si intrecciano in un sistema unitario, contribuendo ciascuno alla precisazione dell'altro.

⁸ Fodor, prendendo spunto dalle ricerche condotte sull'intelligenza artificiale, si fa sostenitore della teoria computazionale della mente. Nel testo *Modularity of mind*, egli esamina il tema della modularità della mente, introducendo la nozione di *specificità di dominio*. Il presupposto che sta alla base della sua argomentazione riguarda il fatto che la percezione e il linguaggio costituiscono fonti di acquisizione dell'informazione dall'ambiente circostante. Queste due componenti sono le modalità più dirette per la formazione delle credenze create dal ragionamento attraverso complessi processi di composizione.

gerarchica di relazioni logico-matematiche. Il livello di descrizione dei processi mentali, i cui output possono essere previsti sulla base di leggi matematiche, appartiene a un ordine logico-computazionale.

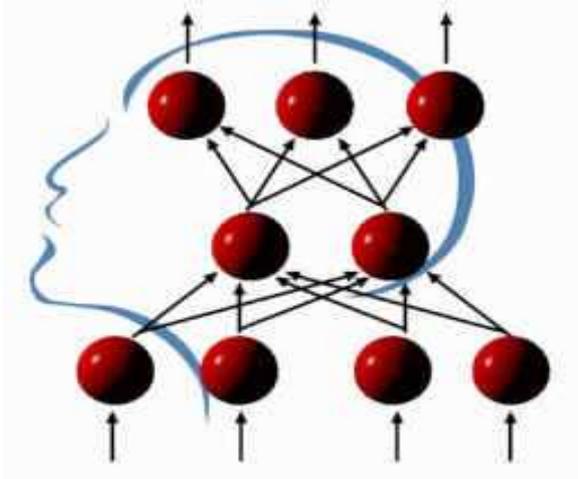


Fig.1. Il funzionamento della mente nella prospettiva degli approcci bottom-up

La figura 1 rappresenta uno schema del funzionamento della mente secondo gli approcci bottom-up, uno dei quali è rappresentato dal computazionalismo. A partire da modelli elementari di connessione neurale si tenta di risalire a modelli sempre più complessi, che consentono di spiegare l'architettura delle connessioni. Riprodurre questa architettura consente di fornire, anche se in forma idealizzata, un modello soddisfacente di ciò che nella mente è la spiegazione dei fenomeni psicologici osservati.

Alcuni presupposti del computazionalismo si trovano già nel connessionismo, che propone l'idea di una mente astratta intesa come un elaboratore di rappresentazioni non influenzata da emozioni e da sensazioni.

L'approccio allo studio della mente, intesa come indipendente dal corpo nelle attività di formalizzazione, è stato messo in crisi quando è emersa la convinzione che, a differenza di un algoritmo puro e semplice, la mente è biologicamente dipendente dal corpo cui appartiene nell'interazione con l'ambiente circostante. Questa posizione è stata approfondita in un articolo di Brook, nel quale si critica il concetto di rappresentazione che sta alla base

di tutte le formalizzazioni della mente: le attività rappresentazionali di tipo simbolico sono costituite dalle regolazioni ambientali, in quanto la percezione, come sostiene Andy Clark, è condizionata dalle opportunità d'azione attuali: di conseguenza, le rappresentazioni mentali costituiscono una guida per l'azione umana.

Nel testo *Dare corpo alla mente* (1999), Clark si pone l'obiettivo abbastanza ambizioso di far "avvicinare" la robotica alle scienze umane, ritenendo possibile per un robot non solo l'esecuzione degli algoritmi per i quali è predisposto, ma anche l'interazione con il mondo esterno.

La riflessione di Clark, considerando la cognizione come intrinsecamente situata nelle interazioni materiali e sociali in cui essa opera, nasce dal tentativo di interpretare la conoscenza come il risultato dell'interazione con l'ambiente, piuttosto che come la mera manipolazione di materiali simbolici.

La complessità dello studio della mente configura, quindi, il delinearci e l'interagire di molteplici approcci interdisciplinari: il nuovo paradigma interpretativo della conoscenza si caratterizza per l'apertura della pedagogia al contributo di discipline molto diverse.

Tale impostazione permette di riconsiderare gli aspetti interpretativi derivanti dagli sviluppi del cognitivismo nel solco del culturalismo, che attribuisce particolare valore e importanza alla significatività e alla complementarità degli aspetti biologici, esistenziali e culturali.

5. Il contributo di Bruner alla nascita del costruttivismo

Una psicologia che si occupa principalmente del processo di costruzione del significato, e come tale considera la cultura il fattore principale nel dare forma alla mente di coloro che vivono nell'ambito della sua influenza, deve avventurarsi oltre gli obiettivi convenzionali della scienza positivista con i suoi ideali di riduzionismo, spiegazione causale e predizione (Bruner 1992, p. 6).

Bruner, che all'inizio della sua attività di studioso e ricercatore opera nell'ambito del comportamentismo, il paradigma allora dominante, indica due ambiti di studio che chiariscono i limiti del comportamentismo e l'urgenza del suo superamento:

- a) l'azione umana come risposta all'interazione con l'ambiente;
- b) il significato della conoscenza come superamento del concetto di elaborazione dell'informazione.

Nella concezione di Bruner, la mente è considerata come organizzata intorno a due modalità di pensiero: paradigmatica e narrativa. L'attribuzione di senso a fatti ed eventi fa riferimento a *un'attività di correlazione tra azioni, intenzioni desideri e credenze* (Bruner 1992, pag. 43). La cultura influenza la vita della mente nell'attività dell'assegnare significati all'azione, mettendo in relazione gli stati intenzionali profondi costituiti dalle credenze con il sistema culturale dei significati. Notevole valore è riconosciuto agli aspetti affettivo-motivazionali del "fare significato", e Bruner si chiede *perché l'interesse per la cognizione dovrebbe precludere un interesse verso i sentimenti e le emozioni. È innegabile che le emozioni e i sentimenti sono presenti nei processi del fare significato e nelle nostre interpretazioni della realtà. Che si adotti la teoria di Zajonc secondo cui l'emozione è una reazione diretta e non mediata al mondo [...], l'idea di Lazarus secondo cui l'emozione comporta una precedente inferenza cognitiva, comunque è con essa che bisogna fare i conti.* (Bruner 1992, pag. 26).

Bruner si fa sostenitore del costruttivismo aderendo alla posizione di Nelson Goodman⁹, secondo il quale *la realtà si crea, non si trova*. La costruzione

⁹ Nel testo *Vedere e costruire* (1988), Nelson Goodman ha sviluppato in modo stimolante e radicale alcuni principi della riflessione contemporanea di orientamento anti-positivistico. Per Goodman, il pensiero è una complessa attività conferitrice di senso: il pensiero costruisce le proprie versioni del mondo. *Se chiedessi qualcosa intorno al mondo, ciò che mi si può rispondere è come esso compare sotto uno o più quadri di riferimento: ma se insistessi nel chiedere come esso è indipendentemente, cosa mi si può dire? Noi siamo vincolati ai modi di descrizione delle cose descritte. Il nostro universo - per così dire - consiste in questi modi, piuttosto che di un mondo o di mondi* (Goodman 1988, p. 56).

della realtà è il prodotto del fare significato, influenzato dalle tradizioni e dai modi di pensare che costituiscono gli attrezzi della cultura. Il pensiero è un'attività di senso complessa e differenziata: più precisamente, una costruzione simbolico-concettuale di forme e di significati.

6. L'approccio ecologico alla conoscenza

Maturana e Varela collocano il problema della conoscenza in un contesto molto ampio, riconoscendo una circolarità tra azione ed esperienza e tra azione e conoscenza. Secondo i due autori, *la cognizione dipende dai tipi di esperienza che derivano dall'aver un corpo con varie capacità senso motorie [...] inquadrate in un più ampio contesto culturale e biologico* (Capucci 1994, p. 150).

Quest'idea si ritrova in una prospettiva ecologica della conoscenza: la cognizione consiste nella capacità dei sistemi viventi di far emergere e di co-costruire significato e ordine.

I concetti di ordine, organizzazione ed evoluzione compaiono nel pensiero della complessità di Edgar Morin, che considera la conoscenza come espressione dell'organismo umano in senso sia cerebrale sia biologico. *La vita delle idee [...] è comunque una vita autonoma e individuale che ha la particolarità di nutrirsi del nostro spirito* (Morin 2000, p. 6). Morin descrive la conoscenza come processo circolare nel quale il soggetto partecipa sia come organismo vivente, di per sé autosufficiente dal punto di vista biologico, sia come realtà antropologica, cioè come soggetto inserito nella storia. *Non è possibile applicare all'uomo, considerato nella sua dimensione fisico-chimica, il computare ritenendo che la sua realtà organica, formata da trilioni di cellule, appare impegnata come quella di ogni altro essere vivente nella costruzione di se stessa mediante la sintesi proteica e le attività metaboliche* (Morin 2000, p. 165).

Questa affermazione, in riferimento alle attività di costruzione attiva nelle quali è impegnato l'uomo come essere vivente, si avvicina molto a quella

sostenuta da Novak: nel fare riferimento alla distinzione proposta da Aubusel tra apprendimento meccanico e significativo, egli ritiene che *la costruzione delle conoscenze deve considerarsi come un'estensione della capacità umana di creare nuovi significati* (Novak 1998, p. 32). Nella natura processuale del conoscere, i significati sono amplificati e modificati, coerentemente con una concezione post-newtoniana della scienza che fonda la conoscenza non su certezze definitive ma su congetture. *La scienza non è un sapere definitivo e non ha a che fare con la verità, ma con semplici congetture e le teorie non sono mai verificabili, ma contemporaneamente non falsificate* (Popper 1970, p. 56).

In un universo conoscitivo indeterminato e caratterizzato dalla rottura di simmetrie, dalle fluttuazioni e da processi irreversibili e stocastici, la costruzione delle idee consente di ridurre la complessità del reale creandone un senso in una sorta di *impresa creativa (ludica) che inventa strutture per tutto ciò che incontra e crea una molteplicità di mondi* (Corradi Fiumara 1998, p. 30).

7. Abitare la conoscenza

Nel testo *L'albero della conoscenza*, Maturana e Varela, due studiosi della *San Diego School of Biology and Thinking*, si pongono l'obiettivo di formulare una teoria della conoscenza in grado di mostrare come i processi di pensiero possano generare la domanda della conoscenza. Da questo punto di vista, il conoscere non è considerato una rappresentazione del mondo esterno, bensì una permanente produzione del mondo attraverso il processo stesso del vivere. Nelle sue peculiarità biologiche, la cognizione si caratterizza per il rapporto con l'organismo, costituendo il risultato della implicita circolarità e complessità dei sistemi autopoietici capaci di mantenere l'identità nel tempo in forza del loro stesso agire. È possibile, così, postulare una coincidenza dell'essere con il fare e il conoscere, fino a comprendere in una matrice comune aspetti della conoscenza molto diversi. La teoria di Maturana e Varela amplia i suoi fondamenti bio-fisiologici fino

a includere le concezioni epistemologiche di diverse discipline: la filosofia, la linguistica e la sociologia.

Tuttavia, come specificano i due autori, tale teoria non è totalmente nuova. [...] *molte conclusioni circa l'autocoscienza e la conoscenza che sorgono da questo modo di analisi sono state proposte in un modo o nell'altro da scienziati e da filosofi dal punto di vista della loro comprensione intuitiva, ma mai, per quanto io sappia, con l'adeguato fondamento biologico e epistemologico* (Maturana e Varela 1984, p. 107).

La prospettiva ecologica *conoscere la conoscenza* costituisce un approccio fortemente innovativo rispetto ai punti di vista precedentemente consolidati sul modo di intendere la cognizione umana. A questo proposito, i due autori propongono innumerevoli esempi tratti dalla psicologia della percezione, tra i quali quello più noto è il fenomeno delle ombre colorate che evidenzia il punto cieco della retina¹⁰: in questo esperimento si chiede al lettore di interporre la mano tra due lampade colorate e di guardare le ombre che si proiettano sulla parete.

Spesso, siamo indotti a pensare che il colore sia una qualità degli oggetti o della luce in loro riflessa, e non stati di attività neuronale innescati, in ciascuna persona, dalla sua struttura individuale e non dalle caratteristiche dell'agente perturbatore. Ciò è valido per tutte le dimensioni dell'esperienza visiva (movimento, struttura e forma ecc.) così come per qualsiasi altra modalità percettiva [...]. Di fatto tutte queste esperienze ci mostrano che non vediamo lo spazio del mondo, ma viviamo il nostro campo visivo; non vediamo i colori del mondo, ma viviamo il nostro spazio cromatico (Maturana e Varela 1984, p. 43).

La visione non è l'equivalente della produzione di fotocopie della realtà fisica investita dai fotoni che si riflettono sulla retina, e ciò che si percepisce

¹⁰ L'esperimento mette in evidenza il punto cieco della retina, ossia la zona della retina da cui si diparte il nervo ottico. Al di là del fatto fisiologico, la questione interessante è che noi non vediamo di non vedere.

riflette ciò che si vuole percepire. La mente umana proietta sui dati forniti dalle cellule retiniche gli schemi a priori dell'intelligibilità, restituendo nella visione l'identità di un oggetto in cui si sostituiscono, alle sue forme e alle sue dimensioni permanenti, le sue forme e le sue dimensioni contingenti. *Questa proiezione deve essere il frutto di un'integrazione dei principi di costanza e di regolarità ai quali obbediscono organizzativamente gli oggetti e gli esseri del mondo fenomenico* (Morin 2000, p. 23).

8. La prospettiva sistemica: il punto di vista dell'osservatore

L'introduzione di concetti quali ambiente, complessità, ricorsività e autonomia, costitutivi della proprietà di un sistema di auto-regolarsi, ha indebolito il mito dell'oggettività nella scienza contemporanea.

In una prima fase, la teoria dei sistemi si è prevalentemente rivolta a problemi di tipo ingegneristico, che limitavano la possibilità di approfondire la complessità in rapporto al sistema osservato. Con una certa analogia, il dibattito scientifico tra riduzionismo¹¹ e olistico¹² rischia di non cogliere la necessità di porre al centro delle riflessioni critiche l'interazione ricorsiva tra il "tutto" e le "parti" del sistema.

Maturana e Varela propongono una teoria dei sistemi che sottolinea l'inevitabile riferimento all'osservatore, all'irriducibile molteplicità dei punti di vista. A questo proposito, Varela nota che a ogni stadio *l'osservatore è in rapporto con il sistema attraverso la comprensione che modifica la relazione con esso* (Varela 1979, p. 85).

¹¹ L'approccio riduzionista fa riferimento alla scomposizione di un sistema nelle sue parti elementari, che vengono poi analizzate e studiate separatamente. Ad esempio: il corpo umano è composto dal sistema degli organi e ciascun organo è formato da tessuti, i quali sono formati da cellule, a loro volta formate da molecole costituite da atomi che sono le particelle elementari.

¹² Dal punto di vista del pensiero complesso, l'approccio più recente e complementare al riduzionismo è rappresentato dall'approccio olistico, che analizza il comportamento di un sistema come risultato delle relazioni tra le parti. Ad esempio: il comportamento di uno stormo di uccelli non può essere spiegato dalla semplice descrizione del volo (posizione e velocità), ma è il risultato dell'interazione di molteplici elementi che interagiscono tra loro.

In una prospettiva sistemica, cambia il modo di considerare la conoscenza: alla circolarità è sostituita la ricorsività, che fa riferimento alla capacità di un sistema di interrogarsi sulle proprie descrizioni, dando luogo a un processo senza fine di descrizioni e di descrizioni di descrizioni. *L'esperienza di qualcosa là fuori è convalidata in modo particolare dalla struttura umana che rende possibile la cosa che attinge dalla descrizione. Questa circolarità tra azione ed esperienza, questa indissolubilità tra l'essere in modo particolare e il modo in cui appare ci dice che ogni atto di conoscenza ci porta un mondo tra le mani* (Maturana e Varela 1984, p. 143).

La circolarità, che rinvia a descrizioni di se stessa, allude all'idea di un sistema costituito da componenti il cui osservatore, che è a sua volta osservato, distingue ciò che appartiene al sistema dal suo sfondo. Questa considerazione evidenzia come i sistemi non esistono a priori, ma come sia l'osservatore stesso a tracciarne i confini determinandone di fatto la costruzione. Ogni volta che ci si riferisce a qualcosa, implicitamente o esplicitamente, si evidenzia il criterio di distinzione che specifica ciò di cui si parla con le sue proprietà in quanto separato dallo sfondo indistinto. Lo sfondo, a sua volta, si definisce nel processo conoscitivo come il dominio nel quale un'entità è differenziata. L'atto conoscitivo non è statico, ma distribuito all'interno del flusso delle attività che coinvolgono soggetti interagenti nel tempo e nello spazio. *L'osservatore è un sistema vivente e qualsiasi comprensione della cognizione come fenomeno biologico deve rendere conto dell'osservatore e del suo ruolo in esso. Tutto ciò che è detto è detto da qualcuno* (Maturana e Varela 1984, p. 46).

L'osservatore, al pari di ogni altro essere vivente, è autopoietico, crea cioè le conoscenze necessarie per compensare le perturbazioni dell'ambiente. La definizione del sistema vivente come autopoietico ci permette di uscire dalla dicotomia tra sistema aperto e sistema chiuso. Infatti, i sistemi autopoietici sono chiusi, cioè autonomi, con una propria identità dal punto di vista dell'organizzazione, in quanto si autoriproducono e sono caratterizzati

in termini di input-output. D'altra parte, essi sono anche sistemi aperti, cioè dipendenti, in quanto il loro funzionamento è condizionato dalle perturbazioni dell'ambiente circostante, che non influisce sulle loro identità. La chiusura organizzativa del sistema, corrispondente al suo dominio cognitivo, stabilisce l'ambito delle interazioni possibili, contribuendo all'evoluzione e alla crescita del sistema stesso.

L'osservatore prende in considerazione simultaneamente l'entità che osserva e l'universo nel quale si trova, capace di interagire indipendentemente con l'entità osservata e le sue relazioni (Maturana e Varela 1984, p. 53).

In questo modo viene evidenziato l'adattamento, che è la compatibilità tra struttura dell'ambiente e struttura del sistema: l'ambiente e il sistema interagiscono attraverso perturbazioni reciproche provocando continui cambiamenti, definiti accoppiamenti strutturali tra sistema e sistema, sistema e ambiente. L'integrazione con l'osservatore non corrisponde a un punto di vista assoluto, ma al riconoscimento dell'irriducibilità dei punti di vista nella costituzione dell'universo cognitivo e dell'identità del soggetto. La possibilità di interazione costruttiva con l'ambiente sarà tanto maggiore quanto più differenziata e integrata in tutte le sue parti sarà la sua struttura interna.

9. Il costruttivismo socio-culturale

Il carattere costruttivo del mondo da parte dell'osservatore avvicina il pensiero sistemico all'approccio costruttivista che rinuncia alla neutralità, all'oggettività, al realismo metafisico e alla verità scientifica: è il rapporto tra l'osservatore e il fenomeno osservato a caratterizzare il carattere composito e complesso della realtà. La possibilità di costruire e organizzare l'esperienza è vincolata alle premesse culturali che influiscono sulle azioni soggettive, sull'interazione e sugli accadimenti con il mondo.

Questo modo di intendere la conoscenza è quello dell'epistemologia costruttivista, che focalizza l'attenzione sulle "costruzioni" sociali del

sapere: ogni atto conoscitivo ha riferimenti diretti con la realtà esterna e assume senso e significato come azione del soggetto in un contesto; la rete dei significati personali ha le sue origini nel linguaggio e nel pensiero socialmente mediato (Vygotskij, 1978).

Riflettendo sui presupposti teorici del costruttivismo, Spivey sostiene che si tratta di una meta-teoria. *La metateoria conosciuta sotto il nome di costruttivismo, che si è andata sviluppando nel corso degli anni è diventata particolarmente influente nella seconda metà del ventesimo secolo [...]. Quello che distingue i costruttivisti è l'enfasi sulla natura generativa, organizzazionale e selettiva della percezione, della comprensione e della memoria umana. I costruttivisti considerano le persone come agenti costruttori e ritengono il fenomeno di cui si occupano (significato e conoscenza), come costruito dalle persone, i cui modi di conoscere, di vedere, di capire e valutare influenzano quello che è conosciuto, visto, compreso e valutato* (Spivey 1997, pp. 3-4).

Il costruttivismo sociale si ispira ad approcci conoscitivi che tengono conto della dimensione biologica e neurofisiologica¹³ dei processi cognitivi. Da questo punto di vista, l'apprendimento è considerato un processo attivo di costruzione dell'esperienza da parte del soggetto che si pone come agente epistemico in interazione con il contesto sociale e umano nel quale è inserito. I principi teorici del costruttivismo sociale, che trovano rispondenza negli studi di Lave e Wenger, introducono l'espressione *cognizione situata* per riferirsi a una concezione della mente umana interpretata come reticolo di conoscenze, cioè come un sistema cognitivo, con differenti livelli di particolarità, all'interno del quale prendono forma pratiche autentiche.

¹³ La dimensione neurofisiologica della conoscenza fa riferimento al funzionamento delle reti neuronali. La neurofisiologia è una disciplina importante per i suoi contributi forniti allo studio della coscienza e del pensiero.

10. La cibernetica di secondo ordine: il contributo di von Foerster

Heinz von Foerster è un autorevole studioso nel campo della cibernetica di secondo ordine¹⁴, dell'auto-organizzazione¹⁵ e della sistemica¹⁶.

Von Foerster preferisce definirsi sistemico e non *scienziato*, in coerenza con quanto da lui affermato in un'intervista: *il termine scienza viene dal latino scientia, che contiene la radice indo-europea "skei" che si riferisce ad attività come separare, distinguere e prendere parte. Tradizionalmente, nel fare scienza si riduce il problema complicato separandone le parti. Ma la separazione delle parti non consente la comprensione dell'intero: le connessioni, le interrelazioni sono quindi perse. La sistemica, al posto di concetti come separare e distinguere, propone termini come mettere insieme, unificare e identificare. La radice greca "syn" del termine sistema ci riporta al suffisso uno. Pensiamo a termini come simpatia, sinfonia e sintesi* (Bröcker 2004, pp. 1-7).

Von Foerster, che utilizza il termine *sistemica* per indicare una struttura di pensiero complementare al pensiero scientifico tradizionale, evidenzia come, attraverso la sincronizzazione e la creazione di sinfonie e partendo da differenti punti di vista, si apra un nuovo orizzonte assai distante dal riduzionismo scientifico: la prospettiva sistemica.

¹⁴ Heinz von Foerster è uno dei padri della cibernetica di secondo ordine: mentre la cibernetica di primo ordine studia le modalità di funzionamento dei sistemi in sé, il passaggio alla cibernetica di secondo ordine provoca un mutamento di prospettiva; infatti, in qualsiasi campo di indagine concepito dall'uomo, sia esso astronomico, sociologico, biologico o psicologico, l'osservatore fa parte dell'universo studiato in qualità di costruttore del campo di osservazione che decide in cosa consiste il sistema osservato e ne traccia il confine rispetto all'ambiente. Così, nella teoria dei sistemi, ogni sistema è considerato come possibile parte di un sistema più ampio, le cui parti possono essere, a loro volta, sistemi; qualsiasi sistema è contemporaneamente un sottosistema e un sistema di ordine superiore. L'assunzione di quest'ottica di indagine mostra all'osservatore sia la relatività del proprio punto di vista rispetto a tutti quelli possibili, sia l'impossibilità di eliminare i vincoli che l'essere un individuo biologico, psicologico e sociale pongono alle possibilità e capacità di osservazione.

¹⁵ Nella teoria dei sistemi, l'auto-organizzazione indica una forma di sviluppo del sistema attraverso influenze ordinanti e limitative, provenienti dagli stessi elementi che costituiscono il sistema oggetto di studio, che permettono di raggiungere un maggior livello di complessità.

¹⁶ Si tratta di un neologismo con il quale si indica la disciplina che studia i sistemi. Secondo il pensiero di von Bertalanffy, nella sistemica può essere fatto rientrare anche lo studio degli esseri viventi intesi come un tutto unico (*sistema*).

Il derivare le conseguenze fa parte di un punto di vista obsoleto, del vecchio ragionamento lineare per cui da A deriva B e poi C e da C poi D. Non è possibile tracciare nessuna conseguenza perché si tratta di un tutto, un'unità. Le conseguenze sono già parte della sua posizione, cioè implicazioni. I concetti delle teorie sistemiche e cibernetiche sono illustrazioni, non conseguenze [...]. Il concetto di verità se lo si guarda per il sottile è un camaleonte della storia della filosofia. Per Cartesio, la parola ha delle macchie, per Kant delle strisce [...]. A me sembra che una pur sempre difficilissima definizione non costituisca un buon punto di partenza per un colloquio. Il mio scopo è quello di portare il concetto stesso di verità alla scomparsa, la sua applicazione possiede un effetto terribile che genera la menzogna, divide gli uomini in coloro che hanno ragione e coloro che- si dice- hanno torto (Von Foester 1987, p.78).

Bateson allude con ironia alle spiegazioni unilaterali della scienza in termini di “spiegazioni dormitive”. Egli scrive infatti: *nel “Malato Immaginario” di Molière viene rappresentato in scena l'esame orale medioevale di un candidato dottore. Gli esaminatori chiedono all'esaminato perché l'oppio faccia dormire e quello risponde trionfalmente: “perché, sapienti dottori, esso contiene un principio dormitivi”* (Bateson 1979, p. 256).

Il cambiamento di interpretazioni che si è delineato in quest'ultimo decennio ha condotto le scienze cognitive a molteplici sviluppi. Si è assistito al superamento del riduzionismo e si è evidenziata la molteplicità dei punti di vista. Nel contesto scientifico contemporaneo, questa dialettica ha contribuito a un ripensamento delle idee di sintesi delle conoscenze e di unificazione del sapere. In particolare, tale dialogo è il laboratorio che consente di ripensare la natura e i limiti di applicabilità di concetti e criteri che sono stati spesso acriticamente accettati come costitutivi di ogni indagine che si dichiarava essere scientifica. A uno sguardo più sottile, questi criteri si mostrano relativizzati e intrinsecamente dipendenti dalle particolarità estetiche ed etiche dell'osservatore.

Varela ritiene che si possa definire la scienza una *danza che crea, nel senso che è la propria visione di se stessa che costituisce gli oggetti e le spiegazioni valide* (Ceruti 1998, p.22).

Il riconoscimento dell'irriducibile complessità dei fenomeni che ci è stato proposto dalle scienze contemporanee, dalla biologia agli ecosistemi, dalle neuroscienze alla fisica, ha messo in luce l'importanza della dimensione specifica e personale delle esperienze della conoscenza. Ne deriva un'interpretazione del sapere più ampia, un sapere non lineare e gerarchico-piramidale, prodotto da sintesi rassicuranti, ma problematico e aperto, che richiede la definizione e la messa in gioco di strategie cognitive in un rapporto di relazione interpretativa in costante evoluzione con il mondo.

SECONDO CAPITOLO

Comunità di pratica e negoziazione delle conoscenze

Tutti apparteniamo a delle comunità di pratica. A casa, al lavoro, a scuola, nel nostro tempo libero apparteniamo a numerose comunità di pratica in ogni momento. E le comunità di pratica cui apparteniamo cambiano nel corso delle nostre vite. Infatti, le comunità di pratica sono ovunque.

(Wenger, Mc Dermott e Synder 2007, p.76)

1. L'approccio situato della conoscenza

L'approccio situato della conoscenza rimanda a quanto affermato da Lave: *non c'è ombra di dubbio che ciò che chiamiamo cognizione è un complesso fenomeno sociale. La conoscenza è organizzata socialmente in modo tale da essere indivisibile tra gli esseri umani. La cognizione nella vita di tutti i giorni è distribuita e dispiegata ovunque, e non separata tra corpo e anima. Le attività sono organizzate culturalmente in modo da includere tutti gli autori* (Lave 1988, p.1).

Queste considerazioni forniscono utili spunti per ripensare il significato da attribuire al termine conoscenza: essa, inserendosi all'interno di una cornice partecipata, può essere definita in relazione ai contesti di vita nei quali si realizzano forme di pratica autentica¹⁷: la prospettiva teorica correlata all'approccio situato fa riferimento alla natura relazionale e al carattere negoziale della conoscenza.

Nel sottolineare l'interdipendenza tra il soggetto e il mondo circostante, tra il carattere socialmente negoziato delle conoscenze e delle esperienze e i significati, la teoria della pratica sociale si riferisce alle attività del fare significato.

L'apprendimento è parte integrante della pratica sociale nel mondo: le attività di apprendimento, di pensiero e di conoscenza si sviluppano all'interno delle relazioni tra le persone che agiscono in un determinato

¹⁷ Cerchiamo di capire, di "situare" l'oggetto che sta davanti a noi - il testo, il quadro, la sonata - nel dargli il contesto, comprensibile e formativo, di esperienze già avvenute e ad esso correlate (Pontecorvo e Zucchermaglio 1995, pp. 21-22).

contesto sociale e culturale. Tale approccio, maturato all'interno della psicologia culturale e dell'etnografia applicate alle realtà organizzative, fa riferimento a diversi costrutti - quali quelli di significato, struttura sociale, esperienza situata, collettività, soggettività, pratica e identità - e fonda le sue radici su una concezione multidimensionale dell'apprendimento, considerato come processo sociale basato sull'appartenenza a una comunità e sulle caratteristiche organizzative e relazionali di tale comunità: l'apprendimento è sempre il risultato di una partecipazione attiva alle pratiche di una o più comunità di appartenenza.

2. Le comunità di pratica: il carattere sistemico

Wenger definisce una comunità di pratica come un gruppo di persone che hanno in comune un interesse o una passione per qualcosa e che, in base a tale interesse, interagiscono per migliorare il loro modo di agire.

Wenger osserva che *la nostra condizione di esseri umani implica un impegno costante in attività di tutti i generi [...]. Quando definiamo queste attività e quando le esercitiamo insieme, interagiamo con il mondo [...]. In altre parole apprendiamo* (Wenger 2006, p.28).

La comunità di pratica si fonda sulla condivisione di orizzonti culturali e di valori: una struttura emergente non intrinsecamente stabile e soggetta a mutamenti non casuali. Le comunità di pratica sono fluide e soggette al mutamento delle loro stesse identità, poiché producono e riproducono identità e significati: anche il significato dell'essere competente in una comunità è oggetto di negoziazione.

La partecipazione, che caratterizza una comunità e comporta la continua negoziazione e rinegoziazione dei significati, e l'interazione costante con l'esperienza contribuiscono sia alla dissoluzione della dicotomia tra teoria e pratica, sia allo sviluppo delle identità personali, attraverso il cambiamento e la trasformazione della comunità stessa.

Da questo punto di vista, le comunità di pratica svolgono il ruolo di mediazione tra l'individuo e il mondo sociale organizzato, contribuendo a

costituire una rete di connessioni tra i sistemi culturali di significato e i sistemi politici¹⁸.

Queste connessioni, che caratterizzano una comunità di pratica, rinviano al carattere autopoietico degli organismi viventi, descritto da Maturana e Varela.

Ogni essere vivente è considerato un'unità distinta e organizzata dinamicamente che si sostanzia di significati, i quali contraddistinguono l'uomo dagli esseri della sfera vivente. La dinamicità che caratterizza l'organismo vivente implica:

- a) il suo essere un'unità in cambiamento, soggetta a trasformazioni funzionali della struttura e al conseguente arricchimento delle identità personali e collettive;
- b) il suo essere un'unità adattabile, in continua trasformazione perché in grado di sperimentare soluzioni inedite al progressivo articolarsi del suo processo di distinzione.

Una comunità di pratica si modifica in funzione del contesto, riorganizzandosi per la conservazione di se stessa e giungendo a complessi livelli di articolazione della sua struttura interna, coerentemente con i processi di apprendimento e con le relazioni di significati: la comunità di pratica può essere definita come un sistema complesso che si caratterizza per la convergenza di relazioni e pratiche sociali.

Da un punto di vista sistemico, il processo di apprendimento nelle comunità di pratica fa riferimento non solo alle conoscenze che diventano sempre più complete e complesse, ma anche ai livelli più raffinati di negoziazione del sapere e delle conoscenze. Per analogia, lo sviluppo di un percorso apprenditivo in una comunità di pratica può essere paragonato allo sviluppo

¹⁸ *Nella pratica la conoscenza ha sempre una connotazione politica perché significa un modo di essere nel mondo, quindi non si può scindere la pratica dalla conoscenza, dall'identità, dal potere e dalla comunità. Sono parti integranti di uno stesso progetto, di una conoscenza vissuta nel mondo* (Lipari 2007, p. 10).

dell'embrione, in cui il progressivo aumento del numero delle cellule avviene in parallelo a una sempre maggiore specializzazione e differenziazione delle stesse. Il sistema vivente evolve parallelamente alla comunità e apprende insieme alla comunità, organizzando, al suo interno, spazi e funzioni coerenti con il suo percorso di sviluppo complessivo.

2.1 Le connotazioni della pratica

Prima di esaminare come l'apprendimento situato si realizza all'interno di una comunità di pratica, è necessario esaminare i significati del termine *pratica*.

La pratica costituisce un tema che può essere investigato etnograficamente nei contesti sia formali sia informali; dalla loro osservazione e descrizione dettagliata è possibile individuare molteplici modalità di “abitare la conoscenza” che sfuggono ai processi cognitivi interni “disincarnati”: la cognizione e la percezione sono incorporate nei *modi operandi* che si realizzano attraverso la pratica.

Questa considerazione sposta radicalmente l'asse del problema epistemologico dalla conoscenza degli oggetti alla conoscenza delle forme, considerate antropologicamente come attività relazionali che fanno riferimento alla condivisione di quelle pratiche che facilitano la ristrutturazione dinamica dei processi cognitivi e motivazionali.

La pratica è un'azione che ha luogo in un particolare contesto storico-sociale, all'interno del quale i gruppi umani sono impegnati nello svolgimento di attività i cui aspetti di tipo tecnico-operativo e di significato si strutturano nel tempo, consolidandosi in abitudini, fissandosi nella memoria collettiva e diventando così un punto di riferimento per l'azione.

Certo, la pratica in questo senso significa essere impegnati, muoversi, operare nel mondo secondo certe modalità. Quindi la pratica dev'essere una conoscenza che si può tradurre in pratica [...] non significa solo conoscenza puramente strumentale. La conoscenza ti dà un'identità che si può esprimere nel mondo? Quando lavoravo in una società, la pratica era

questo connubio complesso di sapere come evadere certe richieste, come seguire le norme della società, [...] ma anche il fatto di conoscerci gli uni e gli altri, mantenere buoni rapporti con gli altri in modo che mi avrebbero dato delle risposte se gli facevo delle domande (Lipari 2007, p. 9).

Dalla pratica è possibile identificare i reticoli relazionali degli attori coinvolti nell'azione e interessati ad essa. Questi reticoli sedimentano nel tempo consuetudini relazionali tali da generare linguaggi e culture condivise che conducono alla costituzione di una comunità di pratica, definita come *il fare all'interno di un determinato contesto storico e sociale cui la persona partecipa nella sua totalità* (Wenger 2006, p. 47).

La pratica si caratterizza per aspetti spesso contrapposti tra loro: l'esplicito e il tacito, il dire e il fare, la conoscenza e l'azione.

Quattro sono gli ambiti interpretativi del concetto di pratica proposti da Wenger:

- a) la *semantica comune*: la pratica come negoziazione sociale del significato;
- b) la *comunità*: la pratica come fonte di coerenza di una comunità;
- c) l'*apprendimento*: la pratica come processo di apprendimento continuo;
- d) i *confini*: la pratica come generatrice di confini.

Ogni pratica dà luogo a un processo di negoziazione del significato, cioè a quel processo attraverso il quale i partecipanti co-producono un senso comune che viene continuamente modificato e dal quale sono continuamente influenzati. È in quest'ottica che *un significato è sempre il prodotto della sua negoziazione [...] non esiste né in noi, né nel mondo ma in quella relazione dinamica che è il vivere nel mondo* (Wenger 2006, p. 54).

Nella negoziazione del significato è possibile distinguere due processi convergenti e complementari: la partecipazione e la reificazione. Il primo fa riferimento a un coinvolgimento attivo dei soggetti nella comunità di pratica che implica un'identificazione reciproca, il secondo ai significati negoziati attorno ai quali viene organizzata la condivisione delle pratiche e il coordinamento delle azioni dei singoli.

I processi di partecipazione e reificazione, connotando sia gli oggetti-artefatti che le relazioni, non costituiscono aspetti isolati della pratica. Afferma a tal proposito Wenger: *anche se la prima si riferisce direttamente alle persone e la seconda alle cose, non possono essere definite in modo distinto le une dalle altre* (Wenger 2006, pag. 70).

Secondo Wenger, la pratica si esprime, quindi, attraverso tre attività principali: la reificazione, la partecipazione e la negoziazione, come indicato nella figura 2.

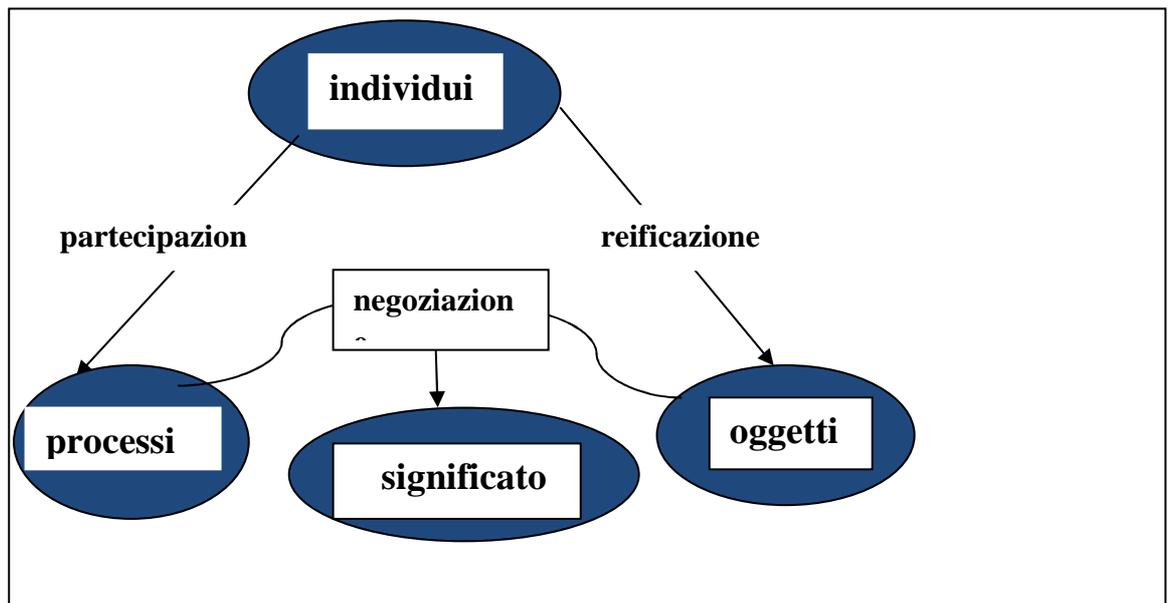


Fig.1. Gli elementi che caratterizzano una comunità di pratica.

La figura 2 evidenzia inoltre come il significato, gli oggetti e i processi di conoscenza siano elementi che consentono la realizzazione di ciò che Wenger definisce *l'impresa comune*¹⁹, cioè uno degli obiettivi fondamentali per la crescita della comunità di pratica e per l'arricchimento del complesso di conoscenze condivise tra tutti i membri partecipanti.

¹⁹ L'espressione *impresa comune* si riferisce a un processo collettivo di negoziazione che fa comprendere il significato della complessità di un impegno reciproco di individualità. L'assunzione di responsabilità diventa parte integrante della pratica: da ciò deriva il fatto che il processo di negoziazione non sia solo generativo, ma anche vincolante.

La pratica è un processo attraverso il quale si fa esperienza del mondo. Per descrivere la relazione tra gli elementi che costituiscono una comunità di pratica, Wenger utilizza la seguente metafora. *Ci sono tanti tipi di meccanica coinvolti nella produzione di un quadro: una tela, i pennelli, i colori e tecniche sofisticate. La stessa immagine è uno strato sottile di pittura. Ma in fondo per il pittore e il fruitore è la pittura come esperienza di significato ciò che realmente conta. Similmente, nel proseguire le nostre imprese siamo coinvolti in tutti i tipi di attività con corpi complessi che sono il risultato di millenni di evoluzione. Ma ancora, in ultima analisi, ciò che realmente conta è il significato che produciamo* (Wenger 2006, p. 68).

2.2. Le connotazioni della comunità

La comunità, come identificazione di realtà di vita e di rapporti stabilmente definiti, costituisce uno dei tanti temi trattati in modo non univoco dalle scienze sociali nel corso dell'ultimo secolo: la riflessione sui temi della socialità e della comunità occupa uno spazio consistente nella letteratura sociologica e antropologica. L'origine di tale riflessione può essere individuata nel testo *Comunità e società*, in cui Tönnies definiva per la prima volta la questione della polarità comunità-società: la comunità nella sua forma naturale è caratterizzata da legami di sangue e da una forte tonalità emotiva che deriva dal fatto che tutti i suoi componenti si conoscono; al contrario, il termine *società* indica una forma di convivenza in cui gli individui stanno insieme per ragioni contrattuali e la logica di distribuzione dei beni non è basata sulla gratuità.

La comunità è stata a lungo percepita come il luogo ideale della convivenza umana, privo di traumi e conflitti: un ambiente ricco di spazi per la libertà individuale e organizzato secondo principi ispirati all'armonia e alla tranquillità.

Questa prospettiva enfatizza un'interpretazione idealizzata e romantica della comunità ed evoca sentimenti di consonanza, armonia, protezione e sicurezza che conferiscono alla realtà una visione illusoria, in base alla

quale la comunità costituisce una sorta di riparo dalle malvagità della società. Scrive, a tal proposito, Bauman: *la compagnia o la società possono anche essere cattive. La comunità - questa è la nostra sensazione - è sempre una cosa buona. Comunità suona bene per i significati che tale termine evoca, i quali sembrano tutti promettere piaceri, e spesso il tipo di piaceri di cui vorremmo godere e ci sembrano invece irraggiungibili. Innanzitutto, un luogo caldo, posto intimo e confortevole [...]. In secondo luogo, possiamo contare sulla benevolenza di tutti [...]. In breve, la comunità incarna il tipo di mondo che purtroppo non possiamo avere [...], ma che speriamo un giorno di riconquistare* (Bauman 2001, pag. 57).

Gli attori partecipano alla comunità mettendo in gioco processi di negoziazione che riguardano il significato: ogni soggetto è attivamente coinvolto nella dinamica di costruzione di conoscenze dalla quale scaturisce una prospettiva comune che, a sua volta, contribuisce a formare le identità individuali e collettive.

La comunità rimanda a tre dimensioni:

- a) l'esistenza di un impegno reciproco tra i membri di una comunità di pratica, che si sentono legati da un'identità comune e da rapporti di fiducia.
- b) la realizzazione di un'*impresa comune*, ovvero di una responsabilità e di un processo collettivo di condivisione delle prospettive in una continua negoziazione delle conoscenze;
- c) la presenza di un repertorio condiviso di artefatti, strumenti, routine, storie, credenze e valori che rappresentano la memoria storica della comunità.

Una comunità di pratica [...] entra nell'esperienza dei partecipanti attraverso il loro impegno (Wenger 2006, p. 84).

L'impegno reciproco può contribuire a far convergere la partecipazione e la reificazione, un'impresa comune può facilitare l'instaurarsi di relazioni informali basate sull'appartenenza reciproca e le storie condivise possono costituire una risorsa per la negoziazione del significato.

3. Comunità di pratica e di apprendimento

Il patrimonio di conoscenze che si sviluppa in una comunità di pratica è strettamente connesso ai saperi pratici e ai *know-how* che si caratterizzano per la condivisione dei ruoli e dei comportamenti di tutti i componenti. Da questo punto di vista, le pratiche possono, inoltre, essere concepite come *storie di apprendimento condiviso*, poiché l'apprendimento avviene attraverso la graduale integrazione e partecipazione periferica legittimata dalla presenza e dall'impegno di nuovi membri alle attività definite socialmente dalla comunità; le routines, le storie, i simboli e i repertori di conoscenza dei componenti contribuiscono alla comprensione degli eventi ai quali è attribuito un particolare significato da parte di tutta la comunità. Da questa prospettiva, l'apprendimento richiede uno sforzo di partecipazione volto alla negoziazione e alla ri-negoziazione del significato, all'interno di un percorso di integrazione e coinvolgimento sociale che è imprescindibile dalla pratica.

La considerazione degli spazi che costituiscono i confini, attraverso i quali si stabiliscono contatti con le altre comunità e la realtà esterna sempre più complessa, è strettamente correlata con i processi dell'apprendere. Un'attenzione particolare va posta sulla natura dei confini: confini con poche aperture verso l'esterno possono rappresentare un ostacolo ai processi di apprendimento, mentre un certo grado di permeabilità a livello periferico può costituire un'opportunità di apprendimento sia per gli *outsider* rispetto alla comunità, sia per la comunità stessa.

Le connessioni tra i confini di diverse comunità, rese possibili attraverso processi di reificazione oppure di partecipazione, presentano differenti caratteristiche. Wenger sostiene che l'esistenza delle comunità di pratica è contraddistinta da confini mobili: [...] *quello che mantiene la vitalità di queste comunità è il fatto che ci sono dei confini mobili, che si spostano, cioè nuove formazioni che in qualche modo vanno a incidere sui confini esterni della comunità* (Lipari 2007, pag.7).

4. Comunità di pratica e innovazione

I primi studi sulle comunità di pratica, che risalgono alla fine degli anni ottanta dello scorso secolo, erano rivolti ad approfondire il concetto di apprendimento situato (Lave e Wenger, 2006; Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995; Striano, 2000). Questi studi nascevano da una riflessione sul fenomeno specifico dell'*apprendistato*, in cui la relazione è di partecipazione evolutiva e di trasformazione dell'identità all'interno di un approccio che possiamo definire comunitario.

Le comunità di pratica sono dei mattoni costitutivi di un sistema sociale di apprendimento poiché sono i contenitori sociali delle competenze che costituiscono questi sistemi (Zucchermaglio e Alby, 2006).

Il concetto di comunità di pratica nasce nei primi anni '90 del Novecento nell'ambito degli studi di Etienne Wenger e Jean Lave che, in coerenza con le pratiche dell'apprendistato, rovesciano l'assunto consolidato secondo cui l'apprendimento ha luogo separatamente dalla pratica, mettendo in evidenza come l'acquisizione delle competenze si basi su un processo sociale di partecipazione a una pratica che si configura come relazione del singolo alla cultura del gruppo. Da queste riflessioni, il concetto di comunità di pratica emerge come teoria sociale e situata dell'apprendimento ed è considerata come uno degli sviluppi più interessanti dell'approccio interpretativo che considera le organizzazioni come insiemi caratterizzati da capacità di apprendimento, nel senso che i soggetti, in quanto appartenenti all'organizzazione, ne condividono il patrimonio di conoscenze acquisite.

Numerose organizzazioni hanno attribuito molta importanza allo sviluppo delle conoscenze e dell'innovazione, considerate come valori fondanti per la crescita. Un forte interesse a sperimentare l'approccio della comunità di pratica è profondamente sentito da quelle organizzazioni che più avvertono la sfida posta dal ritmo sempre più elevato di obsolescenza delle conoscenze: organizzazioni che si confrontano con ambienti in costante trasformazione e con una concorrenza agguerrita, continuamente sollecitate a innovare le proprie conoscenze non solo "importandole" dall'esterno, ma

soprattutto rielaborandole o generandole al proprio interno al fine di acquisire una maggiore efficacia.

Gli aspetti applicativi delle comunità di pratica nel mondo delle organizzazioni sono finalizzati sia a interventi capaci di supportare i processi di apprendimento, sia al miglioramento delle competenze professionali; gli approcci operativi sono riconducibili a orientamenti che muovono dal riconoscimento dell'importanza delle dinamiche dell'apprendimento informale in molti contesti di vita e di lavoro.

Vi sono numerose evidenze empiriche dell'impatto delle comunità di pratica sullo sviluppo delle nuove professionalità: decresce l'importanza delle componenti tecnico-professionali e cresce nettamente il peso delle componenti integrative, basate su competenze cognitive, sociali e contestuali che delineano nuove figure professionali specificabili in base alle diverse combinazioni di conoscenze e capacità piuttosto che in termini di segmentazione e separazione del proprio sapere.

I membri di una comunità di pratica possono interagire in presenza oppure a distanza, spesso a distanza e in presenza (*modalità blended*), utilizzando forme di comunicazione sincrona o asincrona.

Gli strumenti per la progettazione di una comunità non possono prescindere dalla lettura preliminare dei contesti d'azione e dal consenso attivo degli attori interessati.

Il rilevante punto di approdo del lavoro metodologico di Wenger concepisce l'intervento come azione orientata soprattutto a evitare l'indebolimento delle dinamiche relazionali della comunità di pratica. Nella misura in cui le comunità di pratica sono irriducibilmente spontanee e volontarie, l'ipotesi di sostenerne la costruzione o, come sostiene Wenger, di coltivarle, dipende dalla capacità di far nascere nei membri della comunità la vitalità e la passione attraverso le quali è possibile mantenere alto il grado di coinvolgimento dei partecipanti. La "coltivazione" alla quale pensa Wenger può essere attivata secondo un modello in cui l'intervento si configura come sostegno agli attori della comunità nella loro attività di analisi e di soluzione dei problemi emergenti.

Si tratta di un approccio che ha l'obiettivo di stimolare tra i membri del gruppo capacità di individuazione e di analisi dei problemi generati costantemente dalle pratiche, dalle dinamiche relazionali e dalle influenze esterne. Le comunità di pratica hanno condotto gli studiosi di *Knowledge management* a pensare che i flussi di conoscenza e i processi di apprendimento siano strettamente connessi con l'innovazione.

David Snowden²⁰ afferma che *nell'e-learning andiamo oltre la gestione della conoscenza come cosa, verso la gestione della conoscenza come flusso. Per fare ciò occorrerà focalizzarci più sul contesto e sulla narrativa, che sui contenuti* (Snowden 2002, pp 56-96).

Si introduce un modo diverso di intendere l'apprendimento in rete, che si basa sulla condivisione di esperienze e sull'aiuto reciproco nell'affrontare i problemi legati alla propria professione.

5. I presupposti teorici del concetto di comunità di pratica

Il modello della comunità di pratica trova i suoi antecedenti nelle scuole attive di John Dewey e nelle comunità di ricerca di Matthew Lipman²¹.

Nell'attivismo pedagogico di Dewey²², la scuola è considerata una piccola

²⁰ David Snowden, esperto di *Knowledge management*, è MiNE (*Management in the Network Economy*) Fellow dell'Università Cattolica di Milano. A lui si deve l'origine dell'approccio antropologico basato sullo storytelling nella formazione aziendale. Come vedremo nei prossimi capitoli, la formazione on line (e-learning) rende possibile la creazione di significative comunità di pratica.

²¹ Il curriculum della *Philosophy for Children* è stato ideato da Lipman negli anni '70 per far avvicinare alla filosofia gli alunni di ogni ordine di scuola, trasformando la classe in "comunità di ricerca" attraverso il dialogo filosofico. Le finalità educative del curriculum sono la convivenza democratica e lo sviluppo del pensiero "complesso", che si caratterizza attraverso la pratica del ragionamento formale.

²² Nel testo *Scuola e Società* del 1899 Dewey illustra, alla luce delle esperienze compiute nella scuola-laboratorio di Chicago, un nuovo metodo e una nuova concezione dell'attività e dell'organizzazione scolastica. Le trasformazioni tecnologiche e dei modi di vita degli individui avvenute nella società industriale hanno mutato profondamente la struttura della famiglia e della società civile, privando il bambino del contatto spontaneo e ricco di esperienze educative con l'ambiente naturale: compito della scuola sarà quello di organizzarsi in modo che tutte le esperienze naturali e produttive non più attingibili all'esterno possano riprodursi al proprio interno. La scuola non sarà il luogo per la trasmissione passiva dei dati e delle informazioni, non collegate agli interessi vitali del bambino, ma un luogo di lavoro, di vita comunitaria, di esperienze educative e socializzanti.

comunità che sostiene lo sviluppo delle abilità utili all'individuo per vivere socialmente. Da questo punto di vista, le comunità di pratica possono essere definite come un sistema costituito dai partecipanti che condividono conoscenze e attività: tutti i membri di una comunità sono uniti dalle azioni che compiono e dai significati delle loro azioni per la vita civile e sociale.

Una caratteristica importante di una comunità di pratica è quella di emergere spontaneamente da una rete informale di persone accomunate dall'esigenza del raggiungimento di un medesimo obiettivo. Ogni nuovo partecipante è un *insider* quando riesce a far propri i linguaggi e i punti di vista della comunità.

La questione se le comunità di pratica possano svilupparsi da un sistema di relazioni informali costituisce un problema aperto, nel senso che un insieme di relazioni non è una garanzia di attivazione di una comunità di pratica.

In linea generale, la pratica produce e riproduce norme e sapere (Foucault, 1978) configurandosi sia come un dispositivo epistemico, in quanto genera conoscenza, sia come un dispositivo normativo che legittima e istituzionalizza le convenzioni della comunità. Praticare significa reificare, ma anche generare, sistemi di attività in una dimensione comunitaria; cioè partecipare alla costruzione collettiva della conoscenza e dell'identità in una comunità praticante (Pugliese, 2009).

La letteratura sull'apprendimento, all'interno della cornice costruttivista, considera le comunità come dispositivi di apprendimento sociale poiché tutti i partecipanti sono direttamente coinvolti nella produzione di senso e l'apprendimento significativo è il risultato di una mutua condivisione.

6. Comunità di pratica e forme di apprendimento

Nell'ambito degli studi e delle ricerche della pedagogia dell'organizzazione si è soliti distinguere tre modalità di apprendimento, tutte riconducibili ai presupposti dell'attivismo pedagogico:

- a) *learning by using* – apprendimento attraverso l'uso;
- b) *learning by doing* – apprendimento tramite l'azione;
- c) *learning by interacting* – apprendimento attraverso l'interazione.

Si possono attivare processi di apprendimento all'interno di gruppi sociali coesi (*peer groups*) o all'interno di gruppi più ampi. L'apprendimento si esplica nello svolgimento delle pratiche (*learning by doing*), nell'uso di modalità operative (*learning by using*), nelle interazioni informali con altri membri del gruppo (*learning by interacting*).

Secondo il costrutto del *learning by doing*, si impara in modo significativo e duraturo quando si realizzano concretamente le esperienze, poiché il soggetto contribuisce alla generazione di modalità di interazione che favoriscono la creazione di nuove conoscenze.

Il concetto di *learning by using* è stato introdotto da Rosenberg: l'apprendimento richiede una forma di rielaborazione attiva della conoscenza, cioè una trasformazione generativa che comporta l'acquisizione di competenze anche attraverso l'applicazione di schemi mentali appresi in precedenza (*learning by doing*). La possibilità di strutturare in forma ipertestuale i materiali didattici consente a coloro che apprendono di partecipare alla costruzione o all'aggiornamento degli stessi materiali, incoraggiando forme di apprendimento efficaci come la ricerca e l'imparare facendo (*learning by doing*).

La forma di apprendimento che si realizza attraverso il *learning by interacting* fa riferimento alla complessità delle interazioni sociali, anche all'interno del gruppo dei pari (la comunità di professionisti o di esperti). Le pratiche sociali sono correlate alle conoscenze integrate e distribuite nella vita stessa delle comunità, che richiede il coinvolgimento attivo di tutti i partecipanti.

7. Narrazione e apprendimento nella comunità di pratica

La narrazione in una comunità di pratica favorisce l'apprendimento, la conoscenza e la cultura che la connotano; prendono forma, tra l'altro, le storie condivise, che hanno il compito impegnativo di suggerire un senso e un ordine cognitivo alle attività della comunità. La narrazione ha avuto un ruolo importante fin dalle prime comunità orali: i miti davano ragione dell'essere nel mondo e fornivano un senso di identità e di appartenenza ai membri della comunità, creando una cultura condivisa. Le narrazioni potevano essere considerate "custodi" di quel sapere comunitario: in loro assenza, le conoscenze e le tradizioni di quelle comunità sarebbero andate perse.

In una comunità di pratica la dimensione narrativa è preponderante e la cultura della comunità si crea soprattutto attraverso di essa: il sapere è condiviso e creato principalmente attraverso la narrazione. Questo è il motivo per cui il linguaggio adottato dalla comunità è uno degli elementi più importanti che la caratterizzano. Oltre alla narrazione, Brown e Duguid (1995) individuano due caratteristiche principali dell'agire in una comunità di pratica:

- a) la collaborazione
- b) la costruzione sociale delle conoscenze.

Dal momento che la pratica è basata su narrazioni ed esperienze condivise, la collaborazione è un aspetto fondamentale per la creazione di una particolare comunità: narrazione e collaborazione sono integrate con il processo di costruzione sociale delle conoscenze (Berger e Luckmann, 1966). Nella narrazione, ogni membro contribuisce allo sviluppo della propria identità e alla costruzione della comunità, definita interpretante: il significato del reale viene infatti continuamente negoziato, al fine di giungere a un'interpretazione e a una visione condivise della realtà. Nello sviluppo della comunità vengono trasformati e diffusi gli strumenti usati per interpretare attività umane più complesse; l'identità e l'appartenenza sono due aspetti indissolubili del processo conoscitivo umano: *i saperi collettivi*

nel loro formarsi e affermarsi in un gruppo umano fanno leva sul bisogno di appartenenza che alimenta la costruzione dell'identità personale. I saperi individuali, a loro volta, restituiscono il vantaggio e il condizionamento che vengono dai saperi condivisi nel far pesare su questi, pur con coincidenza non uniforme, le diverse forme del conoscere singolare (Orefice 2001, p. 21). Sia i saperi individuali che quelli collettivi giocano un ruolo fondamentale nella costruzione dell'identità personale e collettiva; nella dinamica degli eventi, l'io estrae il proprio ordine dal senso della propria narrazione. Diventa decisivo l'apporto del linguaggio umano, i cui peculiari caratteri di contestualizzazione e di metaforizzazione consentono ai soggetti di costruirsi e di dirsi in un mondo interno di riferimenti attorno ai loro racconti.

La prospettiva narrativa permette di significare la rete e le derive virtuali, radunando l'io frammentato e sparso in territori che, pur non essendo privi di senso, rischiano di non raggiungere mai una coerenza tale da consentire una stabilizzazione del sé. La narrazione è facilitata, in questo compito, dalle tecnologie digitali, che offrono nuove possibilità interattive, stimolanti per il racconto del sé: il sé vede moltiplicate le proprie opportunità narrative, anche se la narrazione in Rete richiede momenti in cui il racconto del sé è ricercato e meditato. Nella narrazione attraverso la Rete, le due dimensioni di tipo collettivo e individuale si intersecano e il racconto aiuta a costruire significati che consentono all'essere umano di interagire con il sistema delle convenzioni culturali all'interno delle quali vive.

TERZO CAPITOLO

Interagire in e attraverso la rete

La ricchezza di un ambiente di apprendimento risiede nella relazione che lega insieme gli strumenti e le pratiche didattiche e di apprendimento che in esse si intrecciano

(Rivoltella 2003, p. 177)

1. Un modo metaforico per parlare della rete

Il concetto di Rete va molto al di là di quello di sistema [...] il sistema sociale è una dimensione analitica della rete che ne evidenzia le interdipendenze funzionali e stabilizza - attraverso i nodi di congiunzione disgiunzione - i meccanismi retraoattivi e i circuiti attraverso i quali si esprime la fenomenologia del sociale. Ma la rete è anche il modo in cui gli aspetti e le dimensioni del sociale prendono vita e si esprimono. La società appare come un mix di formale e di informale che richiede un nuovo paradigma di osservazione (Donati 1991, p.103).

Tale impostazione suggerisce di superare, a livello epistemologico, un punto di vista centrato sull'oggetto a favore di un'analisi centrata sulle relazioni. *Ciò che chiamiamo una parte, altro non è che uno schema in una trama inscindibile di relazioni [...] gli oggetti sono reti di relazioni inserite all'interno di reti più grandi (Capra 1997, p. 95).*

Per la maggior parte delle persone, la metafora è uno strumento d'immaginazione poetica o abbellimento retorico, un elemento piuttosto raro nel linguaggio comune. *La metafora è solitamente considerata puramente linguistica poiché riguarda le parole e non il pensiero e l'azione [...]. Al contrario, la metafora è diffusa in ogni aspetto della vita quotidiana non solo nel parlare, ma anche nel pensare e nell'agire: il nostro stesso sistema concettuale ha una natura fondamentalmente metaforica [...]. Il modo in cui concepiamo ciò che facciamo quotidianamente è sostanzialmente questione di metafora (Navarini 2007, p. 90).*

Tale passaggio dall'oggetto alla relazione è ciò che nella teoria dei sistemi viventi viene definito come il passaggio dalla figura allo sfondo: in un sistema è attribuito rilievo alle relazioni, mentre gli oggetti acquistano un'importanza secondaria.

L'attenzione va posta sullo sfondo, cioè sull'insieme di relazioni e di relazioni di relazioni: la rete è dunque la trama emergente della relazione cioè l'insieme delle dinamiche connettive.

Il linguaggio metaforico si avvale di termini carichi di significati simbolici e sollecita molteplici richiami emotivi attraverso il ricorso ai riferimenti impliciti di cui tali termini sono portatori.

L'uso delle metafore si rivela particolarmente utile nell'evidenziare il carattere dinamico e complesso delle nuove forme di comunicazione e di interazione che si realizzano nella Rete.

La Rete può essere rappresentata come lo spazio transazionale, l'estensione della mente, del mondo intrapsichico individuale in una zona intermedia tra il sé e l'altro: la Rete è la metafora del cyberspazio, di una finestra su spazi e mondi invisibili e intangibili. Il cyberspazio è luogo *altro* rispetto a quello quotidianamente vissuto, un nuovo ambiente dell'esperienza umana, dai tempi e dagli spazi propri, un nuovo habitat di vivibilità del sé e della relazione.

Un'immagine efficace, utilizzata per rappresentare la Rete, è quella del labirinto, luogo senza centro e continuamente ridisegnato da direzioni difficilmente individuabili, uno spazio di ricerca nel quale sperimentare il valore dell'impresa conoscitiva, ma anche dimensione dello smarrimento del sé e del suo percorso nella perdita del fine e del senso lungo un itinerario caratterizzato da continue ricorsività.

Una metafora frequente per rappresentare Rete fa ricorso all'immagine della navigazione, con tutti gli elementi a essa connessi: viaggio ed esplorazione, ma anche conquista.

Il viaggio e la navigazione sembrano ritrovare nella Rete il loro significato antico del desiderio di scoperta, sperimentato da Ulisse e dal suo indomabile desiderio di conoscenza e di avventura: l'immagine dell'eroe greco si presta bene a significare le molteplici sfide, insidie e tentazioni che possono nascondersi nel viaggio iniziatico dell'anima umana verso il sapere. L'idea della navigazione sembra alludere a una mappa mentale e sociale dalle dimensioni inaspettate, i cui links semantici si vanno progressivamente edificando sulla base del nuovo rapporto con le tecnologie digitali; sperimentando le possibili attualizzazioni del virtuale per riconoscere le coordinate e definire nuove traiettorie della navigazione, in una continua scoperta e riscoperta dell'evoluzione e della mobilità della rotta.

2. Il concetto di rete nel sistema semiotico di Juri Lotman

Nella prospettiva della complessità, la conoscenza è strettamente legata al concetto di Rete e di relazione; Bateson²³ stesso afferma che *la conoscenza, intesa come un sistema aperto in evoluzione, è un complesso di interdipendenze che implicano relazioni tra le parti* (Bateson 1984, pag. 34).

Il punto di partenza di Bateson è la considerazione che sia l'evoluzione biologica, sia la conoscenza sono dei processi caratterizzati stocasticamente²⁴ da una componente casuale, che permette il cambiamento,

²³ Con il testo *Verso un'ecologia della mente*, Bateson propone una nuova prospettiva interpretativa per indagare un insieme vasto di fenomeni apparentemente diversi, ma in realtà molto vicini dal punto di vista della loro organizzazione e del loro funzionamento. *Desidero esprimere la mia convinzione che certi fatti come la simmetria bilaterale di un animale, la disposizione strutturata delle foglie di una pianta, l'amplificazione progressiva della corsa agli armamenti, le pratiche del corteggiamento, la natura del gioco, la grammatica di una frase, il mistero dell'evoluzione biologica e la crisi in cui si trovano i rapporti tra l'uomo e l'ambiente possono essere compresi solo in termini di un'ecologia delle idee, così come io la propongo* (Bateson 1984, p. 23).

²⁴ L'assunto generale di Bateson è che sia l'evoluzione, con gli adattamenti somatici indotti dall'abitudine e dall'ambiente, sia l'apprendimento costituiscono dei processi stocastici. Bateson è convinto che in entrambi i casi vi sia un flusso di eventi, per certi aspetti casuale, e un processo selettivo, che fa sì che alcune componenti sopravvivano più a lungo di altre. La selezione naturale agisce eliminando le alternative sfavorevoli sotto il profilo

e da un principio selettivo, che ne orienta l'evoluzione. Bateson ragiona sul concetto di *struttura che connette*, una struttura delle relazioni che costituiscono le parti alla base dei processi mentali, cioè quegli eventi che accadono nell'organizzazione e nelle relazioni tra le parti di un tutto, *sia esso un albero, una foglia, una foresta, un uomo che taglia un albero nella foresta*.

Ogni elemento del sistema-mente, connesso con la totalità, è caratterizzato da somiglianze e da differenze: mentre la somiglianza fa riferimento all'insieme delle parti in relazione analoga tra loro, la differenza²⁵ permette al sistema-mente di crescere, grazie al raccordo e al dialogo che favoriscono l'emergere di nuove idee e la scoperta di aspetti insoliti del proprio essere nel mondo. Questa considerazione ci avvicina alle posizioni di Lotman (1985)²⁶, secondo il quale un sistema assume i caratteri della semiosfera²⁷, in cui ogni parte, considerata isolatamente, non è in grado di spiegare il reale funzionamento del tutto: l'effetto di un'azione si inserisce in un continuum di significati collocati a differenti livelli di organizzazione e di

della sopravvivenza. Analogamente, i processi mentali generano un gran numero di alternative, individuate sulla base di progressive interazioni ricorsive tra esperienza e riflessione: il cambiamento evolutivo e quello somatico, compreso l'apprendimento, condividono dunque una natura stocastica. Questi due grandi sistemi stocastici in parte interagiscono, in parte rimangono isolati l'uno dall'altro, non esistendo l'ereditarietà dei tratti acquisiti: ma l'unità dei due sistemi è necessaria ai fini della stessa sopravvivenza.

²⁵ Per definire il concetto di differenza, Bateson ricorre alla dicotomia tra la mappa e il territorio. La mente è la mappa, mentre la realtà esterna è il territorio; la differenza è ciò che viene trasferito dal territorio alla mappa. All'interno del numero elevatissimo di differenze esistenti nella realtà, la mente ne considera una piccola parte, che essa codifica, trasformandola in *informazione*.

²⁶ Jurij Michajlovič Lotman è stato il fondatore della scuola di semiotica di Tartu-Mosca.

²⁷ Mentre la biosfera è definita da Vernadskij come "materia viva", più precisamente come "l'insieme degli organismi vivi", la semiosfera ha un carattere più astratto: è l'insieme dei segni che appartengono a uno spazio definito, all'interno del quale si possono realizzare i processi comunicativi ed elaborare nuove informazioni. Scrive Lotman: *Immaginiamo la sala di un museo nella quale siano esposti oggetti appartenenti a secoli diversi, iscrizioni in lingue note e ignote, istruzioni per la decifrazione, un testo esplicativo redatto dagli organizzatori, gli schemi di itinerari per la visita della mostra, le regole di comportamento per i visitatori. Se vi collochiamo anche i visitatori con i loro mondi semiotici, avremo qualcosa che ricorda il quadro della semiosfera* (Lotman 1985, p. 85).

complessità, rendendo possibile l'interattività del sistema nello spazio del dialogo che caratterizza l'insieme delle semiosfere.

Il semiologo Lotman, a questo proposito, afferma che *ad avere un ruolo primario non sarà questo o quel mattone, ma il grande sistema chiamato semiosfera. La semiosfera è quello spazio semiotico, al di fuori del quale non è possibile l'esistenza della semiosi* (Lotman 1985, p. 91).

Con riferimenti alla biosfera come sfera del vivente, la semiosfera è intesa sia in senso globale come l'intero spazio della significazione, sia in senso locale e specifico come caratterizzata da regolarità interne e da irregolarità strutturali che consentono l'elaborazione di nuove informazioni, cioè di conoscenze.

Gli oggetti del mondo, gli eventi e i fatti sono collocati in un complesso spazio culturale dove ogni punto, caratterizzato da aperture con molteplici universi semiotici, assomiglia a uno spazio di pertinenze relative (Lotman 1985, p. 98).

Il rimando allo spazio semiotico si può collegare alla metafora della Rete interpretata come intelligenza collettiva. L'espressione *intelligenza collettiva*, proposta da Pierre Lévy (1996), indica la straordinaria capacità di accordo e di convergenza tra i saperi individuali e collettivi che si esplicano nelle relazioni tra le menti attraverso la negoziazione e la condivisione delle conoscenze. Scrive in proposito Lévy: *l'intelligenza collettiva è la somma delle conoscenze condivisibili, è lo spazio dove si rafforzano i saperi, le esperienze e le informazioni [...]. Se due persone distanti fanno due cose complementari per il tramite delle nuove tecnologie, possono entrare in comunicazione l'una con l'altra, scambiare il loro sapere, cooperare e questa è in fondo l'intelligenza collettiva* (Lévy 1996, p.89).

È importante sottolineare come l'intelligenza collettiva introduca la dimensione della progettualità, resa possibile dal dispiegarsi nella Rete dei

processi di negoziazione e di riflessione che facilitano la costituzione di nuove forme di intelligenza²⁸ e di pensiero.

La Rete è il nuovo spazio antropologico caratterizzato dalle prossimità relazionali di tipo sistemico e da un sapere ispirato alla collaborazione delle menti e alla condivisione dei saperi. Quest'aspetto ci richiama al carattere distribuito del sapere: come afferma Lévy, *l'intelligenza distribuita in ogni luogo, permanentemente valorizzata, coordinata e mobilitata in senso reale porta a una mobilitazione reale delle competenze* (Lévy 1996, pp. 34-35).

Nella realtà virtuale, i pensieri e le emozioni si intrecciano in nuove possibilità di comunicazione e condivisione del sé.

Facciamo finta che ci sia un modo per entrare [...] che il vetro sia diventato morbido come la nebbia, e che possiamo passare dall'altra parte [...]. E certo, il vetro cominciava a sciogliersi e a svanire come una luminosa nebbia d'argento (Carroll 1993, pag. 256).

Si delinea, così, una nuova cultura postmoderna della simulazione, dove il “come se “ della realtà virtuale si spoglia dei sofisticati travestimenti per divenire esperienza della molteplicità in un immenso laboratorio sperimentale di identità.

3. La dimensione virtuale della Rete

Le tecnologie digitali modificano non solo le modalità relazionali, ma anche l'attribuzione di senso alla realtà attraverso nuovi tentativi di ridefinizione dell'esperienza, rendendo il confine tra la dimensione del reale e del virtuale sempre più labile e facilmente attraversabile.

Al di fuori del mondo della Rete, il termine *virtuale* viene definito, tradizionalmente, in contrapposizione al termine *reale*. Nel dizionario

²⁸ [...] è fuorviante credere che gli esseri umani possiedono una sola capacità intellettuale che quasi sempre corrisponde a un amalgama di abilità linguistiche e logico-matematiche. Dal punto di vista evolutivistico avrebbe più senso descrivere l'uomo come caratterizzato da varie facoltà mentali, relativamente autonome, fra cui l'intelligenza musicale, quella spaziale, quella corporeo-cinestetica e quella matematica. Ho proposto inoltre due forme di intelligenza personale, quella intrapersonale e quella interpersonale (Gardner 1995, p. 64).

Zingarelli, il termine *virtuale* indica *ciò che è in potenza e non in atto*: l'aggettivo virtuale si riferisce a ciò che, incompiuto nella forma, potrebbe esistere in potenza. Tale definizione concorda con quanto riportato nel Dizionario delle Scienze Filosofiche, dove il termine virtuale si oppone al reale, all'attuale e all'effettivo. È virtuale un fenomeno quando esiste soltanto una parte delle condizioni necessarie a produrlo, o quando, pur esistendo, tali condizioni sono complicate accidentalmente da una o più circostanze contrarie.

Si può affermare che il virtuale, così come si configura nella Rete, possiede una sua realtà.

Mi sembra utile riportare quanto afferma sulla realtà virtuale Castells, uno dei più originali studiosi della società della Rete: *la realtà è sempre stata virtuale perché percepita attraverso simboli che esprimono il significato della pratica senza alcuna restrizione semantica. Lo spettro di variazione culturale del significato dei messaggi è ciò che ci permette di interagire reciprocamente in una pluralità di dimensioni, talune esplicite, altre implicite* (Castells 2002, p. 430). Il significato del termine virtuale allude a ciò che è, in potenza, un oggetto immaginario, un'astrazione che può realizzarsi in un ambiente "simulato". In senso filosofico, il termine si riferisce a ciò che non appartiene alla sfera della sensibilità, rinviando a una dimensione dell'immaginario e ipotizzando molteplici realtà del virtuale: a tal proposito si afferma che *l'immaginario è l'istanza (ideologica) che stabilisce la dicotomia, la separazione, è il principio proiettivo e reversibile che fonda il principio di realtà per disgiunzione. L'effetto di realtà non è che l'effetto strutturale di disgiunzione tra i due termini, e il nostro famoso principio di realtà, con ciò che esso implica di normativo e di repressivo, non è che la generalizzazione di questo codice disgiuntivo a tutti i livelli* (Mazzoli e Boccia Artieri 1994, p. 23).

Una delle possibili origini della realtà virtuale, come sostiene Silvano Tagliagambe, potrebbe trovarsi in ciò che Popper, a proposito della epistemologia del discorso scientifico, definisce il mondo 3.

Prima c'è il mondo fisico ovvero l'universo degli oggetti fisici [...] ciò che io chiamo Mondo 1. Poi c'è il mondo degli stati mentali, ciò che io chiamo Mondo 2. Ma c'è anche un terzo mondo, il mondo dei contenuti del pensiero e dei prodotti della mente umana; è ciò che io chiamo Mondo 3 (Popper 1975, pag. 56).

Nel testo *Epistemologie del confine*, Silvano Tagliagambe riflette sulla mutata concezione del rapporto tempo/spazio. A tal proposito egli afferma che sono emerse alcune forme di interpretazione distorta in merito alla contrapposizione tra spazio fisico e spazio immateriale o virtuale. *Ciò che vediamo è una crescente integrazione e cooperazione tra spazio fisico e virtuale che si estrinseca nella nozione usualmente definita realtà aumentata e potenziata [...]. Del resto le scrivanie virtuali che abbiamo nel nostro computer potenziano la nostra scrivania reale, nel senso che la estendono e la dotano di nuove funzioni ma anche di nuove opportunità, quindi non c'è contrapposizione ma integrazione (Tagliagambe 1996, p.56).*

4. Le interazioni in rete: alcune caratterizzazioni

Il rapporto dell'uomo con la realtà mediata dal comunicare, dal sentire, dal rappresentare e dal conoscere è sviluppato e ampliato dalle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. La destrutturazione delle categorie spazio-temporali, l'abbattimento delle frontiere fisiche, all'interno delle quali possono ridisegnarsi nuove geografie simboliche, indicano la possibilità di ampliare e moltiplicare le possibilità della comunicazione.

Foucault afferma che *viviamo nell'epoca del simultaneo, nell'epoca del vicino e del lontano, del fianco a fianco e del disperso. Viviamo in un momento in cui il mondo si sperimenta – credo - come un grande percorso*

che si sviluppa nel tempo, come reticolo che incrocia dei punti e intreccia la sua matassa (Foucault 1998, pag.105).

Cambiamenti sociali e tecnologici hanno preparato il terreno a una nuova forma di socialità, che vede nelle relazioni mediate dalle Rete l'effetto di un profondo processo di ricostruzione dei rapporti sociali.

Gli effetti di questi cambiamenti hanno dato vita a una società dai confini permeabili con interazioni sociali di natura profondamente diversa, caratterizzata dalla presenza di reti di relazioni molteplici e diversificate.

Negli spazi della Rete, le interazioni si connotano come conversazione, cioè costruzione di "testi" condivisi, di narrazioni e di identità in contesto che evocano senso e significati, e ciò è dovuto alle *caratteristiche che hanno animato la Rete, caratterizzata fin dai suoi primi esordi dalla condivisione di risorse e di idee all'interno della comunità. È il terreno della democrazia partecipativa, il potenziamento della libertà di pensiero e di espressione e della felice anarchia comunicativa* (Petricca 2005, pag. 13).

Nelle interazioni mediate dalla Rete, il ricorso alla scrittura implica un'importante differenza rispetto alle modalità in cui si realizza la comunicazione faccia a faccia: si realizzano, infatti, simultaneamente la riduzione della dimensione sensoriale al canale della vista e la mancata condivisione del contesto fisico. Questa nuova situazione relazionale ha condotto a considerare l'interazione on line povera e poco adatta allo scambio sociale, rispetto alla ricchezza percettiva della comunicazione in presenza.

La forma dialogica della Rete assume la forma della conversazione soprattutto quando l'importanza cade sulla costruzione del significato e la condivisione di molteplici prospettive.

In una conversazione faccia a faccia, la discussione è costituita da funzioni come il porre domande, il chiarire, il riassumere e il predire azioni ed eventi.

La conversazione attraverso la Rete assolve tre principali funzioni:

- *Transattivi*, che fa riferimento allo scambio o alla negoziazione delle conoscenze all'interno di un determinato contesto sociale;
- *trasformativale*, che considera i diversi punti di vista;
- *trascendente*, relativa alla possibilità di andare oltre il contesto fisico.

In presenza dell'interlocutore e all'interno di uno specifico contesto fisico, infatti, l'interazione è arricchita da segnali prossemici, cinesici, intonazionali e spontanei che accompagnano il discorso nel suo svolgersi. Nell'interazione mediata dalla Rete la dimensione non verbale è affidata a segni convenzionali come gli *emoticons* che, a differenza del parlato, emergono per integrare il contenuto semantico dell'enunciato con indicazioni emotivo-relazionali prodotte intenzionalmente. Considerazioni analoghe valgono per i punti di sospensione, che riproducono l'intonazione e le pause del parlante, e per le lettere maiuscole, che mimano il tono alterato della voce o che sottolineano il focus della frase. La caratteristica prevalente di queste forme di interazione è nel gioco simulato del parlato condotto sui molteplici piani della scrittura, sia nella riproduzione grafica di elementi fonico-prosodici e di tratti paralinguistici, sia nella rappresentazione degli aspetti più informali e ludici del parlato.

Le nuove forme di comunicazione mediate dalla Rete hanno messo in crisi la dicotomia tra parlato e scritto; la molteplicità delle tipologie di scrittura è caratterizzata dalla compresenza di tratti misti, cioè di tratti canonicamente ascritti al parlato, ma presenti in forme particolari del canale scritto.

Nella comunicazione mediata dalla Rete appaiono alcuni elementi tipici del parlato, come le anticipazioni non giustificate e le analisi retrospettive. Molto interessante è, in proposito, quanto affermato da Rheingold, secondo il quale i messaggi scambiati attraverso la Rete possono ricreare le modalità dell'interazione interpersonale, così come si realizzano nel contatto faccia a faccia.

C'è sempre qualcun altro là. È come essere al bar circondato dai soliti vecchi amici e da nuove presenze, molto simpatiche: al posto di mettermi, però, la giacca, spegnere il computer, camminare verso l'angolo, mi basta accendere il mio modem ed essi sono ancora là. È un luogo (Reinghold 1993, p. 24).

In un'ottica di rete, l'indipendenza dell'interazione umana dalla presenza fisica degli interlocutori è resa possibile dall'organizzazione di ambienti di relazione e di apprendimento caratterizzati da gradi di evoluzione tecnologica sempre più elevati: gli scambi comunicativi, che costituiscono gli eventi interattivi nello spazio virtuale della Rete, si caratterizzano come co-presenze enunciative²⁹, che non si esauriscono nel passaggio di informazione dall'emittente al destinatario: le interazioni mediate dalla Rete, invece, alimentano attività sociali che danno luogo all'elaborazione e alla condivisione dei significati.

Queste considerazioni rimandano alla teoria dell'azione situata di Suchman (1987), secondo il quale la comprensione delle azioni umane non può essere separata dalla considerazione del contesto in cui esse si svolgono, poiché non si configurano come la mera esecuzione di un piano precostituito, bensì come la rappresentazione di un adattamento attivo dell'attore sociale alla circostanza e alle contingenze di vita che conducono a diverse narrazioni del sé.

Il concetto di co-presenza enunciativa, che fa riferimento a un vasto repertorio di funzioni discorsive correlate a una situazione di enunciazione e a un contesto specifico di riferimento, attribuisce un valore aggiunto alla conoscenza, considerata come un processo attivo di costruzione di esperienze e di relazioni con il sé, con gli altri e con il mondo: il riferimento è al carattere sistemico dell'interazione umana, in merito al quale Bateson

²⁹ Il concetto di co-presenza enunciativa è stato definito come il risultato di scambi comunicativi nel corso dei quali due o più persone, pur non essendo presenti nello stesso tempo e luogo, hanno un'influenza reciproca sulle rispettive azioni, in una sorta di spirale della negoziazione tra gli ambienti di apprendimento e le situazioni sociali.

afferma che ogni processo mentale è sempre una successione di interazione tra le parti [...] la spiegazione dei fenomeni mentali deve sempre trovarsi nell'organizzazione e nell'interazione tra le parti multiple e l'emergere di un processo complesso può essere solo dovuto all'interazione tra di esse (Bateson 1995, pag. 58).

5. Le interazioni nelle comunità di apprendimento in rete

Gli ambienti di apprendimento, così come si configurano attraverso la Rete, costituiscono dei sistemi dinamici che si modificano coerentemente e sinergicamente insieme alle attività e alle forme di conoscenza e di esperienza che si sviluppano nella comunità di pratica: le interazioni in un ambiente di apprendimento multiforme sono uniche perché irripetibili, ma, allo stesso tempo, anche plurime e proteiformi e caratterizzate dalla convivenza di spazi, dalla forte interconnessione interna e dalla pluri-prospettività dei punti di vista.

Le interazioni che si realizzano attraverso la Rete sono caratterizzate da dinamiche relazionali intense, connotate da un forte senso di partecipazione sociale ed emotiva.

Una lettura attenta delle molteplici interazioni che si sviluppano in una comunità di pratica *on line* deve tener conto delle interazioni specifiche che si realizzano tra studenti e materiale didattico, tra studenti e tutor e tra tutti i partecipanti del gruppo.

- a) Il primo livello di interazione fa riferimento alla possibilità che i materiali e i contenuti possano favorire, a livello sia cognitivo che motivazionale, processi di crescita e di cambiamento degli studenti nella loro dimensione individuale e collettiva.
- b) Il secondo livello di interazione, relativo al rapporto tra tutor e studenti, si esplica nel promuovere la fiducia tra tutti i componenti del gruppo, nel sostenere un clima adeguato allo sviluppo di abilità collaborative, nel valorizzare la qualità dei processi e dei prodotti dell'apprendimento.

- c) Il terzo livello di interazione, implicando la collaborazione e la condivisione delle conoscenze tra tutti i partecipanti del gruppo, incoraggia lo sviluppo di capacità e di competenze collaborative e, quindi, la creazione di solide relazioni che sono determinati per la crescita della comunità che apprende.

Questi differenti e complementari livelli di interazione possono realizzarsi in ambienti di apprendimento sincroni (chat) e asincroni (forum, wiki, email), consentendo una migliore regolazione:

- a) della modalità e degli stili dell'apprendimento individuale e collettivo;
- b) della flessibilità dei tempi e dei ritmi dell'interazione;
- c) del pensiero critico, di processi di riflessione e di metacognizione;
- d) dell'elaborazione dei nuovi concetti e delle nuove idee attraverso processi di negoziazione e di condivisione delle conoscenze.

6. Dalla tipologia diadica al network della comunicazione

L'idea tradizionale di educazione è caratterizzata dalla compresenza spazio-temporale di uno o più allievi e di un educatore. La diffusione delle tecnologie digitali ha avuto molteplici conseguenze: quella più rilevante riguarda la possibilità di rendere le interazioni indipendenti dalla condivisione spazio-temporale. Grazie alla Rete, il responsabile della formazione (docente, esperto, tutor) può assumere una posizione "remota" e scambiare messaggi in contesti e in tempi diversi da quelli in cui sono stati scritti e pensati.

La distinzione tra interazione in presenza e interazione a distanza merita un'attenta analisi, al fine di metterne in evidenza gli elementi più caratterizzanti sotto il punto di vista dell'intervento formativo.

L'interazione in presenza fa riferimento a situazioni molto diverse, che vanno dalla lezione unidirezionale in aula alle attività di piccolo gruppo caratterizzate dalle interazioni di tipo orizzontale.

Il tratto che caratterizza l'interazione in presenza è la condivisione spaziotemporale dei partecipanti, cioè la presenza degli interlocutori in un determinato luogo in uno stesso intervallo di tempo. Le modalità di interazione in presenza possono assumere forme che vanno dalla relazione uno a molti, caratteristica della lezione in aula, alla relazione uno a uno, propria delle interazioni dialogiche, tipiche dei lavori per piccoli gruppi.

Oltre alla lezione tradizionale, l'interazione in presenza può assumere numerose altre forme, tra le quali attività laboratoriali, forme di apprendistato³⁰, attività seminariali³¹ o di piccolo gruppo³², attività di tutorato³³.

Nell'interazione a distanza si manifesta chiaramente l'indipendenza rispetto ai luoghi e ai tempi della formazione: colui che apprende può scegliere il luogo e il momento più adatti alle sue necessità. I vantaggi risiedono in un maggior grado di autonomia e di responsabilità da parte del soggetto che apprende, che assume un ruolo dinamico nel costruire attivamente i propri percorsi di conoscenza. La Rete agisce da amplificatore della capacità comunicativa e relazionale del soggetto e i materiali prodotti sono facilmente revisionabili e riadattabili alle diverse circostanze: la tendenza è alla problematizzazione dei contenuti piuttosto che alla loro semplice presentazione. Le informazioni sono organizzate in una struttura

³⁰ Nelle forme di apprendistato il docente o l'esperto "fanno vedere come si fa" e consentono poi all'allievo di riprovare ad applicare ciò che ha imparato all'interno della situazione reale, ad esempio impiegando uno strumento ed evidenziando la procedura da replicare. L'apprendimento tramite imitazione è una condizione tipica dell'apprendistato, soprattutto per quanto riguarda particolari attività manuali, laboratoriali o tecnico-applicative.

³¹ Per quanto riguarda le didattiche di laboratorio, queste sono relative a situazioni in cui i soggetti sono messi in condizione di risolvere un problema agendo in un contesto, utilizzando opportuni strumenti e seguendo la metodologia del *learning by doing*.

³² Le didattiche per piccolo gruppo sono attività ad alto livello di interazione con forti implicazioni partecipative dei soggetti, al cui interno assumono particolare rilevanza le dinamiche orizzontali tra i partecipanti del gruppo, oltre quelle tra tutor e discenti. Le attività possono assumere diversi connotati: seminari, elaborazione di progetti, simulazioni e giochi di ruolo.

³³ Le didattiche tutoriali, centrate sull'interazione tra docente e studente, rendono possibili forme di individualizzazione dell'apprendimento.

reticolare che favorisce la personalizzazione dei percorsi di apprendimento nella quale assume particolare importanza la possibilità da parte di ogni membro del gruppo di integrare la propria esperienza formativa con gli apporti, le esperienze, le prospettive e le conoscenze degli altri componenti del gruppo.

7. *Social Network Analysis*

Nella società contemporanea, le comunità umane possono essere “fotografate” come network multipli, nessuno dei quali esaurisce l’appartenenza di un individuo alla comunità sia in senso locale sia in senso globale. All’interno di questa prospettiva si è sviluppata la teoria dei legami deboli³⁴, che risulta utile per capire come le comunità sono nate e si sono sviluppate, con particolare riferimento alla tipologia dei legami che si formano all’interno dei gruppi: i legami deboli costituiscono reticoli scarsamente densi che, però, riescono a mettere in comunicazione reti dei legami forti. L’analisi della struttura dei legami e dei ruoli che si sviluppano all’interno del gruppo permette di evidenziare la tipologia delle interazioni e, in modo particolare, i cambiamenti a livello sia personale sia collettivo all’interno della comunità.

Il termine *network* fa riferimento al concetto di reticolo, alle interdipendenze sempre più crescenti in una società globalizzata. A seconda del livello di analisi considerato, la struttura reticolare può assumere diverse caratterizzazioni:

- 1) a livello degli attori, il concetto di reticolo si accompagna allo sviluppo e alla crescita di identità molteplici;

³⁴Il termine legame forte si riferisce a relazioni di tipo intensivo, mentre i legami deboli riguardano relazioni di tipo estensivo. Granovetter, fondatore della *Nuova Sociologia Economica* (NSE), utilizza i concetti “legami forti” e “legami deboli” per mostrare come chi ha cura dei legami deboli, cioè di relazioni amicali non troppo intime, ha maggiori possibilità di accesso alle informazioni rispetto a coloro che attribuiscono importanza ai legami forti. Per esempio, nella ricerca di nuove opportunità di lavoro, può essere utile uscire dalla cerchia delle amicizie per affidarsi a legami deboli in grado di aprire la comunicazione verso altri *cluster* o gruppi di individui.

2) a livello delle organizzazioni, il concetto di reticolo rinvia alla dinamicità e alla complessità dei sistemi.

Il metodo della *Social Network Analysis* (analisi dei reticoli sociali)³⁵ costituisce un approccio teorico allo studio delle interazioni sia on line sia in presenza, attraverso una quantificazione dei legami sociali che possono essere espressi graficamente in termini di strutture reticolari.

Gli obiettivi della *Social Network Analysis* sono i seguenti:

- 1) l'analisi delle relazioni tra tutti i soggetti che appartengono a una comunità di pratica;
- 2) la comprensione del senso di interdipendenza tra i componenti del gruppo sia in senso locale sia globale;
- 3) lo studio degli aspetti salienti che caratterizzano le interazioni on-line;
- 4) la mappatura dei nodi relazionali che rappresentano entità costituite da persone, da gruppi e dalle organizzazioni;
- 5) l'individuazione del ruolo assunto da un individuo all'interno di un gruppo considerato come *cluster*.

³⁵ Gli studi sociologici di Simmel hanno giocato un ruolo importante nell'ispirare le attuali interpretazioni della struttura dei legami sociali, che è alla base dell'analisi dei reticoli sociali. I contributi più significativi di Simmel consistono nell'aver posto l'attenzione sull'analisi delle conseguenze sociali dell'ampiezza del gruppo: [...] *l'uscita di ognuno distruggerebbe il tutto, cosicchè non si arriva a quella vita sovraperonale, se il singolo la sente come indipendente da sé* (Simmel 1989, p. 71).

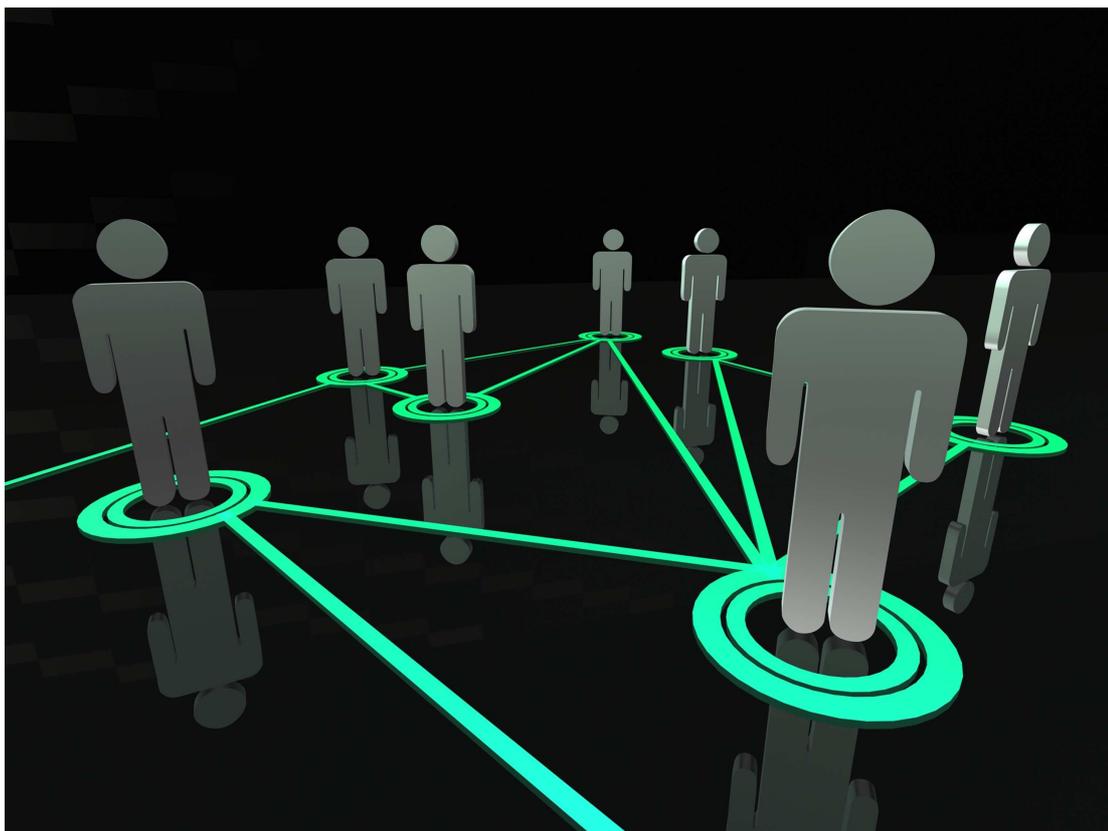


Fig. 1. La rappresentazione dei reticoli nel Social Network Analysis

8. Il valore della scrittura nella messaggistica di rete

Le potenzialità della scrittura dialogica nei differenti ambienti della Rete conduce al riconoscimento che l'interazione on line presenta aspetti molto diversi da altre forme di dialogo. Questa caratteristica merita di essere maggiormente esplorata: per poter comprendere gli ambienti di apprendimento on line occorre infatti elaborare nuovi approcci di ricerca. Una differenza che emerge, già a un primo livello di analisi, tra l'interazione in presenza e l'interazione on line è relativa alla differente interpretazione del concetto di *dialogo*: i frammenti di testo “prodotti” nell'interazione on line sono mattoni da combinare, da utilizzare e ricombinare nelle successive fasi di lavoro; al contrario, le storie narrate oralmente possono diventare difficilmente patrimonio collettivo se non sono adeguatamente supportate da artifici retorici e linguistici. La struttura comunicativa dell'interazione on line è molto simile a quella del linguaggio

orale per l'uso prevalente della paratassi, rispetto alla ipotassi, di elementi enfatici e di forme linguistiche frammentarie e sintetiche.

Insieme a queste caratteristiche proprie dell'oralità, l'interazione in Rete, che si esplica attraverso la scrittura, fa riferimento agli elementi visivi del linguaggio scritto, ai quali si aggiunge la possibilità di memorizzare e di rileggere in tempi successivi i contenuti che risultano difficilmente comprensibili al di fuori del contesto in cui sono prodotti: la scrittura nella Rete non è il risultato di un semplice rimescolamento dell'oralità con gli elementi dell'alfabeto, ma costituisce una nuova modalità espressiva, un nuovo linguaggio che presenta e combina gli aspetti grafico-visivi con quelli fonetici, aprendo la strada a nuove forme di comunicazione e interazione.

Nella Rete, la scrittura non si risolve in una trascrizione di punti di vista, ma sollecita il confronto e l'interazione di opinioni all'interno di un ambiente virtuale condiviso, in cui le relazioni sono fortemente connotate in riferimento al contesto.

La comunicazione che si esprime attraverso la Rete è contraddistinta dall'analisi retrospettiva, poiché *sullo scritto si può tornare più volte, è possibile reiterare all'infinito l'atto della lettura, si può intervenire su di esso coerentemente al proprio stile cognitivo* (Rivoltella 2003, p.100).

QUARTO CAPITOLO

Aspetti comunicativi della rete e strutture di relazioni

Un problema collegato a questo nell'evoluzione della comunicazione riguarda l'origine di ciò che Korzybski ha chiamato la relazione mappa-territorio: il fatto che un messaggio, di qualunque genere, non consiste degli oggetti che esso denota («La parola 'gatto' non ci può graffiare»). Il linguaggio, piuttosto, sta con gli oggetti che denota in una relazione paragonabile a quella esistente tra la mappa e il territorio. La comunicazione enunciativa, così come si presenta a livello umano, è possibile solo in seguito allo sviluppo di un insieme complesso di regole metalinguistiche (ma non verbalizzate) che governano le relazioni tra parole e proposizioni da una parte e oggetti ed eventi dall'altra.

(Bateson 1984, p. 220)

1. La Comunicazione Mediata dal Computer

Un primo filone sistematico di ricerca sulla *Comunicazione Mediata dal Computer* (CMC) si sviluppa nell'ambito della psicologia sociale già verso la fine degli anni '60 dello stesso secolo. Alcune riflessioni sono condotte da Licklider e Taylor nel saggio *The computer as a communication device*, in cui gli autori si soffermano sul concetto di rete (*network*) e di accesso multiplo, in particolar modo sulle implicazioni comunicative del network e sulle applicazioni pratiche in ambito lavorativo in termini di know-how.

I principali aspetti, studiati nell'ambito della *Comunicazione Mediata dal Computer*, riguardano:

- a) gli effetti di una comunicazione semplice ed efficace, capace di raggiungere facilmente qualsiasi comunità di utenti;
- b) le differenze tra la comunicazione faccia a faccia e la comunicazione a distanza mediata dal computer, con particolare enfasi sulle caratteristiche del messaggio e sulla carenza di codici paraverbali.

Nel valutare tali aspetti della CMC da un punto di vista psico-sociale, Sproull e Kiesler elaborano agli inizi degli anni '80 la *Reduced Social Cues Theory* utilizzando come concetto cardine il concetto di *social presence*³⁶

³⁶ L'espressione *presenza sociale* fa riferimento a una sensazione che può essere convogliata attraverso un medium caratterizzato da un'intensità variabile, tale da

elaborato da Short. In molte ricerche è emerso come la comunicazione mediata dal computer sia caratterizzata da un basso livello di presenza sociale, poiché priva dei tradizionali feedback non verbali (sorrisi, contatto visivo e tono della voce).

Nel corso degli anni '90, l'obiettivo delle ricerche sulla comunicazione mediata dal computer si è focalizzato sull'analisi dei contesti sociali nei quali avviene l'interazione uomo-macchina e sui modi in cui il contesto stesso influenza le rappresentazioni e le interpretazioni che gli attori conferiscono alle proprie azioni.

La rivalutazione del contesto, mediato dalla molteplicità dei partecipanti e dal network della rete, è al centro di molte ricerche sull'interazione uomo-macchina, poiché il contesto non rappresenta un elemento di sfondo, ma si caratterizza come l'elemento strutturante dell'evento comunicativo, configurandosi come ciò che definisce l'esistenza dell'interazione tra uomo e artefatto all'interno di specifiche situazioni significative.

Tra le teorie che attribuiscono particolare importanza al contesto, la Teoria dell'Azione Situata (TAS)³⁷ considera i contesti umani e non umani (mediati dagli artefatti) come co-costruiti dagli attori, i quali comunicano per scambiarsi e comunicare significati.

La riflessione sui processi comunicativi è rafforzata dalle ricerche che fanno riferimento alla teoria del posizionamento (*Positioning Theory*), che considera gli individui come co-autori della propria posizione nel mondo. In molte ricerche sulle differenze di genere e sul *digital divide*³⁸, la teoria del

modularne profondità e caratteristiche. In particolare, secondo questa prospettiva, quanto più il mezzo dispone di un buon livello di ricchezza informativa, intesa come quantità di informazioni trasmesse nel tempo, tanto più gli utenti sperimenteranno un alto livello di presenza sociale.

³⁷ [...] il sistema simbolico di una certa cultura è continuamente alterato dall'intervento pratico umano, che è la precondizione del comunicare [...] in cui l'azione diventa significativa e, per questo, significativa (Mantovani 1995, p. 67).

³⁸ In un'epoca storica caratterizzata dall'ampio uso di strumenti tecnologici, il *digital divide* non è da interpretarsi solo come dicotomia tra chi possiede e chi non possiede la

posizionamento si è rivelata utile per descrivere le pratiche sociali che possono costituire l'ostacolo al pieno accesso alle tecnologie.

2. La Comunicazione Mediata dalla Rete

Per molto tempo è prevalsa un'immagine della Rete come di un universo sostanzialmente povero sul piano emozionale, cognitivo e sociale. Tale modo di concepire la Rete ha risentito di una concezione della comunicazione intesa come trasmissione ed erogazione di contenuti.

La natura della Rete apre a territori coinvolgenti in cui la presenza e l'essere riconosciuto dall'altro giocano un ruolo importante.

Se ci interroghiamo sugli scenari della formazione ai tempi della Rete, ci troviamo dinanzi a due possibilità interpretative assai diverse tra loro:

- a) da un lato, il rimando a un'idea ancora molto diffusa della Rete come supporto per l'erogazione di contenuti su piattaforme;
- b) dall'altra, l'immagine di una partecipazione più attiva e più aperta al mondo della conoscenza, che possiamo definire come *networked learning*: le comunità di pratica che operano nella logica del *networked learning* si caratterizzano per alcuni aspetti tra i quali la valorizzazione dell'allievo, la concezione costruttivistica del sapere e la conoscenza collaborativa.

Intorno alla fine degli anni '90, la metafora della Rete ha avuto un'ampia diffusione nello studio di sistemi complessi. Questo mutamento di prospettiva tiene conto del fatto che le reti digitali della comunicazione, che consentono di superare i limiti antropologici del soggetto, richiedono decisioni sempre più condizionate dalla crescente velocità del cambiamento dalle molteplici che caratterizzano la società-mondo³⁹. Non si tratta solo di

tecnologia: è assai più importante prendere in considerazione la qualità dell'utilizzo e l'abilità di raggiungere i diversi scopi e obiettivi.

³⁹Sergio Manghi, studioso, tra l'altro, del pensiero di Edgar Morin, riflette sul concetto di società-mondo; a tal proposito afferma che *per Morin, l'essenziale da cogliere attraverso la nozione di società-mondo è il fatto che la specie umana sta divenendo una sorta di*

cambiamenti di ordine strutturale, ma anche di tipo terminologico: il linguaggio della Rete attribuisce importanza a termini come, ad esempio, strutture interdipendenti, sistemi aperti e chiusi.

In un'ottica di Rete, la comunicazione si caratterizza come un processo di mediazione di significati che si costruiscono attraverso le interazioni comunicative che conducono congiuntamente alla produzione del sé narrativo individuale e collettivo. A tal proposito, Davies e Harrè sostengono che gli attori in un ambiente di comunicazione mediata dalla Rete *partecipano in modo osservabile e soggettivamente coerente alla produzione congiunta di linee narrative* (Davies e Harrè 1990, p. 43).

3. I tempi della rete

Il termine tempo è polisemico: nelle lingue di origine latina, la parola *tempus* comprende sia l'aspetto cronologico del termine *chronos*, sia quello occasionale del termine *kairos*. Nei vari contesti d'uso, il sostantivo tempo indica:

1. successione illimitata di istanti in cui si svolgono gli eventi e le variazioni delle cose; il succedersi dei diversi stati del nostro spirito;
2. misura della successione degli istanti, che può essere rapportata a diversi sistemi di riferimento;
3. occasione, momento opportuno, circostanza adatta o condizione favorevole.

Lo spazio e il tempo nella teoria galileiana sono considerate variabili separate e misurabili in modo diverso: il tempo, in particolare, è assoluto, nel senso che fluisce uniformemente, senza alcun riferimento a qualcosa di esterno, sempre uguale a se stesso. Solo da Einstein in poi spazio e tempo sono considerati in relazione tra loro.

macro-individuo vivente unico, per la prima volta nella sua lunga storia, o forse sta per tornare a esserlo, a capo della straordinaria vicenda di diaspora e migrazioni (Manghi 2008).

Il tempo e lo spazio della Rete possono essere considerati come i “luoghi” in cui gli ambiti epistemologici del sapere si strutturano e si organizzano: ogni disciplina sviluppa il proprio bagaglio di conoscenze sulla base di relazioni con gli apparati concettuali dei territori confinanti, che alimentano nuove tensioni creatrici.

Nello spazio della rete, il pensiero non è più vincolato al soggetto, ma è in continuo divenire: esso, pur richiamandosi al soggetto, si espande in territori nomadi senza orizzonte.

Le categorie dello spazio e del tempo, intese in termini aristotelico-newtoniani, perdono la loro efficacia interpretativa e il ruolo di organizzatori logici. *L'efficacia della distinzione saussuriana tra sincronico e diacronico è diminuita. La sincronia viene definita come simultaneità e in un certo senso extra-temporalità, e la diacronia come successione temporale. A mio parere, queste concezioni non sono concepibili da un punto di vista sistemico. Tutti i sistemi studiati nelle scienze biologiche e umane sono sistemi ciclici multi statici, cioè il loro funzionamento avviene nel tempo e assumendo diversi stadi che si autoperpetuano e si riproducono [...], ma si accordano al tempo e i loro eventi sono previsti e integrati nel sistema, in questo senso sono sincroni* (Morin 1974, p. 291).

Un aspetto che ha influenzato il nuovo modo di concepire la Rete è la sua caratteristica di essere un “luogo” aperto alla navigazione individuale e collettiva: l'espressione, abbastanza diffusa, *navigare in rete* dà l'idea di muoversi realmente come in uno spazio fisico.

Riflettendo sulle conseguenze dell'uso delle tecnologie digitali nelle società post-moderne, De Kerckhove afferma che *siamo nell'epoca del tempo di tutti i tempi. Dopo il mito del Progresso (e il suo corollario mito della caduta), dopo il mito dell'età dell'Oro sostenuto da alcune culture conservatrici e talvolta fondamentaliste, può esserci ora un mito dell'Adesso Assoluto, dove tutti i tempi sono recuperati da forme estese di memoria e cognizione. E dove tra l'altro tutti i vettori di tempo, le velocità, i ritmi possono coesistere pacificamente* (De Kerckhove 1998, p. 138).

Il carattere multidimensionale e pluri-prospettico della rete conduce a un ampliamento della dimensione spazio- temporale che dilata gli spazi di auto riflessività personale e collettiva.

4. Gli spazi della rete

Un termine spesso utilizzato per indicare lo spazio della rete è cibernazio (in inglese, cyberspace): un sistema di conoscenze organizzate secondo logiche non lineari. Il cibernazio è definito da Pierre Lévy⁴⁰ come *la regione dei mondi virtuali, tramite il quale le comunità scoprono e costruiscono i loro oggetti e si riconoscono come collettività intelligenti*. La definizione fa riferimento alla natura distribuita del sapere, che si modifica progressivamente costruendosi come sapere condiviso.

Nello spazio della Rete l'indipendenza dal vincolo fisico del tempo e dello spazio comporta una nuova modalità di rappresentare e percepire le due dimensioni: nella Rete, il tempo si contrae, ma, al tempo stesso, si dilata. De Kerckhove, intervistato da Lévy, si chiede: *dove possiamo inserirci, come individui, in questa improvvisa espansione di coscienza che contrae il pianeta? L'idea di punto-stato ci consente di tenerci in contatto con noi stessi, mentre i nostri sensi tecnologicamente distesi operano ovunque sul pianeta [...]. Il mio punto- stato invece di porre un punto di vista fra me e la realtà, diventa il punto di accesso per far parte del mondo* (Lévy 2000, p. 4).

La metafora della rete allude a un territorio nomade, al cui interno ci si sente vicini in uno spazio di attraversamenti e di flussi: un essere in divenire, uno spazio "attraverso" che si configura come lo spazio nomologico⁴¹.

⁴¹ Il cibernazio, secondo Lévy, è uno *spazio del sapere* che ha portato alla coesistenza dello *spazio della terra* (dove si formano le identità "forti" come il clan, il totem, il mito) con lo *spazio del territorio* (luogo della formazione degli Stati) e lo *spazio delle merci* (luogo della formazione di mercato). Lévy lo descrive come uno spazio semiotico, in cui si vivono emozioni e si costruiscono conoscenze.

Se si fa riferimento alla dimensione virtuale e, al tempo stesso, reale della Rete, si nota come esse co-esistano e non si contrappongano, in un tentativo di aggiungere fisicità alla virtualità. Negli spazi della Rete, i processi e i prodotti della conoscenza si sovrappongono intrecciandosi. *Nello spazio del sapere il soggetto costruisce l'oggetto. Ora l'oggetto è l'eterno cominciamento del divenire dell'intellettuale collettivo e del suo mondo. Il soggetto non si costruisce il proprio oggetto sulla base del modello trascendentale, dall'alto, ma dalla forma dell'implicazione. L'intellettuale collettivo riunisce le proprie pratiche, le proprie speranze, i propri interessi, le proprie negoziazioni e lascia depositare i propri guizzi viventi, sedimenta il proprio divenire soggettivo [...]. Nello spazio del sapere l'oggetto della conoscenza è precisamente la dinamica cognitiva che porta con sé la riproduzione del collettivo vivente* (Lévy 1996, p. 159).

Dall'integrazione dello spazio e del tempo sia virtuale che reale, risulta un "esistente" aumentato e potenziato: l'essere virtuale e reale potenzia e aumenta lo spazio, interagendo con esso. L'indipendenza della Rete dai vincoli spazio-temporali amplia le opportunità di entrare in relazione con gli altri, consentendo un'ubiquità relazionale nell'essere contemporaneamente qui e là.

L'ampliamento della dimensione relazionale costituisce uno degli aspetti più peculiari dello spazio della Rete: Paccagnella (2000) considera la *rete come luogo*, in quanto luogo dell'accadere in cui si concretizzano il confronto e l'interazione tra gli artefatti e gli eventi umani.

Si tratta di un luogo sociale che costituisce lo spazio della comunicazione e prescinde dal luogo fisico: la comunicazione non avviene in un luogo o tra luoghi diversi, ma si propone come luogo del suo accadere.

5. Nuove forme di oralità

La comunicazione in Rete è caratterizzata da un'interazione testuale a registro informale che, in prima approssimazione, assume le connotazioni di un linguaggio parlato per via scritta. La stessa velocità di scambio dei messaggi suggerisce una forma di contatto di tipo colloquiale; gli interventi possono essere poco strutturati e fanno riferimento, più che a specifiche esigenze formative, all'aspetto relazionale e di contatto dell'interazione stessa.

I partecipanti tendono a esplicitare gli stati d'animo, spesso con il ricorso agli *emoticons* e agli *smiley* per compensare la possibile ambiguità dovuta alla mancanza dei segnali prossemici della comunicazione faccia a faccia. Il linguaggio che si realizza in rete può essere considerato una forma di oralità scritta, anche per il frequente ricorso all'uso degli emoticons e di forme idiomatiche. Ovviamente tale tipo di oralità è molto diversa dalle forme linguistiche tipiche dell'oralità primaria, in particolare per i seguenti aspetti:

- a) la permanenza della scrittura;
- b) la riflessività della parola scritta.

Il linguaggio della rete delinea un nuovo registro linguistico che rispecchia i caratteri di quel fenomeno che Walter Ong ha definito oralità secondaria.

La nuova oralità, quella delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, presenta analogie con i caratteri dell'oralità primaria perché entrambe sono contraddistinte dalla natura partecipativa e dal senso di appartenenza alla comunità.

Con le tecnologie digitali si assiste - secondo Ong, che accoglie e sviluppa la riflessioni di McLuhan⁴² - a un cambiamento di rotta: l'era elettronica è

⁴² Scrive Walter Ong: *McLuhan ha descritto la nostra presente situazione come quella del villaggio globale e non senza ragione. Ma un villaggio globale non è un villaggio tribale. C'è una profonda differenza tra l'esistenza tribale e la nostra, perché l'uomo tribale non conosceva ancora la scrittura e la stampa, o nel migliore dei casi non le aveva ancora assimilate. La presente cultura elettronica, pur con la sua valorizzazione del suono, si*

caratterizzata da un'oralità di ritorno che tende a valorizzare la struttura parattica rispetto a quella ipotattica, come è evidente nell'immediatezza della scrittura in Rete. La rivoluzione delle forme comunicative, attuata dalla società della Rete, conduce a cambiamenti significativi anche dal punto di vista dell'integrazione e dell'interattività.

L'integrazione riguarda la possibilità di utilizzare una pluralità di codici comunicativi (verbale, iconico e sonoro), l'interattività fa riferimento ai cambiamenti radicali introdotti dalle tecnologie digitali. Dopo la diffusione della stampa, le tecnologie della comunicazione sono state caratterizzate da modalità comunicative di tipo unidirezionale e da una bassa qualità negli aspetti relazionali, mentre con la Rete si ha la possibilità di raggiungere un elevato livello di complessità della comunicazione sia per quanto concerne le dimensioni spazio-temporali sia per quanto concerne gli aspetti relazionali.

Il riferimento a una schematizzazione lineare delle relazioni comunicative è superato: *la comunicazione [...] comincia dovunque, media tutti i rapporti umani e, anche se implica necessariamente una qualche sorta di scopi, non ha fine. Sia la natura organica sia la società presentano specifici tipi e livelli di organizzazione, intendendo per organizzazione il processo che collega la struttura dell'insieme a ciò che si chiamerà il sistema dell'insieme. All'interno dell'insieme vi sono innumerevoli sotto-sistemi, tutti strutturati e organizzati, e ciò che organizza la loro organizzazione è la comunicazione* (Wilsom 1978, pp.601-602).

6. Il modello matematico della comunicazione

Le enormi potenzialità comunicative della Rete danno vita a una molteplicità di contesti sociali di riferimento e a nuove modalità di comunicazione e di interazione.

fonda su entrambe [...] e la società tecnologica nello stadio elettronico non può esistere senza un larghissimo uso della scrittura e della stampa (Ong 1986, p. 97).

Per molti anni, la teoria della comunicazione resta legata al presupposto “realista” del trasferimento di un messaggio che rimane immutabile come un pacco o un oggetto poco solido nel passare da una persona a un'altra. Solo a metà degli anni Cinquanta si elaborerà un modello comunicativo a due vie, in cui un emittente e un ricevente sono ambedue impegnati a inviare messaggi l'uno all'altro come in una partita di tennis. Ambedue gli interlocutori diventano soggetti attivi e l'attenzione si sposta sulla ricerca di un codice comune. La teoria della comunicazione si svilupperà fino a comprendere i suoi aspetti più attuali, tra cui l'ipotesi che l'informazione non passi in maniera semplice tra due soggetti, ma si limiti a confermare e a rafforzare strutture informative già esistenti; grazie al lavoro di Henri Atlan si supererà poi la dicotomia rigida tra informazione e rumore e verrà posto al centro di interesse non più il messaggio, ma l'ascoltatore (Telfener e Casadio 2003, pp.30-31).

Tra i modelli messi a punto per dar conto della trasmissione dei segnali in un sistema di comunicazione, quello più noto e universalmente diffuso è stato ideato da Shannon e Weaver.

Due sono le caratteristiche fondamentali di questo modello:

- a) la comunicazione è considerata come un passaggio di informazioni, cioè il trasferimento del messaggio che costituisce il segnale da una sorgente a un destinatario;
- b) il passaggio delle informazioni può essere influenzato dalla comparsa del rumore nella trasmissione.

Come ben sappiamo, assai diverso è il ruolo del contesto nella comunicazione sistemica: secondo Bateson, il contesto è l'ambiente dei circoli di retroazione della comunicazione, caratterizzati da confini frastagliati, mobili e co-emergenti.

Il modello trasmissivo della comunicazione, che rende possibile lo studio degli aspetti tecnici della comunicazione, cioè il grado di precisione con cui si possono trasmettere i simboli della comunicazione, trascura le caratteristiche semantiche strettamente correlate con l'efficacia

performativa e non consente l'analisi di sistemi complessi di conoscenza che richiedono modalità interpretative di tipo interattivo.

Inoltre, il modello di Shannon e Weaver isola i processi di conoscenza, considerati indipendenti dai partecipanti che intervengono nello scambio comunicativo: l'enfasi è sull'accrescimento delle informazioni, indipendentemente dalla significatività delle conoscenze e dalla modificazione delle strutture cognitive del soggetto che apprende.

I paradigmi del costruttivismo sociale, che considera l'apprendimento come costruzione sociale della conoscenza, assegnano alla comunicazione un nuovo e importante ruolo: la comunicazione non è interpretata come canale o strumento di trasmissione di conoscenza, che unisce uno o più interlocutori, ma come lo spazio in cui si produce e si realizza l'apprendimento, inteso come processo di cambiamento sia individuale che collettivo.

7. Il modello interattivo della comunicazione

Il modello interattivo considera la comunicazione come costruzione condivisa di conoscenza: il costrutto di canale della comunicazione, che nella teoria di Shannon e Weaver parte dal presupposto di una separazione tra l'emittente e il ricevente, è sostituito da quello dello spazio condiviso in cui avviene la comunicazione e dove, realmente o virtualmente, si collocano gli attori che svolgono reciprocamente, in una danza interattiva, il ruolo di "emittenti" e di "riceventi".

Il messaggio, che nel modello trasmissivo è un prodotto della comunicazione, costituisce nel modello interattivo parte integrante della comunicazione stessa, grazie ai processi di negoziazione che si realizzano nello spazio condiviso; in tal senso, si è passati gradualmente da una prospettiva ontologica a una prospettiva ontogenetica della comunicazione. La consapevolezza dell'utilità di un'analisi ontologica nella costruzione di un contesto all'interno del quale più *database* possano "comunicare", cioè scambiarsi informazioni, ha consentito, da un lato, di fornire la struttura

ontologica dei nuclei concettuali condivisi da una particolare comunità; dall'altro, di gestire in modo adeguato i problemi legati alla metadattazione⁴³ e al processo di reperimento di materiali e oggetti di apprendimento (*Learning Objects*) per la didattica.

Il superamento del modello trasmissivo della comunicazione e del costruito di canale della comunicazione ha suggerito un'analisi più approfondita dei processi di relazione e una riflessione più accurata sulla ricchezza di implicazioni sul piano didattico-formativo.

Il concetto tecnico di informazione, elaborato da Shannon e Weaver, riduce infatti la complessità del comunicare entro i confini riduttivi della sintassi; come accennato, sul piano ontologico della comunicazione si fa riferimento a competenze di tipo meramente linguistico, cioè alla costruzione di espressioni ben formate, guidate da rigide regole di concatenazione formali del discorso, ignorando, però, l'Altro, cioè l'interlocutore, che rimane uno spettatore passivo.

Per comprendere meglio il punto di vista sistemico della comunicazione, occorre sostituire alla prospettiva ontologica una prospettiva ontogenetica, cioè aperta all'interazione, all'integrazione e alla condivisione delle conoscenze in una struttura reticolare che coinvolge soggetti e linguaggi plurimi.

La prospettiva ontogenetica si pone:

- a. sul piano individuale come problema ermeneutico;
- b. sul piano sociologico come problema di competenza comunicativa.

Il punto di vista ontogenetico della comunicazione, ponendo l'attenzione sulla dimensione interattiva, attribuisce importanza alla dimensione narrativa e ai differenti livelli di organizzazione.

⁴³ Il processo di metadattazione permette il recupero dei dati primari indicizzati attraverso le stringhe descrittive contenute in record su cui vengono rappresentate le caratteristiche più significative o le proprietà peculiari dei dati in questione: i sistemi di metadati strutturati in modo gerarchico sono le ontologie. Ad esempio, l'organizzazione dei titoli delle tematiche del catalogo della biblioteca serve come guida all'individuazione di libri associati a una tematica, ma anche come guida a quelle che sono le tematiche esistenti nell'ontologia della biblioteca.

8. Il modello dialogico della rete

Partendo da una rielaborazione del diagramma classico della comunicazione, Schramm⁴⁴ considera gli atti comunicativi come scambi di informazione tra un emittente e un ricevente regolati da un feedback di retroazione che richiede di ridisegnare i confini comunicativi e di considerare il Sé e l'Altro in un gioco di interazioni ricorrenti e successive, nell'intersecarsi delle storie vitali in contesti caratterizzati dal cambiamento.

Nella prospettiva dialogica, la comunicazione non va considerata alla stregua di uno scambio di informazioni tra il ricevente e l'emittente, ma come il frutto di un gioco di perturbazioni strutturali reciproche tra i sistemi autopoietici della conoscenza che costituiscono un dominio consensuale⁴⁵.

Dal punto di vista di un sistema autopoietico, la comunicazione riguarda il sistema vivente inteso come unità di mente e corpo e l'agire comunicativo⁴⁶ si esplica in una danza di relazioni ricorsive: l'interazione è un processo di attribuzione di significati nell'incontro delle intenzionalità comunicanti.

La *teoria dell'agire comunicativo* di Habermas aiuta a riflettere sulla complessità della dinamica comunicativa che comprende gli elementi strategici dell'azione linguistica orientata all'intesa, i saperi impliciti,

⁴⁴ Wilbur Schramm (1907-1987) ha avuto una grande influenza nelle ricerche sulla comunicazione di massa negli Stati Uniti. Di particolare interesse è il testo *Mass-media and national development. The role of information in the developing countries* in cui sottolinea il rapporto tra sviluppo tecnologico ed economia.

⁴⁵ *Il sé nasce linguisticamente nella ricorsività linguistica che costruisce l'osservatore come entità, spiegandone il funzionamento entro un dominio di distinzioni consensuali. L'autocoscienza nasce linguisticamente nella ricorsività linguistica che costruisce la distinzione del sé come entità quando spiega il funzionamento dell'osservatore che, in un dominio consensuale di distinzioni, distingue il sé da altre entità. Dunque la realtà sorge insieme con l'autocoscienza, linguisticamente come spiegazione della distinzione tra sé e non-sé nella prassi dell'osservatore. Il sé, l'autocoscienza e la realtà esistono nel linguaggio come spiegazione dell'esperienza immediata dell'osservatore* (Maturana 1993, p. 67).

⁴⁶ Nella teoria dell'agire comunicativo di Habermas, il linguaggio è fonte di integrazione sociale. *Un agire è comunicativo quando gli attori interessati cercano di accordare tra di loro in modo cooperativo i propri progetti entro l'orizzonte di un mondo della vita condiviso, sulla base di un modo comune di interpretare la situazione* (Habermas 1996, p.23).

l'aspetto comunicazionale e il sapere-sfondo, cioè il mondo della vita quotidiana come supporto e retroterra per l'agire comunicativo.

Il modello di comunicazione dell'agire comunicativo è basato sull'agire orientato all'intesa: *nel paradigma dell'intesa è fondamentale l'atteggiamento performativo dei partecipanti all'interazione che coordinano i loro piani d'azione intendendosi reciprocamente su qualcosa del mondo* (Habermas 1987, p. 299). Secondo il paradigma dell'intesa di Habermas, i soggetti comunicano tra loro su ciò che avviene all'interno degli ambienti condivisi, che rappresentano lo sfondo olistico in cui il mondo della vita non è aprioristicamente dato.

L'agire comunicativo considera dunque i soggetti all'interno di una comunità di comunicazione: la teoria formulata da Habermas permette di collegare in una visione globale mondo oggettivo, mondo sociale e mondo soggettivo, andando oltre la dicotomia che separa l'oggetto dalla realtà osservata.

L'approccio dialogico parte dal presupposto che le interazioni umane, mediate dalla Rete, siano comunicative: nella comunicazione a distanza l'io si rende visibile a se stesso nell'allocuzione del *tu* e nel rapporto di reciprocità che si riconosce nella interazione. L'approccio si caratterizza, quindi, per la natura narrativa della comunicazione e per una revisione radicale del concetto di interlocutore, definito dallo spazio di interlocuzione che si qualifica come incontro tra due o più campi di coscienza.

L'aspetto narrativo della comunicazione mira a svelare i processi generativi dell'esperienza culturale e sistemica con il mondo sia attraverso la ricostruzione dei percorsi e dei vissuti individuali del significare, sia attraverso la comprensione delle pratiche conversazionali. Da questo punto di vista, la comunicazione umana costituisce il rapporto tra gli interlocutori o, più generalmente, *tra due o più personalità impegnate in una situazione comune che discutono tra loro a proposito di significati [...]. Il processo comunicativo è concepito essenzialmente come l'incontro di due o più*

campi di coscienza che appartengono a soggetti caratterizzati da una precisa identità psico- sociale (Galimberti e Riva 1997, p. 57; p. 113).

L'approccio dialogico presenta alcuni aspetti innovativi:

- a) la comunicazione umana si esplica nella relazione;
- b) l'attenzione alla cultura e alle pratiche collettive del significare acquista valore e centralità.

La comunicazione umana si caratterizza come multi prospettica e globale, per la possibilità di utilizzare una molteplicità di codici.

Sui ruoli dialogici della Rete e sul modello della conversazione emergono approcci e impostazioni di tipo linguistico, pedagogico e sociologico.

Gran parte dei modelli sviluppati nell'ambito degli studi sull'apprendimento collaborativo mirano alla realizzazione di sistemi di supporto alla conversazione che favoriscono discussioni ben argomentate e dialoghi che convergono attraverso processi di negoziazione.

9. Verso una teoria sistemica della comunicazione

L'approccio sistemico, applicato alla comunicazione umana, si basa sull'assunto che ogni evento comunicativo ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione: il secondo classifica il primo ed è ciò che definiamo metacomunicazione

Secondo questo approccio, la comunicazione consiste in *uno scambio interattivo osservabile fra due o più partecipanti, dotati di intenzionalità reciproche e un certo grado di consapevolezza, in grado di far convivere un determinato significato sulla base di sistemi simbolici e convenzionali di significazione e di segnalazione secondo la cultura di riferimento* (Anolli 2002, p. 26).

In questa riflessione è evidente sia l'aspetto referenziale, relativo ai simboli discorsivi (parole), sia l'aspetto rappresentazionale della comunicazione, strettamente connesso con l'immagine del Sé e dell'Altro.

Il differente statuto referenziale e rappresentativo della comunicazione è ribadito da Watzlawick quando distingue tra forma analogica e digitale; in particolare, è interessante quello che scrive sulla comunicazione analogica: [...] *la comunicazione analogica è ogni comunicazione non verbale [...], le posizione del corpo, i gesti e le espressioni del viso, le inflessioni della voce, ogni altra espressione non verbale di cui l'organismo sia capace, come pure i segni di comunicazione immancabilmente presenti in ogni contesto in cui ha luogo l'interazione* (Watzlawick, Beavin e Jackson 1971, pag. 78).

Si parla di comunicazione digitale in riferimento al contenuto informativo della comunicazione verbale, alla codifica in base a sistemi di regole sintattiche. Se la dimensione analogica restituisce il come della comunicazione umana, quella digitale fa riferimento al cosa. Entrambe le dimensioni appartengono al modo di comunicare dell'uomo, ma con delle differenze peculiari: *gli esseri umani comunicano sia con il modulo numerico che con quello analogico. Il linguaggio numerico ha una sintassi assai complessa e di estrema efficacia ma manca di una semantica adeguata nel settore della relazione, mentre il linguaggio analogico ha la semantica ma non ha alcuna sintassi adeguata per definire in un modo che non sia ambiguo la natura delle relazioni* (Watzlawick, Beavin e Jackson 1971, p. 59).

L'aspetto innovativo dell'approccio sistemico risiede nella considerazione di tutte quelle dimensioni del comunicare che sono state trascurate a causa della predominanza dei modelli tecnici e linguistici.

Il processo comunicativo non avviene, dunque, secondo una sequenza lineare che considera tre elementi fondamentali del comunicare: l'emittente, il messaggio e il ricevente, ma emerge dall'interazione dei partecipanti. La comunicazione è considerata nella sua globalità e ogni evento comunicativo è costituito, oltre all'evidente contenuto verbale, dall'aspetto relazionale.

Così come nella comunicazione in presenza gli aspetti relazionali sono veicolati attraverso i codici non verbali e cinesici, nella comunicazione attraverso la Rete questa funzione è assolta, almeno in parte, dagli aspetti paralinguistici (*smiley*) del linguaggio. Nella comunicazione in presenza gestualità, prossemica, mimica e intonazione della voce caratterizzano la comunicazione stessa, ne facilitano la comprensione e ne diminuiscono i rischi di fraintendimenti. In Rete, le parole scritte, oltre ai contenuti, veicolano emozioni e modi di essere legati a come le parole sono scritte: il metalinguaggio traspare nel modo di scrivere, nell'uso delle pause e della punteggiatura, nell'uso di *emoticons*, di convenzioni e acronimi che consentono di connotare in maniera più efficace la comunicazione.

10. Forme digitali e analogiche

La comunicazione prevalente in Rete, quella di tipo numerico, costituisce l'oggetto di studio di molte ricerche svolte nell'ambito delle scienze ingneristiche dell'informazione. Non bisogna, però, dimenticare i codici non verbali e cinesici che conferiscono alla comunicazione umana un aspetto relazionale. Nel complesso processo della comunicazione, la scrittura ha un ruolo fondamentale, in quanto non ci si può avvalere di gesti o del tono vocale per enfatizzare, minimizzare e suggerire l'interpretazione di ciò che si sta esprimendo. Gli *emoticon* (faccine) costituiscono le icone emotive che richiamano uno stato d'animo.

Le immagini stilizzate degli *emoticon* o degli *smiley* sono caratteristiche esclusive e originali della comunicazione mediata attraverso la Rete, poiché rappresentano le strategie in grado di compensare, almeno in parte, la mancanza degli aspetti cinesici della comunicazione in presenza.

Gli *smiley*, insieme alle forme linguistiche abbreviate, reintroducono nella comunicazione di Rete gli aspetti fatici della comunicazione⁴⁷, che pongono

⁴⁷ Nella teoria della comunicazione, la funzione fatica (dal latino *fari* = pronunciare, parlare) è la funzione del linguaggio che permette di riferirsi al canale per mezzo del quale

l'accento sugli aspetti metacomunicativi del messaggio con l'obiettivo di evitare le ambiguità dovute alla mancanza dei segnali della prossemica, peculiari della comunicazione in presenza.

Gli *emoticons* consentono di contestualizzare il messaggio in un preciso *frame* emotivo, conferendo alla comunicazione attraverso la Rete un aspetto "relazionale" che introduce alla prospettiva dell'ideografia dinamica.

Nell'ideografia dinamica ogni oggetto è espresso da un ideogramma. Tutte le trasformazioni dell'oggetto si manifestano attraverso alcune trasformazioni dell'ideogramma. Le interazioni dei concetti si visualizzano con dei campi di forze in uno spazio continuo, topologico. Non è più solo la loro posizione relativa nello spazio, ma il campo di forze creato dall'insieme dei simboli (Lévy 1977, p. 67).

Una sorta di alfabeto emozionale, per arricchire di emozioni un dialogo che non consente la lettura delle espressioni corporee.

ha luogo la trasmissione del messaggio, allo scopo di stabilire, mantenere, verificare o interrompere la comunicazione.

QUINTO CAPITOLO

Nuove modalità di valutazione in rete

Non possiamo descrivere un atto o una decisione come intelligente senza avere un'idea dell'obiettivo e dello scopo in questione, delle scelte possibili in genere, e del particolare sistema di valori dei partecipanti. Stando a qualche indice oggettivo, Alfred Brendel al pianoforte potrebbe essere anche non particolarmente accurato sul piano tecnico. Eppure, considerando i suoi obiettivi, le scelte disponibili quando suona al pianoforte e i valori degli ascoltatori, ha senso dire che le sue interpretazioni sono intelligenti o carenti di intelligenza. Inoltre, potrei non apprezzare le interpretazioni di Brendel e ciò nonostante convenire sulla loro intelligenza [...]. Oppure, io potrei convincere voi che l'esecuzione dello stesso brano da parte di Brendel è stata intelligente, a prescindere dal fatto che vi sia piaciuta o meno. Non esistono metodi per stabilire indipendentemente da esempi concreti se sia saggia o sciocca una decisione, un processo, una pianificazione, una transizione di leadership e l'esposizione di un argomento a una classe e via dicendo.

Ciò nondimeno, armato di informazioni sugli obiettivi, i generi e i valori, possiamo valutare se questi compiti sono stati eseguiti con intelligenza, anche se possiamo trovarci in accordo o in disaccordo sui casi concreti emersi

(Gardner 2005, p. 65)

1. La valutazione della qualità della formazione: tra norme e standard

Il significato del termine *qualità* è strettamente legato al contesto, e non è quindi possibile fornirne un'unica definizione; solitamente, esso è sinonimo di eccellenza, di superiorità e di bontà.

A partire dagli anni '70 del ventesimo secolo, la qualità dei processi e dei percorsi formativi è stata frequentemente interpretata in relazione:

- alla filosofia del *Total Quality Management*⁴⁸;
- ai riferimenti normativi per la certificazione della qualità.

Per *Total Quality Management* (TQM) si intendono quelle strategie utili e necessarie per migliorare il sistema organizzativo in termini di efficacia e di efficienza. Al centro delle attività relative al TQM troviamo spesso strategie di marketing, che hanno come obiettivo la soddisfazione del consumatore (*customer satisfaction*), che può essere raggiunta puntando sulla qualità dei servizi e dei prodotti offerti.

⁴⁸L'approccio del *Total Quality Management* (TQM) fa riferimento ai principi del management partecipativo e prevede procedure per il miglioramento continuo, per la pianificazione dell'informazione e per il controllo dell'informazione.

La *customer satisfaction*, misurabile attraverso indicatori di performance relativi al miglioramento continuo dell'organizzazione, costituisce un traguardo da raggiungere, una *conditio sine qua non* del miglioramento continuo delle organizzazioni che apprendono. La *customer satisfaction* costituisce un aspetto essenziale del TQM inteso come quel modello per la gestione della qualità che richiede il coinvolgimento del personale in un processo di miglioramento continuo. La filosofia del *Total Quality Management* è quella di guidare l'organizzazione verso il raggiungimento di risultati progressivamente più soddisfacenti, secondo un'impostazione di lungo periodo che fa leva sulla soddisfazione, sulla razionalizzazione delle risorse, sull'efficacia ed efficienza dell'organizzazione e dei suoi processi.

Lo sviluppo e l'estensione di iniziative di formazione on line ha contribuito a determinare cambiamenti all'interno delle organizzazioni e ha essenzialmente riguardato la definizione di nuovi parametri di qualità relativi:

- a) alle modalità d'uso delle piattaforme e-learning;
- b) all'accessibilità e all'usabilità del Web.

Una piattaforma per l'e-learning è un ambiente complesso, utilizzato da una molteplicità di utenti che, svolgendo differenti ruoli, interagiscono tra loro per raggiungere obiettivi comuni. Un'analisi approfondita di una piattaforma permette sia il monitoraggio del suo stato interno, sia la comprensione del funzionamento complessivo dell'infrastruttura.

L'usabilità del software è regolata da diverse norme ISO, e in particolare dallo standard ISO 9241. Secondo questa norma, l'usabilità è definita come il grado in cui un prodotto può essere usato da specifici utenti per raggiungere specifici obiettivi in termini di:

- a) *efficienza*, relativamente all'accuratezza e alla completezza degli obiettivi da raggiungere;
- b) *l'efficacia*, che tiene conto delle risorse impiegate per la realizzazione degli obiettivi;

c) la *soddisfazione*, connessa all'accessibilità da parte degli utenti alla piattaforma.

Un rilievo importante è occupato dallo specifico contesto d'uso dell'ambiente di formazione on line, che rimanda alla necessità che il progettista si chieda:

- 1) a chi si rivolge e quali sono le caratteristiche degli utenti;
- 2) a cosa serve, per quali scopi è stato progettato;
- 3) in quale contesto si utilizza e con quali funzioni.

Il concetto di usabilità, che nasce negli anni sessanta del secolo scorso nell'ambito dell'ergonomia cognitiva⁴⁹, si applica alla progettazione delle interfacce.

Secondo la logica sottesa al criterio di usabilità, il modello di software creato dovrà corrispondere, il più possibile, al modello-utente.

Secondo Norman⁵⁰ l'usabilità di un prodotto software misura la distanza cognitiva tra due modelli:

- 1) il modello del progettista, cioè il modello del prodotto e delle funzioni che esso deve svolgere secondo il punto di vista di colui che l'ha progettato;
- 2) il modello dell'utente, cioè il modello di funzionamento del prodotto tenendo conto dell'utente che agisce e costruisce nuove conoscenze attraverso l'interazione.

⁴⁹ L'ergonomia cognitiva ha come oggetto di studio l'interazione tra il sistema cognitivo umano e gli strumenti di elaborazione dell'informazione.

⁵⁰ Donald Norman è uno studioso che si è occupato anche degli aspetti più prettamente operativi ed economici della tecnologia, in quanto dirigente della *Apple*.

Nelle sue prime pubblicazioni si occupa prevalentemente di un approccio più umanistico al concetto di usabilità e dei diversi aspetti del processo cognitivo; nel libro *Le cose che ci fanno intelligenti*, Norman espone, adottando una prospettiva sociologica, i complessi rapporti tra mente umana e tecnologie.

2. Due indici utilizzati per la valutazione della qualità della formazione: Return on Investment e Analisi Costi-Benefici

In un contesto innovativo, investire in formazione è un dovere per tutte le organizzazioni del lavoro. Nel recente passato, molte esperienze di formazione sono state caratterizzate da una grande attenzione attribuita alla dimensione economica, spesso a scapito dei fattori umani. Gli effetti degli investimenti sulla formazione non possono, però, essere misurati solo in un'ottica di riduzione dei costi o di ritorni economicistici sulla formazione favoriti dall'impiego delle tecnologie digitali: riflettere sugli effetti degli investimenti facilita l'adozione di strategie efficaci per il miglioramento continuo non solo dei processi di produzione, ma anche delle attività volte all'ampliamento delle conoscenze.

In questo contesto, la valutazione assume un'importanza fondamentale, configurandosi come quella particolare attività di ricerca che, attraverso la raccolta, l'analisi e l'interpretazione di informazioni relative ai vari aspetti della proposta formativa, considera l'efficacia e l'efficienza dei percorsi formativi in coerenza con gli obiettivi posti dal progetto.

Quando consideriamo il giudizio di valore insito nel termine valutazione, in maniera più o meno esplicita ciò che abbiamo in mente è un processo in cui, attraverso la rilevazione di parametri relativi alle funzioni di apprendimento e di insegnamento, diventa possibile stabilire quanto e in che direzione ha inciso l'intervento posto in essere (Ruggieri, Boca e Ballor, 2002).

La qualità si riferisce, quindi, a un processo teso ad avvicinare il più possibile l'effetto reale all'effetto desiderato. Alla base del processo valutativo c'è la scelta del *cosa* e del *come* misurare e del *chi* se ne assume la responsabilità.

La valutazione dei percorsi di formazione, e in particolare di quelli e-learning, risulta complessa, poiché gli effetti di un percorso di apprendimento non sono misurabili in modo semplice ed emergono,

spesso, nei tempi lunghi. Un indice significativo, utilizzato anche per misurare e monitorare gli effetti della formazione conseguenti agli investimenti in e-learning, è costituito dal ROI⁵¹ (*Return on Investment*). Il ROI, elaborato da Phillips, considera i quattro livelli di valutazione individuati da Kirkpatrick ed espressi in termini di:

- a) *reazione dei partecipanti*, relativa al grado di soddisfazione dei partecipanti, misurabile attraverso questionari somministrati al termine del percorso di formazione;
- b) *apprendimento*, considerato in termini di cambiamento nelle competenze, nelle abilità e negli atteggiamenti dei partecipanti, così come emerge dagli esiti di diversi strumenti di valutazione utilizzati;
- c) *applicazioni nel contesto professionale*, relative alle modificazioni di atteggiamenti e abitudini nei contesti lavorativi, verificate con attività di follow-up;
- d) *risultati di business*, con riferimento a diverse variabili prese in considerazione, tra le quali la qualità, i costi, i tempi e la soddisfazione dei clienti.

Ai quattro ambiti di valutazione individuati da Kirkpatrick, se ne aggiunge un quinto costituito dal *ritorno sugli investimenti*, cioè dai benefici ottenuti dal programma di formazione tenendo conto dei costi sostenuti.

L'indice ROI varia in funzione dei risultati che si prendono in considerazione, offrendo comunque una visione quantitativa e di tipo puramente economico della formazione. Per tale ragione, l'indice ROI si rivela inadeguato nella valutazione complessiva dell'efficacia e dell'efficienza di un progetto formativo.

Un altro metodo utilizzato per la valutazione della qualità formativa riguarda l'Analisi Costi-Benefici, che prende in considerazione tre macro-aree di valutazione:

- a) il risparmio sui costi;

⁵¹ Il ROI fornisce uno standard per valutare gli investimenti: più alto è il valore assunto dall'indice, dato dal rapporto tra il valore dei benefici e il costo dell'intervento formativo, maggiore è il ritorno degli investimenti sull'azione formativa.

- b) l'efficacia della formazione;
- c) gli effetti sul business.

In questo modello, il risparmio sui costi richiede una valutazione ex-ante, mentre l'efficacia della formazione e gli effetti del business sono valutate ex-post.

Un'importante differenza tra i due indici di tipo econometrico utilizzati per valutare gli effetti della formazione riguarda, quindi, i momenti della valutazione: se si utilizza l'indice ROI, la valutazione è effettuata ex-post, in quanto i ritorni in formazione sono evidenti dopo la realizzazione del progetto formativo, mentre nell'Analisi Costi-Benefici la valutazione avviene, in parte, anche prima della realizzazione del progetto, al fine di individuare le opportunità di investimento.

La valutazione effettuata dopo l'intervento formativo ha lo scopo di determinare l'efficacia dell'intervento.

Il limite più evidente dei due indici richiamati risiede nel fatto che essi non considerano il carattere sistemico e dinamico della formazione.

A mio avviso, solo considerando il valore della formazione come un vero investimento le organizzazioni del lavoro saranno in grado di adottare scelte razionali che risultino utili al miglioramento della qualità, evitando scelte affrettate dettate dai grandi risparmi promessi da chi propone l'uso delle tecnologie digitali.

3. La qualità dei processi formativi in Rete

L'affermarsi sempre più diffuso delle nuove forme di comunicazione attraverso la Rete ha introdotto un nuovo paradigma di riferimento, che sta modificando radicalmente le modalità di progettare e valutare la formazione.

La qualità, correlata ai temi della sua certificazione e della riconoscibilità di un percorso formativo, ha caratteristiche di complessità e flessibilità: peraltro, solo utilizzando molteplici forme di valutazione continua è possibile mantenere un elevato livello di qualità ed efficacia didattica. Moore (1998) evidenzia gli elementi che possono influenzare la qualità

della formazione, chiarendo che i costi sostenuti per l'infrastruttura tecnologica senza adeguate strategie formative non possono costituire un elemento di efficacia e di garanzia di qualità del processo educativo. Per migliorare la qualità è necessario non solo presentare ai destinatari dell'offerta formativa contenuti attendibili, esaustivi e comprensibili, ma anche favorire un elevato grado di interattività tra soggetti e conoscenze, in modo tale che sia possibile la trasformazione e l'interiorizzazione degli apprendimenti: i momenti dell'interazione assumono un'importanza cruciale e necessitano di un'accurata progettazione.

Un altro aspetto da considerare, ragionando in termini di qualità, è che il termine valutazione viene utilizzato secondo due accezioni: nella prima, si fa riferimento all'*attribuire un valore a qualcosa*; nella seconda, alla capacità di *riconoscere il valore a qualcosa*.

Vi è una sostanziale differenza tra la prima e la seconda accezione, dal momento che esse rimandano a due diverse concezioni epistemologiche, che hanno proposto differenti soluzioni al problema valutativo, a un tempo gnoseologico ed etico. È difficile parlare di valutazione senza un riferimento valoriale: una caratteristica della valutazione, dalla quale deriva una componente di relatività dell'atto valutativo, risiede nella duttilità e mutevolezza dell'universo valoriale di riferimento.

Da un punto di vista sistemico della conoscenza, la valutazione è un processo di sintesi della complessità che punta a comprendere la varietà e la diversità dei processi formativi, interpretandoli alla luce dei valori e dei significati individualmente e collettivamente attribuiti. La significatività del processo formativo è intesa come la valorizzazione delle competenze di ciascuno in coerenza con le fasi e gli obiettivi del progetto educativo.

Nello spazio della Rete, il soggetto che apprende è motivato dalla consapevolezza che il conoscere è il risultato di una negoziazione per la costruzione dinamica del sé e dell'altro, della propria e altrui identità.

4. La valutazione della qualità nei percorsi di apprendimento: nuove prospettive

Il concetto di Rete richiama la struttura reticolare, complessa e articolata dei processi di apprendimento, che lasciano spazio a una pluralità di percorsi interpretativi.

Da questo punto di vista, la valutazione attraverso la Rete implica la necessità di affiancare alle tradizionali forme di valutazione, di tipo formativo e sommativo, nuove forme di tipo proattivo, allo scopo di stimolare il soggetto ad acquisire nuovi saperi e al fine di favorire momenti di riflessione sull'intero percorso di apprendimento. Una valutazione così intesa si configura come autentica: *authentic assessment*.

Quando si affronta il tema della valutazione è importante considerare i tre distinti ambiti di riferimento, relativi agli oggetti, alle modalità e ai protagonisti della valutazione: più in dettaglio, è necessario precisare:

- a) *cosa si valuta* (gli oggetti della valutazione);
- b) *come si valuta* (le modalità della valutazione);
- c) *chi valuta* (i protagonisti della valutazione).

Relativamente agli oggetti della valutazione, facciamo riferimento ai:

1. prodotti, descrivibili come conoscenze, abilità e competenze;
2. processi di apprendimento, intesi come le fasi di acquisizione, elaborazione e verifica.

Per quanto riguarda le modalità della valutazione, in Rete si rivelano particolarmente utili strumenti quali:

1. le mappe concettuali;
2. il project Work.

Relativamente ai protagonisti della valutazione, si fa riferimento a dimensioni alternative rispetto a quelle previste dalla didattica tradizionale.

Forme alternative di valutazione includono occasioni e strumenti di:

- a) autovalutazione (*self-assessment*);

- b) valutazione tra pari (*peer assessment*);
- c) valutazione di gruppo (*group assessment*).

I tre ambiti valutativi sono rappresentati nella figura che segue.

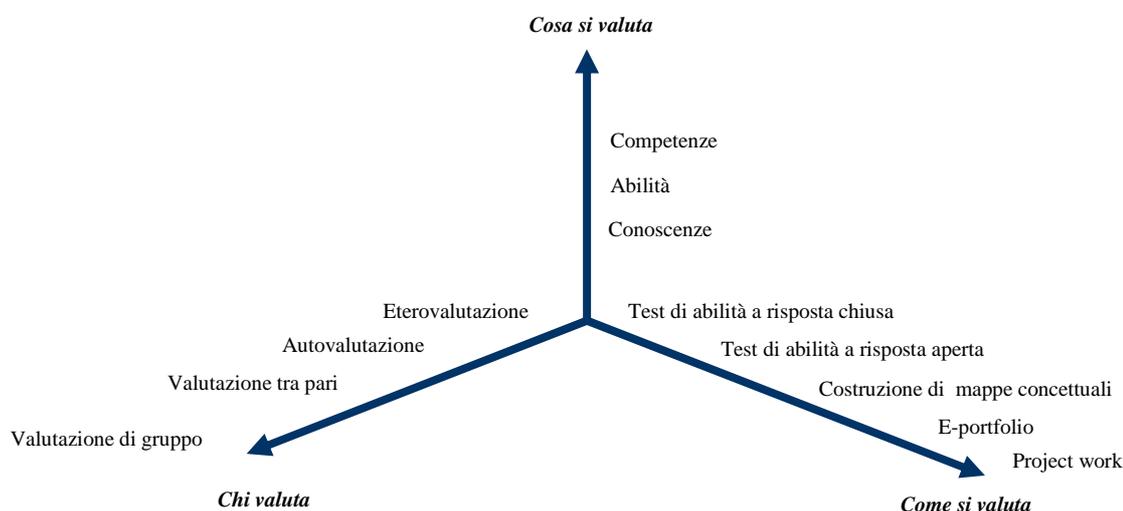


Figura tratta e adattata da Trincherò R., Todaro P. (2000).

Le dimensioni della valutazione sono riportate sui tre assi cartesiani: su ogni asse sono rappresentate le evoluzioni e le tendenze dei modelli formativi e valutativi e, nella parte iniziale di ciascun asse, sono indicati gli elementi che, per ciascuna dimensione, sono protagonisti della didattica tradizionale. Sulla dimensione del *cosa si valuta*, l'attenzione si sposta progressivamente dal monitoraggio delle conoscenze alla valutazione delle abilità e delle competenze.

Sulla dimensione del *come si valuta*, l'attenzione passa progressivamente dal monitoraggio di semplici conoscenze e abilità a test di profitto pensati per la valutazione di abilità sempre più complesse; all'osservazione delle interazioni per valutare l'efficacia del gruppo e l'apporto dei singoli; alla produzione di elaborati relativi a situazioni e problemi tratti dal mondo reale, per la cui elaborazione il gruppo mette in gioco tutte le sue conoscenze, abilità e capacità di interazione costruttiva.

Sulla dimensione del *chi valuta*, infine, si fa riferimento ad approcci basati sull'eterovalutazione da parte del tutor o del docente, all'autovalutazione da

parte del discente e alla valutazione tra pari, coniugando così le istanze di cooperazione con quelle di valutazione.

Il fine ultimo della valutazione è comunque quello di raggiungere l'*authentic assessment*, ossia la valutazione basata non su obiettivi di conoscenza statici, frammentati e avulsi dai contesti reali di applicazione, ma su obiettivi relativi a sfide intellettuali complesse e contestualizzate, capaci di evidenziare una reale acquisizione di competenze attraverso processi di apprendimento situato e significativo.

4.1 La valutazione dei processi e dei prodotti

Gli elementi di un processo di formazione che costituiscono gli oggetti della valutazione fanno riferimento alle conoscenze, alle abilità e alle competenze.

Le conoscenze, secondo una concezione costruttivista, *includono la comprensione della soggettività dell'uomo e dei diversi accadimenti del vivere sociale che situano e contestualizzano l'apprendimento* (Varisco e Grion 2000, p. 239).

Le conoscenze possono essere dichiarative o procedurali. Le prime sono asserzioni fattuali costituite da unità di informazioni e schemi, le seconde sono sequenze di operazioni e decisioni in forma di processi, costituiti da algoritmi che comprendono un determinato numero di passi per risolvere il problema o da euristiche che si basano sulla formulazione di ipotesi personali, sul controllo empirico e su quanto appreso in precedenza.

Le abilità riguardano l'agire operativo necessario per la risoluzione di problemi concreti, e per questo sono generalmente assimilate alle conoscenze procedurali, anche se non coincidono *in toto* con esse.

Le competenze sono relative alle capacità di sviluppo e di trasformazione degli elementi di applicazione, alle capacità di cambiamento negli atteggiamenti e nella percezione del sé che apprende, della propria efficacia

e consapevolezza. Le competenze comprendono tutte le capacità di riflessione sui processi di apprendimento e le abilità che aiutano a operare con flessibilità e creatività nei più diversi contesti di vita.

In un processo di apprendimento possiamo individuare tre momenti essenziali:

- a) la fase dell'acquisizione, relativa alla scelta dell'informazione attraverso l'interazione con il mondo esterno;
- b) la fase dell'elaborazione, ossia la de-costruzione e la ricostruzione di quanto acquisito dall'ambiente esterno e l'assimilazione dei nuovi concetti nelle proprie strutture cognitive: il soggetto costruisce un'area di significato per gli elementi di conoscenza acquisiti, facendoli interagire con la sua precedente struttura dei saperi;
- c) la fase della verifica, ossia l'esplicitazione dei prodotti dell'elaborazione di quanto acquisito unitamente al controllo della rispondenza, della coerenza e della pertinenza dei risultati raggiunti rispetto agli obiettivi definiti all'inizio del percorso di apprendimento.

4.2 Modalità di valutazione per le attività formative blended

Tra i numerosi strumenti di valutazione usati per la valutazione delle attività formative di tipo blended, che si svolgono in parte in presenza e in parte a distanza, particolare attenzione è attribuita alla costruzione di mappe concettuali e allo sviluppo di Project Work.

La mappa concettuale è uno strumento euristico che rende esplicita la struttura della conoscenza, permettendo una ricostruzione personale del pensiero rispetto ai percorsi di conoscenza compiuti da altri soggetti o dallo stesso soggetto in momenti diversi. Le mappe concettuali, rendendo possibile la condivisione dei processi di pensiero e facilitando il confronto intersoggettivo, si rivelano molto utili per la valutazione formativa, poiché consentono di cogliere i cambiamenti delle idee e delle conoscenze.

Il Project Work consente di approfondire gli elementi costitutivi di un percorso di formazione *blended*, favorendo l'interazione tra ambienti di comunicazione sincrona (chat) e asincrona (forum, file di gruppo e Wiki).

In molti contesti professionali, il Project Work permette l'applicazione e la rielaborazione delle conoscenze apprese e costituisce l'aspetto più innovativo rispetto alla didattica tradizionale poiché favorisce:

- la valorizzazione dell'esperienza e delle capacità progettuali dei partecipanti;
- la costruzione della conoscenza nei contesti lavorativi di riferimento;
- lo scambio di esperienze e la formazione di reti fra attori impegnati in contesti professionali differenti.

4.3 I protagonisti della valutazione

La Rete ha modificato i modi di comunicare e di interagire e ha favorito la nascita di nuovi modi per valutare l'apprendimento rendendo possibile il confronto sistematico dei *prodotti*, espressi in termini di conoscenze, competenze e abilità, con i *processi*, contribuendo a sviluppare una *sensibilità all'autovalutazione*. Sviluppare sensibilità all'autovalutazione significa abituare chi apprende a rendere la valutazione del proprio operato un elemento costante del proprio agire, perché la sistematica autoriflessione, se opportunamente stimolata da opportuni strumenti di valutazione, può portare il soggetto a una progressiva acquisizione di consapevolezza delle strategie che lo guidano nelle scelte di processo, nell'ottica di un suo *empowerment* e della progressiva acquisizione di una sempre maggiore autonomia nella costruzione del proprio apprendimento.

La capacità di valutare i propri processi e prodotti è un'abilità metacognitiva, che richiede al soggetto di riflettere sulle proprie strategie cognitive e di valutarne l'efficacia: colui che apprende assume un ruolo attivo nella valutazione del proprio apprendimento.

Una comunità di pratica si impegna in un processo di valutazione continua delle conoscenze e delle strategie utilizzate per risolvere un problema,

sviluppando un senso di fiducia e di appartenenza al gruppo necessario per mantenere alti i livelli di motivazione e di impegno. Solo recentemente, si sono diffuse forme di valutazione tra pari (*peer assessment*) e di valutazione collaborativa (*group assessment*), che rappresentano le possibilità più interessanti offerte dall'e-learning e trovano il loro punto di forza nella condivisione dei saperi e delle conoscenze.

Peer-assessment e *group-assessment* sono modalità valutative che si basano sulla collaborazione e sulla valutazione dei risultati da parte di coloro che sono direttamente coinvolti nei processi di apprendimento. Tali forme di valutazione hanno un effetto positivo sui processi di apprendimento: McConnell afferma che *se gli studenti sono attivamente impegnati nel decidere il come, il cosa, il perché apprendere, essi sono capaci di riflettere criticamente sul loro apprendimento e sui benefici della valutazione collaborativa* (McConnell 2004, p. 37).

Nelle varie esperienze di apprendimento collaborativo è stato riscontrato che l'apprendimento tra pari (*peer learning*) e la valutazione tra pari (*peer assessment*) hanno un effetto positivo sull'efficacia e sull'efficienza dello sviluppo della conoscenza, promuovendo la capacità individuale e di gruppo di auto valutarsi e di mettere in atto strategie auto regolative. Nella valutazione collaborativa tra pari ciascuno contribuisce alle attività del gruppo, con il vantaggio che tutti acquisiscono una più profonda comprensione sia del contenuto che dei processi; la valutazione collaborativa considera punti di vista differenti, contribuendo a rendere i processi valutativi più aperti e responsabili.

5. La valutazione autentica nei contesti di e-learning

L'espressione valutazione autentica è strettamente connessa con ambienti di apprendimento che permettono all'allievo di "manipolare" e interpretare l'informazione. Si pone quindi l'esigenza di integrare forme di valutazione autentica con processi di apprendimento significativi, fortemente situati in

contesti sociali. Da questo punto di vista, la valutazione autentica fonda i suoi presupposti nella teoria dell'apprendimento situato (Brown, Collins e Duguid, 1989) e dell'apprendimento significativo (Ausubel, 1969). È necessario riflettere sulle implicazioni della valutazione autentica nei contesti di apprendimento di tipo costruttivista e sul ruolo delle tecnologie digitali nel passaggio da forme di valutazione di tipo tradizionale a modalità valutative più "impegnative".

Un aspetto che caratterizza la valutazione autentica è l'essere situata in uno specifico contesto sociale e culturale. Gran parte delle forme di valutazione autentica comprendono simulazioni e applicazioni delle conoscenze in contesti di apprendimento simili a quelli della vita reale. Gullikers (2006) ritiene che il grado di autenticità dell'apprendimento è da riferirsi al livello di coerenza delle conoscenze rispetto alle effettive applicazioni nel mondo reale.

Secondo l'approccio costruttivista della conoscenza, la valutazione autentica costituisce parte integrante dei processi di apprendimento poiché pone l'attenzione ai processi, qualificando e potenziando i livelli di conoscenza attraverso attività specifiche e strumenti valutativi adeguati, sollecitando la pratica dello *scaffolding* e del dialogo. La valutazione autentica sollecita la riflessione da parte dell'allievo sui suoi percorsi di apprendimento.

Attraverso quali modalità si realizza la valutazione autentica?

Wiggins e McTighe affermano che *una valutazione vera deve partire da e riferirsi a prestazioni autentiche, cioè a compiti contestualizzati in situazioni reali che richiedono tipicamente la presenza di un insieme di elementi caratteristici quali: obiettivi chiari, ruoli, situazioni contestuali, prodotto di prestazioni e standard di successo* (Wiggins e McTighe 2004, pp. 10-11).

La valutazione autentica fa riferimento a contesti significativi, nei quali le esperienze di apprendimento possono essere documentate attraverso

l'osservazione e la registrazione; l'enfasi è posta sugli atteggiamenti meta cognitivi e non sulla memorizzazione di elementi di conoscenza isolati. Questo tipo di valutazione coinvolge gli studenti in compiti che richiedono l'applicazione delle conoscenze nelle esperienze del mondo reale (Winograd e Perkins 1996).

6. Nuove prospettive valutative

Gran parte delle ricerche condotte sulla valutazione della qualità della formazione on line hanno privilegiato un approccio di tipo quantitativo, con un'attenzione particolare rivolta ai tradizionali strumenti della valutazione: test per la valutazione delle competenze effettuati alla fine del percorso di studio, questionari per l'accertamento delle conoscenze pregresse somministrati all'inizio del corso e questionari per l'autovalutazione effettuati in itinere.

Il termine valutazione occupa, in ambito formativo, un'area semantica abbastanza ampia, che raccoglie tanto le attività che sono designate con il termine inglese *evaluation*, che si identificano con il monitoraggio della qualità, quanto le attività che rimandano, invece, al concetto di *assessment*, che fa riferimento alle metodologie e alle procedure utilizzate per la misurazione delle *performance*. Ciascuno di questi due grandi ambiti del valutare è caratterizzato, poi, dalla dialettica tra due paradigmi riconducibili, per quanto riguarda le pratiche di *evaluation*, alla distinzione e alla complementarità dei metodi quantitativi e dei metodi qualitativi; per quanto attiene alle pratiche di *assessment*, al confronto e alla complementarità di una valutazione basata sui prodotti con una valutazione basata sui processi.

Interessante è quanto afferma Gardner a proposito della critica rivolta ai tradizionali metodi di misurazione dell'intelligenza. *Per quasi un secolo, l'intelligenza è stata dominio degli psicometristi: costoro preparano, somministrano e calcolano punteggi ottenuti in prove che richiedono ai soggetti di risolvere compiti di sapore scolastico [...]. Le persone che rispondono uniformemente bene alle prove per la misurazione*

dell'intelligenza vengono considerate brillanti, e in effetti, finché resteranno a scuola tenderanno a trovare delle conferme a questo giudizio [...]. Negli ultimi anni del Ventesimo secolo, l'egemonia degli psicometristi in materia d'intelligenza è stata sempre più messa in discussione. (Gardner 2005, pp. 224-225).

Negli ultimi anni i metodi tradizionali di verifica sono stati fortemente criticati, sulla base di una ricca documentazione della loro scarsa validità predittiva come indicatori del rendimento o delle competenze: è stata sollecitata la ricerca di metodi di valutazione più autentici.

7. Metodologie di analisi per la valutazione della qualità delle interazioni

L'oggetto di numerose ricerche sulle modalità di comunicazione on line ha riguardato la qualità delle interazioni, prendendo in esame parametri di tipo quantitativo-strutturale: più semplicemente, l'utilizzo del conteggio delle risposte alla discussione di un forum è stato considerato per evidenziare l'andamento del discorso all'interno della discussione o di un *thread*.

Alcuni strumenti, utili per l'analisi delle interazioni nelle discussioni asincrone, sono stati messi a punto, già durante le prime esperienze di *Online Learning* intorno agli anni '90 del secolo scorso, nell'ambito delle ricerche condotte dall'*Ontario Institute for Studies in Education*.

I modelli di analisi dei *thread* della discussione sono stati variamente affinati e modificati in particolare da Simoff (2000), che suggerisce di rappresentare formalmente l'interazione in rete come un albero con ramificazioni e sottoramificazioni tali da evidenziare le relazioni esistenti tra i vari messaggi e l'interdipendenza dei vari contributi sia secondo una gerarchia logica, sia misurando la dimensione temporale relativamente all'argomento di discussione avviato dal messaggio originario. L'andamento della discussione può essere rappresentato, partendo da varie tipologie di analisi, da due fattori che Simoff chiama "peso del link" e "peso del termine": il primo fattore implica un legame diretto tra i messaggi che

rimanda a una struttura molto vicina a quella che potrebbe restituire l'interfaccia di un forum online; il secondo fattore contribuisce a mettere in relazione anche messaggi caratterizzati da strutture assai complesse e articolate. I parametri considerati sono i seguenti:

- a) la profondità, che rimanda al numero dei riferimenti indotti da un messaggio in una sequenza logica;
- b) l'ampiezza, cioè il numero di repliche riferite a un messaggio;
- c) la salienza, che fa riferimento al rapporto tra l'universo dei significati espresso dal messaggio e i relativi *threads*.

Calcolando quanti messaggi sono stati complessivamente indotti o provocati da un messaggio originario fino alle ultime ramificazioni, si può capire, ad esempio, l'interesse generato dall'oggetto del dibattito e se e quanto la discussione è stata articolata e costruttiva.

Calcolando, invece, quante repliche dirette ha prodotto un dato messaggio, rispetto al numero dei partecipanti, si può mettere in evidenza la forza del messaggio in relazione al significato attribuito dalla comunità di apprendimento e la sua capacità di favorire momenti di condivisione orientati alla costruzione collaborativa della conoscenza.

Le metodologie di ricerca che scelgono un approccio qualitativo valorizzano principalmente l'analisi del contenuto dei messaggi, allo scopo di fornire uno sguardo più approfondito sulla molteplicità degli aspetti cognitivi, sociali e affettivi che caratterizzano l'apprendere attraverso la Rete.

L'analisi del contenuto, come approccio di ricerca di tipo *bottom-up* (dal basso verso l'alto), considera i messaggi che scaturiscono dalle modalità di comunicazione di tipo asincrono e sincrono come articolazioni di idee e di pensieri che narrano in modo autentico le storie dell'apprendimento e di relazione dei partecipanti.

L'analisi conversazionale, utilizzata per esaminare i processi interattivi, è una metodologia di ricerca che si è rivelata particolarmente utile per analizzare le strutture degli eventi interattivi nella Rete.

8. Analisi conversazionale e struttura dell'interazione in rete

La struttura delle relazioni che si realizzano nella Rete assume prevalentemente una forma comunicativa caratterizzata da sequenze dialogiche di tipo ricorsivo. Per tale ragione è possibile evidenziare nella comunicazione on-line alcuni aspetti tipici della conversazione che si svolge in presenza tra due o più parlanti.

Nella Rete, la conversazione come dialogo enfatizza il valore della costruzione del significato da una molteplicità di prospettive: secondo alcune ricerche i messaggi, che in una conversazione svolgono una funzione di supporto, contribuiscono alla durata della conversazione nel tempo creando un ambiente favorevole all'apprendimento collaborativo. Per tale ragione, l'approccio dell'analisi conversazionale, che nasce all'interno di una prospettiva di ricerca di tipo etnografico, si rivela particolarmente utile per lo studio e l'analisi delle dinamiche concernenti la comunicazione on line: le tipologie e le modalità di interazione, caratterizzate dalla reciprocità o dell'alternanza degli interventi in un forum e dalla produzione delle sequenze discorsive, sono oggetto di studio nell'approccio conversazionale della comunicazione. Da questo punto di vista, lo studio degli ambienti, in cui avviene lo scambio comunicativo all'interno di interazioni situate (*interactional setting*), è molto interessante per cogliere le dinamiche conversazionali (Heritage 1987; Sacks 1984).

In tali contesti, gli attori non condividono solo le competenze apprese che facilitano l'azione, ma anche le interpretazioni individuali date all'azione attraverso l'uso del discorso. La struttura delle interazioni comunicative si rivela interessante per cogliere l'andamento sequenziale del contesto, che è costituito sia dal flusso della comunicazione, sia dalle sue connotazioni fisiche e temporali.

La prospettiva conversazionale assume, inoltre, che il significato e il valore comunicativo di ogni espressione linguistica risiedano nelle condizioni di uso e nella specificità delle sequenze discorsive che tengono conto del contesto in cui le interazioni si collocano. Lo studio delle conversazioni-online consente di esaminare, quindi, le strutture partecipative attraverso le quali si realizza la comprensione intersoggettiva, la negoziazione e la condivisione dei significati. Diventa così possibile analizzare un andamento conversazionale esaminando la struttura ad albero dei *threads* e dei contributi dei singoli *threads*, che costituiscono gli argomenti utili anche per le analisi dei contenuti.

È questo lo scopo di una metodologia di ricerca sviluppata da Levin e altri (1989) denominata IRA (*Inter-message Reference Analysis*)⁵².

In Italia, sulla scia del progetto CSILE⁵³ (Scardamalia e Bereiter 1994), è stato sviluppato un modello teorico, denominato modello dell'indagine progressiva, che ha l'obiettivo di qualificare il grado di costruzione della conoscenza attraverso la valutazione della qualità dei dialoghi del forum. Da questo punto di vista, la conversazione che si realizza nel forum è caratterizzata da cicli di domande, risposte e repliche insieme a una molteplicità di commenti che coinvolgono una pluralità di soggetti: studenti, insegnanti e tutors.

⁵² Con la metodologia IRA, partendo dall'analisi dei riferimenti espliciti di ciascun messaggio verso i messaggi precedenti e dei richiami contenuti, si ha la possibilità di definire una mappa dei contributi che indica graficamente i legami semantici tra un messaggio e l'altro: lo scopo di tale metodo è quello di fornire una misura del livello di interazione tra i partecipanti all'interno di ciascuna comunità di pratica.

⁵³ Il progetto CSILE è stato elaborato da un gruppo di ricercatori dell' *Ontario Institute for Education* coordinati da Marlene Scardamalia e Carl Bereiter. CSILE si presenta come un ambiente integrato per la costruzione di un database condiviso.

Usando una rete di computer, interna alla classe, ma anche ad essa esterna, attraverso il sistema si possono creare simultaneamente documenti testuali e note da aggiungere al database, che è accessibile a tutti. In definitiva, CSILE è uno strumento di costruzione collaborativa di documenti e di conoscenze mediante lo scambio, la condivisione dei messaggi e il *co-authoring*.

Il sistema è stato sperimentato in tutti i livelli d'istruzione, dalla scuola elementare all'università, e applicato a diversi domini di conoscenza, compresi gli studi sociali, l'arte, la storia e le scienze.

Il modello dell'indagine progressiva è un modello pedagogico sviluppato da Kai Hakkarainen dell'Università di Helsinki (Hakkarainen 1998) per aiutare gli studenti a costruire conoscenza in un ambiente collaborativo. Il modello è basato sulla metafora della comunità di scienziati, che costruiscono nuova conoscenza partendo da problemi concreti e creando teorie da sottoporre a valutazione attraverso la discussione con gli altri: la circolarità e la ricorsività del modello si basa sul concetto di conoscenza distribuita, condivisa e costruita attraverso attività di soluzione di problemi, di spiegazione del proprio punto di vista e di comprensione delle idee e delle opinioni degli altri.

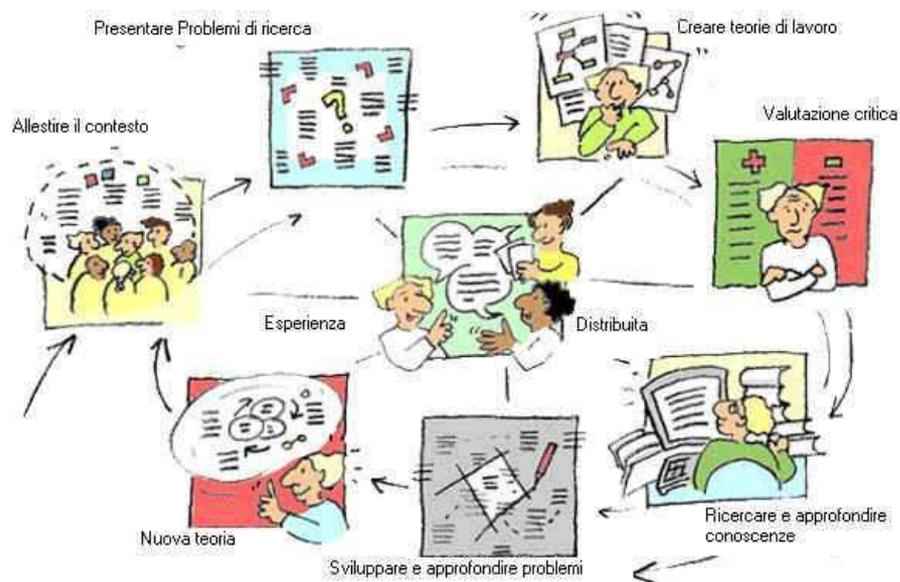


Fig. 2. Il modello ricorsivo dell'indagine progressiva.

9. L'approccio semiotico ed etnometodologico delle strutture discorsive

Da un punto di vista semiotico, il testo può essere considerato come una rappresentazione della realtà se risponde ad almeno due condizioni:

- a) costituisce un'unità di significati per qualcuno;
- b) può essere scomposto in unità discrete suscettibili di diversi livelli di analisi.

L'analisi semiotica del messaggio è un'operazione di scomposizione di un testo in elementi costitutivi che ricorrono sia in quella parte di testo sia in altri testi, procedendo dalla superficie discorsiva del testo fino alla sua profondità semantica.

Un approccio analitico di tipo etno-metodologico della conversazione permette anche di analizzare il flusso del discorso all'interno di un contesto situato, al fine di individuare i processi sottostanti o i *patterns* (tendenze) che favoriscono l'interazione, cioè le strutture partecipative che costituiscono gli aspetti essenziali per la nascita e lo sviluppo di una comunità di pratica.

I temi di molte ricerche sulle interazioni hanno riguardato la natura interpretativa della relazione sottolineando l'importanza degli aspetti psico-sociali e dialogico-discorsivi della pratica. Dal punto di vista dell'interazionismo simbolico, interagire vuol dire comunicare, in coerenza con un approccio della comunicazione umana intesa come un processo di attribuzione di senso in situazioni sociali in cui assumono importanza i processi di costruzione e di condivisione delle conoscenze e dei significati che sono influenzati da una molteplicità di rimandi alle condizioni specifiche in cui si realizzano le pratiche sociali dei soggetti portatori di culture simboliche.

SECONDA PARTE

La metodologia di ricerca

PRIMO CAPITOLO

Ricerca qualitativa e *Grounded Theory*

Sarebbe un errore pensare che gli scienziati siano più obiettivi dell'altra gente. A farci tendere all'oggettività non è l'obiettività o il distacco del singolo scienziato, ma la scienza stessa o quella che possiamo chiamare la cooperazione abbastanza amichevole e ostile degli scienziati, cioè la loro prontezza a criticarsi reciprocamente

(Popper 2000, p. 136)

1. *Serendipity e ricerca*

Prima di discutere alcune caratteristiche generali della ricerca qualitativa e le articolazioni dell'approccio alla *Grounded Theory* (GT), mi sembra utile una riflessione sul concetto di serendipità e sui suoi apporti alla ricerca scientifica: nel progressivo sviluppo del sapere e della conoscenza assumono infatti una certa importanza aspetti come la creatività dello scienziato e il ruolo dell'errore o del caso, poiché alcune delle scoperte o delle invenzioni scientifiche più significative sono il frutto di un apprendimento accidentale e di un atteggiamento serendipico.

L'origine del termine serendipità risale alla fiaba persiana di Cristoforo Armeno "*Tre principi di Serendippo*"⁵⁴, in cui sono narrate le peripezie dei tre protagonisti che, per superare le difficoltà che incontrano, ricorrono a diversi indizi, frutto della loro intuizione, del caso e del loro spirito acuto.

⁵⁴ Riporto quanto afferma Horace Walpole, a proposito della lettura della favola persiana. *È stato una volta che lessi una favoletta dal titolo "I tre principi di Serendippo". Quando le loro altezze viaggiavano continuamente per fare scoperte, per accidente e per sagacia, di cose di cui non erano in cerca: per esempio, uno di loro scoprì che un cammello cieco all'occhio destro era passato da poco per la stessa strada, dato che l'erba era stata mangiata solo sul lato sinistro dove appariva ridotta peggio che sul destro - ora capisce la serendipità? Uno dei più ragguardevoli esempi di questa casuale sagacia (lei deve notare che nessuna scoperta di cosa si stia cercando può ricadere sotto tale descrizione) è stato quello del mio Lord Shaftsbury, il quale, capitato a pranzo dal Lord Chancellor Clarendon, si accorse del matrimonio del duca di York e di Mrs. Hide dal rispetto con cui la madre di quest'ultima trattava la figlia a tavola (Dri 1994, pag. 23).*

Il riferimento all'accidentalità, al caso e all'errore per risolvere positivamente una situazione problematica rimanda a un atteggiamento serendipico.

Il termine serendipità è stato introdotto nelle scienze sociali, intorno alla metà degli anni '40 del secolo scorso, dal sociologo Merton⁵⁵ il quale ritiene che in un atteggiamento serendipico sia possibile scorgere un "modello" capace di dar conto del dato imprevisto, anomalo e strategico nel procedere della scoperta scientifica, riconoscendo un ruolo importante a quegli aspetti che costituiscono le condizioni, spesso necessarie, per l'ampliamento di quelle già esistenti e lo sviluppo creativo e originale di nuove teorie scientifiche. *La ricerca empirica, se feconda, non soltanto verifica ipotesi derivate teoricamente, ma dà anche origine a nuove ipotesi. Ciò potrebbe essere definito la componente della serendipity della ricerca, cioè la scoperta, dovuta alla fortuna o alla sagacia, di risultati ai quali non si era pensato. Il modello della serendipity si riferisce all'esperienza, abbastanza comune, che consiste nell'osservare un dato imprevisto, anomalo e strategico, che fornisce occasione allo sviluppo di una nuova teoria, o all'ampliamento di una teoria già esistente. Ciascuno di tali elementi del modello può venir descritto facilmente. Prima di tutto, il dato è imprevisto. Una ricerca diretta alla verifica di un'ipotesi dà luogo a un sottoprodotto fortuito, a un'osservazione inattesa che ha un'incidenza rispetto a teorie, che, all'inizio della ricerca, non erano in questione.*

Secondariamente, l'osservazione è anomala, sorprendente perché è incongruente rispetto alla teoria prevalente, o rispetto a fatti già stabiliti. In ambedue i casi, l'apparente incongruenza provoca curiosità [...].

In terzo luogo, affermando che il fatto imprevisto deve essere strategico, cioè deve avere implicazioni che incidono sulla teoria generalizzata, ci riferiamo, più che al dato stesso, a ciò che l'osservatore aggiunge al dato (Merton 2000, pp. 255-257).

⁵⁵ Il sociologo Robert Merton ha condotto riflessioni sul ruolo della serendipità nelle scienze sociali; in particolare, nel 2002 viene pubblicato il suo lavoro "Viaggi e avventure della serendipity. Saggio di semantica sociologica e di sociologia della scienza".

Tra i tanti esempi di serendipità di una scoperta scientifica, uno dei più interessanti riguarda la scoperta del potere dolcificante dell'aspartame, fatta dal chimico James Schlatter nel 1965.

Dal resoconto, elaborato dallo stesso scienziato, risulta che la scoperta delle proprietà dolcificanti del farmaco anti-ulcera è stata del tutto casuale. A tal proposito, mi sembra interessante riprendere una parte di tale resoconto.

Stavo cristallizzando l'aspartame quando la mistura uscì dal contenitore. Il risultato finale fu che la polvere cadde sulle mie dita. Non ci feci molto caso e mi pulii le mani con uno straccio. Dopo qualche ora misi il dito sulle labbra per inumidirle nel tentativo di prendere il foglio che non riuscivo a sollevare. Fu allora che notai il gusto dolcissimo sulle mie dita. Pensai allora allo zucchero che avevo usato nel corso della giornata, ma capii ben presto che la dolcezza veniva dai composti che stavo studiando. Infilai il dito nel contenitore dell'aspartame e scoprii, assaggiandolo, che era dolcissimo. (Dri 1994, p.67).

Una scoperta scientifica è frutto non solo dell'imprevedibile, dell'errore e della novità, ma anche di elementi quali la creatività e l'intuizione del ricercatore.

L'intuizione è feconda solo quando è associata a una mente preparata a coglierla, in altre parole, solo quando è stata preceduta da un esame approfondito della questione (Lowell e Lawson 1972, p. 98).

L'atteggiamento spesso inconsapevole emergente in una disposizione serendipica del ricercatore è stato notato da Karl Popper: *gli esperimenti sono costantemente controllati dalle teorie, o da mezze idee teoriche, di cui spesso lo sperimentatore non è consapevole, e da ipotesi sulle fonti possibili di certi errori sperimentali, da speranze o congetture intorno a quello che sarà un esperimento fruttuoso (Popper 1969, p. 170).*

2. Aspetti epistemologici della ricerca qualitativa

La ricerca qualitativa fa riferimento a un'attività situata che colloca l'osservatore nella realtà: si compone di un insieme di pratiche

interpretative e fattuali attraverso le quali la realtà acquista una maggiore visibilità. Tali pratiche trasfigurano la realtà in una serie di rappresentazioni, ad esempio, annotazioni sul campo, interviste e conversazioni. A questo livello, la ricerca qualitativa richiede un approccio alla realtà di tipo naturalistico-interpretativo. In altri termini, quanti si occupano di ricerca qualitativa studiano le cose nel loro ambiente naturale, nel tentativo di dar conto, ovvero di interpretare i fenomeni in termini di significati che vengono attribuiti (Denzin e Lincoln 2000, p. 789).

La ricerca qualitativa possiede evidenti aspetti euristici e generativi legati alla capacità di accostarsi da un punto di vista emico⁵⁶ ai contesti d'indagine che richiedono il pieno coinvolgimento del ricercatore.

Le sfide attuali, caratterizzanti l'approccio qualitativo, sollecitano la ricerca di una forma di equilibrio che permetta di unire le esigenze della validità⁵⁷ e del rigore metodologico con una maggiore attenzione alle prospettive e alle visioni del mondo del soggetto.

La disponibilità a mettersi in ascolto rende la ricerca qualitativa orientata a una disposizione flessibile e serendipica dei contesti studiati. Per questa ragione, le metodologie di ricerca qualitativa sono particolarmente interessate allo studio di quel complesso intreccio di elementi che fanno riferimento alle culture, ai linguaggi e ai significati dell'esperienza nel

⁵⁶ Il termine emico, usato in antropologia, si trova spesso associato al termine etico. Mentre il primo fa riferimento ai significati soggettivi condivisi da un gruppo sociale insieme con il loro modello di esperienza culturale specifico, il secondo termine concerne lo sviluppo e l'applicazione di modelli desunti dalle categorie formali e teoriche del ricercatore.

⁵⁷ *I mezzi principali usati dalla scienza psicologica e sociale per stabilire la validità empirica di un approccio sono legati alla verifica di ipotesi. Si parte dalla costruzione di uno schema, teoria o modello del mondo empirico o di un'area di studio. Lo schema, la teoria e il modello rappresentano il modo in cui si crede che il mondo empirico sia strutturato o operi. Si deduce allora da questo schema un'ipotesi rispetto a quanto ci si aspetterebbe accadesse nell'ambito di uno o di un altro gruppo di circostanze empiriche. Questa affermazione è l'ipotesi. Se i risultati di tali studi verificano l'ipotesi si deduce che lo schema, il modello o la teoria da cui è stata ricavata l'ipotesi è empiricamente valida. (Blumer 2006, p. 67).*

tentativo di mostrare il “tessuto” che compone il senso profondo dell’esistenza umana.

Da un punto di vista storico-epistemologico, la ricerca qualitativa è caratterizzata da un complessivo ripensamento teorico e da un vivace confronto critico volto a mettere in discussione i tradizionali presupposti gnoseologici della conoscenza.

Il dibattito sulla ricerca qualitativa, svoltosi intorno alla metà degli anni '80 del secolo scorso, è stato alimentato dai sostenitori delle tesi decostruzioniste della conoscenza, secondo le quali ogni descrizione del mondo costituisce un confronto tra differenti strategie retoriche relative alle molteplici rappresentazioni culturali che non si esauriscono nella spiegazione o nell’interpretazione: il problema della verità, del suo essere in gioco e il suo includere il paradosso e la contraddizione possono essere un punto di partenza per collegare l’epistemologia costruttivista della conoscenza alle posizioni teoriche delle epistemologie contemporanee della ricerca sociale.

La prospettiva del realismo scientifico, nata dalla consapevolezza che l’oggettività sfugge alla completezza della conoscenza, accresce lo sforzo di elaborare tecniche e metodi di indagine che consentono di approfondirla. Nella sua accezione classica, il realismo, che fa riferimento a una conoscenza scientifica di tipo oggettivo, considera la realtà esterna come pre-esistente all’atto e al processo di indagine.

Secondo una concezione post-moderna della scienza, elementi del realismo possono trovarsi nella ricerca sociologica, in cui *il problema dell’interpretazione soggettiva è associato a quello di conservazione dell’oggettività all’interno del quadro sociologico più rigoroso* (Baraldi 2003, p. 67).

L’approccio della *Grounded Theory* può rappresentare l’esempio più interessante di un’epistemologia della conoscenza che attribuisce importanza agli aspetti qualitativi della soggettività come oggetto di studio, rifiutando ogni pretesa di tipo oggettivante e assolutizzante da parte del

ricercatore. Da questo punto di vista, la GT si configura come teoria emergente che scaturisce dai dati.

3. Qualità e quantità nel dibattito contemporaneo sulla ricerca

All'interno dell'ampio dibattito sulla ricerca qualitativa, con particolare riferimento all'approccio della *Grounded Theory*, la dicotomia qualità-quantità, declinata dal punto di vista del rapporto tra il ricercatore e l'oggetto di studio, ha risentito della svolta epistemologica riconducibile al paradigma della sociologia riflessiva.

L'interesse per la ricerca qualitativa, in direzione di un'epistemologia riflessiva della conoscenza, ha implicato l'allontanamento dalle questioni concernenti la rigidità del metodo, producendo risultati interessanti per l'attenzione attribuita alle dimensioni macro-sociologica e micro-sociologica della ricerca sociale.

La discussione intorno alla dicotomia qualità-quantità, che è stata al centro dell'acceso confronto tra la metodologia qualitativa e quantitativa, è ben rappresentata dalla contrapposizione tra la tensione costante delle scienze empiriche nei confronti degli eventi e degli elementi di conoscenza singolari e irripetibili e i tentativi di classificazione che fanno riferimento a una pretesa di generalizzazione della conoscenza.

I termini qualità e quantità rimandano a due differenti paradigmi fondativi: da un lato l'ermeneutica e la fenomenologia, alle quali si richiamano la sociologia della comprensione, l'interazionismo simbolico di Mead e di Blumer, l'etno-metodologia di Garfinkel, dall'altro il positivismo e il riduzionismo scientifico.

All'interno di un complessivo ripensamento degli statuti epistemologici delle scienze *soft* (scienze umane) e delle scienze *hard* (scienze esatte), si è progressivamente attenuato il loro rigore formale, che sembrava garantito dai tentativi di matematizzazione e di standardizzazione della realtà esterna, per giungere a posizioni più costruttiviste della conoscenza, oscillando tra il paradosso dell'indecidibilità e le aporie del rapporto osservatore/osservato.

In proposito, mi sembra essere molto interessante riflettere sui tentativi di ripensamento dei paradigmi della fisica operati da Poincaré.

Nelle scienze naturali, l'abitudine consolidata di matematizzare la realtà, riducendo la qualità dei fenomeni fisici in quantità anche sulla base degli innegabili successi raggiunti dalle leggi della meccanica e della fisica a partire da Galilei e da Newton, è stata messa in crisi dalla rivalutazione degli aspetti qualitativi della fisica operata da Poincaré alla fine dell'800⁵⁸.

L'importanza attribuita da Poincaré al concetto di realtà piuttosto che a quello di verità contribuisce a delineare una sfumatura più soggettiva e più originale al modo di fare scienza.

4. La multidimensionalità del dato

Un aspetto importante intorno al quale ruota la dicotomia quantità-qualità concerne il significato da attribuire al termine dato, anche sulla base della svolta epistemologica accennata nel paragrafo precedente.

Da un punto di vista fenomenologico, *il dato è considerato come la proprietà emergente che si concretizza nella ricostruzione dell'habitus e nel passaggio da uno spazio delle possibilità a uno spazio delle disposizioni* (Marradi 1992, p. 34).

Nella ricerca qualitativa, il dato non è interpretato come una sommatoria di variabili che ha lo scopo di ridurre la complessità del fenomeno studiato; in questo senso, il dato costituisce un supporto al ricercatore nel percorso di approfondimento della situazione problematica scaturita dal fare ricerca. La raccolta e l'analisi dei dati si collocano in tutte le fasi del processo di

⁵⁸ Henri Poincaré sembra rinunciare all'ambizione che la fisica possa diventare una metafisica interpretando gli oggetti reali come indipendenti dal soggetto: la fisica deve limitarsi a riscontrare relazioni tra gli oggetti, la cui profonda natura rimarrà nascosta. Poincaré distingue due tipi di realtà: quella degli oggetti concepiti come a se stanti e quella delle relazioni che si creano tra gli oggetti. *Questa è la realtà a cui mira la scienza e come rete di relazioni è possibile intendere le equazioni differenziali. Una teoria fisica è in grado di cogliere la realtà nella misura in cui le equazioni differenziali su cui essa si fonda sono in grado di rendere queste relazioni prevedibili. Nel momento in cui una teoria non è più in grado di prevedere nuovi fenomeni empiricamente riscontrati significa che la relazione affermata non è più reale. I confini di una teoria non sono definiti una volta per tutte e ciò che è reale per alcuni in un dato momento storico può non esserlo per altri in un altro momento* (Poincaré 2003, p. 89).

ricerca, consentendo al ricercatore di procedere verso l'acquisizione e l'arricchimento di nuove conoscenze.

Nel contesto della *Grounded Theory*, il termine "dato" assume un'importanza fondamentale: non è infatti considerato un elemento statico di conoscenza, ma uno stimolo all'arricchimento che conduce a una migliore esplicitazione dei livelli di concettualizzazione teorica raggiunti nel corso della ricerca.

Uno dei meriti della GT è stato quello di aver evidenziato, attraverso l'individuazione e la riflessione sui fatti significativi, l'importanza dei cosiddetti *soft data*, cioè di quei dati meno evidenti che contengono informazioni apparentemente di poco conto.

I dati empirici, che costituiscono il punto di partenza di ricerche fondate, consentono al ricercatore di ridefinire e arricchire i concetti e le loro interrelazioni che nascono durante il percorso di ricerca.

La costruzione di una teoria non può prescindere dalle relazioni che si stabiliscono tra i dati empirici; a questo proposito, Blumer afferma che [...] *dal momento che lo stabilirsi delle connessioni tra i dati condiziona i risultati dello studio, è molto importante essere consapevoli di come vengono stabilite queste connessioni* (Blumer 2006, p. 56).

La possibilità di costruire teorie basate sui dati permette di cogliere in profondità tutti gli aspetti inerenti il fenomeno studiato nelle sue condizioni strutturali, senza alcuna idea preconcepita da parte del ricercatore.

Blumer, fondatore dell'interazionismo simbolico, ha sottolineato l'abitudine ormai consolidata da parte dei sociologi di derivare le loro teorie da studi già completati, con la conseguenza che esse non corrispondono in maniera pienamente appropriata ai contesti di riferimento della ricerca. A tal proposito, è chiaro il ruolo della ricerca che *deve essere empirica e sperimentale [...] deve esplorare, inventare, scoprire e cercare di far emergere le cose* (Park 1941, p.45).

Questa centralità richiede un impegno particolare nella fase di analisi di un problema, perché spesso non si valuta in maniera opportunamente adeguata il carattere di quel mondo empirico che invece si intende studiare. *Si deve*

fare attenzione a essere all'interno dell'osservazione partecipante evitando il rischio di crearsi una distorsione (Blumer 1982, p.56) .

5. L'approccio qualitativo: l'interazionismo simbolico

Con l'espressione "interazionismo simbolico" si indica un approccio di ricerca abbastanza particolare allo studio della vita dei gruppi umani. Sono molti gli studiosi che hanno contribuito a fondare tale scuola, tra questi George Herbert Mead, John Dewey, Robert Park e Williams James. Questi ricercatori, assai diversi tra loro per orientamenti teorici e ambiti di interessi, condividono il modo in cui hanno studiato la vita del gruppo umano.

La scuola di pensiero dell'interazionismo simbolico poggia su tre premesse:

- a) gli individui agiscono verso le cose in base al significato che esse hanno per loro;
- b) il significato è derivato dall'interazione sociale dell'individuo con ciascuno dei suoi simili;
- c) i significati sono trattati e modificati lungo un percorso interpretativo messo in atto dall'individuo nei confronti delle persone che incontra.

La premessa che gli individui agiscono verso le cose in base al loro significato è di per sé insufficiente a differenziare l'interazionismo simbolico da altri approcci.

Con la seconda premessa, relativa alle origini del significato, riusciamo a chiarire meglio le nuove caratteristiche interpretative della scuola interazionista. Vi sono due modi tradizionali per spiegare l'origine del significato; il primo è quello di considerarlo intrinseco all'oggetto/evento esaminato, rendendolo autonomo dal soggetto.

Il significato deriva dall'oggetto/evento, e quindi nessun processo è coinvolto nella sua formazione: tutto quanto è necessario al suo riconoscimento è contenuto nell'oggetto/evento considerato; appare

evidente come questa interpretazione rifletta la posizione tradizionale del realismo filosofico, una posizione assai radicata nelle scienze sociali.

Una seconda spiegazione vede il significato come sviluppo psichico apportato dalla persona all'evento/oggetto e tale sviluppo psichico è considerato come espressione della mente: il significato di un oggetto/evento è l'espressione di elementi attivi rispetto alla percezione, quindi la spiegazione risiede nell'isolamento di quei particolari elementi che lo producono.

L'interazionismo simbolico ritiene che il significato abbia un'origine differente da quelle tradizionalmente considerate: il significato di un oggetto/evento per una persona nasce dal modo in cui la persona stessa agisce nei confronti di quell'evento/oggetto; in altre parole, le azioni definiscono l'evento/oggetto per la persona che ne costruisce il significato.

L'interazionismo interpreta i significati come prodotti sociali, creati e definiti dalle attività determinate dalle persone.

Per quanto concerne la terza premessa, l'uso dei significati compiuto da una persona in una particolare situazione coinvolge un processo interpretativo in cui l'attore indica gli eventi/oggetti verso i quali sta agendo e che hanno un significato per lui. Il percorso interpretativo indica un'istanza della persona con se stessa e con gli altri, una sorta di comunicazione sociale: l'interpretazione è un processo formativo nel quale i significati sono usati come strumenti guida per l'azione.

L'interazionismo simbolico afferma la sua presenza e il suo sviluppo nella scuola sociologica di Chicago, nutrendosi sia del rapporto con il pragmatismo sociale di George Herbert Mead, la cui elaborazione evidenzia un processo soggettivo nei confronti dell'assunzione del sé e dell'altro, sia delle posizioni di Robert Park e William Burgess, che sottraggono l'interazione dal senso comune attribuendole una carica di analisi soggettiva, ribadendo il valore assoluto e centrale della vita quotidiana e il carattere fondante del mondo empirico.

Nella prospettiva dell'interazionismo simbolico, le azioni individuali sono propositive, in quanto gli esseri umani agiscono e reagiscono agli stimoli ambientali sulla base dei significati da loro attribuiti agli eventi.

L'interazionismo si qualifica come simbolico poiché assumono particolare importanza le forme della comunicazione: il ricercatore è coinvolto nel costruire e nell'interpretare la realtà e gli "oggetti" sociali, con l'obiettivo di giungere a una teoria che comprenda il sé, il linguaggio e gli oggetti della realtà.

Gli interazionisti simbolici considerano l'interazione sociale come un processo comunicativo al cui interno le persone condividono le proprie esperienze.

6. Verifica o generazione di teorie?

Prima di discutere sulla nascita, sugli sviluppi e sulle articolazioni della GT, è utile precisare che cosa si intende con l'espressione *generare una teoria* per distinguerla dall'espressione *verificare una teoria*.

L'idea di verifica rimanda alle posizioni dei positivisti, i quali presuppongono l'esistenza di una stretta connessione tra i fatti e i concetti e considerano meramente priva di significato qualsiasi proposizione non suscettibile di essere verificata.

Verificare una teoria ha costituito il tema dominante della sociologia di orientamento positivista; l'enfasi attribuita alla verifica nasceva dalla convinzione, condivisa da molti sociologi, secondo la quale le teorie prodotte dai padri fondatori (Weber, Simmel, Durkheim) dovessero essere applicate nelle diverse aree di ricerca, poiché destinate a durare a lungo. Tale posizione è duramente criticata da Glaser e Strauss⁵⁹, secondo i quali *gli studenti vengono formati a padroneggiare teorie dei padri fondatori e a*

⁵⁹Strauss si forma presso l'Università di Chicago, nella scuola dell'interazionismo simbolico e nella tradizione pragmatista di J. Dewey e di G. H. Mead, mentre Glaser opera nel Dipartimento di Sociologia della Columbia University, dove si erano sviluppate la metodologia sociologica quantitativa di Paul Lazarsfeld e le teorie di medio raggio di Merton.

testarle in piccolo, ma non a metterle in discussione criticamente per ciò che riguarda la loro posizione teorica e il modo in cui furono generate (Strati 2009, p. 67).

Popper ha chiarito come il principio di verificaione, proposto dai positivisti, non fornisca un criterio di demarcazione appropriato per distinguere il carattere empirico da quello metafisico di un sistema di teorie⁶⁰: il principio di verificaione non riesce, infatti, a tracciare una linea di divisione tra sistemi scientifici e sistemi metafisici, dal momento che le asserzioni che fanno riferimento all'empiria possono essere considerate vere o false solo se possono essere verificate o falsificate logicamente.

Popper introduce quindi uno dei concetti portanti del suo pensiero, il *problema della demarcazione*: il criterio di distinzione fra ciò che chiamiamo scienza e ciò che definiamo non-scienza si fonda sul *principio di falsificazione*.

Le ipotesi generali in campo scientifico sono *falsificabili*, cioè *sono tali da poter esser smentite dall'esperienza*. Pertanto, viene considerato "scientifico" un sistema di proposizioni che dispone di sistemi di controllo empirico che possano confutarlo. In altri termini, per essere considerata scientifica una teoria deve prestarsi a controlli che possano dimostrarne la *non validità*: una teoria è falsificabile se esiste almeno un "falsificatore potenziale", cioè un asserto di base che possa entrare in contrasto con la teoria stessa.

L'impostazione induttivista viene rovesciata: l'esperienza non serve a *fondare* una teoria, ma a *confutarla*. Mentre, sulla base del principio di verificaione, occorrerebbero infinite prove per "verificare" una teoria, per il principio di falsificazione è sufficiente *una sola prova* per accertare che un'ipotesi scientifica è falsa: basta un solo cigno nero per smentire l'asserzione "tutti i cigni sono bianchi".

⁶⁰ Popper si riferisce a un criterio di demarcazione che ci metta in condizione di distinguere tra le scienze empiriche da un lato, la matematica, la logica e i sistemi metafisici dall'altro.

Diversamente dal criterio della demarcazione dei positivisti, Popper utilizza il termine accordo o convenzione, che fa riferimento alle parti che hanno qualche scopo in comune. Lo scopo del sapere scientifico, secondo Popper, è quello del render conto logicamente di una teoria, cioè la possibilità di *verificare che la teoria descrive il mondo della esperienza. Lo scopo della scienza è quello di trovare spiegazioni soddisfacenti di tutto ciò che ci colpisce come bisognoso di spiegazione [...] c'è soltanto un modo di argomentare in favore della proposta che ho avanzato, quello che consente di analizzare le sue conseguenze logiche, nel mettere in evidenza la sua fertilità e il suo potere, di mettere in gioco i problemi della teoria della conoscenza. Non ho nessuna difficoltà ad ammettere che nell'arrivare alla formulazione delle mie proposte sono stato guidato da giudizi di valore e da predilezioni personali. Una teoria capace di soddisfare questi requisiti deve essere aderente alla situazione indagata e deve funzionare quando applicata [...]. È proprio per produrre una teoria che risponda a questi non semplici requisiti che riteniamo che il miglior approccio sia quello che prevede una sistematica scoperta della teoria generata dai dati della ricerca sociale, dopodiché si potrà essere sicuri che la teoria sia aderente ai dati e funzioni in riferimento a essi* (Popper 1969, pp. 12-13).

La posizione popperiana evidenzia il carattere generativo della teoria: derivare una teoria a partire dai dati implica elaborazioni successive, utili a metterla sempre più in relazione con i dati stessi, al fine di evitare l'allontanamento della teoria dal mondo empirico. La generazione delle teorie costituisce anche uno dei presupposti epistemologici dell'interazionismo simbolico: il mondo empirico esiste per essere colto attraverso l'osservazione e l'interazione del ricercatore con la realtà da esaminare. Blumer ci ricorda che la vita moderna è vita di gruppo e che gli esseri umani devono essere studiati nella loro vita collettiva e nel loro ambiente culturale, se si vuole avere un quadro realistico e ragionevole delle loro attività e dei loro obiettivi.

Testare o verificare una teoria è lasciato all'interesse di altri ricercatori o più precisamente di coloro che si occupano di approcci qualitativi tipo inchiesta o sperimentazione (Glaser 1992, p. 16).

Se il presupposto di molte ricerche scientifiche è quello di testare ipotesi formulate prima della raccolta dei dati, Glaser e Strauss nel testo *Discovery of Grounded Theory* criticano tale approccio, molto diffuso nella sociologia ufficiale, attribuendo una maggiore enfasi al processo di scoperta della teoria.

A tal proposito, Glaser e Strauss hanno sviluppato una metodologia per la scoperta sistematica di una teoria fondata sui dati che consente di fornire una migliore comprensione della relazione esistente tra eventi, categorie e loro proprietà; nella definizione delle categorie e delle loro proprietà, il ricercatore è guidato dalla sua sensibilità teoretica, cioè dalla capacità di prendere in considerazione i dati rilevanti e di riflettere su tali dati empirici con l'aiuto di opportuni riferimenti teoretici.

7. Tra ricerca qualitativa e ricerca quantitativa

La contrapposizione tra il metodo quantitativo e il metodo qualitativo ha assunto aspetti di tipo "ideologico". In proposito Ricolfi distingue tra paradigmi e atteggiamenti e scrive: *il falso schermo di un dibattito sulle tecniche non fa che riprodurre la competizione originaria fra i due miti fondativi delle scienze sociali. I qualitativisti indicano come metodo caratterizzante la ricerca il procedimento induttivo, considerato dai quantitavisti solo una disposizione* (Ricolfi 1993, p. 98). L'orientamento qualitativo è stato definito da Marradi come metodo "non standard", in cui l'uso della conoscenza personale esplicita e tacita e l'immedesimazione empatica nella prospettiva del soggetto hanno come corollari la conoscenza del contesto e un'interazione ravvicinata con i soggetti che partecipano alla ricerca, favorendo la comprensione del fenomeno considerato e l'adeguatezza dei costrutti dello scienziato: tali aspetti costituiscono una risorsa ermeneutica per il ricercatore.

La contrapposizione tra ricerca qualitativa e ricerca quantitativa rimanda anche al contrasto tra metodo nomotetico e metodo idiografico: il primo ha l'obiettivo della spiegazione, cioè l'individuazione di relazioni causali e generalizzabili a molti o a tutti i fenomeni dello stesso tipo; il secondo ha come esito la comprensione in profondità di un singolo fenomeno, e i risultati non sono generalizzabili.

Il concetto di rappresentatività statistica, inteso come possibilità di riprodurre nel campione le caratteristiche della popolazione, sottolineando come il campione può essere rappresentativo solo rispetto a determinate proprietà, è stato criticato da Marradi.

Lo scopo di molte ricerche qualitative è quello di comprendere la natura delle azioni e delle prospettive delle persone direttamente coinvolte, mentre le ricerche quantitative (*surveys*) tendono alla aggregazione dei dati e offrono dettagli sugli aspetti problematici e complessi del fenomeno studiato.

D'altro canto, l'esito di ricerche "non standard" riguarda la classificazione, le tipologie e i tipi ideali a cui si può attribuire una valenza generalizzante. A tal proposito Campelli afferma che *qualunque accadimento del mondo fisico, come del mondo sociale è in qualche misura unico [...]. Tuttavia [...] qualunque disciplina, e la sociologia non fa eccezione, nel suo concreto porsi tende a darsi strumenti per governare l'unicità [...]. Il riferimento all'unicità, all'idiosincrasia degli eventi, delle azioni e delle attribuzioni di senso non può costituire un criterio forte per distinguere efficacemente l'analisi qualitativa dall'analisi quantitativa* (Cipolla 1996, pp. 24-26).

Nell'approccio standard o atomista, l'individuo è scomposto nei suoi singoli stati e nelle sue diverse proprietà; sono prese, cioè, in considerazione solo alcune caratteristiche individuali, ognuna delle quali risulta scollegata dalle altre e indipendente, sia rispetto ad altre caratteristiche, sia rispetto all'individuo che le incarna.

A ogni caratteristica, nella fase di elaborazione e di analisi dei dati, è attribuito un codice, identico a quello attribuito alla caratteristica di individui simili: questo consente il loro inserimento in una matrice di dati.

Gli approcci “non standard” sono *case-oriented*, in quanto pongono l’accento sul complesso delle caratteristiche individuali esaminate senza scomporle in singole proprietà. L’obiettivo di un approccio “non standard” è quello di ricostruire l’intero processo di ricerca con l’attribuzione dei significati; la diacronia del fenomeno indagato e la profondità temporale costituiscono elementi fortemente considerati per l’analisi del dato.

All’interno di tale dibattito, sviluppatosi intorno agli anni 1960-1970 nella scuola di Chicago, si inserisce la *Grounded Theory*, con l’intento di costituire un’alternativa rispetto alle Grandi Teorie della sociologia. La metodologia della GT si rivela particolarmente utile per la costruzione di teorie negli ambiti di ricerca ancora poco esplorati.

8. Il contesto storico-epistemologico della *Grounded Theory*

Per fornire una migliore contestualizzazione delle articolazioni e degli sviluppi della metodologia della *Grounded Theory*, è necessario un riferimento al dibattito sul rinnovamento del discorso sociologico avviato intorno agli anni '50 da parte di alcuni studiosi che ruotano attorno alla scuola di Chicago: Blumer, Mills e Goffman.

Le critiche a un approccio *variable-based* della sociologia da parte di Blumer, esponente dell’interazionismo simbolico, nascono dal tentativo, operato dai quantitativisti, di ridurre lo studio della vita dei gruppi umani a schemi o matrici di variabili che, genericamente definite, conducono a confondere gli aspetti o le dimensioni quantitative con elementi che sono per lo più qualitativi.

Condividendo l'enfasi attribuita dagli esponenti della scuola di Chicago al carattere relazionale della vita sociale e culturale, Blumer⁶¹ recupera il valore della soggettività.

Le posizioni di Charles Wright Mills sono molto coerenti con una sociologia dell'immaginazione che si pone al servizio della politica e del sociale. Nel testo *L'immaginazione sociologica*, egli scrive che *l'immaginazione sociologica permette a chi la possiede di vedere e di valutare il grande contesto dei fatti storici nei suoi riflessi sulla vita interiore e sul comportamento esteriore di tutta una serie di categorie umane [...] nella possibilità di districare le grandi linee, l'ordito della società moderna* (Mills 1962, p. 15).

Lo sviluppo di tale dibattito trova un importante riferimento nella pubblicazione, intorno agli anni '60, di due testi: *The Social Construction of Reality* (1966) di Berger e Luckmann; *Studies in Ethnomethodology* (1967) di Garfinkel. Tali testi costituiscono il punto di partenza per gli studi sull'etnometodologia: come afferma Santambrogio, *l'etnometodologia è interessata a ciò che precede ogni teorizzazione sociale e, invocando il ritorno alle cose, essa si interroga su come sono state prodotte in modo da essere riconoscibili per ciò che sono* (Santambrogio 2007, p. 23). Ciò che accomuna i due lavori del '66 e del '67 è l'importanza attribuita ai significati che gli attori conferiscono alle azioni sociali attraverso le pratiche interpretative socialmente condivise.

I due co-fondatori della GT, Barney Glaser e Anselm Strauss, risentono di tale temperie culturale e contribuiscono al dibattito relativo alla fondazione del discorso sociologico con interessanti riflessioni presentate nei loro primi testi, pubblicati negli anni '60: *Awareness of dying* (1965), *The Discovery of Grounded Theory* (1967) e *Time of Dying* (1968).

⁶¹ Blumer, pur riprendendo e approfondendo i concetti già proposti da Mead, conduce molte analisi e riflessioni sul sé in un ambito tipicamente sociologico. Blumer afferma di essere un discepolo di Mead e di sottolinearne semplicemente le idee: allora, in che cosa si differenzia Blumer da Mead? Possiamo dire che Blumer sottolinea principalmente l'Io, l'aspetto emergente e creativo del *self*, mentre l'interpretazione di Mead sottolinea il Me, le parti relativamente fisse del *self* che sono interiorizzate a partire dai ruoli sociali.

9. L'approccio della *Grounded Theory*

Sono state proposte diverse definizioni di *Grounded Theory*, tutte coerenti con lo sviluppo delle epistemologie scientifiche del tempo in cui esse si sono affermate. Secondo il punto di vista classico di Glaser e Strauss, l'approccio della GT fa riferimento a un *metodo generale di analisi comparativa* [...] e a un insieme di procedure capaci di generare sistematicamente una teoria fondata sui dati concernente una particolare area sostantiva (Tarozzi 2008, p. 67)⁶².

Una teoria è fondata sui dati quando soddisfa precisi criteri e risulta:

- a) aderente (*fit*), nel senso di essere facilmente applicabile alla situazione studiata e coerente con l'area sostantiva esaminata;
- b) funzionante (*work*), cioè capace di tener conto del maggior numero di variazioni;
- c) rilevante (*relevant*), per il fenomeno oggetto di studio; una teoria è rilevante quando è strettamente collegata alla *core variable* e alla sua capacità di interpretare i processi sociali;
- d) modificabile (*modifiability*), cioè in grado di adeguarsi ai cambiamenti.

Una teoria basata sui dati è destinata a durare, malgrado le inevitabili modifiche e riformulazioni a cui può essere soggetta.

Due caratteristiche importanti di una teoria fondata sui dati fanno riferimento ai concetti di densità e di integrazione; una teoria è densa se è costituita da pochi concetti teorici, ognuno descritto da numerose proprietà, e da poche dimensioni, ognuna caratterizzata da un elevato potere esplicativo; il concetto di integrazione indica invece la necessità che le proposizioni costituenti la teoria siano strettamente collegate a un modello teorico di riferimento.

Secondo il punto di vista di Strauss e Corbin, quando applichiamo la *Grounded Theory non stiamo tentando di generalizzare una teoria quanto*

⁶² Il testo in corsivo riporta la definizione data da Glaser e Strauss nel lavoro del 1967.

piuttosto di specificare. Noi specifichiamo le condizioni nelle quali i fenomeni esistono, le azioni/interazioni che ad essi attengono e i risultati associati o le conseguenze. Ciò significa che le nostre formulazioni teoriche si applicano a queste situazioni o circostanze ma non ad altre. Quando cambiano le condizioni, allora la formulazione teorica dovrà cambiare per adeguarsi alle nuove condizioni. Lo scopo di una grounded theory deve essere sempre tenuto chiaramente in mente (Strauss e Corbin 1990, p. 25).

Charmaz distingue tra la teoria denominata *Grounded Theory* (GT) e la metodologia (famiglia) di metodi della *Grounded Theory* (GTM). L'espressione *Grounded Theory* fa riferimento ai processi della ricerca o alla sua applicazione in uno specifico contesto della metodologia, cioè a una specifica teoria interpretativa fondata sui dati. La famiglia di metodi della GT (GTM) comprende la pluralità degli strumenti utilizzati nella ricerca⁶³ e indica una metodologia per generare una teoria fondata sui dati.

Gli sviluppi della metodologia GT oscillano dall'approccio classico di Barney Glaser, che fa riferimento all'ontologia oggettivista secondo la quale i dati esistono indipendentemente dal ricercatore che li raccoglie e li elabora, a un orientamento più costruttivista, al quale si ispirano Kathy Charmaz e Antony Bryant.

L'approccio della GT costruttivista aderisce a una concezione alternativa della scienza, secondo la quale il ricercatore è considerato un co-costruttore del dato.

In questa direzione si collocano i contributi di Charmaz (2000), Bryant (2003) e Clarke (2005), che hanno tentato di ripensare la GT alla luce delle nuove prospettive epistemologiche.

⁶³ L'espressione *famiglia di metodi* rimanda al concetto di famiglia delle rassomiglianze utilizzato da Wittgenstein per indicare come le somiglianze sono spesso riconducibili a giudizi attorno a idee non facilmente e chiaramente definibili. L'espressione GTM è quindi utilizzata per riferirsi a diversi metodi che, pur non condividendo gli stessi attributi, possono avere caratteristiche simili.

Prendendo in considerazione i successivi cambiamenti di paradigma che hanno contrassegnato la svolta interpretativa delle scienze sociali, è possibile individuare quattro direzioni di sviluppo della GT:

- *Grounded Theory classica*, che fa riferimento al lavoro originario di Barney Glaser e Anselm Strauss e ai successivi approfondimenti di Glaser;
- *Grounded Theory come Full Conceptual Description*, proposta da Strauss e Corbin⁶⁴: seguendo tale approccio, emerge l'aspetto contingente delle teorie sostantive, per le quali l'attenzione è focalizzata su specifici aspetti sociali, soggetti ai cambiamenti caratteristici delle differenti situazioni contestuali;
- *Grounded Theory costruttivista*, di cui si fa sostenitrice Kathy Charmaz: si distingue dalle due precedenti teorizzazioni della GT per una diversa interpretazione della realtà, oggetto di studio;
- *Grounded theory situazionale*, che si colloca nel contesto della svolta post-moderna sostenuta da Adele Clarke: nello studio della complessità, considera il carattere contestuale delle relazioni umane e non umane e sottolinea il ruolo degli artefatti.

I diversi approcci alla GT, nonostante le differenze relative alle direzioni di sviluppo, presentano i seguenti punti comuni:

⁶⁴ Juliet Corbin è tra i maggiori studiosi della GT intesa come *thick description*. Dopo la sua carriera infermieristica, la Corbin è stata lettrice all'Università di San José State e alla School Nursing e diventa, in seguito, professore associato presso l'*International Institute for Qualitative Research* all'Università di Alberta in Canada. I suoi interessi di ricerca riguardano le malattie croniche, il panico, le cure materne, la sociologia della terza età e del lavoro.

Con Anselm Strauss, ha pubblicato numerosi libri: *Chronic illness and the quality of life* (1984), *Shaping a new health care system: the explosion of chronic illness as a catalyst for change* (1988), *Unedding work and care: managing chronic illness at home* (1988), *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (1998), *Basics of qualitative research: Grounded theory, procedures and techniques* (1990), *Grounded theory in practice* (1997), *Chronics illness: research and theory for nursing practice* (2001). La collaborazione con Anselm Strauss, durata per ben quindici anni, è cominciata dal suo dottorato di ricerca conseguito presso l'*University of Chicago*. Ecco ciò che afferma Juliet Corbin su Strauss: "Ho lavorato con lui per quindici anni, questi sono stati gli anni più affascinanti della mia vita. [...]. Pensavo di essere in un differente Mondo intellettuale".

- la necessità di “andare sul campo” al fine di comprendere che cosa sta succedendo (*what is going here*);
- l’importanza di una teoria fondata sui dati come punto di partenza;
- il riconoscimento della natura dell’esperienza umana come ambito in perenne cambiamento per il ricercatore e i soggetti coinvolti nella ricerca;
- il ruolo attivo dei partecipanti, come soggetti che interagiscono simbolicamente con il mondo circostante;
- lo studio sui processi di cambiamento che caratterizzano la variabilità e la complessità della vita umana;
- la stretta interrelazione tra i significati attribuiti dagli attori e le azioni in atto.

10. Teorie sostantive e formali della *Grounded Theory*

La discussione sugli sviluppi e sulle articolazioni della GT richiede un chiarimento sui diversi tipi di teoria che la metodologia della GT può produrre: sostantiva e formale.

I due tipi di teoria, riconducibili alle teorie di medio raggio, differiscono per il loro livello di generalizzazione.

Nell’esempio del nostro studio sulla morte come passaggio non programmato di status, abbiamo focalizzato l’attenzione sull’area sostantiva del morire e non su quella formale del passaggio di status. Focalizzandosi su un’area sostantiva come questa, è possibile arrivare alla produzione di una teoria applicando l’analisi comparativa a due o più gruppi che appartengono alla medesima area. Nel nostro caso abbiamo messo a confronto reparti di ospedale che presentavano percentuali diverse di mortalità di pazienti [...]. Se, invece, si rivolgesse l’attenzione alla teoria formale, si dovrebbe applicare l’analisi comparativa a diversi tipi di casi sostantivi che ricadono nell’ambito della medesima area formale senza metterli in relazione con nessun’altra area sostantiva (Strati 2009, p. 63).

La definizione di teoria sostantiva, proposta da Glaser anche nel testo *Theoretical Sensitivity*, fa riferimento a una teoria concernente una particolare area d'indagine, come per esempio la cura dei pazienti, l'educazione e lo sviluppo professionale, le iniziative per affrontare il disagio sociale. Al contrario, una teoria formale è una teoria sviluppata o scoperta in un'area concettuale come, ad esempio, il passaggio di status, la stratificazione sociale e il concetto di stigma.

La differenza tra i due tipi di teoria consiste nei differenti livelli di generalizzazione e non nella tipologia delle situazioni considerate, poiché nello sviluppo della teoria formale è possibile far riferimento anche alle aree sostantive per sviluppare una teoria formale: ad esempio, da una molteplicità di situazioni come l'educazione professionale in ambito infermieristico, medico e farmaceutico il ricercatore potrebbe sviluppare una teoria formale relativa all'argomento educazione professionale.

La teoria sostantiva, a sua volta, contribuisce a dar vita a nuove teorie formali empiricamente fondate e a riformularne altre precedentemente elaborate nell'ambito della stessa area d'indagine.

10.1 Il ruolo delle teorie sostantive nel testo *Awareness of dying*

Il primo testo in cui viene esposto l'apparato concettuale della *Grounded Theory* è *Awareness of dying* (1965), nel quale i padri co-fondatori dell'approccio classico, Glaser e Strauss, affrontano il tema della "consapevolezza del morire in ospedale". Prima di esaminare il ruolo delle teorie sostantive nel testo menzionato, è utile fornire alcune notizie sul *background* culturale di Barney Glaser e Anselm Strauss.

Anselm Strauss si è formato all'università di Chicago e il suo pensiero è stato profondamente ispirato dalla tradizione qualitativa; particolarmente importanti sono stati gli apporti del pragmatismo di John Dewey e di George Herbert Mead.

Diversamente, Barney Glaser è cresciuto all'interno della tradizione della Columbia University ed è stato influenzato, in particolar modo, dagli studi di Paul Lazarsfeld.

Nonostante i diversi orientamenti di pensiero, ciò che accomuna il pensiero di Strauss e di Glaser fa riferimento:

- a) alla necessità di tener conto dei dati, cioè di “essere sul campo”;
- b) all'obiettivo di generare una teoria rispettosa e rivelatrice delle prospettive soggettive emergenti da una particolare area sostantiva.

Nei loro primi lavori Glaser e Strauss analizzano lo sviluppo delle strutture ospedaliere, caratterizzate da evoluzioni, transizioni e trasformazioni.

L'obiettivo di questa loro ricerca è quello di scoprire una teoria sistematica della consapevolezza del morire in ospedale prendendo in considerazione, attraverso la raccolta e il confronto dei dati empirici forniti dai pazienti e dagli operatori, i molteplici indicatori materiali e non materiali, per giungere alla formulazione di una teoria formale della consapevolezza del morire, analizzando una molteplicità di contesti. Il confronto costante tra due realtà ospedaliere diverse, quella californiana e quella giapponese, conduce i ricercatori alla formulazione della *core category*, che costituisce un primo livello di concettualizzazione teorica: la generalizzazione di una *core category* è possibile attraverso la generazione di categorie derivate da aree sostantive simili.

Il potere esplicativo della teoria non risiede in concetti speculativi o congetture da provare attraverso una procedura sperimentale: una teoria è ben fondata quando sono possibili concrete applicazioni della *grounded category* in una molteplicità di aree sostantive.

La differenza tra teorie sostantive e teorie formali della GT era stata già chiarita nel testo *Discovery of Grounded Theory*, in cui leggiamo che *le teorie sostantive, relativamente a una specifica area empirica, non possono essere formulate applicando meccanicamente teorie formali ad aree sostantive. Invece, le teorie sostantive possono essere utili nel formulare teorie di tipo formale. Conseguentemente, se si desidera sviluppare una*

sistematica teoria formale dei contesti di consapevolezza, è necessario analizzare dati da una molteplicità di dati sostantivi (Glaser e Strauss 1967, p. 89).

Molto interessante è la distinzione tra teoria sostantiva e teoria formale: *per teoria sostantiva intendiamo una teoria sviluppata in un'area sociologica empirica come la cura dei pazienti, lo stile di vita degli anziani [...]. Con il termine teoria formale intendiamo una teoria sviluppata in un'area sociologica concettuale come il passaggio di stato, lo stigma e il comportamento deviante.*

Entrambi i tipi di teorie possono essere considerate di medio raggio, poiché cadono tra piccole ipotesi concernenti la vita quotidiana e le grandi teorie omnicomprensive (Glaser e Strauss 1967, p. 56).

Nell'illustrare le strategie utilizzate per condurre la loro ricerca, Glaser e Strauss affermano: *abbiamo scoperto che in ospedali per reduci di guerra e nel reparto medico di un carcere ai pazienti venivano dati fin dall'inizio dei chiari indizi del fatto che avevano il cancro. In tal modo abbiamo scoperto che chi si trova nella condizione strutturale di essere recluso all'interno di un ospedale statale tende a morire in un contesto aperto di consapevolezza. Ma la gran parte dei pazienti americani non muore in tali circostanze (Glaser e Strauss 1967, p.25).*

La *core category* che emerge nel processo di scoperta della teoria concernente la consapevolezza del morire è quella di perdita sociale, con particolare riferimento non solo ad aspetti come la perdita di un familiare e la mancanza di occupazione, ma anche a tutti quegli elementi che influiscono in maniera significativa sulla categoria della perdita sociale.

L'esplorazione di una nuova area sostantiva può contribuire alla ridefinizione e all'ampliamento della teoria formale.

10.2 Teorie formali nei primi testi sulla *Grounded Theory*

Ripercorrendo i lavori di Glaser e Strauss si nota come il tema della teoria formale, già introdotto nel testo *Discovery of Grounded Theory* (1967), è ripreso diffusamente nei testi *Status Passage* (1971) di Glaser e Strauss e *Negotiations: varieties, contexts, processes and social order* (1978) di Strauss.

Nell'opera del '71, Glaser e Strauss ragionano sul concetto di passaggio di stato, definito come una coscientizzazione di diversi ruoli sociali caratterizzati da attese interne ed esterne, suggerendo che tali passaggi avvengono nel tempo e non sono prescritti.

La *grounded theory* così elaborata evidenzia due categorie concettuali di riferimento:

- il principio della parsimonia, che costituisce un'idea fondante della GT classica, cioè l'analisi delle variabili significative che conducono alla scoperta di una sola *core category*;
- il principio della contingenza, che influenza il processo di comparazione costante nella forte aderenza al dato.

Nel testo del 1978, Strauss espone la teoria formale della negoziazione in riferimento alle variazioni e alle dimensioni strutturali: essa si configura come una teoria generale che considera le relazioni e le attività umane come inseparabili dal contesto e dalle condizioni di realizzazione.

Nella considerazione dei contesti socio-politici relativi alla formulazione delle teorie formali, sono interessanti anche i contributi dell'analisi situazionale di Clarke, l'esplorazione delle differenze e dei punti comuni concernenti i fenomeni studiati, la relazionalità delle rappresentazioni, la fluidità e la molteplicità delle situazioni che costituiscono il *network* delle influenze sociali.

11. Il ruolo della scoperta nel testo *Discovery of Grounded Theory*

Alla pubblicazione del testo *Awareness of dying* segue quella di *Discovery of Grounded Theory* (1967)⁶⁵: l'intento del libro è quello di mettere in discussione le teorie ricavate da altre teorie speculative perché incapaci di generazione teorica [...] criticando, così, anche quella ricerca utilizzata solo per testare ipotesi, e ciò in opposizione a un tipo di ricerca che, invece, le generava (Glaser and Strauss 1967, p. 98).

Le riflessioni del testo *Discovery of Grounded Theory* sono anticipate in alcuni articoli di natura metodologica, tra i quali *Discovery of Substantive Theory: a Basics Strategy for Qualitative Analysis* (Glaser B. 1965 a); *The Constant Comparative Methods of Qualitative Analysis* (Glaser B. 1965 b). In questi scritti notevole importanza è attribuita al ruolo di scoperta della teoria: ad esempio, lo studio del fenomeno sociale “panico” implica la considerazione:

- delle situazioni che possono far insorgere una situazione di panico;
- delle modalità di sopportazione del panico.

La scoperta della teoria, relativa a un'area sostantiva particolarmente significativa, è resa possibile dalla sensibilità teorica del ricercatore e dall'applicazione del metodo della comparazione costante nel continuo confronto tra dati.

Il testo *Discovery of Grounded Theory* presenta, da un punto di vista metodologico, un'alternativa rispetto ai metodi ipotetico-deduttivi che richiedono la formulazione e la verifica delle ipotesi.

Le strategie d'analisi, di cui si discute nel libro del 1967, sono utili per scoprire teorie fondate sui dati in aree di ricerca affini, attraverso l'uso dell'analisi comparativa: dalla considerazione delle somiglianze e delle

⁶⁵ Il libro di Glaser e Strauss “*The discovery of Grounded Theory*” è stato tradotto in italiano dalla casa editrice Armando nel 2009, il testo è a cura di Strati. La pubblicazione del libro ha ispirato scienziati e operatori sociali a condurre ricerche qualitative. Attorno al nome di Glaser è nata e vive una vasta comunità scientifica costituita da dottorandi, ricercatori e professori che operano in diversi paesi del mondo.

differenze riscontrabili nei fatti osservati si sviluppano le categorie e le loro proprietà, le cui relazioni costituiscono il presupposto per la scoperta della teoria.

Nella costruzione della loro teoria fondata sui dati relativa alla consapevolezza del morire, Glaser e Strauss partono dalle osservazioni concernenti il paziente e il personale sanitario; ad esempio, scrivono che *morire di cancro in America può presentarsi come un fatto che avviene in un contesto chiuso di consapevolezza - mentre il personale dell'ospedale sa che il paziente sta per morire, quest'ultimo ne è ignaro. La maggior parte dei medici non comunica al paziente che la sua malattia è terminale e i pazienti trovano che gli indizi che potrebbero rivelare loro che stanno per morire sono vaghi e difficili da interpretare [...].*

In un ospedale giapponese che abbiamo visitato, al contrario, i malati terminali di cancro generalmente sanno di morire (contesto aperto di consapevolezza). Perché? Perché all'ingresso del reparto ospedaliero si trova esplicitamente esposta l'indicazione cancro e il paziente, entrandovi, trova un segno chiaro che lo rende consapevole della morte imminente. Mentre in America gli indizi tendono a essere vaghi e sfuggenti, dall'esempio giapponese abbiamo scoperto che essi possono essere palesi anche sin dalle prime fasi di un lungo periodo terminale (Glaser e Strauss 1967, pp. 54-56).

Nella scoperta della teoria, le categorie concettuali e le loro proprietà sono generate dalle evidenze che costituiscono il punto di partenza per giungere alle astrazioni inerenti l'area di studio esaminata.

A proposito delle categorie esaminate, Glaser e Strauss evidenziano che *a differenza dei fatti, i concetti non mutano; ciò che cambia è il loro significato, in quanto possono svilupparsi o emergere altri scopi di ricerca. Per esempio, una categoria teorica connessa alla cura dei pazienti terminali è la loro perdita sociale, in termini sia familiari che lavorativi, che incide profondamente sul modo in cui il personale infermieristico si prenda cura di loro. La categoria della perdita sociale può essere prodotta dall'osservazione delle cure speciali che i membri di classi alte o le*

celebrità ricevono nei reparti intensivi delle cliniche esclusive oppure dall'osservazione di come siano spesso trascurati i neri appartenenti alle classi inferiori nei reparti di pronto soccorso di un ospedale cittadino. Anche se le evidenze cambiano (e differiscono per mille ragioni da ospedale a ospedale), possiamo essere sicuri che la perdita sociale costituisce una categoria collegata alle cure infermieristiche e su questa base possiamo fare delle previsioni.

[...]. Se tale previsione non si dimostrerà corretta, allora è probabile che in seguito scopriremo le condizioni che hanno portato a dis-confermare tale relazione e la categoria scoperta continua a vivere fin quando non viene provata la sua inerzia teorica (Glaser e Strauss 1967, p.54).

Lo scopo della *Grounded Theory* è di generare concetti e relazioni che permettono di spiegare, di interpretare e di considerare la variazione all'interno di un'area sostantiva.

12. All is data: la posizione di Glaser

Se per i positivisti il dato costituisce un elemento non problematico in quanto esterno alla realtà osservata dal ricercatore, per Glaser (1978; 1992) i dati assumono una notevole importanza, in quanto sono lasciati emergere dal ricercatore e non costituiscono concetti definiti *ex-ante*. Con l'espressione *all is data* Glaser intende prendere in considerazione qualsiasi tipo di dato, senza alcun riferimento alla sua tipologia (qualitativa o quantitativa) e alla loro numerosità.

La raccolta accurata e l'analisi attenta dei dati conducono il ricercatore alla scoperta di categorie concettualmente significative e, di conseguenza, a una teoria fondata sui dati.

In un'intervista rilasciata a Tarozzi nel 2009, Glaser, il fondatore della GT classica, afferma che tale metodo *può essere impiegato con ogni tipo di dati. Io ho classificato quattro tipi di dati: "basic", "proper line", "interpretative" e "vague".*

Glaser suddivide dunque i dati in quattro tipologie:

- i dati di base, ovvero la migliore descrizione che il soggetto del campione può mettere a disposizione del ricercatore;
- i dati opportuni, rappresentati dalle informazioni che il soggetto del campione ritiene essere condivise con il ricercatore;
- i dati interpretati, che variano a seconda del soggetto;
- i dati imprecisi, forniti dalle persone che assumono atteggiamenti incomprensibili e che non traggono nessun vantaggio dal confronto con il ricercatore.

13. Le caratteristiche del campionamento teorico

Il campionamento teorico è un processo di raccolta dei dati in cui il ricercatore contemporaneamente raccoglie, codifica e analizza i dati: ne consegue che non è possibile programmare le fasi successive della raccolta, poiché è la teoria nel suo emergere a indicare le tappe progressive della ricerca.

Per esempio, nel nostro studio sulla consapevolezza del paziente di dover morire, consapevolezza legata alle interazioni con il personale sanitario, una volta saturati i vari contesti in cui essa aveva luogo, ci siamo resi conto di dover raccogliere dati relativi ad altre situazioni di cui solitamente non si tiene conto. Così abbiamo cercato attentamente questo tipo di situazioni nelle interazioni tra personale medico e paziente in un reparto di emergenza (Glaser e Strauss 1965, p. 7).

Il campionamento teorico sottende l'idea di processo o di traiettoria insita nel modo di fare GT; in particolare, è possibile descrivere le azioni, i ruoli e le interazioni presenti nelle diverse situazioni agite dagli attori.

La procedura del campionamento teorico, basata sul processo di comparazione costante tra le categorie, inizia con l'attribuzione di etichette ai dati grezzi, al fine di trovare una connessione tra le categorie e le proprietà; tale connessione si rivela particolarmente importante per l'integrazione e l'elaborazione della teoria emergente.

L'idea alla base della GT è che si possa sviluppare un sistema di categorie partendo da un processo di tipo *top-down*, in modo da far emergere le categorie principali, ottenute progressivamente dalle successive fasi di codifica dei dati attraverso un accurato processo di confronto, fino a giungere a un'integrazione delle categorie in una struttura più ampia e coerente.

Il criterio utilizzato nella selezione delle categorie, al fine di sviluppare quelle emergenti, è quello della *rilevanza teorica*.

La scelta delle categorie avviene all'interno di quei gruppi che contribuiscono in modo significativo alla determinazione del maggior numero di proprietà categoriali e delle relazioni tra le proprietà e le categorie corrispondenti.

Il campionamento teorico consente di giungere alla saturazione teorica delle categorie considerate: una categoria è satura quando non è possibile trovare dati aggiuntivi che determinino lo sviluppo di ulteriori proprietà della categoria stessa.

L'analisi ripetuta di casi simili condurrà il ricercatore alla ragionevole certezza, constatata empiricamente, che una data categoria è satura; quando una categoria è satura, non resta che prendere in considerazione i dati provenienti da diverse aree sostantive, al fine di individuare somiglianze e differenze tra categorie.

Il ricercatore cerca di saturare le proprie categorie massimizzando le differenze tra i gruppi, ed è in questo processo che si avvia la produzione di una teoria. *Per esempio, studiando l'episodio rilevato in un determinato gruppo, potremo scoprire che un'importante proprietà dell'opinione che le studentesse hanno delle scuole per infermiere circa l'attività pratica del corso è la valutazione della diversa importanza che hanno per gli insegnanti i tipi di attività [...]. Per scoprire proprietà come i tempi e i modi con cui viene espressa e condivisa una certa valutazione e con quali conseguenze per gli studenti [...] si devono osservare e sottoporre ad analisi comparativa svariate dozzine di situazioni in molti e differenziati gruppi (Glaser e Strauss 1967, p. 138).*

Il campionamento teorico consente di scoprire categorie concettuali⁶⁶ e le loro proprietà⁶⁷ significative nel tentativo di una rielaborazione progressiva e ricorsiva delle categorie stesse, allo scopo di contribuire a una nuova proposta di teoria.

14. Il metodo dell'analisi comparativa e la generazione di teorie

Il metodo dell'analisi comparativa è usata in sociologia allo scopo di generalizzare una teoria, non solo per delimitarne i confini di applicabilità, ma anche per aumentare il valore esplicativo e predittivo della teoria stessa, attraverso il confronto dei punti di somiglianza e di differenza dei dati raccolti

Nel testo *Regole del metodo sociologico*, Durkheim asserisce che *molte spiegazioni sociologiche consistono esclusivamente nello stabilire relazioni di tipo causale. Dal momento che è necessario avere almeno due eventi per stabilirne l'esistenza di un terzo, l'utilizzo di un metodo comparativo appare essenziale. Un fatto sociale può essere spiegato da un altro fatto sociale e per cogliere le relazioni tra i due fatti sociali è necessario che essi*

⁶⁶ A proposito delle categorie, Glaser e Strauss nel libro *Discovery of Grounded Theory* riportano un esempio tratto dal progetto di ricerca sull'interazione tra infermieri e malati terminali negli ospedali, individuando la categoria della perdita sociale come ciò che gli infermieri tendono a pensare riguardo agli effetti prodotti dalla morte dei malati terminali, all'interno del rispettivo contesto sociale. Da un confronto costante degli eventi più rilevanti, essi hanno scoperto diverse proprietà teoriche della categoria perdita sociale; alcuni pazienti sono convinti che la loro eventuale morte rappresenterebbe una grande perdita sociale, mentre altri sono persuasi che la loro scomparsa causerebbe una perdita sociale di poco conto. Si può concludere che le cure del paziente tendono a variare positivamente con il grado della perdita sociale. Si può affermare quindi che il termine categoria fa riferimento ad alcuni aspetti che il ricercatore ritiene rilevanti per la sua area di ricerca.

⁶⁷ Nel fornire alcuni chiarimenti sul termine proprietà delle categorie mi sembra utile riportare quanto affermato nel testo *Discovery of Grounded Theory*: [...] *nelle nostre ricerche sull'interazione tra infermiere e malati moribondi abbiamo scoperto la categoria perdita sociale. Le infermiere tendono a pensare alla morte dei pazienti come una perdita sociale con relative conseguenze a livello sociale (cosa faranno i familiari dopo la scomparsa di una persona cara?). Attraverso il confronto costante di dati significativi abbiamo scoperto delle proprietà teoriche delle categorie [...] per esempio abbiamo constatato che alcuni pazienti sono percepiti con alta perdita sociale e altri con bassa perdita sociale e le cure che i pazienti ricevono sono strettamente connesse con il grado di perdita sociale: i concetti di perdita sociale e le cure dei pazienti sono le proprietà teoriche della categoria.* (Glaser e Strauss 1967, p. 106).

siano verificati ripetutamente. Quindi ulteriori confronti sono sempre necessari (Durkheim 1938, p. 133).

Anche secondo Glaser e Strauss il metodo dell'analisi comparativa si rivela molto utile per la generazione di teorie. D'altro canto, la comparazione o il confronto è evidente in tutti i metodi statistici di analisi dei dati. Lo scopo dell'analisi comparativa è quello di confrontare i dati tra di loro e poi i concetti con i dati, affinché sia possibile la saturazione delle categorie e l'integrazione delle loro proprietà.

Nella metodologia della GT, l'analisi comparativa può essere considerata un metodo strategico per generare teorie utilizzando differenti unità sociali di varie dimensioni (scuole, ospedali, stati e nazioni). *La nostra recente esperienza personale ha dimostrato l'utilità di questo metodo per piccole unità organizzative, come singoli reparti ospedalieri e classi scolastiche* (Glaser e Strauss 1965, pag. 67).

Il metodo dell'analisi comparativa consente l'astrazione delle proprietà più importanti delle categorie, al fine di rendere più obiettiva l'analisi dei dati. Secondo Glaser (2001), la creazione di teorie molto astratte procede attraverso livelli più elevati di astrazione, al fine di aumentare la densità teorica dei concetti dopo aver preso in considerazione una vasta gamma di indicatori.

SECONDO CAPITOLO

Orientamenti e sviluppi della *Grounded Theory*: l'approccio costruttivista

I think that grounded theory has long been a methodology that people use it in their own way. Adele Clark has her version of Grounded Theory and so does Kathy Charmaz. Barney Glaser has his books and there's Anselm's way of doing Grounded Theory. I think there are almost as many types of grounded theory as there are people doing it

(Corbin 2007, p. 56)

1. Introduzione

La crisi della razionalità moderna e l'affermarsi di un nuovo statuto delle epistemologie contemporanee della conoscenza hanno condotto a un ripensamento dei consolidati paradigmi nomotetici, orientati all'individuazione di leggi universali e di regolarità inferenziali delle scienze positiviste.

I contributi di Charmaz (2000), di Bryant (2003) e di Clarke (2005) si muovono in coerenza con le prospettive epistemologiche del pensiero post-moderno⁶⁸, a cui si ispirano le posizioni di Foucault e del femminismo critico.

Nel corso di questi ultimi quarant'anni si è assistito a una continua riflessione sui termini utilizzati dai co-fondatori della *Grounded Theory*, Glaser e Strauss, nel tentativo di ridefinirli e ampliarli per arricchire il linguaggio della GT: concetti complessi come *codifica teoretica* (Glaser), *famiglia di metodi* (Charmaz), *codifica assiale* (Strauss e Corbin), *paradigma di codifica* (Strauss e Corbin) integrano le prime definizioni terminologiche di *campionamento teorico* e *metodo della comparazione costante* introdotte da Glaser e Strauss nel 1967.

⁶⁸ Riflettendo sull'approccio qualitativo della *Grounded Theory*, Adele Clarke si fa sostenitrice di una piena integrazione della GT nell'ambito dell'epistemologia interpretativa contemporanea. *Se la modernità ha enfatizzato l'importanza dell'universalità, della generalizzazione, dell'esemplificazione, della regolarità e dell'omogeneità, al contrario il postmodernismo ha focalizzato l'attenzione sulla localizzazione, sulle parzialità, sulla complicazione, sull'irregolarità, sulla contraddizione e sulla frammentazione* (Clarke 2007, p. 89).

Si assiste, quindi, a un ampliamento e a una integrazione dei presupposti della *Grounded Theory* classica con i diversi approcci epistemologici derivati dalla fenomenologia e dall'ermeneutica, giungendo anche a un coinvolgimento di nuovi ambiti di studio, cioè di *quelle discipline che trovano molte consonanze in una metodologia che parte dalla preoccupazione principale dei partecipanti e si conclude con una teoria che funziona poiché utile e serve* (Tarozzi 2009, p. 230). Secondo le versioni più recenti della *Grounded Theory*, essa è il frutto di un processo interpretativo del ricercatore lungo tutto il processo di ricerca: la teoria non emerge spontaneamente dai dati, ma è costruita dall'interpretazione di una molteplicità di eventi tra loro correlati e di azioni significative.

L'enfasi è sugli elementi storici, narrativi e testuali-discorsivi presenti nella pluralità dei mondi sociali che costituiscono le arene e gli universi del discorso prodotti quotidianamente dagli attori del processo considerato.

Nella posizione della Charmaz, la metodologia della GT è presentata come un insieme di linee-guida flessibili, e non come una procedura di carattere prescrittivo-normativo, poiché gli assunti teorici del ricercatore non sono neutrali: Bryant e Clarke hanno pienamente condiviso l'approccio costruttivista alla GT indicato dalla Charmaz.

I molteplici approcci alla GT fanno riferimento a differenti prospettive epistemologiche nel tentativo di sviluppare non solo nuovi presupposti teorici, ma anche teorie più locali e contestualizzate: sebbene le diverse scuole di pensiero della GT enfatizzino aspetti diversi, esse hanno in comune il riferimento a una sistematica teoria emergente dai dati.

Strauss e Corbin (1998) attribuiscono molta importanza all'uso di una matrice come riferimento per il paradigma di codifica; Glaser insiste sulla necessità di non forzare i dati, che da soli indirizzano il percorso della ricerca; Charmaz sottolinea il ruolo del ricercatore come parte integrante del processo di ricerca nelle fasi di raccolta, codifica e analisi dei dati per la costruzione della teoria, sulle cui caratteristiche influiscono le esperienze e la sensibilità teoretica del ricercatore stesso.

2. L'approccio classico di Glaser

Dopo la conclusione della sua collaborazione con Strauss, Glaser chiarisce progressivamente le proprie idee, delineando una posizione che si differenzia notevolmente dalle successive teorizzazioni della *Grounded Theory*. L'approccio di Glaser alla GT può essere definito classico per il rigore delle sue posizioni teoriche, che assumono una forma dogmatica e assolutizzante.

Lo scopo di una teoria fondata sui dati è quello di giungere a un'astratta concettualizzazione dei dati. Ciò richiede al ricercatore una sensibilità teorica che consiste nel mantenersi a una certa distanza dai dati, avendo, però, una conoscenza concettuale dell'argomento oggetto di studio, allo scopo di far emergere la teoria concernente una particolare area sostantiva. Il processo di ricerca della GT si configura come un procedimento induttivo poiché dall'analisi dei dati è possibile giungere a successivi livelli di teorizzazione, con la possibilità di integrare le ipotesi concettuali scaturite da una particolare area sostantiva all'interno di un quadro teorico più ampio.

Nell'approccio classico, proposto da Glaser nel testo *Basics of Grounded Theory Analysis: emergence vs forcing*, l'individuazione della *core variable*, obiettivo della scoperta della teoria, consente di spiegare la variazione tra le caratteristiche emergenti della teoria.

La *core variable* si rivela essenziale per accrescere la qualità del processo che conduce alla generazione della teoria, con particolare riferimento alle funzioni di integrazione, di densità e di saturazione, in un continuo rimando tra l'analisi dei dati e le capacità di pensiero analitico del ricercatore.

Il processo di individuazione della *core variable* è reso possibile dal ricorso ai dati raccolti e dalla connessione tra teoria e dati: ciò consente di far emergere le categorie con le relative proprietà ritenute significative e rilevanti per il ricercatore.

Il costante confronto dei dati costituisce il punto di riferimento per il processo di progressiva integrazione delle proprietà e delle dimensioni categoriali che conducono alla scoperta della teoria.

3. Divergenze tra le posizioni teoriche di Glaser e Strauss

Nel testo del 1967, Strauss e Glaser tentano di chiarire il concetto di sensibilità teorica, enfatizzando il ruolo di una teoria fondata sui dati. Su questo concetto, successivamente, i due co-fondatori della GT giungono a una divisione e a una diversificazione dei rispettivi punti di vista.

Glaser si pone l'obiettivo di fornire una definizione di sensibilità teorica nel testo *Theoretical sensitivity: advances in the methodology of grounded theory* introducendo nuovi termini nel lessico della GT come *theoretical code* e *family coding*, con l'obiettivo di descrivere in una maniera rigorosa il processo attraverso il quale il ricercatore fa riferimento a una notevole varietà di concetti teorici, al fine di fornire una struttura significativa alle categorie dalle quali far emergere la teoria.

Nel lavoro del 1978, Glaser si sofferma su due differenti modalità di codifica, teorica e sostantiva, alle quali devono essere ricondotte due corrispondenti sistemi di codici, teorici e sostantivi, e quindi le categorie e le loro proprietà.

Strauss ritiene, invece, che la sensibilità teorica utile per individuare le categorie più importanti, sia da inquadrare all'interno di un modello di paradigma, cioè di un modello di azioni e interazioni umane lette e interpretate all'interno della posizione pragmatista di George Herbert Mead.

Ciò che differenzia la posizione di Strauss da quella di Glaser è l'uso di un paradigma di codifica costituito da tre fasi: codifica aperta, assiale e selettiva. Secondo Glaser, il rischio di Strauss, nel ricorso al paradigma di codifica, è quello di forzare le categorie nei dati, piuttosto che farle emergere dai dati: alcune di queste critiche sono contenute nel testo di Glaser, pubblicato solo di recente e rimasto per lungo tempo una pubblicazione privata, *Emergence vs forcing*.

Ulteriori divergenze dalla posizione classica si sviluppano successivamente con la posizione costruttivista della Charmaz, che si allontana dalla posizione oggettivistica di Glaser (1992).

Differenti direzioni della *Grounded Theory* hanno dato luogo allo sviluppo di diverse procedure di ricerca, quella di Strauss-Corbin e della Charmaz, entrambe riconducibili alla dimensione della ricerca idiografica.

Un altro aspetto che differenzia la posizione di Strauss e Corbin da quella di Glaser riguarda la tecnica della comparazione costante utilizzata, nell'approccio della *Full Conceptual Description*, solo nella fase avanzata della ricerca: i dati sono manipolati intenzionalmente dal ricercatore in una molteplicità di modi.

Le considerazioni critiche di Glaser rispetto a un modo diverso di intendere la GT da parte di Strauss e Corbin sono presentate nel libro *Basics of Grounded Theory Analysis*, in cui Glaser invita Strauss a rivedere le sue posizioni teoriche poiché troppo distanti dall'impostazione originaria del metodo della GT: ciò che emerge, secondo Glaser, dalla lettura del libro di Strauss e Corbin è una *forzata descrizione concettuale*.

4. Le caratteristiche di una teoria fondata sui dati: le influenze dell'interazionismo simbolico

I contributi di Anselm Strauss e di Juliet Corbin, che costituiscono un approccio più aperto e dinamico alla *Grounded Theory* rispetto alla posizione classica di Glaser, possono essere considerati come un tentativo di ripensare la metodologia della GT all'interno del quadro epistemologico del pragmatismo sociale di Mead e dell'interazionismo simbolico di Blumer.

Già prima della pubblicazione del libro "*Discovery of Grounded Theory*" del 1967, d'altra parte, Strauss aveva riflettuto sul ruolo della classificazione nella ricerca scientifica, assumendo posizioni assai critiche in merito all'astratta, assoluta e indiscutibile concettualizzazione che conduce alla scoperta della teoria da parte di Glaser; tale posizione è poi

approfondita nell'opera *Basics of qualitative research: technique and procedure for developing grounded theory* in cui Strauss e Corbin affermano che la scoperta della teoria non deriva “semplicemente” dal far emergere i dati, che possono esistere indipendentemente dalla realtà come oggetto di studio.

Strauss e Corbin sostengono che le teorie sono interpretazioni di particolari punti di vista da parte del ricercatore; ed è assolutamente necessario pensare che le teorie siano valide temporalmente per un dato contesto di studi come tentativi provvisori suscettibili di ulteriori elaborazioni.

La validità di una teoria include anche la prospettiva di coloro che sono parte integrante della ricerca (ricercatori e attori della ricerca) e tale aspetto ha delle conseguenze sulle fasi di raccolta e analisi dei dati e sul modo in cui la teoria viene progressivamente scoperta.

Nel testo del '98, Strauss e Corbin si chiedono che cosa sia una teoria e la risposta che forniscono è la seguente: *una teoria è un insieme di relazioni che consentono una plausibile interpretazione del fenomeno oggetto di studio, ma anche un modo per cogliere l'ovvio, l'implicito e l'inconoscibile. La teorizzazione è un processo di costruzione di spiegazioni alternative dei fatti prima di giungere a quella che consente di descrivere accuratamente e chiaramente i dati ottenuti. Tale processo richiede il porsi continue domande mentre si procede nelle varie fasi di codifica e scrittura della teoria* (Strauss e Corbin 1998, p. 89).

È interessante notare quanto affermato da Strauss e Corbin sul significato da attribuire alla scoperta della teoria: *sviluppare una teoria è un'attività molto complessa. Ma cosa intendiamo per teoria? Solitamente ci riferiamo a una teoria come a un insieme di categorie ben sviluppate in termini di concetti e temi che sono strettamente e sistematicamente connessi allo scopo di formulare un modello teorico in grado di spiegare certi fenomeni. La coerenza della teoria consiste nell'usare concetti esplicativi che permettono di spiegare cosa, come, quando e perché qualcosa accade.*

Ma tutto ciò risulta abbastanza superato [...] le teorie possono essere sostituite da descrizioni accurate di esperienze vissute e di storie narrate. Questo costituisce il nostro punto di partenza (Corbin 2008, pp. 54-56).

Strauss e Corbin indicano che una teoria, intesa come descrizione accurata di esperienze vissute e di storie narrate, ha le seguenti caratteristiche:

- a) fa riferimento a spiegazioni plausibili in merito alle relazioni tra i concetti e ai loro continui rimandi ai dati;
- b) è concettualmente densa, cioè è costituita dalle molteplici relazioni concettuali presentate in forma discorsiva, strettamente interrelate con la teorizzazioni concettuali, che includono le caratteristiche dell'azione e delle interrelazioni tra i diversi tipi di unità sociali e di attori;
- c) è fluida, cioè aderente ai fatti, con un'attenzione particolare alle interazioni tra gli attori.

Secondo Strauss e Corbin, il metodo della GT conduce alla scoperta di una teoria caratterizzata da una forte densità teorica in grado di collegare in maniera ricorsiva le molteplici relazioni concettuali che contribuiscono discorsivamente alla formazione della teoria stessa.

Tale aspetto è assai evidente nella stesura del rapporto di ricerca, in cui il ricercatore è attento alla descrizione accurata delle interazioni tra le azioni e i contesti sociali in cui esse si realizzano: ne consegue che la teoria assume così un carattere fluido e dinamico, è aderente ai fatti osservati e aiuta a far comprendere le interazioni tra i diversi aspetti della società, con una particolare enfasi attribuita ai molteplici caratteri della processualità e della temporalità.

L'approccio di Strauss e Corbin risente degli influssi dell'interazionismo simbolico soprattutto per il significato delle azioni e per la costruzione di teorie valide e accurate, cioè coerenti con la specificità dei contesti studiati a partire da solide osservazioni empiriche⁶⁹.

⁶⁹ Secondo la scuola dell'interazionismo simbolico, il significato che si sviluppa dalle interazioni è esso stesso simbolico, poiché le diverse interpretazioni sono strettamente correlate alle forme di comunicazione: il significato può essere modificato alla luce di nuove situazioni.

5. L'intento didattico nella *Grounded Theory* di Strauss e Corbin

Anselm Strauss e Juliet Corbin adottano un approccio di tipo concettual-procedurale che apre a un'interpretazione più problematica della *Grounded Theory*.

È possibile che nella classificazione, il ruolo della conoscenza e i valori personali siano inseparabili (Strauss 1997, p. 23). Tale affermazione fa riferimento a una diversa concezione del dato e della realtà osservata, in quanto essa non può essere separata dai valori e dai punti di vista assunti dal ricercatore.

Alcuni argomenti come la sensibilità teoretica e la profonda immersione del ricercatore nel proprio ambito di ricerca, trattati da Strauss e Corbin in *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory procedures and techniques* (1990), sono anticipati nel saggio *Mirrors and Masks: the search for identity* (Strauss, 1997, p. 78).

Strauss ritiene che i punti di vista personali e le prospettive di vita sono influenzati dal modo in cui i soggetti percepiscono i mondi sociali. Egli afferma, a tal proposito, che *la classificazione non costituisce un oggetto in sé; gli oggetti sono classificati seguendo qualche prospettiva* (Strauss 1997, p. 48). Questa considerazione è coerente con il pragmatismo di George Herbert Mead.

L'intento del libro del 1990 è quello di fornire un approccio alla GT come una descrizione accurata dei concetti, definita appunto come *Full Conceptual Description*⁷⁰(FCD), cioè un'interpretazione del dato coerente con la *thick description* dell'etnografia di Geertz⁷¹.

⁷⁰ Nel descrivere l'approccio alla GT come *Full Conceptual Description* mi sembra utile il discorso pronunciato da Juliet Corbin in un suo intervento del 29 Aprile 2007 presso l'Istituto *Collaborative Health & Social Care* dell'Università di Salford (UK): *da quando ho cominciato a condurre ricerche sulla GT sono molto entusiasta. Penso che ciò ha cambiato il mio modo di considerare la malattia dalla prospettiva del malato. In altre parole, quando io conduco ricerche sul campo sono interessata a osservare, ascoltare e parlare con i pazienti. Questa prospettiva sposta l'accento dalla relazione centrata sul medico a una centrata sul paziente. In conseguenza di ciò, il mio orientamento al metodo è notevolmente cambiato: se dapprima ero molto dogmatica, ora sono diventata più aperta e flessibile [...]. Sono giunta alla conclusione che è necessario vedere il mondo con gli*

Come affermato da Strauss e Corbin nell'introduzione al testo del '90, l'intento didattico del libro è duplice: da un lato, fornire le conoscenze di base, inerenti la ricerca qualitativa, allo scopo di scoprire teorie locali e contestuali; dall'altro esporre, attraverso il continuo rimando di esempi e di esemplificazioni, le tecniche e le procedure utili per produrre una *grounded theory*, le linee-guida essenziali per condurre un'analisi qualitativa dei dati o più precisamente, come scrivono Strauss e Corbin, *un modo di guardare il mondo che può arricchire i punti di vista di coloro che scelgono la metodologia qualitativa. Ci sono molte ragioni per condurre una ricerca qualitativa.*

La prima fa riferimento alle preferenze o alle esperienze del ricercatore; alcune persone sono più adatte e più caratterialmente portate a fare ciò. Tradizionalmente coloro che provengono da discipline come l'antropologia o che hanno un orientamento filosofico (es. fenomenologia) usano i metodi qualitativi.

La seconda, probabilmente la più valida, fa riferimento alla natura del problema della ricerca. Ad esempio, in una ricerca che ha l'obiettivo di far comprendere il significato o la natura dell'esperienza delle persone affette da malattie croniche, è molto utile capire cosa quelle persone pensano e fanno. A tal proposito, i metodi qualitativi sono molto utili, in quanto consentono di ottenere una descrizione abbastanza dettagliata del fenomeno studiato, con particolare attenzione agli stati d'animo, alle emozioni e ai processi di pensiero che risultano difficili da analizzare

occhi di coloro che ci stanno parlando, che costituiscono l'aspetto più importante del nostro modo di fare ricerca. [...]. Infatti io penso che non si possa essere un vero ricercatore qualitativo se non si ha una mente aperta [...]. Nelle mie ricerche sono molto interessata a visitare le persone malate nelle loro case, capire quali fossero i loro problemi e come li avrebbero affrontati. Usare un metodo quantitativo non mi avrebbe certo aiutato a capire le persone. Ritengo che ciò mi abbia condotto a preferire il metodo qualitativo, e nello studio delle malattie di tipo cronico ho ritenuto più utile comprendere come queste persone vivevano dopo averle intervistate o osservate per molto tempo.

⁷¹ L'espressione *thick description* (descrizione densa) di Geertz fa riferimento alla possibilità di scoprire e ricostruire i livelli di significato non espliciti nelle prospettive degli attori nella molteplicità della complessa struttura sociale costituita dagli eventi sociali, dai comportamenti, dalle istituzioni e dai processi (Geertz 1987).

usando i metodi di ricerca convenzionali (Strauss e Corbin 1998, pp. 3; 11).

Aderendo al pragmatismo di John Dewey e di George Herbert Mead, i due autori della *Full Conceptual Description* considerano la realtà come costituita dalle dimensioni del sociale e del sé mediate dall'interazione linguistica.

6. Le caratteristiche della GT come *Full Conceptual Description*

L'approccio della *Grounded Theory* come *Full Conceptual Description* (FCD) insiste sull'aspetto contingente della teoria fondata sui dati con particolare riferimento al fenomeno, tenendo conto di una o più condizioni specifiche; Strauss e Corbin sottolineano il carattere di una teoria emergente che conduce il ricercatore, durante tutto il percorso della ricerca, alla formulazione di ipotesi che potranno essere confermate, se risultano coerenti con i dati osservati, oppure abbandonate, nel caso esse si rivelassero poco significative o poco coerenti.

L'approccio della *Full Conceptual Description* si differenzia da un tipo di teoria derivata da concetti basati sull'esperienza o frutto di una speculazione teorica in quanto la descrizione fornisce un'interpretazione e una guida significativa per tutto il processo di ricerca. Anche se i concetti fondati sui dati costituiscono l'aspetto fondamentale della *Grounded Theory*, la creatività del ricercatore si rivela altrettanto necessaria. Il riferimento è un dunque pensiero aperto:

- a) alle molteplici possibilità di scelta;
- b) alla sperimentazione di diverse modalità espressive e alternative (l'arte, la musica);
- c) alle forme di riflessione e di analisi non lineari, cioè la possibilità di analizzare in forma multi prospettica un evento in modo da coglierne l'attualità e l'originalità;
- d) alla divergenza dei punti di vista.

Nel processo di costruzione della *Grounded Theory*, la creatività del ricercatore si manifesta nella sua abilità di “nominare” le categorie, di porsi interessanti domande di ricerca, di operare confronti tra i dati raccolti al fine di analizzare una massa disordinata di dati all’interno di uno schema interpretativo innovativo e realistico.

6.1 Aspetti peculiari dell’approccio *Full Conceptual Description*

Ogni descrizione, per quanto obiettiva possa essere, deve essere considerata come il racconto di ciò che la persona ha visto: ciò che è riportato dal ricercatore comprende una molteplicità di aspetti relativi agli scopi della ricerca, alla cultura dei soggetti osservati e al punto di vista dello studioso.

Le descrizioni dettagliate sono basate su ciò che si vuole vedere, ascoltare o ritenere come importante e significativo.

Strauss e Corbin valorizzano il ruolo della descrizione nella conduzione della ricerca poiché essa costituisce il punto di partenza per interpretazioni più astratte, per la concettualizzazione categoriale e per lo sviluppo della teoria. Secondo i sostenitori dell’approccio della *Full Conceptual Description*, la descrizione, come punto di partenza di una teoria fondata sui dati, consente al ricercatore di proporre l’organizzazione dei dati in categorie discrete, sulla base delle proprietà e delle dimensioni ritenute rilevanti.

Ciò che differenzia il processo di ricerca della GT classica rispetto a quello della *Full Conceptual Description* di Strauss e Corbin riguarda sia il livello di concettualizzazione teorica indispensabile per la scoperta della teoria, sia una generale attitudine abduttiva da parte del ricercatore nell’interrogare e nell’interpretare i dati. Strauss e Corbin ritengono che la scoperta della teoria richiede diversi livelli di concettualizzazione, grazie ai quali è possibile descrivere le azioni e le interazioni tra eventi all’interno degli accadimenti sociali. Da questo punto di vista, la concettualizzazione è influenzata non solo dal tipo dei dati considerati, ma anche dalle interpretazioni fornite dal ricercatore e dai partecipanti alla ricerca.

7. Il punto di partenza della Charmaz

La posizione di Strauss e Corbin si connota come post-positivista in quanto essi attribuiscono importanza ai punti di vista dei partecipanti al fine di comprendere, attraverso un processo analitico, i diversi modi di interpretare la realtà da parte di tutti coloro che partecipano alla ricerca.

Partendo da questa riflessione, Kathy Charmaz propone un approccio alla *Grounded Theory* riconducibile al costruttivismo, di cui si è parlato nella prima parte del presente lavoro. Il costruttivismo, in linea con i nuovi orientamenti della ricerca qualitativa, assume il relativismo delle molteplici realtà sociali, attribuisce importanza alla conoscenza co-costruita dal ricercatore e dai partecipanti alla ricerca e all'interpretazione soggettiva dei significati.

Charmaz ritiene che la metodologia della GT si basi su linee-guida sistematiche e, al tempo stesso, flessibili, che fanno riferimento a principi generali e utilizzano strumenti euristici per la raccolta e l'analisi dei dati al fine di costruire teorie fondate.

I dati fondano la teoria, e la costruzione della teoria tiene conto del senso analitico che gli attori attribuiscono alle loro azioni e ai loro punti di vista.

Diversamente dall'approccio di Glaser, la posizione costruttivista della Charmaz si inserisce a pieno titolo negli apporti teoretici e metodologici dell'interazionismo simbolico, costituendo un'integrazione e un complemento con i diversi approcci di analisi qualitativa dei dati.

L'intento della GT costruttivista è quello di fornire alcune chiare idee-guida che il ricercatore potrà considerare utili e opportune per orientare la propria ricerca.

Abbiamo visto, a tal proposito, come il testo fondativo della GT, *Discovery of Grounded Theory* di Glaser e Strauss, fornendo alcune strategie metodologiche per l'analisi dei dati, ripropone anche una discussione sui metodi della ricerca, sulla base delle diverse tradizioni della Columbia University e della Scuola di Chicago.

Ritornando a tale dibattito, è interessante riflettere su quanto affermato da Charmaz proprio a proposito dei metodi della ricerca. A tal proposito, ella ritiene che *i metodi sono strumenti, alcuni di essi si rivelano più utili di altri. Se combinati con rigore e intelligenza, i metodi della GT costituiscono strumenti molto raffinati per generare dati densi di senso. L'uso di idee-guida abbastanza flessibili consente al ricercatore di liberare la sua immaginazione. La scelta dei metodi ha una conseguenza su ciò che intendiamo studiare e sul significato che attribuiamo ai fenomeni osservati* (Charmaz, 2003, p. 78).

La posizione costruttivista della Charmaz è coerente con un approccio più aperto alla GT nello studio del mondo empirico, aggiungendo rigore e sistematicità alla ricerca nella ricorsività tra raccolta e analisi dei dati: ciò si rivela estremamente utile per la ridefinizione del quadro concettuale emergente con uno sguardo particolarmente attento agli aspetti problematici che possono emergere in una specifica area di studio.

7.1 La *Grounded Theory* costruttivista della Charmaz

La posizione assunta dalla Charmaz⁷² si discosta dall'orientamento classico di Glaser per avvicinarsi a un approccio più aperto e dinamico alla ricerca.

Cerchiamo di comprendere cosa accade nel contesto della ricerca, considerando le vite dei partecipanti e prendendo in considerazione le loro affermazioni e le loro azioni. Noi comunichiamo con l'essere aperti a cosa sta accadendo sulla scena della ricerca (Charmaz 2002, p. 22). Da questo

⁷² Kathy Charmaz ha completato la sua tesi di dottorato presso l'università della California a San Francisco sotto la supervisione di Anselm Strauss. Attualmente è professore presso il Dipartimento di Sociologia dell'Università di Sonoma State. Molto interessanti sono alcune osservazioni che fa sulle sue influenze personali e culturali: *Ho risentito delle conversazioni con Adele Clarke che apparteneva al mio gruppo di ricerca durante gli anni 1980. Il mio co-editore Antony Bryant è stato uno dei maggiori punti di riferimento. Le mie posizioni teoriche si sono consolidate all'interno della Grounded Theory, anche se molto evidente è l'interesse per la ricerca qualitativa, specialmente per l'interazionismo simbolico. Come ho accennato nella prefazione dell'Handbook, sono stata influenzata dalle teorie fisiche sulla relatività, dall'antropologia culturale e da tutti quei sociologi che si pongono affascinanti questioni sulla filosofia della scienza.* (www.qualitativesociologyreview.org)

punto di vista, l'approccio costruttivista esamina la ricchezza e la diversità dell'esperienza umana al fine di costruire teorie rilevanti e plausibili, utili per capire la realtà contestuale dei comportamenti sociali.

Aderendo al pragmatismo di Dewey e all'etno-metodologia di Garfinkel, Charmaz adotta un approccio interpretativo alla GT di tipo costruttivista, orientato all'attiva co-costruzione della realtà sociale⁷³ da parte di tutti coloro che sono direttamente coinvolti nel processo di ricerca. Questa posizione è molto evidente nei due testi: *Sage Handbook of Grounded Theory* (2004) e *Constructing Grounded Theory: a practical guide* (2006)⁷⁴, che forniscono una rivisitazione delle prime teorizzazioni della GT e ne delineano i successivi sviluppi all'interno della cornice dell'interazionismo simbolico.

Secondo la Charmaz, un approccio originale per illustrare l'impianto metodologico della GT dovrebbe far riferimento a un insieme di linee guida che, come principi generali o elementi euristici, si rivelano utili per la costruzione di teorie di tipo circostanziato e localizzato.

Dalla raccolta e dall'analisi dei dati è possibile far emergere delle categorie dalle quali ricavare concetti che permettono al ricercatore la costruzione della teoria attraverso un processo di interazione con i dati raccolti.

Le ricerche, finalizzate alla costruzione della teoria, richiedono che i tre momenti di raccolta, codifica e analisi dei dati assumano un andamento ricorsivo: la contemporaneità e la simultaneità costituiscono gli elementi fondamentali del processo di scoperta della teoria fondata sui dati.

L'enfasi è sull'idea di un processo che conduce a un atteggiamento interpretativo del dato, poiché la scelta delle modalità di raccolta dei dati

⁷³ Secondo Berger e Luckmann, il mondo della vita quotidiana è considerato come una realtà costruita dai membri della società nel modo di condurre significativamente e soggettivamente la propria vita: è un mondo originato dai pensieri e dalle azioni e mantenuto reale da questi (Berger Luckmann 1996).

⁷⁴ Il testo, che prende in considerazione gli sviluppi teorici e metodologici della GT, costituisce una guida utile per condurre una ricerca seguendo l'approccio costruttivista della GT. Particolare importanza è attribuita al senso analitico dei significati e a questo proposito è particolarmente interessante il sesto capitolo, "*Reconstructing theory in Grounded Theory Studies*", nel quale si discute sui significati di teoria nelle scienze sociali e sul come essi abbiano influito sulle teorizzazioni della GT, mettendo a confronto le posizioni oggettiviste e positiviste con un approccio interpretativo più problematico.

influenza sia il fenomeno da osservare, sia il contesto della ricerca definito dalle azioni e dalle interazioni tra i partecipanti. La propensione e l'interesse del ricercatore per i processi e i significati attribuiti dai partecipanti avvicinano la *Grounded Theory* costruttivista alla *thick description*: andare oltre i significati impliciti conduce alla concettualizzazione delle categorie che possono essere individuate nell'esperienza che dà senso e significato.

La relazione tra le categorie costituisce un tentativo di concettualizzazione dei dati raccolti e dei successivi livelli di astrazione ricavati direttamente dall'analisi dei dati stessi, alla luce delle nuove categorie analitiche emergenti.

L'interesse per le azioni allude a una molteplicità di significati, di punti di vista, di assunzioni personali tacite e di intenzioni implicite o tacite, conducendo alla considerazione di tutti quegli aspetti che danno senso e significato alle azioni individuali e alle relazioni interpersonali all'interno di una pluralità di visioni del mondo.

Nell'approccio della GT costruttivista, il ricercatore si avvicina ai molteplici mondi sociali utilizzando anche lo strumento dell'intervista intensiva, per individuare la natura interattiva del processo di ricerca all'interno del contesto culturale e temporale: l'intervista intensiva offre un quadro dettagliato riguardante il punto di vista sul mondo e il significato che gli intervistati conferiscono alle loro azioni.

8. Lo strumento dell'intervista intensiva e l'approccio costruttivista al dato

L'intervista, come strumento della ricerca, fornisce al ricercatore utili informazioni sull'intervistato: il profilo socio-demografico, le credenze, gli atteggiamenti distintivi e i valori. Tali caratteristiche, espresse con una specifica coloritura emotiva, sono iscritte all'interno di una struttura argomentativa in cui è possibile cogliere i collegamenti tra gli aspetti cognitivi, emotivi e comportamentali dell'individuo.

Seguendo l'approccio della *Grounded Theory* proposto da Charmaz, la costruzione del dato avviene attraverso l'osservazione e l'interazione tra il ricercatore e il materiale della ricerca riguardante un'area specifica, oggetto di interesse.

Nell'offrire utili linee-guida alla raccolta e all'analisi dei dati, Charmaz si sofferma sull'oggetto che si intende studiare, sugli strumenti da utilizzare e sulle modalità di raccolta di quei dati che ella definisce "dati densi" (*rich data*).

Con l'espressione *rich data* si fa riferimento a tutti quei dati che evidenziano, in differenti contesti sociali, sia i punti di vista dei partecipanti, le loro strutture di pensiero, le azioni, sia gli orientamenti del ricercatore.

La possibilità di raccogliere dati abbastanza dettagliati rimanda alla necessità di ricorrere a una molteplicità di documenti: osservazioni, conversazioni, autobiografie, note sul campo, documenti pubblici e ufficiali e diari di bordo.

È in proposito interessante il punto di vista della Charmaz sul valore del dato, considerato una costruzione narrativa, cioè una continua ri-costruzione dell'esperienza.

Un approccio costruttivista al dato valorizza le definizioni dei partecipanti, le situazioni e gli eventi, nel tentativo di cogliere i presupposti e i significati impliciti che gli attori attribuiscono alle loro azioni: ciò che è più interessante non è il metodo utilizzato nel fare ricerca, ma la riflessione sul fenomeno sociale esaminato.

I dati sono scoperti e costruiti attraverso un processo interattivo di ricerca che coinvolge lo studioso e i partecipanti alla ricerca, all'interno di un preciso contesto culturale, strutturale e temporale.

Ciò che il ricercatore ascolta da un'intervista è influenzato non solo dai suoi interessi, ma dai vissuti, dalle esperienze e dalle relazioni con tutti i partecipanti alla ricerca.

In questa riflessione risulta evidente la divergenza della GT costruttivista rispetto a quella di tipo oggettivista, riferita a un insieme di procedure che aumentano la complessità procedurale a scapito dell'esperienza.

Interessante è anche quanto afferma Charmaz a proposito del fenomeno sociale "panico", un'esperienza soggettiva che può assumere diverse forme: la domanda più coerente con un approccio costruttivista, riprendendo la formula *what if*, già usata da Strauss e Corbin, è la seguente: *come le persone, affette da malattie molto gravi, vivono la situazione di panico? Oppure, cosa fanno o non fanno le persone che sperimentano tali situazioni? Queste domande hanno l'obiettivo di giungere al significato e non alla verità. Una Grounded Theory costruttivista deve rimanere a un livello impressionistico e più intuitivo rispetto a un approccio più oggettivista della Grounded Theory* (Charmaz, 2003, p. 285).

Nella definizione del problema di ricerca, Charmaz si richiama ai concetti sensibilizzanti⁷⁵, che costituiscono idee iniziali in base alle quali avviare la ricerca, tenendo conto della sensibilità del ricercatore. A tal proposito, l'esempio che segue si rivela molto utile per capire il significato della sensibilità teorica, all'interno di un approccio costruttivista al dato: *ho cominciato le mie ricerche con i malati affetti da malattie croniche con un interesse particolare per quanto concerne i loro modi, i tempi della malattia, sul come tale esperienza poteva influenzare le idee che i pazienti avevano sulla malattia. Tale interesse mi ha portato ad approfondire concetti come il sé e l'identità, che ho usato come il punto di partenza per sviluppare, delimitandole, le categorie emergenti dall'analisi dei dati. Ho poi cominciato a sviluppare concetti specifici attraverso successivi livelli di*

⁷⁵ I concetti sensibilizzanti denotano nozioni astratte e non identificano istanze specifiche. Blumer distingue i concetti sensibilizzanti dai concetti definitivi, che indicano in maniera prescrittiva che cosa si vuole vedere, mentre i concetti sensibilizzanti suggeriscono le direzioni lungo le quali guardare. Concetti come cultura, istituzioni, ruolo sociale, costumi e personalità sono per loro natura sensibilizzanti. Essi assolvono un ruolo importante nelle ricerche empiriche, perché possono essere applicati a una notevole varietà di fenomeni. Nonostante rimangano piuttosto vaghi, i concetti sensibilizzanti possono servire come strumento euristico per la costruzione di categorie empiricamente fondate.

analisi dei dati restando, però, il più possibile aperta ai dati (Charmaz 2003, p. 52).

Le interviste intensive sono state utilizzate per una notevole varietà di ricerche qualitative; esse permettono l'esplorazione in profondità di un oggetto dell'esperienza dei partecipanti alla ricerca.

L'utilità e la fedeltà dell'intervista intensiva sono state sottolineate da Robert Merton, il quale ha evidenziato come essa ha il vantaggio di individuare atteggiamenti e comportamenti piuttosto che basarsi su ricordi fallaci e sistematicamente deformati dalle persone [...]. Il contenuto viene elaborato sulla base di osservazioni fatte sul campo (Merton, 2006, p. 81).

9. Aspetti peculiari della *Grounded Theory* costruttivista

La metodologia della GT costruttivista è caratterizzata dal suo essere induttiva, contestuale e processuale.

La GT si caratterizza come un tipo di ragionamento che comincia con lo studio di un'ampia gamma di dati individuali dai quali formare categorie concettuali [...] in altri termini ciò implica muovere da un livello più descrittivo a livelli concettuali più astratti (Charmaz 2006, p.15).

Il processo per la costruzione della teoria segue diversi itinerari che dipendono da una molteplicità di fattori che caratterizzano l'obiettivo e il percorso della ricerca.

A questo proposito, è interessante riflettere su quanto afferma Charmaz: *il ricercatore qualitativo è sempre in una posizione di vantaggio rispetto al ricercatore quantitativo, in quanto può aggiungere svariati elementi alla sua ricerca sia prima, sia durante, sia dopo la raccolta dei dati* (Charmaz 2006, p. 62).

Il carattere contestuale della GT consiste nel generare teorie di medio raggio che tengono conto della complessità del contesto organizzativo e sociale.

La processualità della GT è ben rappresentata dalla sua caratteristica di ricorsività: nella costruzione di una teoria *grounded*, infatti, le fasi di

raccolta, analisi e codifica dei dati e di individuazione delle categorie e delle loro proprietà sono tra loro collegate in maniera ricorsiva.

Il processo di costruzione di una GT può presentare inoltre qualche “effetto sorpresa”, poiché il presente, pur derivando dal passato, non si configura nello stesso modo; in altre parole, il presente emerge dal passato con caratteristiche originali, poiché l’esperienza umana può presentare effetti di indeterminazione.

Da questo punto di vista la GT costruttivista si configura come un processo di ricerca utile per capire il mondo sociale e per la costruzione di nuove teorie: il ricercatore è parte di quel mondo che sta studiando e dei dati che sta analizzando e diventa, così, un co-costruttore di teorie fondate sui dati grazie alla sua posizione teorica e al coinvolgimento e all’interazione con i partecipanti alla ricerca, che danno il loro contributo in maniera coerente con le loro prospettive del mondo, con i loro impliciti punti di vista e con le loro esperienze.

Tali aspetti sono tutti costitutivi di una costruzione della realtà alla quale prendono parte tutti coloro che sono direttamente coinvolti nella ricerca.

L’aspetto processuale della *Grounded Theory* è evidente nel rapporto dialettico tra i processi di induzione e di deduzione; tale circolarità si articola diversamente nelle diverse scuole di pensiero della GT alle quali si è fatto riferimento.

10. La scrittura dei *memos*

Nell’approccio costruttivista molta importanza è attribuita alla scrittura di note analitiche, i cosiddetti *memos*, durante la fase di codifica e di elaborazione dei dati. Tali note costituiscono un primo tentativo di teorizzazione, in merito alla relazione tra le categorie emerse nelle prime fasi di codifica dei dati, e guidano il ricercatore verso la costruzione della teoria.

Da un punto di vista semantico, le note permettono di seguire il flusso e la dinamicità della narrazione: *la revisione dell’autorità sociologica suggerita*

dall'uso della scrittura riflessiva riconosce, nel gioco delle diverse rappresentazioni culturali, le prove di forza e le negoziazioni che un rapporto di ricerca nasconde nelle pieghe del proprio discorso (Tedeschi 2005, p. 25).

Il confronto tra i dati e la scrittura dei *memos* può rappresentare l'inizio delle idee utili per la costruzione di categorie analitiche.

I *memos*, come un tratto distintivo della GT, costituiscono delle annotazioni nelle quali il ricercatore prende nota delle idee, delle intuizioni e delle riflessioni che elabora progressivamente nelle varie fasi del trattamento dei dati.

I *memos* svolgono diverse funzioni:

- a) sono utili per la registrazione delle scelte metodologiche operate dal ricercatore, poiché attraverso i *memos* si organizza il campionamento teorico, si decide la saturazione delle categorie e si ridefinisce la domanda di ricerca;
- b) sono una traccia del processo di indagine e di riflessione che ha condotto il ricercatore ai risultati finali della ricerca.

La scrittura dei *memos* consente di operare dei rimandi ricorsivi ai processi attraverso i quali il ricercatore trasforma i dati in teoria, utilizzando un procedimento analitico che consiste nella scelta, nell'analisi e nella codifica dei testi, allo scopo di scoprire le caratteristiche emergenti del fenomeno analizzato. Con il procedere della raccolta dei dati, i *memos* diventano sempre più teorici, soprattutto nell'individuazione delle proprietà e dei legami tra le categorie: come affermato da Glaser, *scrivere memos teorici è la fase più importante del processo generativo di una teoria*.

L'atto di scrivere *memos* invita il ricercatore a scavare nell'implicito dei propri vissuti e dei propri pensieri che si presentano come condensati e sfuggenti.

I *memos* costituiscono dei complessi strumenti euristici della ricerca, in quanto essi consentono sia di esplorare i processi del mondo sociale esaminato, sia di concettualizzare i dati in una forma narrativa e discorsiva; essi si presentano come racconti narrati dal ricercatore in merito ai dati

raccolti, una sorta di spazio in cui egli può sentire la propria voce e riformulare le proprie idee al fine di proporre un'ulteriore espansione e riformulazione del proprio senso analitico.

Molto interessante è lo stile dei *memos* che, non costituendo un modo lineare di organizzazione dei processi, sono una forma di riflessione sulla vita sociale filtrata dall'interpretazione, dai punti di vista e dalla posizione sociale del ricercatore e dei partecipanti alla ricerca.

11. Confronto tra l'approccio classico e gli sviluppi successivi della *Grounded Theory*

Ciò che differenzia l'approccio costruttivista alla metodologia della *Grounded Theory* dall'impostazione della GT classica riguarda, tra l'altro, i due aspetti concernenti la formulazione delle domande di ricerca e il ricorso alla letteratura.

Queste caratteristiche sono considerate diversamente dai sostenitori dei tre approcci alla GT introdotti nel capitolo precedente.

Per Glaser, la formulazione anticipata di una precisa domanda di ricerca può "forzare" la raccolta e l'analisi dei dati, ponendo il ricercatore in una posizione preconcetta (*biased position*) rispetto ai risultati della ricerca.

Strauss e Corbin ritengono che le domande di ricerca servono a identificare il problema che è oggetto di studio: in particolare, i due studiosi prestano molta attenzione alla forma della domanda di ricerca, sostituendo, a una generica formulazione del tipo *what is*, una versione più precisa del tipo *what is if*: una domanda di ricerca *what is if* sottolinea il carattere fortemente situato e strettamente connesso alla contingenza della situazione indagata.

Kathy Charmaz suggerisce di utilizzare i concetti sensibilizzati, con l'obiettivo di delineare le linee-guida della ricerca e orientare la definizione della stessa situazione problematica indagata.

Per i sostenitori dell'approccio costruttivista alla GT, influenzati dalla scuola di Chicago e dall'interazionismo simbolico, il ricorso alla letteratura

si rivela importante nell'interpretazione del dato, in un percorso di ricerca di tipo ricorsivo.

Nella sua impostazione classica della GT, Glaser allude alla scoperta della teoria come emergente dai dati, rispetto ai quali il ricercatore assume una posizione di separatezza.

La posizione di Strauss e Corbin è molto vicina a un orientamento di tipo idiografico, proprio per l'attenzione attribuita all'individualità: tale aspetto sottolinea la natura interpretativo-contestuale della teoria, come sottolineato anche dall'approccio costruttivista.

Mentre Glaser e Strauss si riferiscono sostanzialmente alla GT come a una teoria emergente dai dati, Charmaz ritiene che le teorie siano costruzioni di realtà, in quanto il ricercatore è parte del mondo esaminato.

Da questo punto di vista, la costruzione delle teorie è anche il frutto dell'attivo coinvolgimento e dell'interazione tra le conoscenze, le prospettive e i punti di vista dei partecipanti e del ricercatore.

Nella GT costruttivista, la domanda della ricerca si avvale dei concetti sensibilizzanti teorizzati, che si situano tra l'astrazione logica e l'intuizione e permettono al ricercatore di procedere nel percorso di ricerca senza precise ipotesi di partenza, ma con l'indicazione della direzione verso la quale guardare.

La scelta dei concetti sensibilizzanti insieme con le relazioni ipotizzabili tra i concetti rimane, peraltro, il più possibile aperta al cambiamento; ciò significa che è possibile modificare o perfezionare il senso da attribuire ai concetti formulati in precedenza e individuare nuove relazioni che li collegano.

Infine ciò che differenzia l'approccio della GT classica da quelli di Strauss-Corbin e di Charmaz è il modo di considerare il dato: per Glaser, come abbiamo visto, *all is data*, ogni elemento del fenomeno sociale indagato costituisce un dato, mentre per Strauss e Corbin ciò che rappresenta il dato è tutto ciò che appare rilevante e interessante per il ricercatore, che si serve

della sua sensibilità teorica per selezionare i dati; d'altra parte, Charmaz considera il dato come costruito dal ricercatore e dai partecipanti alla ricerca.

12. I sistemi di codifica secondo i tre approcci della *Grounded Theory*

Il problema della codifica ha costituito un'importante procedura analitica nel processo di ricerca della *Grounded Theory*, e ciò indipendentemente dal software utilizzato per l'analisi qualitativa.

Nell'analisi dei dati, la codifica dei dati è una fase preliminare necessaria per l'organizzazione e il trattamento dei dati; oltre a costituire un metodo per attribuire codici ai dati, tenendo conto di alcuni elementi di interesse, la codifica si presenta come un potente mezzo per ricercare e recuperare categorie testuali.

Dopo aver codificato i dati, è possibile identificare elementi di testo che possono essere classificati intorno a una categoria prescelta; un modo più raffinato per la codifica dei dati richiede l'interrogazione dei dati in modo da favorire la formulazione di ipotesi. Da questo punto di vista è possibile analizzare la covarianza tra categorie, in modo da valutare le evidenze che sono di supporto a certe proposizioni; tale aspetto è importante per la fondazione di categorie e per l'analisi delle loro relazioni.

Nel parlare dei sistemi di codifica della GT si utilizzano due terminologie: la prima fa riferimento al concetto di famiglia dei metodi di codifica (*family coding*), di cui si fa portavoce Glaser; la seconda è quella proposta da Strauss e Corbin, cioè il paradigma della codifica (*coding paradigm*).

Glaser distingue due tipi di codifica, quella sostantiva e quella teorica. La prima si riferisce a un'area empirica, la cui prima fase è costituita da una codifica aperta che può essere effettuata:

- a) riportando le parole degli attori sul campo;
- b) considerando alcune nozioni tratte dalla terminologia sociologica (costrutti sociologici);

Nello stabilire relazioni tra tali codici sostantivi, il ricercatore fa riferimento ai codici teorici attraverso i quali è possibile connettere alcune ipotesi emergenti che devono essere integrate nella teoria.

I codici teorici descrivono le possibili relazioni tra codici sostantivi allo scopo di fornire un modello teorico; gli esempi utilizzati per definire i codici teorici fanno riferimento a concetti astratti e formali derivati dalle grandi teorie della sociologia e dell'epistemologia. Termini come cause, contesti, conseguenze e condizioni potrebbero costituire relazioni tra codici; se ad esempio alcuni eventi sono codificati come causa e altri come effetto, successivi codici sostantivi potrebbero essere integrati in un modello causale. A tal proposito, Glaser presenta alcune famiglie di codifica derivate da differenti contesti epistemologici (sociologia, filosofia e vita quotidiana);

- a) termini che si riferiscono al grado di un attributo o proprietà (*degree family*), come limite, rango, estensione, quantità;
- b) termini che si riferiscono alle relazioni tra il tutto e i suoi elementi (*dimension family*), come elemento, parte, aspetto, settore, ambito, segmento;
- c) termini che si riferiscono a fenomeni culturali (*cultural family*), come le norme sociali, i valori e le credenze sociali.

Nel procedere verso la codifica teoretica, fondamentale è l'atteggiamento del ricercatore rispetto al dato: dal momento che l'obiettivo non è la verifica di ipotesi, ma la scoperta della teoria, è necessaria l'adozione di una posizione aperta (*full open mind*): *nel racconto che rileva le gerarchie e i rapporti tra i concetti si profila la costruzione progressiva della teoria* (Tarozzi 2008, pp. 98-99).

Tale sistema di codifica presenta alcuni limiti. Le famiglie di codifica proposte da Glaser non sono sufficienti a stimolare la scoperta delle possibili relazioni tra dati, al fine di scoprire e cogliere nuove relazioni tra i dati e le categorie emergenti: tale lista si presenta piuttosto come un insieme di termini che risulta di difficile interpretazione per il ricercatore che non possieda un ampio *background* teorico sull'argomento oggetto di studio.

Nel testo *Qualitative Analysis for Social Scientists*, Strauss cerca di superare il punto di vista di Glaser, in quanto è consapevole della difficoltà, per i ricercatori che non hanno solide conoscenze teoriche sul tema considerato,

di generare teorie ingenuie utilizzando un sistema di categorie appropriate per l'oggetto di studio.

Strauss utilizza l'espressione paradigma di codifica (*coding paradigm*) con particolare riferimento all'organizzazione dei dati e alla chiarificazione delle relazioni tra categorie: [...] *esso si rileva utile per coloro che conducono una ricerca per la prima volta. Tale paradigma diventa parte del processo di pensiero del ricercatore e consente di attribuire codici a dati rilevanti qualunque sia il fenomeno da indagare* (Charmaz 2009, p. 201).

Strauss distingue tre differenti livelli di codifica; aperta, assiale e selettiva.

Il primo livello è costituito dalla codifica aperta, che inizia con l'analisi delle interviste e delle note sul campo al fine di produrre concetti che siano il più possibile aderenti ai dati.

La codifica assiale fa riferimento a una profonda riflessione su ciascuna delle categorie emerse. Le categorie, così individuate, costituiscono l'asse al quale fanno riferimento ulteriori codifiche e categorie, nel processo che porta a definire la *core category* della teoria emergente.

Il concetto di paradigma di codifica è ripreso da Strauss e Corbin nel libro *Basics of Qualitative Research: grounded theory procedures and techniques*: in coerenza con le riflessioni dell'interazionismo simbolico e del pragmatismo, Strauss e Corbin si pongono l'obiettivo di sviluppare un modello generale che costituisce il riferimento per sviluppare le categorie e le loro relazioni.

Il riferimento a un modello generale di paradigma determina il tipo di analisi e le strategie di interazione messe in atto dagli attori, e ciò dovrebbe costituire lo scopo fondamentale di una GT. Particolare enfasi è attribuita alle intenzioni degli attori e ai processi.

Nella fase della codifica aperta, le categorie sono analizzate in relazione:

- 1) ai fenomeni, con particolare riguardo alle azioni/interazioni dei soggetti con l'oggetto di studio;
- 2) alle condizioni causali che implicano l'accadere dei fenomeni;
- 3) agli attributi del contesto indagato;

- 4) alle condizioni di intervento dalle quali i fenomeni indagati risultano influenzati;
- 5) alle strategie di azione/interazione che gli attori usano per esaminare attivamente i fenomeni indagati.

Il ricercatore, durante la codifica assiale, si pone l'obiettivo di individuare sia i tipi di fenomeno, i contesti, le cause, le condizioni d'intervento, sia le conseguenze rilevanti per la categoria che costituisce la *core category* individuata per sviluppare la teoria *grounded*.

Se, ad esempio, sono esaminati gli aspetti sociali del panico cronico, il ricercatore comincia con il determinare contesti d'azioni dai quali ricavare dati tipici per quella tipologia di pazienti e con l'analizzare le caratteristiche delle strategie utilizzate per superare situazioni di panico in differenti condizioni e in svariati contesti sociali.

Ciò conduce alla costruzione di un modello di azione che fornisce le basi per una teoria relativa alla condizione di panico cronico.

Durante la codifica assiale, il ricercatore tenta di individuare quali fenomeni, contesti, condizioni intervenienti e conseguenze siano rilevanti per l'area di studio.

Nell'approccio costruttivista la codifica dei dati assume una natura ricorsiva, in quanto la possibilità di condurre simultaneamente la raccolta e l'analisi dei dati determina una sorta di legame-ponte tra queste attività e la costruzione di una teoria significativa che sia in stretta connessione con i dati stessi.

TERZA PARTE

La ricerca *Grounded Theory*

CAPITOLO PRIMO

Il contesto della ricerca

1. Introduzione

Nell'anno accademico 2008-2009 la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre ha dato avvio a un progetto sperimentale di progressiva attuazione di un'offerta formativa innovativa che prevede, accanto alle tradizionali lezioni in presenza, lo svolgimento di attività formative on line in un ambiente di apprendimento progettato all'interno di una piattaforma Moodle per l'e-learning. Come scrive il Preside della Facoltà nel saluto di benvenuto pubblicato nell'area pubblica della piattaforma, *l'obiettivo principale di questa sperimentazione è quello di contribuire alla creazione di una comunità di apprendimento e di pratica per condividere esperienze formative e costruire una rete di relazioni tra gli studenti e i docenti della Facoltà.*

La sperimentazione del 2008-2009, introdotta in vista dell'applicazione della legge di Riforma DM 270, è poi divenuta parte integrante dell'offerta formativa istituzionale della Facoltà che, a partire dall'anno accademico 2009-2010, ha progressivamente adeguato gli ordinamenti di tutti i suoi Corsi di Laurea alle indicazioni della Riforma, prevedendo per tutti gli insegnamenti la possibilità di una loro integrazione con attività formative on line⁷⁶.

Gli ambienti formativi della piattaforma di e-learning della Facoltà costituiscono uno straordinario repertorio di dati per un *gronded theorist*: in questo capitolo do conto di come ho utilizzato questo amplissimo data base per alimentare la mia ricerca.

⁷⁶ Già nell'anno della sperimentazione sono stati oltre 20 gli insegnamenti presenti nella piattaforma di Facoltà (formonline.uniroma3.it): come chiarisco in seguito, tale numero è progressivamente cresciuto negli anni seguenti, testimoniando il successo dell'iniziativa.

2. La piattaforma per l'e-learning della Facoltà di Scienze della Formazione di Roma Tre

Nell'ambito dell'attuazione della Riforma DM 270, la proposta formativa della Facoltà di Scienze della Formazione ha previsto la possibilità che gli insegnamenti siano progettati e realizzati in modalità *blended*⁷⁷, deliberando la realizzazione di una piattaforma *open source* Moodle⁷⁸ (con l'espressione *open source* si intende un software libero da licenze proprietarie).

La piattaforma Moodle, che nasce con l'obiettivo specifico di costituire un supporto alla realizzazione di attività formative ed educative, si rivela particolarmente utile per tutti i docenti e le istituzioni formative che decidono di creare e rendere fruibili percorsi formativi on line, senza particolari difficoltà tecniche o investimenti eccessivi: la facile accessibilità e la duttilità di Moodle non richiedono infatti specifiche conoscenze e competenze informatiche da parte dell'utente; in particolare, Moodle offre molteplici funzionalità che consentono all'amministratore di strutturare ogni percorso formativo adattandolo alle specifiche esigenze espresse dal docente.

Moodle integra inoltre numerosi strumenti di *social network* e del Web 2.0: è facile progettare e organizzare corsi in cui è possibile per gli studenti lavorare in gruppo, comunicare tra loro e con i responsabili della formazione in modalità asincrona e sincrona, condividere ed elaborare materiali di studio e di approfondimento e utilizzare un ambiente per la scrittura condivisa.

⁷⁷ Con l'espressione formazione *blended* si intende una modalità di progettazione didattica in cui parte delle attività formative sono svolte in presenza e parte a distanza, all'interno di un ambiente virtuale personalizzato in base allo specifico intervento didattico.

⁷⁸ Moodle (*Modular Oriented Objects Learning Enviroment*) è la piattaforma per l'e-learning più utilizzata al mondo. La Facoltà l'ha scelta sia per la sua caratteristica di prodotto *open source*, che evita i rischi connessi con la scelta di una piattaforma proprietaria, sia perché la sua struttura operativa, che è continuamente aggiornata dai componenti della numerosissima comunità di pratica dei suoi utilizzatori, appare particolarmente coerente con il paradigma costruttivista dell'apprendimento, tale quindi da favorire pratiche di apprendimento collaborativo e di condivisione della conoscenza.

Lo scopo della piattaforma Moodle è quello di contribuire alla creazione di comunità di apprendimento capaci di condividere esperienze formative e di costruire reti di relazioni significative.

Nella figura 1 è presentata l'home page della piattaforma Moodle della Facoltà di Scienze della Formazione.

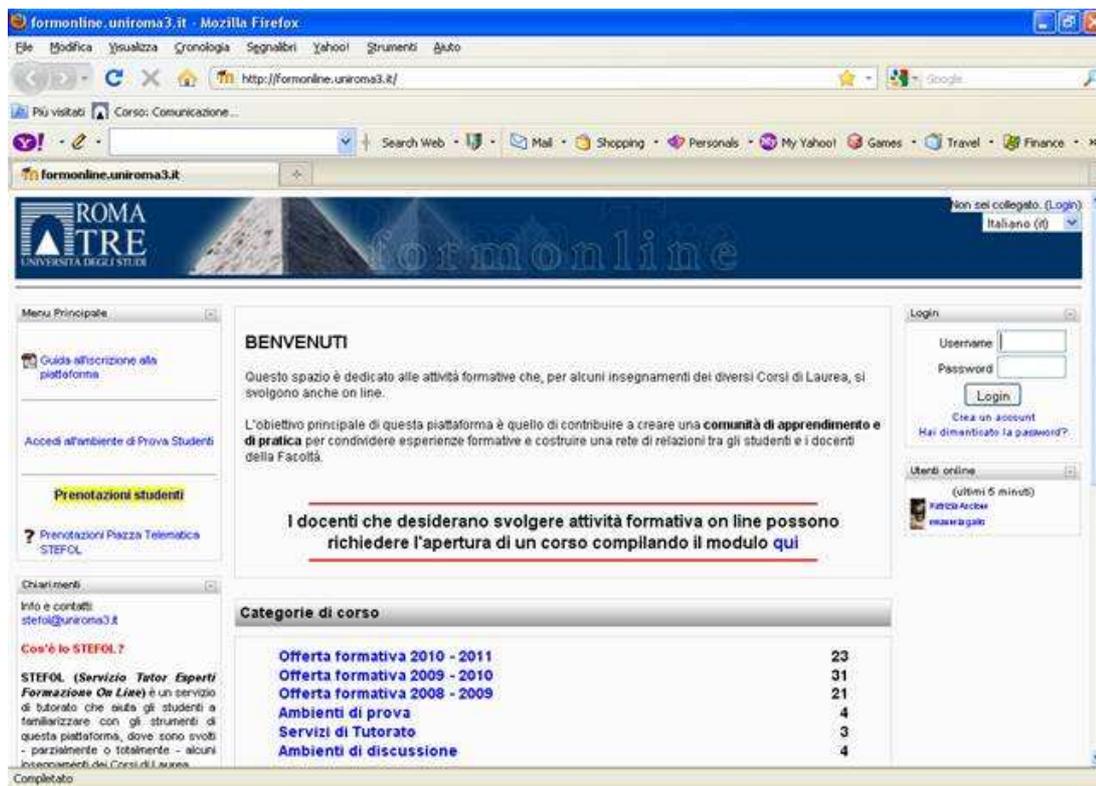


Figura 1. Home page della piattaforma e-learning di Facoltà.

Oltre al rimando al servizio di tutorato STEFOL (Servizio Tutor Esperti Formazione On Line), di cui parlo più diffusamente nel paragrafo 6 di questo capitolo, l'home page indica il numero dei corsi attivi nei tre anni di vita della piattaforma, e su questi numeri è utile un chiarimento. Nell'anno della sperimentazione sono stati 21 gli insegnamenti presenti nella piattaforma di Facoltà, e nel 2009-2010 il numero sale a 31: la crescita reale dell'utilizzo della piattaforma è assai maggiore di quanto evidenziato dai numeri assoluti, in quanto con l'avvio della Riforma 270 il numero complessivo degli insegnamenti della Facoltà è molto diminuito (è infatti

cresciuto il numero medio dei CFU attribuiti a ogni prova di verifica), e quindi l'incremento percentuale del ricorso alla formazione on line va ben oltre il 50%; infine, il numero di 23 corsi indicato per l'anno accademico in corso, 2010-2011, si riferisce agli insegnamenti del I semestre, ed è quindi prevedibile che tale numero superi ampiamente la soglia dei 31 insegnamenti del 2009-2010, confermando la crescente fiducia dei docenti della Facoltà verso la didattica blended. L'aspetto didattico di Moodle può essere personalizzato, in coerenza con gli obiettivi e le attività dello specifico percorso formativo, secondo due modalità: relazionale o per argomenti.

Nel modello per argomenti le attività formative sono suddivise in base ai singoli temi di approfondimento, comuni per l'intero gruppo classe; le forme della comunicazione sono lasciate all'iniziativa dei partecipanti.

La modalità relazionale appare più coerente con una interpretazione dell'apprendimento di tipo costruttivista: sollecita la suddivisione degli studenti in gruppi di lavoro e gli ambienti della piattaforma favoriscono forme di comunicazione e di relazione proprie di una comunità di apprendimento.

Nella modalità relazionale, gli ambienti di comunicazione sincrona (chat) e asincrona (forum) della piattaforma favoriscono la socializzazione dell'intera comunità di apprendimento e lo sviluppo del pensiero critico, condiviso e arricchito attraverso le discussioni del forum; tali ambienti relazionali si integrano con quelli finalizzati all'archiviazione delle risorse e dei documenti elaborati dai partecipanti al corso (file di gruppo): questa integrazione virtuosa, proprio per la forte enfasi attribuita alle componenti collaborative della conoscenza negoziata, contribuisce a spostare le caratteristiche della formazione on line dall'e-teaching all'I-learning.

Nella mia ricerca, centrata sulle peculiari caratteristiche della comunicazione on line, ho privilegiato l'analisi degli insegnamenti che hanno scelto la modalità relazionale.

3. Gli ambienti della piattaforma Moodle

La piattaforma Moodle offre ai suoi utenti la possibilità di utilizzare una pluralità di ambienti. La Facoltà di Scienze della Formazione ha preferito privilegiare la semplicità progettuale, scegliendo un numero limitato di ambienti operativi per lo svolgimento delle attività formative on line previste all'interno dei diversi insegnamenti; tali ambienti sono, essenzialmente: il forum, la chat, il wiki e l'ambiente file di gruppo, per ognuno dei quali viene fornito di seguito qualche chiarimento.

Forum

Il *forum*, ambiente asincrono che non richiede la contemporanea connessione dei partecipanti, si rivela particolarmente efficace per la costruzione condivisa della conoscenza . Esso è utilizzato principalmente per facilitare:

- a) la discussione, attraverso l'attivo coinvolgimento di tutti i partecipanti;
- b) l'approfondimento delle singole questioni problematiche, favorito dal confronto e dallo scambio dialogico che avvengono all'interno dei gruppi di lavoro;
- c) la condivisione delle informazioni, la riflessione sulle conoscenze e la negoziazione decisionale tra i componenti del gruppo;
- d) la costruzione attiva e creativa della conoscenza.

Nella figura 2 è riportato un esempio di sviluppo di un thread del forum del corso di Didattica generale: la figura, che illustra solo una parte degli interventi del thread considerato, dimostra come la partecipazione degli studenti alle attività del gruppo (il thread è tratto dal forum del gruppo Chagall, formato da cinque studenti) sia molto attiva, anche nel periodo delle vacanze di fine anno.

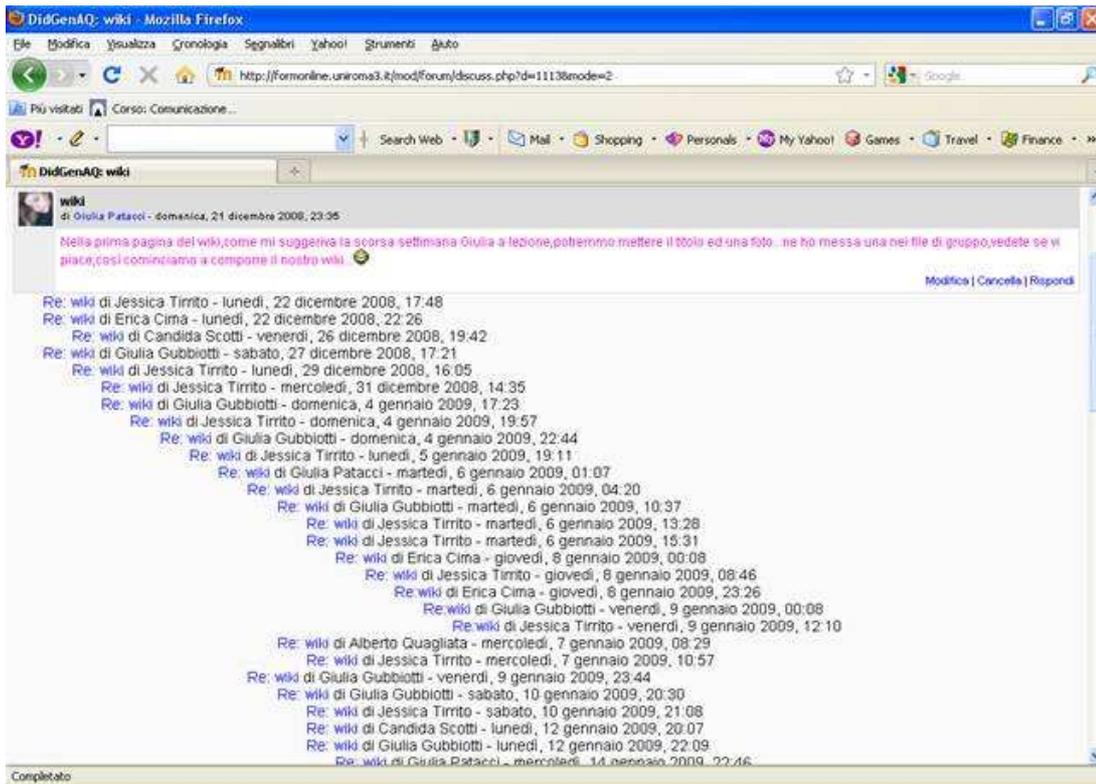


Figura 2. Sviluppo del thread *Wiki* dal forum del gruppo Chagall (corso di Didattica generale).

File di gruppo

L'ambiente file di gruppo è dedicato alla memorizzazione delle risorse di lavoro che ogni gruppo ritiene utile condividere per lo svolgimento delle attività on line; più precisamente, nella sezione *File di gruppo* della piattaforma sono archiviati tutti i documenti di lavoro elaborati dai partecipanti al percorso formativo: tali materiali costituiscono il risultato di un lavoro condiviso, progressivamente sviluppato da tutti i componenti di ogni gruppo di lavoro.

L'analisi di questo ambiente della piattaforma, e della sua evoluzione nel tempo, dà conto in maniera efficace di quanto la proposta formativa riesce a motivare i suoi destinatari: nella sezione *File di gruppo* del gruppo di lavoro Chagall (di cui sono stata tutor per l'insegnamento Didattica generale) sono memorizzati oltre 100 file, tutti prodotti dai 5 componenti del gruppo

nell'intervallo di tempo delle 8 settimane previste per lo svolgimento delle attività on line programmate.

Nella sezione *File di Gruppo*, oltre ai materiali prodotti dai partecipanti, è opportuno memorizzare anche risorse multimediali scaricate dalla Rete che possono rivelarsi utili per la realizzazione del *Project Work*.

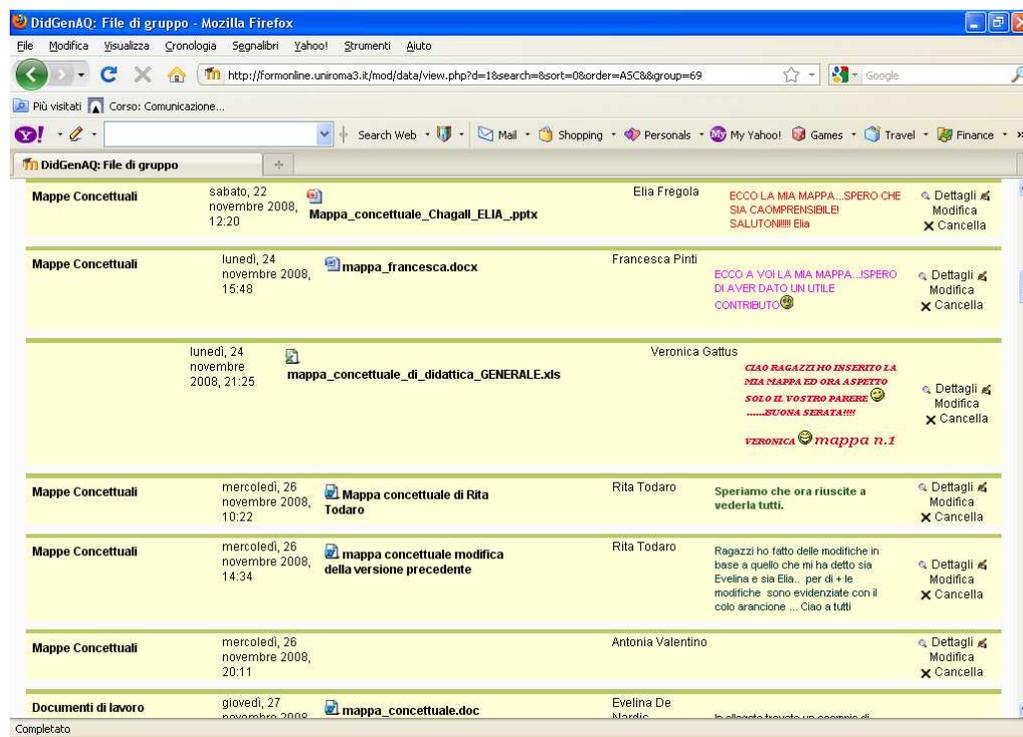


Figura 3. Una porzione dell'ambiente File di gruppo del corso di Didattica generale.

Di particolare interesse valutativo è l'analisi delle successive versioni di uno stesso documento (per esempio, di una mappa concettuale): l'ambiente *File di Gruppo* consente infatti l'aggiunta di una nuova versione di un documento, senza dover cancellare la versione precedente.

La figura 3 mostra una parte dell'ambiente sviluppato dal gruppo Chagall relativamente alla realizzazione di una mappa concettuale: come appare evidente, in pochi giorni i componenti del gruppo danno il loro contributo alla realizzazione della mappa concettuale, e ogni versione tiene conto sia delle versioni precedenti, sia delle riflessioni sviluppate nel thread del forum dedicato all'argomento

Chat

La *chat* è un ambiente sincrono caratterizzato dalla velocità comunicativa. La comunicazione che si realizza in chat può costituire una sorta di rito positivo, grazie al quale il gruppo rafforza i propri legami sociali all'interno di un clima di apprendimento piacevole, a volte anche giocoso; il ritrovarsi in chat si configura come un vero e proprio "luogo" di incontro virtuale, al cui interno i partecipanti possono agire efficacemente momenti di pensiero critico e creativo.

La chat è utilizzata principalmente per realizzare attività di brainstorming, utili per l'organizzazione del PW e per il confronto e la valutazione degli elementi di processo che caratterizzano il lavoro di gruppo; la vivacità della discussione che alimenta lo scambio di opinioni offre spesso originali opportunità di apprendimento.

Analogamente a quanto avviene in un forum, in cui, ad esempio, è opportuno rispondere in maniera coerente al tema di ogni specifico thread, anche la comunicazione che si realizza attraverso la chat richiede il rispetto di alcune regole: in particolare, è utile scrivere messaggi piuttosto brevi e prevedere che un componente del gruppo svolga la funzione di moderatore.

In un percorso istituzionale di apprendimento, la partecipazione a un incontro in chat va fissata con un appuntamento, per evitare il rischio di un ambiente deserto.

La figura 4 riporta una porzione di una chat da me coordinata nel gruppo *Chaplin* del corso *Tecniche della formazione a distanza*.

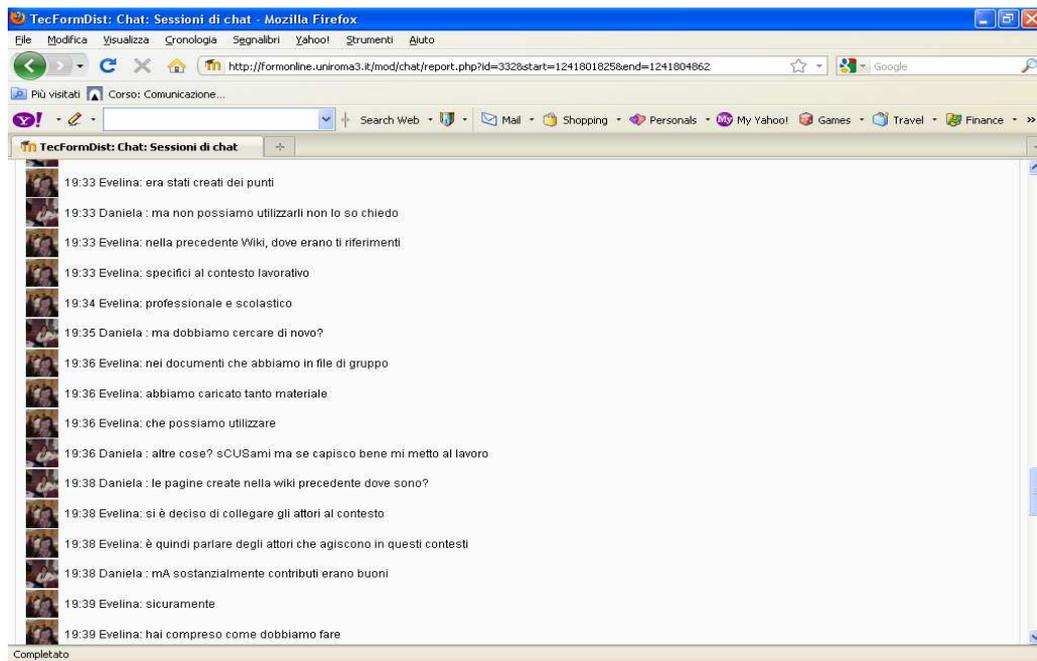


Figura 4. Esempio di chat del gruppo Chaplin (corso di Tecniche della Formazione a distanza).

Wiki

Nella piattaforma Moodle personalizzata per la Facoltà di Scienze della Formazione, il Wiki è l'ambiente utilizzato per la scrittura condivisa: ogni componente di un gruppo può contribuire alla tessitura di un ordito comune e condiviso, in cui il contributo del singolo è integrato con quelli proposti dagli altri componenti del gruppo.

Per la sua forte valenza metacognitiva, che si esplica sostanzialmente nella condivisione della scrittura collaborativa, l'ambiente Wiki valorizza la logica del *cooperative learning*: i documenti ipertestuali, sviluppati grazie alla collaborazione di più persone, sono costantemente aggiornati da quanti prendono parte alla realizzazione del PW; la scelta di un colore personalizzato per la scrittura permette di riconoscere il contributo personale, e tale espediente motiva efficacemente la collaborazione necessaria per la costruzione di un sapere condiviso.

Nella scrittura collaborativa del Wiki risulta valorizzata la creatività linguistica e grafica di ognuno, creatività che si esplica nella scelta

dell'editing e delle immagini e, soprattutto, dei contributi individuali di riflessione.

I contenuti del Wiki costituiscono un esempio di materiale aperto; il testo scritto da uno o più componenti del gruppo può essere modificato attraverso successive integrazioni e modifiche: una buona organizzazione ipertestuale del testo può favorire lo sviluppo del rigore espositivo e argomentativo e l'efficacia dei processi di negoziazione della conoscenza.

Ogni modifica apportata al testo è memorizzata in una sorta di "cronologia" (storico) del Wiki, che tra l'altro consente di esaminare e valutare il processo di costruzione di ogni pagina attraverso l'evoluzione delle precedenti versioni della pagina stessa.

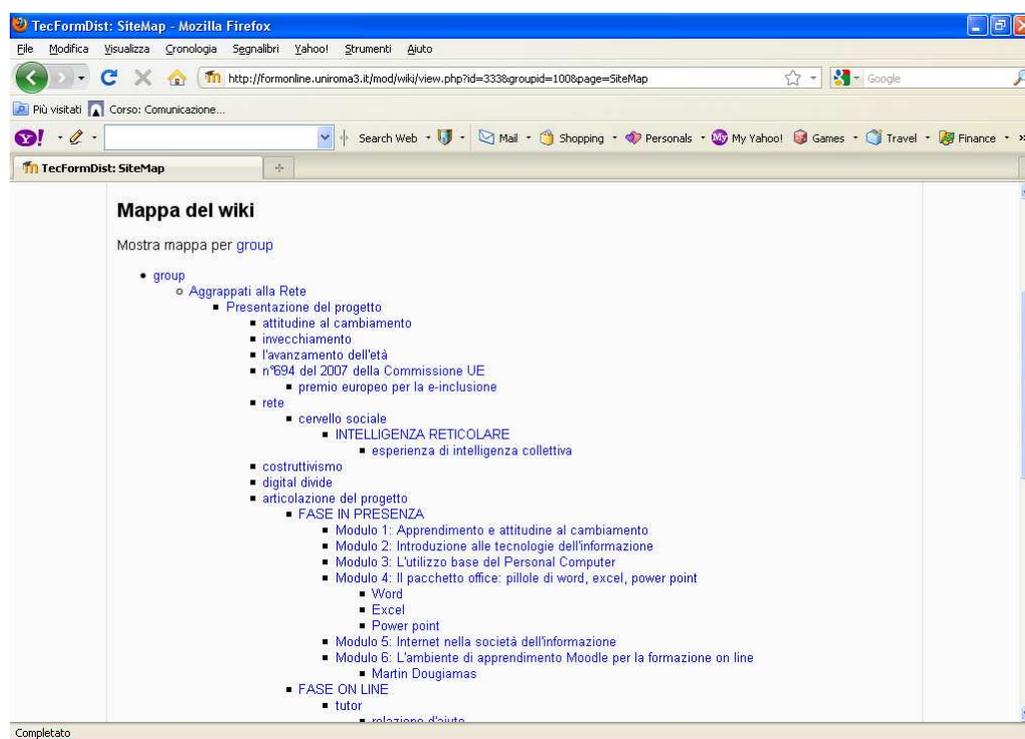


Figura 5. Mappa del Wiki del gruppo Pasolini (corso di Tecniche della Formazione a distanza).

Ogni pagina può ovviamente contenere collegamenti interni con altre pagine Wiki e link esterni, cioè rimandi a pagine della Rete: il gruppo che progetta la struttura di un Wiki è sollecitato ad andare oltre le tradizionali strutture lineari e gerarchiche del sapere e a ragionare in forma di rete.

L'architettura del Wiki, che prende corpo dalla creazione di nuove pagine secondo il sistema dell'indentazione, esplicita l'organizzazione logica dei contenuti ed evidenzia il collegamento tra i differenti livelli contenutistici. L'indentazione dei contenuti può essere visualizzata attraverso la mappa del Wiki, come chiarito dalla figura 5.

4. Gli insegnamenti della piattaforma Moodle esaminati nella ricerca

Durante gli anni del mio percorso dottorale ho seguito, in qualità di tutor, le attività formative progettate e realizzate in modalità blended all'interno di tre insegnamenti: Didattica Generale (DG), Tecniche della Formazione a Distanza (TFD) e Sociologia generale (Soc).

Ho scelto di seguire questi insegnamenti per una pluralità di motivi, uno dei quali merita di essere chiarito.

Come suggeriscono in maniera concorde i fondatori di tutte le scuole della Grounded Theory, da Glaser e Strauss, a Corbin, a Charmaz, la robustezza di una GT è fortemente correlata alla ricchezza e alla completezza dei dati presi in considerazione: è compito del ricercatore allargare progressivamente le fonti della sua ricerca, in modo da creare le condizioni necessarie alla saturazione delle categorie interpretative individuate e alla costruzione di solide relazioni concettuali tra le categorie e le proprietà che le caratterizzano.

Rispetto a questa esigenza di diversificare le fonti della ricerca, i tre insegnamenti individuati costituiscono un insieme significativo: DG è infatti un corso seguito prevalentemente da studenti del Corso di Laurea in *Scienze dell'Educazione*; TFD è frequentato da studenti del CdL in *Formazione e sviluppo delle risorse umane*; Soc è seguito dagli iscritti al CdL in *Servizi sociali e Sociologia*.

4.1 I corsi di Didattica Generale e di Tecniche della Formazione a distanza

Nell'anno accademico 2008-2009 ho seguito come tutor gli insegnamenti di Didattica Generale e di Tecniche della Formazione a Distanza, dei quali era titolare il Prof. Quagliata.

I due corsi sono stati organizzati secondo una proposta formativa di tipo blended per la durata di tre mesi e hanno utilizzato, per le attività on line, la piattaforma Moodle di Facoltà, utilizzata nella modalità relazionale.

I due insegnamenti, per la parte esperienziale, prevedono la firma di un *Patto formativo* tra gli studenti e il docente relativo agli argomenti e alle attività da sviluppare nel lavoro di gruppo.

In particolare, ogni gruppo svolge le attività formalizzate nel patto formativo seguendo precise linee-guida che sollecitano gli studenti, impegnati nella realizzazione del PW, a sviluppare:

- una prima fase di negoziazione per la scelta dell'argomento di approfondimento tra quelli proposti nel programma del corso;
- la realizzazione di mappe concettuali relative all'argomento scelto;
- la scrittura in modalità condivisa del wiki;
- la realizzazione in formato *Power Point* di una presentazione del lavoro svolto.

Il documento che presenta le linee-guida del lavoro da svolgere riporta anche indicazioni in merito alle modalità di lavoro (negoziiazione e condivisione delle conoscenze), agli ambienti della piattaforma da utilizzare (forum, chat, file di gruppo e wiki), ai prodotti da realizzare (mappe concettuali, progetto di scrittura collaborativa e presentazione in *power point*) e ai tempi previsti per la realizzazione del PW.

Nelle linee guida sono inoltre definiti l'obiettivo e il meta-obiettivo del PW.

L'obiettivo del PW è quello di realizzare un progetto di formazione, coerente con gli argomenti trattati durante le lezioni, rivolto a un preciso target di destinatari: studenti della scuola, studenti universitari, oppure lavoratori di organizzazioni pubbliche o private. L'argomento del PW viene definito all'interno di ciascun gruppo sulla base di un processo decisionale condiviso e delle indicazioni fornite dal tutor e dal docente del corso.

Il meta-obiettivo del PW, relativo allo sviluppo delle abilità relazionali e alla messa in atto di strategie operative efficaci, sollecita le competenze richieste per un efficiente sistema di integrazione delle conoscenze apprese nella pratica.

Descrizione del corso di Didattica Generale

Il corso di DG è stato seguito da 44 studenti suddivisi in 7 gruppi, ognuno guidato da un tutor per le attività on line.

L'età media dei partecipanti era di 22 anni e gran parte degli studenti erano iscritti al primo anno del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione.

Gli obiettivi del corso di Didattica Generale hanno riguardato, tra l'altro, una rilettura problematica dei concetti fondativi della disciplina attraverso l'esame dei modelli di riferimento più significativi che hanno caratterizzato la ricerca didattica negli ultimi decenni, con un particolare riferimento all'analisi critica delle sue basi epistemologiche.

In particolare, sono stati approfonditi i seguenti aspetti:

- la dimensione progettuale e strategica, con un focus alla valutazione degli ambienti di lavoro;
- la dimensione metodologica e conoscitiva, relativamente alle attività di riflessione e di indagine critica sul campo;
- l'esplorazione degli elementi costitutivi dell'apprendimento on line, soprattutto in merito alle caratteristiche degli ambienti di comunicazione sincrona/asincrona e alle forme della relazione in un percorso di formazione blended.

La figura 6 riporta, a titolo di esempio, lo sviluppo di un thread del forum in cui si è ragionato sulle possibili definizioni del termine *didattica*.

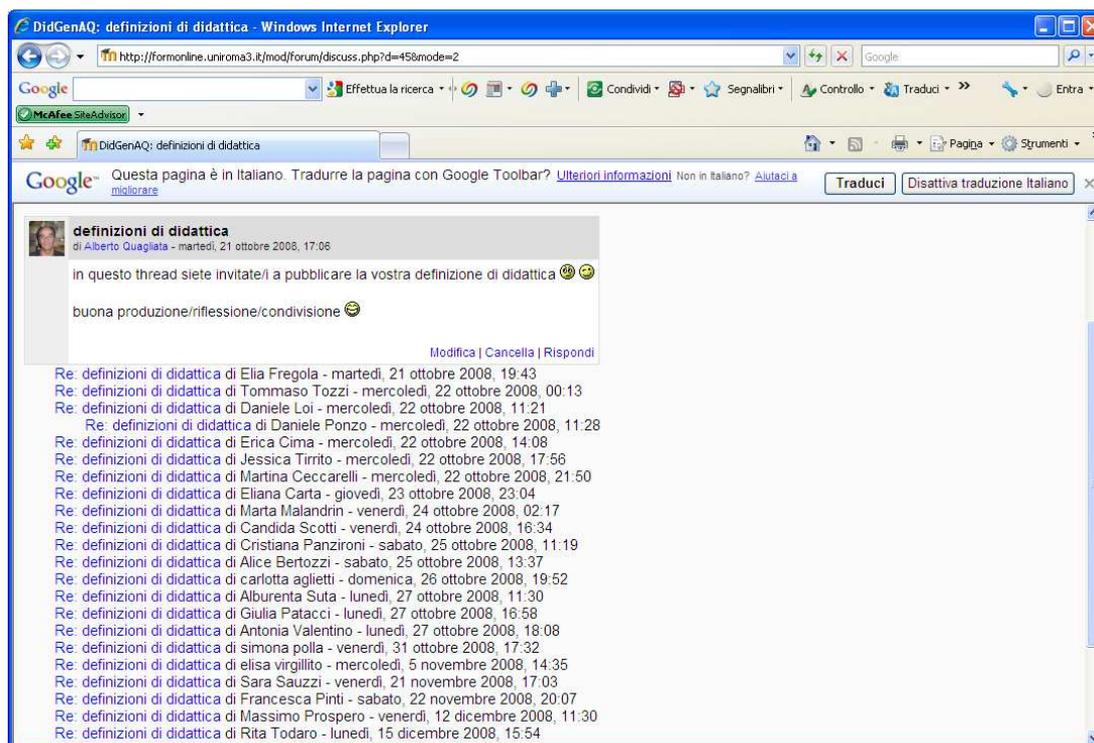


Fig. 6. Esempio di un thread del forum di Didattica Generale

Descrizione del corso di Tecniche della Formazione a Distanza

Il corso di Tecniche della Formazione a Distanza è stato seguito da trenta studenti, tutti iscritti al Corso di Laurea in Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane. In coerenza con la maggior parte degli iscritti a questo CdL, l'età dei trenta studenti era variabile tra i 20 e i 45 anni, e molti di loro erano studenti lavoratori, impiegati a tempo pieno in organizzazioni professionali diverse.

Gli studenti sono stati suddivisi in otto gruppi di lavoro, indicati con il nome di un regista: Almodovar, Chaplin, Hitchcock, Kubrick, Leone, Miyazaki, Pasolini e Spielberg; a ognuna di queste otto comunità di apprendimento è stato assegnato un tutor *blended*⁷⁹.

L'obiettivo del corso di Tecniche della Formazione a Distanza è quello di riflettere sul fatto che i processi educativi si realizzano attraverso azioni

⁷⁹ L'espressione vuole evidenziare come il ruolo del tutor non sia limitato a supportare le attività on line, ma, coerentemente con il paradigma del costruttivismo sociale, accompagna lo sviluppo dei lavori sia in presenza che in Rete.

relazionali e che le nuove forme del comunicare attraverso la Rete suggeriscono la necessità di ridefinire le pratiche operative e le relative concettualizzazioni che tradizionalmente hanno caratterizzato i processi di formazione; una interpretazione dell'educazione legata a contesti di apprendimento separati e/o contrapposti ai luoghi virtuali della Rete e dell'interazione multimediale risulterebbe anacronistica e povera di strumenti di analisi critica.

La formazione in Rete favorisce la valorizzazione di elementi di condivisione e di cooperazione che contraddistinguono i principi e le più efficaci esperienze della didattica costruttivista.

In coerenza con tali principi e tali esperienze, il corso di Tecniche della Formazione a distanza si propone di individuare ragionevoli ipotesi di risposta alle seguenti domande significative, relative a percorsi di formazione blended:

- come si riconfigurano le interazioni tra i soggetti che apprendono?
- quali nuovi elementi caratterizzano il ruolo e la funzione di chi insegna?

4.2 Il corso di Sociologia generale

Nell'anno accademico 2009-2010 il Prof. Cipriani, titolare dell'insegnamento di Sociologia generale, ha deciso di sperimentare con un gruppo di studentesse una modalità di formazione di tipo blended.

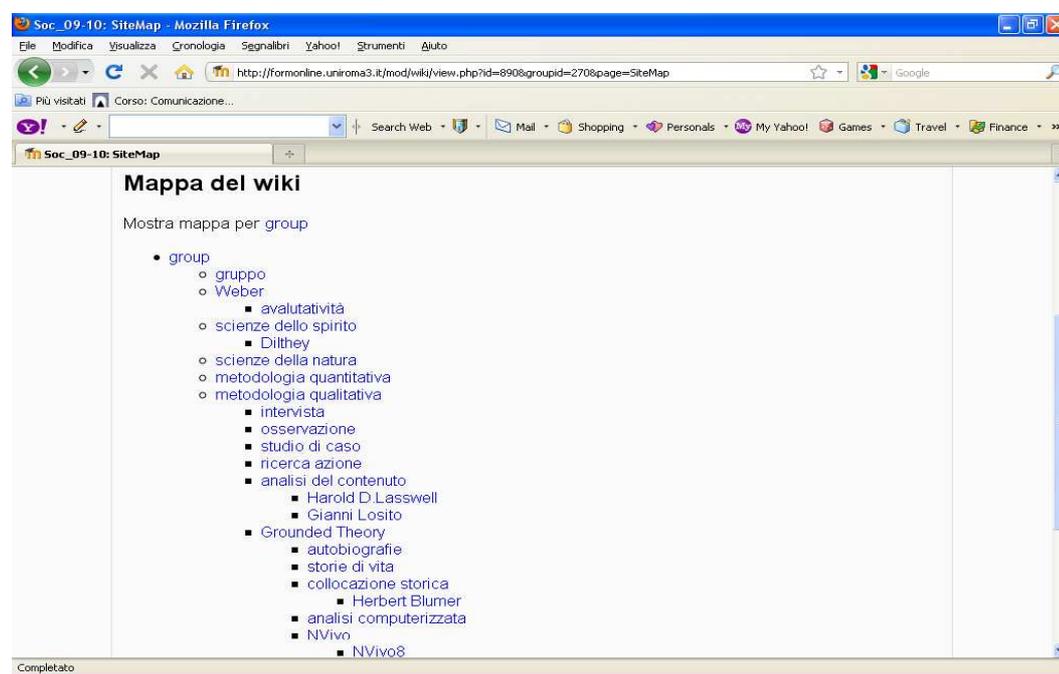
L'adesione a questo tipo di proposta formativa è stata volontaria: hanno aderito cinque studentesse iscritte al primo anno del CdL interclasse in Servizio sociale e Sociologia.

L'obiettivo del corso di Sociologia è quello di avvicinare le studentesse alla ricerca qualitativa e, in particolare, alla metodologia della Grounded Theory. In proposito, è significativo leggere parte del messaggio di benvenuto scritto dal Prof. Cipriani nella bacheca della piattaforma: ... *il lavoro che avete iniziato non è di poco conto ... quando avrete completato il percorso non solo possederete (in termini di conoscenza) una tecnica di "mappatura" (mapping) concettuale, ma anche avrete sperimentato in*

*diretta l'applicazione di un metodo o meglio sarete state in grado di passare dai dati alla teoria, così come recita il titolo del libro da cui partite*⁸⁰. *La Grounded Theory (o teoria fondata sui dati) è probabilmente la novità più significativa degli ultimi decenni nella storia del pensiero sociologico. Dunque avete il privilegio di essere all'avanguardia e di poter poi applicare quanto appreso adattandolo a nuove situazioni di ricerca da "mappare" secondo le conoscenze acquisite.*

E' quindi evidente il mio grande interesse di *grounded theorist* nei confronti dello sviluppo di questo corso, per il quale ho anche avuto l'onore di collaborare alla progettazione; la sperimentazione del 2009-2010 si rivelò significativa e soddisfacente, e dall'anno accademico 2010-2011 la modalità blended è proposta agli studenti di Sociologia generale in maniera istituzionale (è interessante sottolineare che il ruolo di tutor è svolto dalle studentesse che seguirono la sperimentazione del 2009-2010).

La figura 7 rappresenta la mappa del Wiki *Ricerca qualitativa e ricerca quantitativa*.



⁸⁰ Cipriani, R. (a cura di), *Approccio qualitativo: dai dati alla teoria*, Milano: Edizioni Guerini, 2006.

Figura 7. Mappa del Wiki del corso di Sociologia generale.

Nella fase iniziale del PW il lavoro è stato svolto individualmente: ogni studentessa si è occupata di sviluppare la mappa di un capitolo del libro di testo.

Successivamente, la condivisione e la negoziazione delle conoscenze, sia on line sia in presenza, è stata avviata per la revisione delle mappe concettuali elaborate e per la scrittura condivisa. I momenti di condivisione con gli studenti sono stati numerosi e si sono rivelati molto proficui, soprattutto nelle fasi di revisione delle mappe concettuali che, una volta definite in una versione condivisa, venivano presentate a lezione. I momenti dedicati alla discussione pubblica delle mappe hanno costituito un importante stimolo per approfondire la discussione anche con gli studenti che non avevano partecipato al lavoro di gruppo.

5. Il corpus dei dati

La ricerca di cui do conto con la mia tesi dottorale si sviluppa in un intervallo temporale di tre anni (2007-2010), durante i quali sono stata tutor negli insegnamenti blended di Didattica Generale, di Tecniche della Formazione a Distanza e di Sociologia Generale.

Come già accennato, gli ambienti di lavoro della piattaforma per l'e-learning della Facoltà di Scienze della Formazione costituiscono un repertorio sostanzialmente illimitato di dati significativi per la mia ricerca, e questa condizione si è rivelata particolarmente utile per l'applicazione della metodologia di ricerca da me scelta, la *Grounded Theory*: il rimando ricorsivo tra raccolta, codifica e analisi dei dati da un lato, e progressiva concettualizzazione sulle categorie emergenti e sulle loro proprietà dall'altro, che rappresenta il cuore della GT, richiede infatti una grande disponibilità di dati, possibilmente relativi a situazioni esperienziali e ambiti di competenze tra loro differenti.

Come tutte le ricerche, in particolare quelle di natura qualitativa, anche il mio percorso di ricerca avrebbe potuto proseguire con l'analisi di ulteriori dati: su questa considerazione tornerò in maniera più approfondita nelle conclusioni della mia tesi.

Il materiale utilizzato per la raccolta dei dati proviene da due fonti: i messaggi contenuti nei thread dei forum presenti negli ambienti on line dei tre insegnamenti di cui sono stata tutor (Didattica generale, Tecniche della Formazione a distanza e Sociologia generale); le interviste che ho effettuato con alcuni protagonisti dei percorsi di formazione blended realizzati nella Facoltà.

La tabella che segue indica la mole dei dati analizzati nei thread dei forum.

Corpus dei dati: i messaggi dei forum

Insegnamento	Numero dei thread	Numero dei messaggi presenti nei thread
<i>Didattica generale</i>	220	1568
<i>Tecniche della Formazione a distanza</i>	458	2697
<i>Sociologia generale</i>	37	756

Per i corsi di Didattica generale e di Tecniche della Formazione a distanza i thread sono riferiti alle attività dei singoli gruppi di lavoro, poiché per entrambi gli insegnamenti, data la numerosità degli studenti, erano stati appunto creati differenti gruppi di lavoro: rispettivamente sette per Didattica generale e otto per Tecniche della Formazione a distanza; per il corso di Sociologia generale, invece, è stato sufficiente un solo gruppo.

Per quanto riguarda le interviste, delle quali fornirò un dettaglio approfondito nel paragrafo 2.4 di questa terza parte della tesi, sono stati intervistati sei studenti, due tutor (che hanno seguito le attività on line

dell'insegnamento *Progettazione Didattica per la Formazione in Rete*) e due docenti⁸¹.

6. I protagonisti della ricerca: studenti, tutor e docenti

Il processo di innovazione didattica descritto nell'introduzione di questo capitolo, avviato dalla Facoltà di Scienze della Formazione con la sperimentazione dell'anno accademico 2008-2009, ha interessato centinaia di studenti e decine di docenti; scrivo le ultime pagine della mia tesi a metà del terzo anno di vita della piattaforma Moodle di Facoltà, e posso dire che sono stata e sono testimone di numerose dimostrazioni di apprezzamento da parte di studenti e docenti.

Ritengo poi opportuno evidenziare il ruolo centrale avuto in questo processo dai numerosi tutor che in questi anni hanno svolto la funzione di facilitatori della comunicazione e della relazione on line nei confronti sia degli studenti, in particolare di quelli immatricolati al primo anno dei diversi Corsi di Laurea, che sono stati aiutati a superare comprensibili momenti di disorientamento; sia dei docenti, in particolare di quelli non strutturati, il cui contatto con gli studenti, di solito limitato alle ore di lezione, ha potuto svilupparsi anche negli spazi della rete.

Questi tutor, che sono selezionati ogni anno a far parte del servizio di tutorato STEFOL⁸², hanno acquisito competenze significative e distintive, non solo per quanto riguarda gli aspetti tecnici della piattaforma Moodle, ma anche per quanto riguarda il nuovo modo di pensare e realizzare la didattica all'interno dei percorsi di formazione blended: da questo punto di vista, la loro funzione è stata ed è di particolare aiuto per i docenti, per

⁸¹ I due docenti intervistati sono Lorenzo Cantatore e Paolo Di Rienzo. Cantatore è responsabile delle attività blended previste per l'insegnamento di *Storia della Scuola e delle Istituzioni educative* del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione; Di Rienzo insegna *Educazione degli adulti* nel Corso di Laurea in Scienze Pedagogiche e dell'Educazione degli adulti.

⁸² STEFOL (Servizio Tutor Esperti Formazione On Line) è stato progettato dal Prof. Quagliata, che ne ha coordinato i lavori per i primi due anni di attività.

molti dei quali l'impiego didattico delle tecnologie digitali costituisce ancora una novità.

Negli ambienti del vero e-learning, progettati secondo una interpretazione costruttivista della conoscenza, gli studenti sono sollecitati alla continua rielaborazione del sapere, allo sviluppo di forme di apprendimento significativo, a un cambiamento delle strutture cognitive e all'applicazione in nuovi contesti delle conoscenze apprese, anche attraverso attività di *problem solving*: l'apprendimento in forma di rete riflette la complessità tipica dei compiti autentici.

Il tutor assolve funzioni diverse a seconda delle caratteristiche del percorso formativo proposto; per le attività di auto-istruzione, il tutor si limita a monitorare quanto avviene nell'ambiente di apprendimento, pronto a dare il suo aiuto se richiesto; se si progettano attività di collaborazione tra allievi in ottica costruttivista, allora il tutor assume funzioni di mediatore e collabora alla costruzione dell'architettura processuale del corso. Esiste quindi una stretta correlazione tra le funzioni del tutor e il paradigma didattico di riferimento: *ragionare sulla base di paradigmi diversi riconfigura la figura del tutor ora come funzione di controllo, ora come funzione di costruzione* (Rivoltella 2006, p. 27).

Nei contesti di tipo costruttivista, in cui l'architettura del corso si sviluppa spesso in itinere, il tutor assume la funzione di animatore, in quanto si occupa di promuovere l'interazione in rete, e di *scaffolder* emotivo, in quanto offre un supporto agli studenti meno motivati.

7. La ricerca qualitativa e l'uso dei software

La comparsa dei primi software per l'analisi qualitativa si è avuta intorno agli inizi degli anni sessanta dello scorso secolo, ma è soltanto dalla metà degli anni '80 che essi si sono affermati nelle comunità scientifiche.

Il rapido diffondersi delle nuove tecnologie e la comparsa dei primi personal computer ne avrebbe garantito una capillare diffusione e un uso

maggiore all'interno delle comunità accademiche (Kelle 2002, pp. 282-283).

Kelle evidenzia un atteggiamento che riflette una certa distanza dalla metodologia di indagine quantitativa, poiché nel corso degli anni sessanta il computer è considerato uno strumento utile per l'analisi dei dati. Gli stessi programmi finalizzati all'analisi del contenuto sono basati su procedure che richiedono l'applicazione di predeterminate categorie discrete utili per le procedure quantitative. Pertanto, si può ben capire come i ricercatori qualitativi, sensibili agli approcci interpretativo e interazionista, esprimano riserve sulla possibilità che una procedura automatizzata sia in grado di contribuire ad analizzare il contenuto semantico dei testi.

I primi software dedicati all'analisi dei dati qualitativi si diffondono in un periodo di serrato dibattito su aspetti come l'efficienza del processo di lavoro, il rigore e l'esplorazione dei dati.

L'efficienza è messa in relazione all'opportunità di gestire campioni di dati comunque estesi e alla possibilità di ottenere un risparmio dei tempi di lavoro nell'organizzare i dati e nel gestire le procedure di codifica e di archiviazione dei molteplici materiali prodotti durante l'itinerario di ricerca. La questione del rigore è messa in relazione alla possibilità di costruire un processo più sistematico e trasparente rispetto ad approcci che risentono della soggettività e dell'arbitrio del ricercatore.

L'esplorazione dei dati si ricollega alla questione della categorizzazione e alle strategie messe in atto per sviluppare teorie.

Le critiche e le diffidenze nei confronti dell'utilizzo dei software per la ricerca qualitativa sono molteplici, e le preoccupazioni partono dall'idea che il processo di analisi sia guidato dalle funzioni offerte dai software piuttosto che dai dati: *l'uso del software potrebbe indurre i ricercatori qualitativi a una ricerca veloce e distorta, con il rischio di conclusioni teoriche premature [...] potrebbe allontanare il ricercatore dai propri dati e portarlo ad applicare strategie di analisi che contrastano con gli orientamenti metodologici e teorici tipici della ricerca qualitativa* (Fielding 1991, p.8).

Tale dibattito metodologico ha posto non pochi interrogativi sulla modalità di analisi dei dati e, dunque, sull'attendibilità e sulla validità delle metodologie di ricerca utilizzate.

I software per l'analisi qualitativa dei dati si distinguono dai software utilizzati per l'analisi quantitativa soprattutto per alcune funzioni concernenti l'archiviazione dei testi (la possibilità di memorizzare il testo oggetto di elaborazione), il supporto per la stesura del rapporto di ricerca e la possibilità di creare diagrammi di flusso e collegamenti tra segmenti selezionati di testo. Tali caratteristiche sono presenti nel software Nvivo.

7.1 Il software NVivo e la Grounded Theory

I software per l'analisi dei dati che seguono l'approccio metodologico della Grounded Theory hanno l'obiettivo di fornire strumenti utili a costruire categorie mediante l'estrapolazione dei significati che emergono dai dati esaminati, stabilendo relazioni tra i significati in modo da giungere alla costruzione di teorie generali e particolari.

Nell'analisi dei dati qualitativi, il software è particolarmente utile per la gestione complessiva del processo di ricerca; l'utilizzo di NVivo⁸³ si rivela fondamentale nel rendere esplicite le procedure analitiche adottate dal ricercatore.

La ricerca qualitativa solitamente richiede di controllare la complessità e il software NVivo aiuta a gestire e a sintetizzare le idee. Offre una gamma di strumenti per perseguire nuove comprensioni e teorie circa i dati e per costruire e controllare le risposte agli interrogativi di ricerca (Richards 1999, p. 4).

Il software per la ricerca qualitativa NVivo consente attività di archiviazione e di trattamento dei testi in coerenza con gli assunti epistemologici della *Grounded Theory*.

⁸³ Il sito web del software NVivo è all'indirizzo www.qsinternational.com

La funzione di archiviazione fa riferimento a tutte le procedure finalizzate alla pianificazione dei materiali raccolti durante il processo di ricerca.

La funzione del trattamento dei testi riguarda, invece, le operazioni utili per gestire i documenti e i materiali considerati nel procedere ricorsivo della ricerca.

La flessibilità di utilizzo delle diverse sezioni di lavoro di NVivo non richiede conoscenze specifiche da parte del ricercatore, che può restare coerente con il suo approccio cognitivo; la scelta di avvalersi delle diverse funzioni del programma è infatti strettamente dipendente sia dalle posizioni teoriche del ricercatore, sia dagli obiettivi specifici della ricerca. L'architettura del software pone l'enfasi sulle componenti di processo piuttosto che sui prodotti della ricerca; tale aspetto è molto evidente nelle procedure d'analisi che fanno riferimento alla manipolazione, alle modalità di organizzazione dei dati raccolti, ai modi sia di organizzare e pianificare il lavoro, sia di descrivere, analizzare e interpretare i dati raccolti. Le funzioni del programma si coniugano con le componenti chiave di un qualsiasi processo di ricerca che richiama l'approccio qualitativo: esse permettono infatti una sistematizzazione metodica dei materiali di ricerca mettendo a disposizione efficaci procedure per l'analisi dei dati e facilitando la visibilità di ogni fase del processo analitico. *Nell'analisi qualitativa la struttura teorica, la raccolta dei dati, l'analisi e la verifica delle ipotesi non seguono un percorso lineare, ma implicano un ciclo che si ripete più volte nel corso della ricerca. L'analisi che segue la raccolta dei dati può dar vita a nuove ipotesi che fanno riferimento a nuove categorie teoriche sollevando nuove problematiche che si possono affrontare mediante l'apporto di nuovi dati, dando vita così a un processo molto complesso [...]. Ci si trova quindi a scorrere manualmente migliaia di pagine nel tentativo di estrapolare contesti e concetti che verifichino le ipotesi-guida, ma spesso le informazioni da estrapolare si moltiplicano e non sempre si riesce a dominarle. La necessità di procedere a una codifica accurata e metodologicamente valida del materiale di ricerca comporta un lavoro analitico di ampie dimensioni (Cipriani 1995, p.366).*

Il software NVivo è coerente con il processo iterativo della *Grounded Theory*, come è stato ampiamente mostrato in diverse ricerche sull'utilità pedagogica del software.

Esistono differenti versioni del software: nell'analisi dei dati ho utilizzato NVivo 8.0⁸⁴. Il software, come strumento di supporto all'analisi qualitativa, assolve le seguenti funzioni:

- a) offre al ricercatore la possibilità di consultare in modo non lineare una quantità densa di dati e di informazioni consentendo di esplorare non solo il testo scritto, ma anche immagini, filmati, registrazioni audio e grafici senza nessun vincolo di sequenzialità, creando percorsi associativi che si possono memorizzare e richiamare senza apportare alcuna modifica alla fonte originale;
- b) facilita l'analisi del ricercatore perché consente sia di evidenziare porzioni di testo riferibili alle categorie concettuali ricercate, sia di segmentare e codificare porzioni di testo allo scopo di individuare e quindi analizzare particolari aspetti, assegnando a ciascun segmento un'etichetta;
- c) consente al ricercatore di rintracciare velocemente il dato considerato attraverso il riferimento topografico che indica il numero di pagina e la riga, nonché l'unità logica (paragrafo, capitolo, domanda e risposta) all'interno della quale si trova l'elemento cercato.

⁸⁴ La versione NVivo 8.0 permette la raccolta e l'analisi, in modo ordinato e in tempo breve, di informazioni "non strutturate" provenienti da una molteplicità di fonti: interviste, e-mail, testi di qualunque natura, foto e materiali audio e video.

CAPITOLO SECONDO

Lo sviluppo della ricerca

1. Descrizione della ricerca

Una ricerca grounded theory si caratterizza come una metodologia, utilizzata per l'analisi processuale dei dati, in cui il disegno di ricerca non è definito a priori dal ricercatore, ma viene chiarito durante il processo di analisi dei dati e di progressiva costruzione della teoria.

L'analisi dei dati procede induttivamente e, al contempo, deduttivamente attraverso varie fasi; dall'iniziale codifica aperta, che ha lo scopo di far emergere le prime categorie interpretative, si passa alla progressiva scoperta delle relazioni fra le categorie e allo sviluppo delle proprietà di ciascuna di esse. Attraverso il continuo rimando tra la fase di raccolta-codifica-analisi dei dati e i momenti di concettualizzazione, è possibile giungere all'individuazione di una o più *core categories*, che costituiscono gli elementi di riferimento per la formulazione di un'ipotesi teorica.

Un aspetto che caratterizza il processo di ricerca della GT consiste nella scrittura dei *memos*, che accompagna le fasi di raccolta, codifica e analisi dei dati: i *memos*, nella fase di scoperta della teoria, assumono la funzione di una prima sistematizzazione delle riflessioni emerse, e la loro scrittura costituisce un momento cruciale nel processo interpretativo.

Attraverso il ricorso a procedimenti di astrazione teorica, la scrittura dei *memos* accompagna la scoperta della teoria, favorendo l'individuazione dei nessi tra le categorie concettuali emergenti e le proprietà che caratterizzano le categorie stesse: in queste operazioni, l'utilizzo del software NVivo si è rivelato particolarmente utile. Nelle operazioni di raccolta, codifica e analisi dei dati, che conducono alla formulazione di un'ipotesi teorica sostantiva concernente le dinamiche comunicative e relazionali della Rete, è stato seguito il diagramma di flusso riportato nella figura 1.

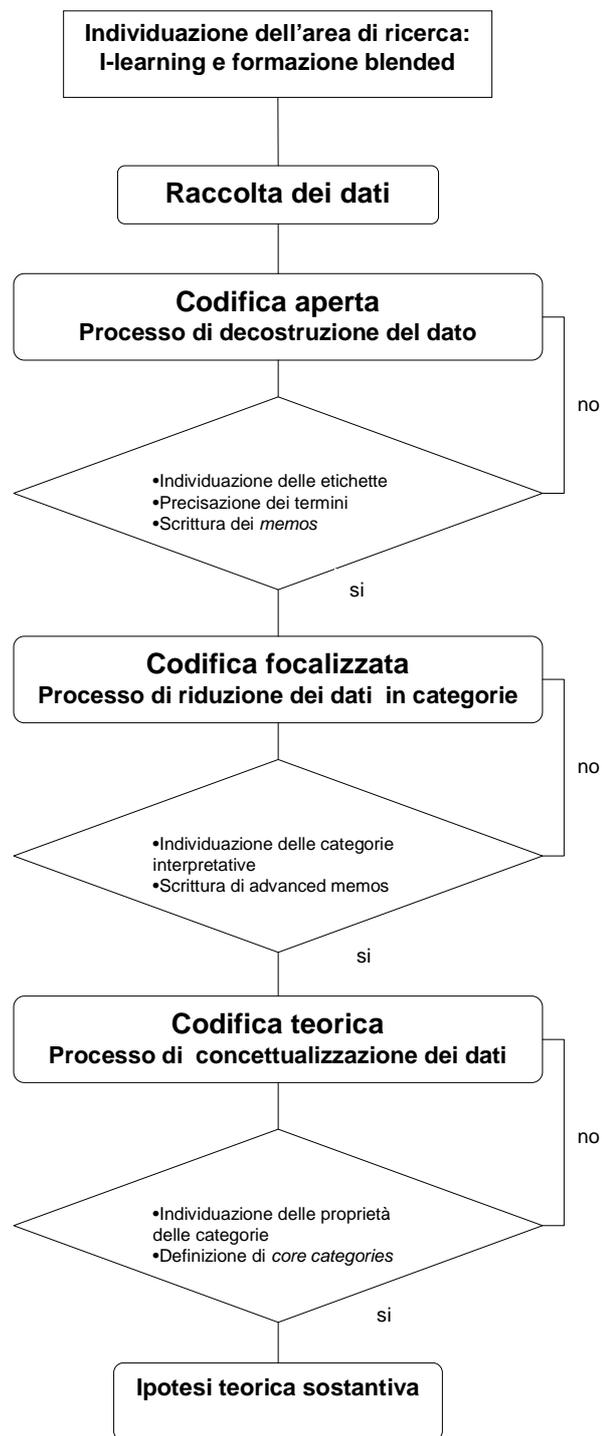


Fig.1 Il diagramma di flusso della Grounded Theory

La mia ricerca, di cui do conto in questa terza parte della tesi, è iniziata con la scelta di alcuni concetti sensibilizzanti che potessero costituire un riferimento teorico nel procedere complessivo. I concetti considerati sono stati i seguenti: *negoziazione, condivisione, costruzione delle conoscenze, organizzazione delle modalità di lavoro, informazione vs comunicazione, aspetti cognitivi e metacognitivi della relazione, attitudini e sentimenti*

Le procedure di codifica dei dati nel processo di ricerca della *Grounded Theory* sono di tipo analitico, comparativo e generativo: alle porzioni significative dei dati, raccolti dai thread più rilevanti dei corsi di Didattica Generale, Tecniche della Formazione a distanza e Sociologia Generale, sono state attribuite delle etichette, che hanno costituito il punto di partenza per l'individuazione delle categorie.

Dopo la fase di codifica aperta dei *thread*, si è proceduto con la classificazione delle categorie, individuate a partire dalle etichette.

Al termine della fase di codifica aperta, si è proceduto alla:

- a) definizione delle proprietà delle categorie emergenti;
- b) verifica della saturazione delle categorie;
- c) ridefinizione del campionamento teorico, con l'analisi di nuovi thread della piattaforma Moodle e delle interviste effettuate con alcuni dei protagonisti delle esperienze di formazione blended della Facoltà

Il processo di ricerca si è “concluso”⁸⁵ con l'individuazione di una *core category*, cioè di quella categoria centrale che rappresenta il concetto organizzatore principale di un'area di ricerca. Il processo di identificazione della *core category* è il frutto di un procedimento induttivo che scaturisce dalla gerarchizzazione delle categorie emerse dai dati.

Nei paragrafi che seguono illustro le fasi del processo della *Grounded Theory* da me sviluppata.

⁸⁵ Utilizzo le virgolette per il termine *concluso* in coerenza con le riflessioni che presento in maniera estesa nelle *Conclusioni* di questa tesi.

2. Una prima fase di raccolta, codifica e analisi dei dati

Come ho già accennato, i primi dati che ho raccolto ed esaminato per la mia ricerca sono relativi ai threads dei forum aperti durante le attività on line del corso di Didattica generale: nella mia funzione di tutor di uno dei gruppi degli studenti, ho avuto l'opportunità di seguire e monitorare lo sviluppo di tutti gli argomenti di discussione avviati durante le 10 settimane di lavoro.

Da questa esperienza posso esprimere una prima riflessione che considero significativa: tra le diverse metodologie della Grounded Theory, la scuola costruttivista della Charmaz è quella che mi sembra più coerente con la situazione esperienziale di un ricercatore che vive all'interno degli ambienti in cui si sviluppano le attività sulle quali vuole indagare.

Durante lo svolgimento delle attività formative on line, infatti, ho avuto l'opportunità di verificare sul campo cosa significhi che i dati sono co-costruiti dall'osservatore: le riflessioni che andavo progressivamente sviluppando e il contemporaneo evolversi delle attitudini degli studenti mi hanno infatti aiutato ad acquisire consapevolezza della relazione ricorsiva che esiste tra l'interpretazione dei dati e il graduale consolidarsi dei concetti che scrivevo nei memos e che rendevano possibile una prima individuazione delle categorie concettuali e delle loro proprietà.

Le tabelle che seguono – A1, B1 e C1– riportano, rispettivamente: le etichette che ho ricavato dalle operazioni di codifica aperta; la prima stesura delle categorie interpretative, che ho correlato alle etichette stesse; l'individuazione delle proprietà emergenti correlate alle singole categorie individuate.

Ovviamente, ogni etichetta deriva dalle riflessioni sollecitate dall'analisi delle porzioni di testo che, all'interno delle centinaia di contributi che ho analizzato, mi sono sembrate più significative: il supporto del software *NVivo* è stato di grande utilità per la gestione di una mole così ampia di dati.

Per documentare questa parte del mio lavoro, ho scelto di riportare, a titolo di esempio, le porzioni di testo dalle quali ho ricavato alcune delle etichette della tabella A1. Questa è stata una delle fasi più emozionanti e creative del mio intenso percorso di ricerca: in effetti, verificare che riuscivo progressivamente a realizzare in pratica quello che avevo studiato sui testi dei padri fondatori della Grounded Theory ha rappresentato per me una intensa emozione.

Desidero inoltre chiarire che la definizione delle tre tabelle è stata facilitata dall'analisi dei numerosi memos che ho scritto nei mesi di svolgimento del corso: ho deciso di documentare questa attività della mia ricerca – la scrittura dei memos, appunto – all'interno del paragrafo 4 di questo capitolo, in cui darò conto delle interviste che ho rivolto ad alcuni dei protagonisti delle attività di formazione on line realizzate nella Facoltà di Scienze della Formazione.

Tabella A1. Le etichette dopo l'analisi dei thread del corso di Didattica generale

Etichetta	N° dei thread in cui compare	N° di occorrenze
ammirazione	1	4
anticipazione domande	1	1
aspettative	7	26
atteggiamento del tutor	6	23
atteggiamento metacognitivo	1	10
atteggiamenti nei confronti del gruppo	2	9
atteggiamento verso il tutor	1	4
attese del tutor	4	5
commiato	7	143
condivisione	4	22
condivisione metacognitiva	1	1
consapevolezza dell'errore	2	4

consenso	2	6
dare informazioni	12	86
determinazione dello studente	2	4
discussione per la negoziazione	3	13
disponibilità tra pari	3	6
domanda di chiarimento	5	8
emozioni per la riuscita	3	11
emulazione	2	2
entusiasmo	1	2
feedback	5	45
fraintendimento	1	1
impegno collettivo	2	5
incoraggiamento	7	19
indicazioni del tutor	5	8
invito a prendere iniziativa	4	37
ironia	1	5
modalità di lavoro on line	2	2
organizzazione degli argomenti condivisi del PW	2	2
percezione del contributo personale	3	5
positività della formazione blended	2	2
presentazione di sé	5	27
presentazione di sé come gruppo	1	1
proposta	5	40
proposta di incontro in presenza	4	45
rapporto tra pari	2	3
rassicurazione del tutor	2	3
rassicurazione tra pari	3	10

richiamo all'impegno collettivo	2	3
richiesta di condivisione	2	6
richiesta di feedback	3	53
richiesta di informazioni	6	55
riconoscimenti personali	4	5
riconoscimento dei propri limiti	1	1
ricorsività tra ambienti forum e Wiki	1	2
riflessione metacognitiva da parte dello studente	2	19
ringraziamenti	5	15
risoluzione della situazione problematica	5	23
scopo della condivisione	1	1
sensazioni iniziali	1	2
sezioni ambienti della piattaforma Moodle	3	3
sintesi degli argomenti condivisi	1	3
situazione problematica	5	49
soddisfazione	1	3
speranza	1	1
strumento mappa	2	9
suggerimenti del tutor	5	30
suggerimenti degli studenti	3	20
toni comunicazionali per la condivisione	1	1
utilità del corso	1	1
valore del gruppo	3	7
valutazione dei prodotti	1	1
vicinanza affettiva	1	1

L'origine delle etichette

Tutte le etichette della tabella A1 – e quelle delle successive tabelle A2 e A3, che rappresentano le sue evoluzioni – nascono dall'analisi delle porzioni di testo memorizzate in NVivo: nelle elaborazioni effettuate con l'aiuto del software, le etichette (attribuzioni di codici) sono nominate *Free Nodes* (Nodi Liberi).

Numerose delle porzioni di testo che ho esaminato hanno dato luogo a molteplici codifiche, in quanto suggerivano rimandi a concetti diversi: della ricchezza di queste relazioni ho potuto tenere conto grazie alla scrittura dei *memos*.

Mi sembra interessante dar conto di alcune delle corrispondenze testo-etichette che ho elaborato: in effetti, questa fase del mio lavoro di ricerca è stata da un lato impegnativa e dura, ma per un altro verso interessante e creativa, e mi ha di fatto avviata alle pratiche di un *grounded theorist*.

Presento quindi, di seguito, alcune corrispondenze testo-etichette, indicando la fonte NVivo di ogni porzione di testo.

Etichetta: atteggiamenti nei confronti del gruppo

Fonte: <Documents\Forum_Did_gen\tutor_Evelina_Chagall>

grazie tante elia,

finalmente possiamo iniziare a lavorare! se ho qualche difficoltà con la mappa posso fare affidamento su di te e chiederti qualche consiglio? grazie per la disponibilità ciao!!!!!!!!!!!!

Fonte: <Documents\Forum_Did_gen\tutor_Giulia_Giotto>

Ciao Giulia, mi dispiace che non sei riuscita a vedere la mostra, non so se può esserti utile, nel frattempo, il resoconto che ne abbiamo fatto (lo trovi in file di gruppo).

Un abbraccio, Erica

Etichetta: **atteggiamento metacognitivo**

Fonte: <Documents\Forum_Did_gen\tutor_Giulia_Giotto>

Io credo che per riuscire a integrare bene le mappe sarebbe importante visionarle contemporaneamente e tutti insieme, aggiungendo e togliendo, valutando i pro e i contro. La mappa che ho elaborato, visionando le precedenti, la ritengo chiara almeno nella forma e nei collegamenti, anche se credo possibile crearne altri o eliminarne alcuni (Baricco, per esempio, che a quanto pare non piace). Credo che questa sia la cosa più importante, la chiarezza e la linearità della mappa concettuale, al di là della sua complessità: i contenuti infatti potrebbero essere ampliati all'infinito

Etichetta: **disponibilità tra pari**

Fonte: <Documents\Forum_Did_gen\tutor_Giulia_Giotto>

Ciao giulia, ti aggiorno io ...

Il prof ha spiegato le mappe concettuali di Novak, l'apprendimento significativo di Ausubel, le idee sulla scuola di Gardner e il costruttivismo radicale di Von Glasersfeld ... Se vuoi cmq quando ci vediamo ti posso passare i miei appunti ... Con il gruppo abbiamo semplicemente concordato di vederci un'oretta lunedì mattina dalle 9 alle 10 nella sala studio e intanto nel fine settimana lavoriamo sull'indice, correggendo o integrando quello proposto da Erica ... Spero di esserti stata utile ... Se hai qualche altro dubbio chiedi senza problemi ... Un bacione, Michela

Etichetta: **emozioni per la riuscita**

Fonte: <Documents\TecFormDis\tutor_Mario_Pasolini>

... e due. E' la seconda volta che mi battete sul tempo. La prima volta Alessia con il suo thread "The day after". Ora Paola con "Il nostro viaggio continua". Prima Alessia, poi Paola: sarà un caso?!?! *Come si fa*, dicevo, a concentrarsi dopo quello che abbiamo vissuto stamattina? Paola dice che si sente un po' sola, "spiattaformata", "sprofessorata", "swikizzata" ... Ha ragione ... e non è sola. Io sono tornato a casa con

l'idea di studiare per il prossimo esame di martedì: avrò letto sì e no dieci pagine, senza capirci nulla. La testa andava sempre lì, a stamattina. Ma in testa mi frullava una cosa sola: cosa scrivere a commento di oggi. Avrei voluto rispondere a Patrizia, chiedendole scusa se quel filo di commozione che mi ha avvolto stamattina non mi ha permesso di soddisfare compiutamente la sua domanda. Ecco a cosa pensavo oggi pomeriggio e non ho voluto tradurre subito in questo spazio. Pensavo a *come si fa* a scrivere un discorso non banale dopo l'ennesima grande esperienza che Gunnery Sergeant ci ha fatto vivere stamattina: noi, tutti assieme di qua, loro di là. Ci ha lasciato il palcoscenico dicendo che era un premio, un regalo. Ha onorato le nostre domande apprezzandole e riproponendole quasi tutte. Un gesto e una modalità semplicemente raffinati: Gentleman Gunnery Sergeant Alberto Quagliata. *Come si fa* ... a non complimentarsi con tutti Voi e a tacere un sincero grazie? Moreno

Fonte: <Documents\TecFormDis\tutor_Mario_Pasolini>

Cari tutti e, in particolare, caro Mario ...
come dice il Prof, ci poni davanti un'altra tappa, e l'asticella si è alzata sensibilmente ... Mi dispiace molto non aver partecipato all'incontro di ieri sera; me lo sono fatto un po' raccontare, ma non è la stessa cosa che essere stata con voi.

Etichetta: percezione del contributo personale

<Documents\TecFormDis\tutor_Evelina_Chaplin>

Grazie Eve, senti io ho preso dallo storico i documenti che avevo fatto ieri sera e li ho messi lì, come mi hai detto di fare!! Speriamo bene, sto piano piano riuscendo a capire come funziona, in piazza telematica è tutto più veloce e quindi si lavora meglio!!! Per la chat di oggi non c'è problema, l'importante è che ci siano le altre!! io non riesco a mettere immagini!!! Avevo trovato un'immagine per la società della conoscenza molto bella, da spiegare ovviamente!!! pero non riesco a inserirla ma se vedo lo storico posso risalire a come sei riuscita a mettere l'immagine nella Home page ? eveeee è bellissimo questo lavoro, però come dici ci

vorrebbe proprio un incontro in presenza per riuscire a capire meglio, avrei molte domande "pratiche" da farti!!! ciao ciao

Fonte: <Documents\TecFormDis\tutor_Evelina_Chaplin>

ciao a tutti ! ho inserito un documento nel file di gruppo all'interno del quale sono presenti alcune riflessioni sul tema dell'e-learning a 360 gradi ... dell'importanza che ha la tecnologia insieme alla pedagogia come opportunità di crescita per adulti, studenti, docenti ... mi è sembrato un testo interessante che abbraccia diverse tematiche sulle quali possiamo riflettere per trovare nuovi argomenti inerenti al nostro pw: date uno sguardo e fatemi sapere!

... non sono sempre i giovani a dare una pista alle generazioni un po' più vissute! cmq mi sto dando da fare e qualche progresso lo sto facendo ... ciao a prestooo

Etichetta: valore del gruppo

Fonte: <Documents\Forum_Did_gen\tutor_Giulia_Giotto>

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.

Tabella B1. Corrispondenza categorie – etichette dopo l'analisi dei thread
del corso di Didattica generale

Categoria	Etichette di riferimento
La valutazione e il feedback	Consapevolezza dell'errore Dare informazioni Domanda di chiarimento Feedback Incoraggiamento Indicazioni del tutor Rassicurazione del tutor Rassicurazione tra pari Richiesta di feedback Richiesta di informazioni Ringraziamenti Suggerimenti del tutor Suggerimenti dello studente Valutazione dei prodotti
L'agire condiviso	Condivisione Condivisione meta cognitiva Discussione per la negoziazione Richiesta di condivisione Riflessione meta cognitiva da parte dello studente Sintesi degli argomenti condivisi Strumento meta cognitivo, mappa concettuale Toni comunicazionali per la condivisione
Gruppalità	Consenso Disponibilità tra pari Impegno collettivo Presentazione di sé come gruppo Rapporto tra pari Valore del gruppo
Emozioni, sentimenti e attitudini	Ammirazione Aspettative Atteggiamenti nei confronti del gruppo Atteggiamento verso il tutor Commiato Determinazione dello studente Emozioni per la riuscita Emulazione Entusiasmo Ironia Sensazioni iniziali Soddifazione Speranza Vicinanza affettiva

Tabella C1. Corrispondenza categorie - proprietà dopo l'analisi dei thread del corso di Didattica generale

Categoria	Proprietà
La valutazione e il feedback	sono centrali, puntuali, ricorsivi, sistematici, contestualizzati, cognitivi e affettivi
L'agire condiviso	è negoziato e atteso, riguarda anche le dimensioni cognitive
Gruppalità	è un valore, sollecita assunzione di responsabilità, "suggerisce" la parità
Emozioni, sentimenti e attitudini	sono auto ed etero direzionati, sono positivi

3. Una seconda fase di raccolta, codifica e analisi dei dati

Come ho descritto nella seconda parte della mia tesi, le attività di ricerca di cui ho dato conto nel precedente paragrafo si sono sviluppate in un intervallo temporale ampio, certamente superiore ai tre mesi previsti per lo svolgimento del corso di Didattica generale.

Durante questo tempo ho avuto modo di rivedere più volte sia la denominazione delle etichette che andavo via via individuando, sia, soprattutto, la definizione delle prime categorie concettuali ipotizzate e delle loro proprietà.

Nel far questo, davvero ho operato in maniera ricorsiva tra le fasi esperienziali di raccolta, codifica e analisi dei dati e i momenti di riflessione concettuale, sempre aiutati e accompagnati dalla scrittura di memos e dal loro continuo evolversi. Ho visto crescere una prima struttura di teoria fondata sui dati, e ho iniziato a capire bene cosa significhi l'esigenza "viva" per il ricercatore di saturare le categorie, di definirne meglio le proprietà, di individuare nuovi ambiti esperienziali dai quali trarre nuovi dati per migliorare la qualità delle riflessioni teoriche che iniziavo a ipotizzare.

Ho dedicato moltissimo tempo all'analisi dei threads del corso di Didattica generale, e avrei potuto continuare ancora; in coerenza con i suggerimenti di Glaser, Strauss, Corbin, Bryant, Charmaz, che sentivo in qualche modo "presenti" alla mia attività di ricerca, ho preferito indagare in altri ambienti di formazione blended.

La possibilità di analizzare lo sconfinato *data-base* costituito dalle attività sviluppate in oltre due anni di vita della piattaforma per l'e-learning della Facoltà di Scienze della Formazione ha costituito per me una opportunità straordinaria: penso davvero che pochi *grounded theorists* abbiano operato in situazioni di ricerca altrettanto ricche dal punto di vista della disponibilità dei dati.

Ho scelto quindi di allargare il mio campo di indagine prendendo in esame i threads dei forum presenti nei corsi di Tecniche della Formazione a distanza e di Sociologia generale: questa scelta è stata guidata dall'esigenza di diversificare il più possibile le fonti esperienziali, in modo che i nuovi dati possano risultare significativi sia per la saturazione delle categorie, sia per una migliore definizione delle loro proprietà.

Mentre infatti gli studenti di Didattica generale sono in larga prevalenza iscritti al Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, quelli di Tecniche della Formazione a distanza sono iscritti al Corso di Laurea in Formazione e sviluppo delle risorse umane, e gli studenti che seguono Sociologia generale sono iscritti al Corso di Laurea in Servizi sociali e Sociologia: come appare evidente, si tratta di Corsi di Laurea assai diversi tra loro, e caratterizzata da analoghe differenze è la popolazione studentesca di riferimento.

Chiarite, almeno in parte, le ragioni delle mie scelte in merito all'ampliamento del campo di indagine, presento ora l'evoluzione delle tabelle A, B e C nella forma in cui ho potuto aggiornarle sulla base della seconda fase di raccolta-codifica-analisi dei dati.

Tabella A2. Le etichette dopo l'analisi dei thread dei corsi di Tecniche della Formazione a distanza e di Sociologia generale

Etichetta	N° dei thread in cui compare	N° di occorrenze
ammirazione	1	4
anticipazione domande	1	1
apprezzamento altri gruppi	1	1
argomenti del PW	2	8
aspettative	7	26
atteggiamento del tutor	6	23
atteggiamento metacognitivo	1	10
atteggiamento verso il tutor	1	4
attese del tutor	4	5
chat	1	1
coerenza rispetto al thread	1	2
commento del materiale proposto per il PW	1	1
commiato	7	143
condivisione	4	22
condivisione degli argomenti del PW	2	3
condivisione dei tempi di lavoro proposti dal tutor	1	1
condivisione meta cognitiva	1	1
conferma di partecipazione a incontri in presenza	4	22
consapevolezza dell'errore	2	4
consenso	2	6
considerazioni personali	4	36
dare informazioni	12	86
dare informazioni agli studenti	4	13

determinazione dello studente	2	4
discussione per la negoziazione	3	13
disponibilità tra pari	3	6
domanda di chiarimento	5	8
emozioni per la riuscita	3	11
emulazione	2	2
entusiasmo	1	2
fasi del PW	2	7
fasi di costruzione della mappa concettuale	2	3
feedback	5	45
impegno collettivo	2	5
incontro in chat	1	10
incoraggiamento	7	19
indicazioni del tutor	5	8
inizio del PW	2	2
interattività tra materiali didattici tradizionali e tecnologie	1	1
invito a prendere iniziativa	4	37
ironia	1	5
lo strumento wiki	1	5
modalità di lavoro on line	2	2
obiettivi del PW	1	1
oggetti del PW	1	2
organizzazione degli argomenti condivisi del PW	2	2
partecipazione al forum	1	1
percezione del contributo personale	3	5
positività della formazione blended	2	2

possibili collegamenti tra gli argomenti condivisi del PW	2	2
precisazione del tipo di difficoltà	1	1
presentazione di sé	5	27
presentazione di sé come gruppo	1	1
proposta di incontro in presenza	5	40
proposta di incontro on line	4	45
punto di partenza del PW	1	3
rapporto tra pari	2	3
rassicurazione del tutor	2	3
rassicurazione tra pari	3	10
richiamo all'impegno collettivo	2	3
richiesta di condivisione	2	6
richiesta di feedback	3	53
richiesta di informazioni	6	55
riconoscimenti personali	4	5
riconoscimento dei propri limiti	1	1
ricorsività tra ambienti forum e Wiki	1	2
riflessione metacognitiva da parte dello studente	2	19
riflessioni personali sul titolo del PW	2	6
ringraziamenti	5	15
risoluzione della situazione problematica	5	23
scopo della condivisione	1	1
sensazioni iniziali	1	2
sezioni della piattaforma Moodle	3	3
sintesi degli argomenti condivisi	1	3
situazioni problematiche organizzative	5	49
soddisfazione	1	3

speranza	1	1
strumento mappa	2	9
suggerimenti del tutor	5	30
suggerimenti studenti	3	20
tempi del Wiki	1	1
toni comunicazionali per la condivisione	1	1
utilità del corso	1	1
valore del gruppo	3	7
valutazione dei prodotti	1	1
vicinanza affettiva	1	1

Tabella B2. Corrispondenza categorie-etichette dopo l'analisi dei thread dei corsi di Tecniche della Formazione a distanza e di Sociologia generale

Categoria	Etichette di riferimento
Feedback	Consapevolezza dell'errore Dare informazioni Domanda di chiarimento Feedback Incoraggiamento Indicazioni del tutor Rassicurazione del tutor Rassicurazione tra pari Richiesta di feedback Richiesta di informazioni Ringraziamenti Suggerimenti del tutor Suggerimenti dello studente Valutazione dei prodotti
L'agire condiviso	Condivisione Condivisione meta cognitiva Discussione per la negoziazione Richiesta di condivisione Riflessione meta cognitiva da parte dello studente Sintesi degli argomenti condivisi Strumento meta cognitivo, mappa concettuale Toni comunicazionali per la condivisione
Gruppalità	Consenso Disponibilità tra pari Impegno collettivo Presentazione di sé come gruppo Rapporto tra pari Valore del gruppo

Emozioni, sentimenti e attitudini	Ammirazione Aspettative Atteggiamenti nei confronti del gruppo Atteggiamento verso il tutor Commiato Determinazione dello studente Emozioni per la riuscita Emulazione Entusiasmo Ironia Sensazioni iniziali Soddifazione Speranza Vicinanza affettiva
Modalità del lavoro blended	Argomenti del pw Chat Coerenza rispetto al thread Commento del materiale proposto per il pw Conferma di partecipazione agli incontri in presenza Fasi del pw Fasi di costruzione della mappa concettuale Incontro in chat Interattività tra materiali didattici tradizionali e tecnologie Invito a prendere iniziativa Lo strumento wiki Modalità di lavoro on line Obiettivi del pw Elementi di partenza del pw Organizzazione degli argomenti condivisi del pw Partecipazione al forum Positività della formazione blended Precisazione del tipo di difficoltà Proposta di incontro Punto di partenza del pw Ricorsività tra ambienti della piattaforma: forum e wiki Risoluzione delle situazioni problematiche Sezioni della piattaforma Moodle Situazione problematiche organizzative Tempi del wiki

Tabella C2. Corrispondenza categorie-proprietà dopo l'analisi dei thread dei corsi di Tecniche della Formazione a distanza e di Sociologia generale

Categoria	Proprietà
La valutazione e il feedback	sono centrali, puntuali, ricorsivi, sistematici, contestualizzati, cognitivi e affettivi
L'agire condiviso	è negoziato e atteso, riguarda anche le dimensioni cognitive
Gruppalità	è un valore, sollecita assunzione di responsabilità, "suggerisce" la parità
Emozioni, sentimenti e attitudini	sono auto ed etero direzionati, sono positivi
Modalità del lavoro blended	è pianificato è individuale e al contempo condiviso si basa sull'utilizzo integrato dei diversi ambienti on line e sull'incontro degli spazi virtuali con quelli fisici

4. Verso la saturazione delle categorie: interviste ai diversi attori della formazione on line

L'analisi di altri dati disponibili sulla piattaforma di e-learning della Facoltà di Scienze della Formazione avrebbe potuto fornire ulteriori elementi significativi ai fini della mia ricerca; e sarà certamente possibile riprendere in esame quello straordinario archivio di dati grounded, che negli anni continua ad acquisire dimensioni sempre più significative. Come chiarirò nelle conclusioni della mia tesi, una delle possibili direzioni di approfondimento di questa ricerca è proprio nell'analisi dei dati relativi ad altri insegnamenti blended della Facoltà.

Per arricchire la mia ricerca con dati di altro tipo, come peraltro è suggerito dagli studiosi di tutte le scuole della GT, ho preferito utilizzare lo strumento di indagine della intervista strutturata, progettando un percorso articolato con i diversi attori che intervengono nel contesto della

formazione on line della Facoltà di Scienze della Formazione: studenti, tutor on line e docenti.

Ho infatti ritenuto che l'approfondimento delle proprietà delle categorie individuate e delle relazioni concettuali tra le categorie stesse sarebbe stato favorito dalla raccolta, dalla codifica e dall'analisi delle riflessioni sviluppate, a diversi livelli di competenza e consapevolezza, dalle differenti categorie di protagonisti dei percorsi di formazione blended sviluppati negli ambienti della piattaforma di e-learning della Facoltà di Scienze della Formazione.

4.1. Interviste ad alcuni studenti della Facoltà sugli aspetti comunicativi e relazionali della formazione in Rete.

Ho intervistato cinque studentesse del corso *Progettazione didattica per la formazione in Rete* tenuto dal Prof. Quagliata nel I semestre dell'anno accademico 2010-2011⁸⁶.

Nei mesi di ottobre, novembre e dicembre 2010 avevo seguito lo sviluppo on line del corso ed ero stata presente alla presentazione dei lavori delle studentesse, avvenuta in data 15 dicembre alla presenza del titolare del corso e dei tutor on line dei gruppi di lavoro che avevano operato in Rete per otto settimane: ho quindi potuto utilizzare al meglio lo strumento dell'intervista, rendendo possibili, rispetto alla forma chiusa dell'intervista strutturata, forme di apertura utili per l'approfondimento di riflessioni di particolare interesse.

Riporto di seguito gli elementi più significativi emersi nelle cinque interviste, presentandoli in riferimento alle domande-stimolo da me proposte: le opinioni delle studentesse sono riportate indicando il loro nome.

⁸⁶ Le interviste si sono svolte nei locali della Facoltà al termine del corso, nei primi giorni di gennaio 2011. Ogni intervista, della durata di circa 30 minuti, è stata da me registrata.

Ho ritenuto interessante dar conto di ampi stralci di queste interviste perché mi hanno suggerito numerose riflessioni, consentendomi di chiarire meglio il quadro concettuale al cui interno sistematizzare le caratteristiche della teoria sostantiva da me ricercata.

Evidenzio in corsivo i contributi delle studentesse che mi sono apparsi maggiormente significativi; riporto poi tra parentesi quadre e in corsivo alcuni miei memo relativi ai diversi passaggi delle interviste.

1. Quali sono stati i punti di forza e di debolezza dell'esperienza di formazione blended che hai vissuto?

Michela

... ho avuto la possibilità sia di sperimentare modalità di lavoro utili anche in futuri ambiti lavorativi, sia di *interagire in maniera originale e significativa con altri colleghi*

[un modo innovativo di interagire, che fa presa]

Alice D

... non è facile acquisire la necessaria conoscenza iniziale sugli ambienti della piattaforma: è necessario essere maggiormente seguiti dai tutor specialmente nelle fasi iniziali dei lavori di gruppo (esplicitazione degli obiettivi del PW)

... ho apprezzato l'ottimizzazione dei tempi di lavoro e l'opportunità di entrare in relazione operativa con altri studenti: *insieme si riesce a trovare una soluzione a tutto ...*

[fiducia nelle amplificate capacità operative che derivano dalla collaborazione]

Claudia

... all'inizio non riuscivo a capire quali fossero i nostri compiti, mi sono un po' risentita, ma ho pensato che valeva la pena continuare: *mi dispiaceva non riuscire* ... con il passare del tempo ho imparato ...

[*fantastico! la volontà di riuscire insieme agli altri dà motivazione*]

Alice L

... ho molto apprezzato la flessibilità della proposta formativa: puoi infatti gestire le tue attività nei tempi che vuoi: questo mi ha aiutato a vedere come il lavoro prendesse progressivamente forma

... mi sono integrata in poco tempo con il resto del gruppo

... però ho trovato anche difficoltà, *una certa paura a confrontarmi* con nuove modalità di lavoro e *con gli stili cognitivi degli altri componenti del gruppo: per me è difficile, perché sono piuttosto schematica* ...

[*il confronto con gli altri sollecita azioni di autovalutazione*]

Silvia

... ho trovato numerose difficoltà nel lavoro di gruppo: *la comunicazione on-line non aiuta a esprimere le proprie emozioni* e contribuisce a determinare un notevole numero di fraintendimenti

... ho comunque apprezzato la comodità di lavorare seguendo i propri tempi e la possibilità di organizzare autonomamente il lavoro; è poi stimolante cercare il materiale utile per la realizzazione del PW

[*è necessario avere massima cura dell'ambito emotivo*]

2) Come hai vissuto la comunicazione on-line?

Michela

... spesso difficoltosa, tra noi studentesse e anche con la tutor, poco presente e spesso critica ... *ho sentito più volte di non essere presa in considerazione*

... gli ambienti della piattaforma richiedono una modalità di comunicazione più educata, devi stare attenta a non sembrare arrogante ...

[l'importanza di valorizzare i contributi di tutti]

Alice

... sull'uso della chat non ci siamo capite, abbiamo avuto alcuni problemi ... *con il forum è più facile, riesci a evitare equivoci e a farti capire di più perché puoi scrivere estesamente e precisare le tue opinioni, che bisogna sempre comunicare*

... l'ambiente Wiki bisogna farselo spiegare allo STEFOL (Piazza Telematica), altrimenti si hanno dei problemi: è importante sapere utilizzare bene gli ambienti della piattaforma, perché altrimenti è difficile realizzare il PW

[la consapevolezza della propria responsabilità per l'efficacia della comunicazione]

Claudia

... *io preferisco parlare con la gente guardandola negli occhi* ... le attività in presenza, soprattutto in occasione degli incontri con gli esperti esterni, sono risultate davvero molto utili e interessanti ... in particolare la chat, che abbiamo utilizzato per la preparazione della presentazione, è stata molto difficoltosa

[un'importante conferma della necessità di progettare percorsi formativi blended: la formazione on line, da sola, non è sufficiente]

Alice L

... abbiamo utilizzato moltissimo gli ambienti della piattaforma, considera che *ci siamo scambiate i numeri di telefono solo alla fine del corso ...*

... ci siamo integrate molto bene, anche come persone

... nella scrittura del Wiki, mi è stato più facile scrivere quando avevo la pagina bianca (avevi la sensazione di essere libera), mi era più difficile inserirmi quando le pagine erano già iniziate

[quindi la comunicazione on line può essere gratificante e significativa]

Silvia

... mi sono trovata a mio agio scrivendo *nel forum, ho potuto esprimermi senza difficoltà, nonostante la mia timidezza ...*

... riguardo all'uso della chat, devo dire che spesso si stava in chat senza avere validi argomenti di discussione

... l'ambiente Wiki non lo conoscevo: sono stata molto soddisfatta

... è stato molto arricchente utilizzare l'ambiente File di gruppo: è stata una novità la possibilità di scegliere il materiale ritenuto utile perché fosse visionato dalle colleghe

*[gli ambienti on line possono aiutare a superare
alcune barriere relazionali]*

3) Come si è evoluta la relazione e la comunicazione tra i componenti del gruppo di lavoro?

Michela

... nonostante le difficoltà vi è stata una grande crescita personale, è stato veramente bellissimo;

l'aiuto del tutor consente di superare il trauma iniziale di relazionarsi con ambienti diversi da quelli soliti di Internet

... a livello comunicativo e relazionale è stata un'*esperienza formativa molto utile, perché aiuta a pensare le tecnologie digitali in forma di rete ...*

si crea un rapporto diverso tra studenti e professore, davvero un'ottima opportunità ...

[straordinaria la consapevolezza del cambiamento!]

Alice

... c'è il problema di conoscere bene le colleghe e di gestire un lavoro con persone diverse, non è sempre semplice ... dopo la fatica iniziale è piacevole, nonostante alcuni contrasti con le colleghe e con la tutor

... una buona esperienza, con dei pro e contro: tra gli aspetti positivi, *il confronto con persone diverse che apre a mondi nuovi*; tra gli aspetti negativi, il numero insufficiente di incontri in presenza, assolutamente necessari per procedere nel modo migliore

... secondo me sarebbe utile che molti studenti si avvicinassero a questi ambienti di formazione on line

*[la diversità dei punti di vista e delle esperienze è vissuta
come una ricchezza per tutti]*

Claudia

... *eravamo come delle bambine che scoprono un gioco nuovo, e la nostra allegria era evidente* nel momento in cui si inventavano cose nuove

... ci sono state incomprensioni preparazione del PW, evidenziate da reazioni negative e fredde tra le componenti del gruppo, ci sono rimasta molto male ...

... nonostante le prime paure, l'esperienza mi è piaciuta molto, sono stata molto soddisfatta e spero di ripetere esperienze simili

*[una testimonianza commovente, da tenere bene a mente
quando si progetta un percorso di formazione]*

Alice L

... 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, più gruppo di così ...*

*[L'importanza di progettare percorsi di apprendimento anche piacevoli;
favorire il senso di appartenenza può migliorare gli aspetti relazionali]*

Silvia

... entusiasmo nei primissimi incontri on-line, poi distacco dovuto ai fraintendimenti, *non abbiamo avuto modo di approfondire le relazioni e la comunicazione ne ha risentito*

... la qualità delle relazioni è progressivamente peggiorata, c'è stata divisione tra un sottogruppo e le altre componenti, con poca volontà di confronto nella negoziazione, buona solo nella fase iniziale dei lavori

... il tutor, inizialmente assente, ci è stato di aiuto soprattutto nelle fasi finali, ma è mancato all'inizio, nella fase di definizione degli obiettivi

[prestare attenzione al benessere di tutti]

4. 2 Interviste a due tutor sulle caratteristiche della formazione on line.

Ho intervistato due tutor del corso *Progettazione didattica per la formazione in Rete* tenuto dal Prof. Quagliata nel I semestre dell'anno accademico 2010-2011⁸⁷.

Riporto di seguito gli elementi più rilevanti emersi nelle due interviste, presentandoli in riferimento alle domande-stimolo da me proposte: le opinioni dei tutor sono riportate senza distinguere tra i due, poiché le loro indicazioni sono risultate assai simili.

Ritengo importante evidenziare che i due tutor intervistati svolgono questa funzione da numerosi anni e in contesti diversi: le loro opinioni sono quindi assai significative.

Anche in questo caso evidenzio in corsivo i contributi che mi sono sembrati più interessanti e riporto tra parentesi quadre e in corsivo alcuni miei memo.

1) Qual è, o quale può/deve essere, il ruolo del tutor nei lavori di gruppo on line?

Patrizia e Mario

... i punti di debolezza di un percorso di formazione blended sono maggiori all'inizio: le studentesse non sono abituate a lavorare con le altre colleghe, e il lavoro di gruppo costituisce una difficoltà: risulta difficile l'organizzazione dei compiti e c'è scarsa apertura mentale ad accogliere e a valorizzare il contributo degli altri

... d'altra parte, l'attitudine positiva al lavoro di gruppo è un obiettivo fondamentale del corso: il fatto che sia percepito come un ostacolo all'individualità e al tradizionale modus operandi, che possa contribuire a

⁸⁷ Le interviste si sono svolte nei locali della Facoltà dopo la conclusione del corso, nei primi giorni di febbraio 2011. Ogni intervista, della durata di circa 30 minuti, è stata da me registrata.

determinare una sensazione di insicurezza costituisce una difficoltà nota, rispetto alla quale è fondamentale il lavoro del tutor: dopo i primi momenti di difficoltà, le studentesse scoprono l'importanza delle attività condivise e del lavorare insieme: se in un primo momento il lavoro di gruppo è vissuto come un peso, successivamente *la condivisione dei punti di vista alleggerisce le difficoltà cognitive* e il lavoro collaborativo diviene un punto di forza

... il tutoraggio on line è un punto di forza nel nostro *modello didattico che pone al centro la relazione*: il tutor costituisce il collante delle esigenze del gruppo, anche nei momenti di conflitto

[*una sintesi efficace di numerose caratteristiche del modello di I-learning che ho descritto nella prima parte della mia tesi: in particolare, l'attitudine al cambiamento e la centralità della relazione*]

2) Come agisce il tutor nella comunicazione on-line?

Patrizia e Mario

... la sua *azione* dovrebbe essere *multi-prospettica, relazionale e anche cognitiva*

... a seconda dei casi, l'azione di tutoraggio può essere più o meno direttiva: all'inizio dei lavori è spesso molto direttiva, perché le studentesse hanno bisogno di organizzare e di imparare a vivere la loro esperienza di collaborazione in un contesto virtuale; la comunicazione del tutor, in questa fase, è poco confidenziale, perché organizza e assegna ruoli

... in seguito la comunicazione del tutor diventa più amichevole e complessa: dobbiamo comunicarci le decisioni tra pari, e quindi *lo stile comunicativo cambia*, si veste di emoticons, di rimandi leggeri e di richiami diversi; facciamo spesso interventi che sono trasversali o periferici rispetto all'apprendimento e cerchiamo di colorare la comunicazione rendendola più originale

... agiamo sempre su due livelli di comunicazione: la comunicazione relazionale emotiva e cognitiva: da questo punto di vista, gli ambienti della piattaforma di Facoltà si prestano molto bene a interventi di tipo multilivello

[il processo di apprendimento visto dal tutor:

*la sua attitudine al cambiamento favorisce un'analoga attitudine
al cambiamento nei partecipanti al percorso di formazione blended]*

3) Come si evolvono la relazione e la comunicazione tra i componenti di un gruppo di lavoro on line?

Patrizia e Mario

... capita un po' di tutto, anche perché *noi tutor ci mettiamo del nostro, comprese le nostre ansie e la nostra personalità*: d'altra parte, il lavoro di gruppo è un processo partecipativo ...

... è importante dare rinforzi positivi, soprattutto quando non tutti i componenti del gruppo collaborano con la stessa convinzione: per fare questo, sono molto utili i messaggi individuali

.. per migliorare la condivisione delle conoscenze, obiettivo sempre molto difficile da conseguire, è necessario favorire *la negoziazione*, che *solo raramente avviene in maniera spontanea*

*[il tutor deve essere consapevole che contribuisce in maniera significativa
a determinare le caratteristiche relazionali del gruppo;
la negoziazione deve essere sostenuta da interventi opportuni]*

4. 3 Interviste a due docenti sulle caratteristiche della formazione on line

Ho intervistato due docenti⁸⁸ della Facoltà, che da anni utilizzano la piattaforma di e-learning per progettare attività formative che i loro studenti realizzano in lavori di gruppo.

Riporto di seguito gli elementi più significativi emersi nelle due interviste, presentandoli in riferimento alle domande-stimolo da me proposte: le opinioni dei docenti sono riportate indicando il loro nome.

Come per le interviste precedenti, evidenzio in corsivo i contributi che ho considerato più interessanti e riporto tra parentesi quadre e in corsivo alcuni miei memo relativi a queste interviste.

1) Da anni utilizzate la piattaforma di Facoltà per le vostre attività didattiche: qual è un vostro primo bilancio in merito?

Lorenzo

... individuo fondamentalmente tre elementi positivi:

il primo riguarda la possibilità di avere *rapporti individuali e più profondi con gli studenti*;

il secondo fa riferimento alla possibilità di incontrare gli studenti in tempi diversi da quelli del ricevimento tradizionale: attraverso l'uso della piattaforma si ha infatti la possibilità di entrare in contatto con lo studente in qualsiasi momento;

il terzo, che consegue dai primi due, è la possibilità di avere *un confronto più approfondito* con gli studenti, obiettivo che *costituisce una caratteristica essenziale del lavoro intellettuale* in genere.

⁸⁸ I docenti intervistati sono il Prof. Paolo Di Rienzo, che insegna *Laboratorio di Individualizzazione Personalizzazione e Educazione degli Adulti*, e il Prof. Lorenzo Cantatore, che insegna *Storia della Scuola*.

... un elemento critico, che rappresenta l'elemento negativo di questa modalità di formazione, è la possibilità di generare idee e giudizi in quantità "esagerata": ciò può costituire un limite in quanto spesso *non si sa cosa scegliere e su cosa concentrarsi*

... è fondamentale che accanto ad attività di lavoro di gruppo on line ci siano momenti dedicati alla lettura e alla riflessione in solitudine

... sicuramente questa modalità di lavoro costituisce un netto miglioramento del modo di fare università: *lo studente, attraverso il lavoro di gruppo, viene messo al centro del suo processo formativo*

[*anche per i docenti la formazione blended è occasione di nuova motivazione! Inoltre, la formazione blended è "onesta", perché mette lo studente al centro del processo*]

Paolo

... la maggiore criticità di questa modalità formativa riguarda il fatto che *questi ambienti dovrebbero essere animati dalla presenza competente di figure professionali esperte*, oltre a quella del docente: mi riferisco a tutor che non abbiano solo competenze di tipo tecnico, ma siano competenti nella gestione di processi di apprendimento on line. ... la soluzione che prevede l'utilizzo di studenti senior nel ruolo di tutor non è pienamente soddisfacente: è necessario prevedere una organizzazione con la presenza stabile di tutor esperti nelle attività formative in rete e nella comunicazione, appare necessaria la definizione di politiche in senso lato per strutturare in modo stabile un servizio che preveda la presenza di esperti

... in particolare con studenti adulti che hanno impegni non solo familiari, ma anche professionali, un importante elemento di positività della proposta blended è nel venire incontro alle loro esigenze organizzative

... più in generale, *è significativa la possibilità di progettare e realizzare ambienti per l'apprendimento di tipo cooperativo*

... c'è poi la necessità di interventi di formazione per i docenti, perché in numero maggiore attivino esperienze di didattica on line, in modo che l'offerta di formazione sia davvero rivolta a tutti

*[la formazione on line richiede competenze specifiche,
di cui le organizzazioni devono dotarsi;
il modello del cooperative learning è più facilmente praticabile
con la formazione blended]*

2) Quali sono le caratteristiche più significative della relazione e della comunicazione on-line?

Lorenzo

... l'utilizzazione della piattaforma permette la realizzazione di processi comunicativi significativi e di forme di apprendimento reciproco: è comunque difficile promuovere processi comunicativi significativi, in quanto ci sono difficoltà a realizzare una partecipazione diffusa tra gli studenti; la presenza di tutor esperti nella formazione in rete può agevolare la comunicazione condivisa da parte di tutti coloro che partecipano alle attività on line

... come docente *ho imparato moltissimo da questa esperienza*, è stata *molto positiva per me sia dal punto di vista relazionale che umano*; tale aspetto ha arricchito la mia relazione con gli studenti e la loro attitudine alla partecipazione

... un punto di forza originale di questa proposta formativa è sicuramente la *possibilità di incontrarsi di più, di sentire le voci di tutti*

*[anche per i docenti la formazione on line è occasione
di motivazione e autoriflessione;
significativa la consapevolezza della possibilità di dar voce a tutti]*

Paolo

.. si possono generare diverse dinamiche nell'interazione tra i gruppi, che devono essere accuratamente gestite dai responsabili del corso, per cogliere le esigenze che emergono e richiedono un intervento

... la formazione blended invita a riflettere sui modi in cui si organizza un percorso di apprendimento e su come *gli studenti assumono su di sé la responsabilità di portare a termine il percorso formativo*: si tratta di *cambiamenti di tipo metacognitivo*, perché gran parte delle attività che vengono condotte richiedono agli studenti molta riflessione critica: ad esempio, negli spazi di scrittura condivisa si prevede la realizzazione di mappe concettuali e di diagrammi a V, strumenti euristici che sollecitano, appunto, l'attivazione di processi metacognitivi

... l'esperienza della piattaforma ha sollecitato, secondo il parere di molti studenti, ad acquisire *nuove modalità relazionali e comunicative*; ma non sempre ciò si verifica, e registriamo a volte l'insuccesso di gruppi di lavoro, perché sorgono difficoltà di natura relazionale che non vengono risolte

[la responsabilità dell'apprendimento, soprattutto on line, è di chi apprende; la formazione blended sollecita cambiamenti sia di tipo metacognitivo, sia nelle modalità comunicative e relazionali]

Tabella A3 – Le etichette dopo l’analisi delle interviste

Etichetta	N° dei thread in cui compare	N° di occorrenze
aggiornamento delle competenze culturali e digitali delle organizzazioni	1	1
ammirazione	1	4
anticipazione domande	1	1
apprezzamento altri gruppi	1	1
argomenti del PW	2	8
aspettative	7	26
atteggiamento del tutor	6	23
atteggiamento metacognitivo	1	10
atteggiamento verso il tutor	1	4
attese del tutor	4	5
assunzione di responsabilità	1	1
assunzione di responsabilità individuale nell’agire comunicativo	1	1
attitudine al cambiamento da parte degli studenti	1	1
attitudine al cambiamento da parte del docente	1	1
autovalutazione attraverso il confronto con l’altro	1	1
centralità della relazione	1	1
centralità dello studente	1	1
chat	1	1
circolo virtuoso tra senso di appartenenza al gruppo e positività della relazione	1	1
coerenza rispetto al thread	1	2
commento del materiale proposto per il PW	1	1
commiato	7	143
condivisione	4	22
condivisione degli argomenti del PW	2	3

condivisione dei tempi di lavoro proposti dal tutor	1	1
condivisione meta cognitiva	1	1
conferma di partecipazione a incontri in presenza	4	22
consapevolezza del cambiamento	1	1
consapevolezza dell'errore	2	4
consenso	2	6
considerazioni personali	4	36
cura dell'altro	1	1
cura delle emozioni	1	1
dare informazioni	12	86
dare informazioni agli studenti	4	13
determinazione dello studente	2	4
discussione per la negoziazione	3	13
disponibilità tra pari	3	6
diversità dei punti di vista come valore aggiunto	1	1
domanda chiarimento	5	8
efficacia della comunicazione	1	1
emozioni per la riuscita	3	11
emulazione	2	2
entusiasmo	1	2
etero motivazione	1	1
fasi del PW	2	7
fasi di costruzione della mappa concettuale	2	3
feedback	5	45
fiducia nell'altro	1	1
impegno collettivo	2	5
importanza della progettazione didattica	1	1

incontro in chat	1	10
incoraggiamento	7	19
indicazioni del tutor	5	8
inizio del PW	2	2
innovatività delle “interazioni blended”	1	1
interattività tra materiali didattici tradizionali e tecnologie	1	1
invito a prendere iniziativa	4	37
ironia	1	5
lo strumento wiki	1	5
modalità di lavoro on line	2	2
obiettivi del PW	1	1
oggetti del PW	1	2
organizzazione degli argomenti condivisi del PW	2	2
partecipazione al forum	1	1
partecipazione attiva da parte di tutti	1	1
percezione del contributo personale	3	5
positività della formazione blended	2	2
possibili collegamenti tra gli argomenti condivisi del PW	2	2
precisazione del tipo di difficoltà	1	1
presentazione di sé	5	27
presentazione di sé come gruppo	1	1
proposta di incontro in presenza	5	40
proposta di incontro on line	4	45
punto di partenza del PW	1	3
rapporto biunivoco tra attitudine al cambiamento del tutor e quello degli studenti	1	1
rapporto tra pari	2	3

rassicurazione del tutor	2	3
rassicurazione tra pari	3	10
relazioni positive negli ambienti on line	1	1
richiamo all'impegno collettivo	2	3
richiesta di condivisione	2	6
richiesta di feedback	3	53
richiesta di informazioni	6	55
riconoscimenti personali	4	5
riconoscimento dei propri limiti	1	1
ricorsività tra ambienti forum e Wiki	1	2
riflessione metacognitiva da parte dello studente	2	19
riflessioni personali sul titolo del PW	2	6
ringraziamenti	5	15
risoluzione della situazione problematica	5	23
scaffolding relazionale del tutor	1	1
scopo della condivisione	1	1
sensazioni iniziali	1	2
sezioni della piattaforma Moodle	3	3
sintesi degli argomenti condivisi	1	3
situazioni problematiche organizzative	5	49
soddisfazione	1	3
speranza	1	1
strumento mappa	2	9
suggerimenti del tutor	5	30
suggerimenti degli studenti	3	20
sviluppo delle dimensioni metacognitive, comunicative e relazionali	1	1
tempi del Wiki	1	1

toni comunicazionali per la condivisione	1	1
utilità del corso	1	1
valore del gruppo	3	7
valorizzazione dell'altro	1	1
valutazione dei prodotti	1	1
vicinanza affettiva	1	1

Tabella B3. Corrispondenza categorie-etichette dopo l'analisi delle interviste

Categoria	Etichette di riferimento
Feedback	Consapevolezza dell'errore Dare informazioni Domanda di chiarimento Feedback Incoraggiamento Indicazioni del tutor Rassicurazione del tutor Rassicurazione tra pari Richiesta di feedback Richiesta di informazioni Ringraziamenti Suggerimenti del tutor Suggerimenti dello studente Valutazione dei prodotti
L'agire condiviso	Condivisione Condivisione meta cognitiva Discussione per la negoziazione Richiesta di condivisione Riflessione metacognitiva da parte dello studente Sintesi degli argomenti condivisi Strumento meta cognitivo mappa concettuale Toni comunicazionali per la condivisione
Gruppalità	Consenso Disponibilità tra pari Impegno collettivo Presentazione di sé come gruppo Rapporto tra pari Valore del gruppo

Emozioni, sentimenti e attitudini	<p> Ammirazione Aspettative Atteggiamenti nei confronti del gruppo Atteggiamento verso il tutor Commiato Determinazione dello studente Emozioni per la riuscita Emulazione Entusiasmo Ironia Sensazioni iniziali Soddisfazione Speranza Vicinanza affettiva </p>
Modalità del lavoro blended	<p> Argomenti del pw Chat Coerenza al thread Commento del materiale proposto per il pw Conferma di partecipazione agli incontri in presenza Fasi del pw Fasi di costruzione della mappa concettuale Incontro in chat Interattività tra materiali didattici tradizionali e tecnologie Invito a prendere iniziativa Lo strumento wiki Modalità di lavoro on line Obiettivi del pw Elementi di partenza del pw Organizzazione degli argomenti condivisi del pw Partecipazione al forum Positività della formazione blended Precisazione del tipo di difficoltà Proposta di incontro Ricorsività tra ambienti della piattaforma: forum e wiki Risoluzione delle situazioni problematiche Sezioni della piattaforma Moodle Situazione problematiche organizzative Tempi del wiki </p>
L'attitudine al cambiamento	<p> Aggiornamento delle competenze culturali e digitali delle organizzazioni Attitudine al cambiamento da parte di chi apprende Attitudine al cambiamento da parte del docente Consapevolezza del cambiamento Rapporto biunivoco tra attitudine al cambiamento del tutor e quello degli studenti </p>

La relazione	Assunzione di responsabilità nell'apprendimento Assunzione di responsabilità individuale nell'agire comunicativo Autovalutazione attraverso il confronto con l'altro Centralità della relazione con gli altri Centralità dello studente Circolo virtuoso tra senso di appartenenza al gruppo e positività della relazione Cura dell'altro Cura delle emozioni Diversità dei punti di vista come valore aggiunto Efficacia della comunicazione Etero motivazione Fiducia nell'altro Innovatività delle "interazioni blended" Partecipazione attiva da parte di tutti Relazioni positive negli ambienti on line Scaffolding relazionale del tutor Sviluppo delle dimensioni metacognitive, comunicative e relazionali Valorizzazione dell'altro
--------------	--

Tabella C3. Corrispondenza categorie-proprietà dopo l'analisi delle interviste

Categoria	Proprietà
La valutazione e il feedback	sono centrali, puntuali, ricorsivi, sistematici, contestualizzati, cognitivi e affettivi
L'agire condiviso	è negoziato e atteso, riguarda anche le dimensioni cognitive
Gruppalità	è un valore, sollecita assunzione di responsabilità, "suggerisce" la parità
Emozioni, sentimenti e attitudini	sono auto ed etero direzionati, sono positivi
Modalità del lavoro blended	è pianificato è individuale e al contempo condiviso si basa sull'utilizzo integrato dei diversi ambienti on line e sull'incontro degli spazi virtuali con quelli fisici
L'attitudine al cambiamento	è comune, è poliedrica ed è relazionale
La relazione	è centrale, è omnicomprensiva, è multidimensionale

5. Ipotesi per una teoria sostantiva delle dinamiche relazionali in rete

Nel precedente paragrafo ho riportato con ampio dettaglio le interviste effettuate con alcuni dei protagonisti della formazione blended perché le ho sviluppate nella fase conclusiva del mio percorso di tesi, quando cioè la mia comprensione del fenomeno indagato – la formazione blended progettata e realizzata in coerenza con l'epistemologia costruttivista dell'I-learning – mi consentiva di cogliere al meglio le caratteristiche più significative dei diversi aspetti esperienziali.

In altre parole, ho avuto modo di riflettere sui nuovi dati con una accresciuta sensibilità teoretica, e ho potuto constatare la grande efficacia di una metodologia di ricerca che consente e sollecita il rimando ricorsivo tra le fasi di raccolta-codifica-analisi dei dati e i momenti di concettualizzazione.

Lo strumento euristico utilizzato per l'ultima fase di esplorazione sul campo, l'intervista, ha poi confermato la sua efficacia, consentendomi di approfondire l'indagine nelle direzioni che mi sembravano più opportune per saturare le categorie già individuate e meglio definirne le proprietà.

Infine, la competenza delle persone intervistate e la ricchezza delle esperienze da loro vissute negli ambienti della piattaforma Moodle della Facoltà hanno reso possibile un approfondimento davvero significativo e multiprospettico dei diversi elementi che caratterizzano un percorso di formazione blended: è questo il motivo per cui ho deciso di riportare, nel precedente paragrafo, buona parte dei memos che ho scritto mentre ragionavo sulle tante sollecitazioni critiche che avevo ricevuto dalle interviste.

Ed è proprio dall'analisi di questi memos che ho potuto individuare le due nuove categorie, indicate nelle tabelle B3 e C3: *l'attitudine al cambiamento e la relazione*.

Queste nuove categorie, concettualmente assai potenti, erano in effetti già presenti, sia pure in forma latente, nelle precedenti fasi di sviluppo della ricerca, ma solo l'efficacia delle interviste e l'attenta riflessione sui memos mi ha consentito di formalizzarle con chiarezza.

Per chiarire meglio le ultime fasi di concettualizzazione del mio percorso di ricerca, riprendo alcuni dei memos che ho scritto durante lo svolgimento delle interviste.

Memos dalle interviste con gli studenti

La categoria *la relazione* nasce quasi spontaneamente dall'analisi dei seguenti memos:

- *un modo innovativo di interagire, che fa presa*
- *la comunicazione on line può essere gratificante e significativa*
- *gli ambienti on line possono aiutare a superare alcune barriere relazionali*

Analogamente, la categoria *l'attitudine al cambiamento* deriva dall'analisi dei seguenti memos:

- *fiducia nelle amplificate capacità operative che derivano dalla collaborazione*
- *fantastico! la volontà di riuscire insieme agli altri dà motivazione*
- *straordinaria la consapevolezza del cambiamento!*

Le due categorie appaiono poi fortemente correlate tra loro, come confermato dall'analisi dei seguenti memos:

- *il confronto con gli altri sollecita azioni di autovalutazione*
- *la consapevolezza della propria responsabilità nell'efficacia della comunicazione*
- *l'importanza di progettare percorsi di apprendimento anche piacevoli favorire il senso di appartenenza può migliorare gli aspetti relazionali*

Memos dalle interviste con i tutor

Dalle interviste realizzate con i tutor ho trovato significative conferme alle due nuove categorie, e ho potuto iniziare a definirne le proprietà.

Cambiamento: l'attitudine al cambiamento del tutor favorisce un'analoga attitudine al cambiamento nei partecipanti al percorso di formazione blended.

Relazione: il tutor contribuisce in maniera significativa a determinare le caratteristiche relazionali del gruppo.

Relazione e cambiamento: in estrema sintesi, il modello di I-learning è caratterizzato da attitudine al cambiamento e centralità della relazione.

Memos dalle interviste con i docenti

La natura ricorsiva delle relazioni tra le due nuove categorie individuate risulta confermata dai memos che ho scritto ragionando sui contributi avuti dai due docenti intervistati:

- *anche per i docenti la formazione blended è occasione di autoriflessione e di nuova motivazione, perché mette lo studente al centro del processo*
- *la formazione blended sollecita cambiamenti sia di tipo metacognitivo, sia nelle modalità comunicative e relazionali*

Rileggendo meglio, cioè con accresciuta sensibilità teoretica, il lavoro di concettualizzazione relativo all'interpretazione delle interviste, ritengo che la denominazione più corretta della categoria relativa alle caratteristiche relazionali della formazione blended sia *La centralità della relazione*.

Una teoria sostantiva delle dinamiche relazionali della rete può quindi fondarsi sulla ricorsività e sulle proprietà distintive che caratterizzano le due *core categories* individuate: *l'attitudine al cambiamento* e *la centralità della relazione*.

In effetti, la rivoluzione copernicana che sceglie di progettare e realizzare percorsi formativi sulla base dell'epistemologia costruttivista e della metodologia blended richiede una forte *attitudine al cambiamento* e sollecita la *centralità della relazione*.

Stiamo ragionando, con tutta evidenza, su trasformazioni possibili, persino “facili”, per la proposta formativa che contraddistingue la scuola e l'università del nostro paese: le *core categories* individuate suggeriscono infatti di valorizzare la componente riflessiva della comunicazione, anche grazie alla nuova ipertestualità della rete, e di considerare la conoscenza come un processo sociale.

La qualità delle dinamiche relazionali che caratterizzano i percorsi di formazione blended progettati sulla base dell'epistemologia costruttivista può contribuire a invertire la tendenza fortemente negativa che registriamo da numerosi anni sia nella riuscita e nella durata media dei percorsi universitari, sia negli esiti delle più recenti indagini internazionali relative all'apprendimento degli studenti italiani delle diverse fasce di età.

Conclusioni

Il percorso di dottorato, anche grazie al confronto con eminenti ricercatori italiani ed europei, mi ha offerto la possibilità di un'apertura culturale e disciplinare molto ampia.

Ho perseguito tale obiettivo con grande determinazione, anche attraverso la partecipazione a due scuole estive europee sul tema *Technology Enhanced Learning* e a un convegno europeo organizzato da un Centro di Eccellenza che promuove la cooperazione tra Enti e Università sugli aspetti tecnici, sociali, psicologici ed educativi delle tecnologie digitali in ambito educativo.

Queste esperienze internazionali, le molteplici sollecitazioni avute nell'ambito delle attività promosse dalla Scuola Dottorale e l'intensa attività di ricerca condotta sul campo mi hanno aiutato a riflettere sugli orizzonti in direzione dei quali la ricerca dovrebbe muoversi, se vuole rimanere agganciata al quadro europeo.

Sento di aver compiuto un percorso pienamente coerente con quanto espresso nella "Dichiarazione di Berlino" del 2003, in cui il dottorato di ricerca, "terzo livello dell'istruzione superiore", è indicato come elemento decisivo per la ricerca e per la formazione alla ricerca, ai fini della costruzione di uno spazio culturale europeo nel contesto della promozione e della crescita della società della conoscenza.

E' conclusa la mia ricerca?

No, per fortuna: si sta concludendo il mio percorso dottorale, non la ricerca. Come tutte le ricerche, e quelle qualitative in particolare, la teoria sostantiva che ho delineato nell'ultimo capitolo della tesi potrà essere approfondita e meglio chiarita da ulteriori fasi di raccolta-codifica-analisi dei dati e da corrispondenti momenti di concettualizzazione.

Potrò farlo io? Me lo auguro.

Altrimenti, saranno altri ricercatori a proseguire il mio lavoro, come da sempre accade nel settore della ricerca scientifica.

Certamente, l'ambito di ricerca che ho avviato è molto promettente e suggerisce molteplici sviluppi.

Si dovrà indagare sugli esiti del modello di I-learning in altri contesti universitari, nelle scuole medie superiori del nostro paese, nelle organizzazioni del lavoro pubbliche e private.

Così facendo, si potrà arrivare a definire una teoria formale capace di interpretare i percorsi di formazione progettati secondo l'epistemologia costruttivista e realizzati in modalità *blended*: naturalmente, la *Grounded Theory* continuerà a costituire la metodologia di ricerca utilizzata.

Concludo esprimendo una consapevole soddisfazione per il mio personale cammino, un ringraziamento a chi ha accompagnato il mio lavoro, un sincero augurio a chi proseguirà questa ricerca.

BIBLIOGRAFIA GENERALE

- Anolli L. (2002), *Psicologia della comunicazione*, Bologna: Il Mulino
- Ausubel D. (1969), *Educazione e processi cognitivi*, Milano: Franco Angeli
- Baraldi C. (2003), *Comunicazione interculturale e diversità*, Milano: Carocci
- Bateson G. (1979), *Verso un'ecologia della mente*, Torino: Adelphi
- Bateson G. (1984), *Mente e natura, un'unità necessaria*, Torino: Adelphi
- Bauman Z. (2001), *Voglia di comunità*, Bari: Laterza
- Berger P., & Luckmann T. (1966), *La realtà come costruzione sociale*, Bologna: Il Mulino
- Bereiter C. (1994), *Implication of Postmodernism for Science Education. A Critique*. *Educational Psychologist*, v. 29 (1), pp. 3–12
- Scardamalia M., & Bereiter C. (1994), *Computer support for knowledge-building communities*, *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), 265-283
- Blumer H. (2006), *Metodologia dell'interazionismo simbolico*, Roma: Armando
- Bryant A., & Charmaz, K. (2007), *The sage handbook of grounded theory*, Los Angeles: Sage
- Carlini F. (1999), *Lo stile del Web. Parole e immagini nella comunicazione di rete*, Torino: Einaudi
- Calvani A., & Rotta M. (1999), *Comunicazione e apprendimento in Internet. Didattica costruttivistica in rete*, Trento: Erickson
- Calvani A., & Rotta M. (2000), *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica on line*, Trento: Erickson
- Carroll A. (1993), *Alice nel paese delle meraviglie*, Milano: Feltrinelli
- Castells M. (2002), *Nascita della società di rete*, Milano: Bocconi
- Clarke A. (2007), *Situational analysis: grounded theory after the postmodern turn*. London; Sage

- Ceruti M. (1998), *Ecologia della contingenza*. In S. Manghi (a cura di), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*, Milano: Raffaello Cortina
- Cipriani R., & Bolasco S. (1995), *Ricerca qualitativa e computer. Teorie, metodi e applicazioni*, Milano: Franco Angeli
- Clancey W. J. (1997), *Situated cognition. On human knowledge and computer representations*, Cambridge University Press: Cambridge
- Cipolla C.(1996), *Teoria della metodologia sociologica: una metodologia integrata per la ricerca sociale*, Milano: Franco Angeli
- Charmaz K. (2000), *Grounded theory : Objectivist and constructivist methods*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative Research*, Thousand Oaks, CA : Sage
- Charmaz, K. (2002), *Qualitative interviewing and grounded theory analysis* In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of interview research. Context & method*, Thousand Oaks, CA : Sage
- Charmaz K. (2003). *Grounded theory*. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology : A practical guide to research methods*, London :Sage
- Charmaz K. (2006), *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*, London: Sage
- Davies, B., & Harrè B. (1990), *Positioning: The social construction of selves*, Journal for the Theory of Social Behaviour, v.20 (3), pp. 43-63
- Denzin, N.K & Lincoln, Y.S (2000). *Handbook of qualitative research*, London: Sage
- Donati P. (1991), *Teoria relazionale della società*, Milano: Franco Angeli
- Dri P. (1994), *Serendippo. Come nasce la scoperta: la fortuna della scienza* Roma: Editori Riuniti
- Durkheim E. (1969), *Le regole del metodo sociologico*, Milano: Edizioni di Comunità
- Fabbri L. (2007), *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*, Roma: Carocci
- Fielding N., & Lee R.M. (1991), *Using computers in qualitative research*, London: Sage

- Fodor J.A. (2004), *La mente non funziona così. La portata e i limiti della psicologia computazionale*, Bari: Laterza
- Foucault M. (1998), *Le parole e le cose: un'archeologia delle scienze umane*, Milano: Rizzoli
- Galimberti C., & Riva G. (1992), *La comunicazione virtuale. Dal computer alle reti*. Milano: Guerini e Associati
- Gardner H.(1999), *Educare al comprendere*, Milano: Feltrinelli
- Gardner. H (2005), *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Trento: Erickson
- Geertz C. J. (1987), *Interpretazione di culture*, Bologna: Il Mulino
- Giani U. (2004), *Reti dinamiche di apprendimento a distanza*, Napoli: Liguori
- Glaser B. G., & Strauss A. L. (1965), *Awareness of dying*. Chicago, IL: Aldine
- Glaser B. G., & Strauss, A. L. (1967), *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Chicago: IL Aldine
- Glaser B. G. (1992), *Basics of grounded theory analysis*, Mill Valley, CA : Sociology Press
- Gullikers J. (2006), *Authenticity is in the eye of the beholder. Beliefs and perceptions of authentic assessment and the influence on student learning*. Tesi dottorale, Open University, Netherlands
- Habermas J. (1996), *L'agire comunicativo*, Bologna: Il Mulino
- Hakkarainen K.(2003), *Emergence of progressive- nquiry culture in a computer-supported collaborative learning*, Learning Environments Research,v.6(2).
- Harre R., & Gillet G.(1996), *La mente discorsiva*, Milano: Raffaello Cortina
- Heritage J. (1987), *Ethnomethodology*. In Giddens A., & Turner J. (Eds.), *Social theory today* . Cambridge: England Polity Press
- Karmiloff-Smith A. (1995), *Oltre la mente modulare: una prospettiva evolutiva sulla scienza cognitiva*, Bologna: Il Mulino

- Kelle U. (2002), *Computer-aided qualitative data analysis. Theory, methods and practice*, London: Sage
- Lave J. (1988), *Cognition in practice*, Cambridge: Cambridge University Press
- Lévy P. (1999), *Cybercultura. Gli usi sociali delle nuove tecnologie*, Milano: Feltrinelli
- Lévy P. (1996), *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano: Feltrinelli
- Lévy P. (2000), *Le tecnologie dell'intelligenza. Il futuro del pensiero nell'era informatica*, Milano: Feltrinelli
- Lipari D. (2007), *Una conversazione con Etienne Wenger sulla coltivazione delle comunità di pratica*, *Formazione e Cambiamento* Anno VII – Nuova serie – N. 45 feb-mar 2007, pp. 1-10
- Lotman J. (1985), *La semiosfera*, Venezia: Marsilio
- Lowell K., & Lawson K.S. (1972), *La ricerca nel campo educativo*, Firenze: Giunti Barbera
- Mantovani S. (1995), *Comunicazione e identità*, Il Mulino, Bologna
- Mills, C-H. (1995), *L'immaginazione sociologica*, Milano: Il Saggiatore
- Maragliano R. (2002), *Pedagogie dell'e-learning*, Laterza: Bari
- Marradi A. (1992), *Concetti e metodo per la ricerca sociale*, La Giuntina: Firenze
- Marradi A. (1996), *Costruire il dato*, Milano: Franco Angeli
- Manghi S. (2008), *Un saggio per la società-mondo. La scommessa su presente di Edgar Morin*, Milano: Bruno Mondadori
- Maturana H. (1993), *Autocoscienza e realtà*, Milano: Raffaello Cortina
- Mazzola G., & Boccia Artieri G. (1994), *L'ambigua frontiera del virtuale. Uomini e tecnologie a confronto*, Milano: Franco Angeli
- Merton R. (2000), *Teoria e struttura sociale*, Bologna: Il Mulino
- Merton R. (2006), *Sociologia e medicina*, Roma: Armando
- Morin E. (1974), *Il paradigma perduto: che cos'è la natura umana?* Milano: Bompiani

- Morin E. (2000), *Il metodo 1. La natura della natura*, Milano: Raffaello Cortina
- Muukkonen H., Hakkarainen K., Lakkala M. (1999), *Collaborative technology for facilitating Progressive Inquiry : The future Learning Environment tools*. In Hoadley C., & Roschelle J. (Eds.) *Proceedings of the CSCL '99 conference*. December 12-15, 1999. Palo Alto, 406-415. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Navarini C. (2007), *Etica della metafora. Una rilettura di George Lakoff*, Milano: Vita e Pensiero
- Ong W. (1996), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Bologna: Il Mulino
- Orefice P. (2000), *I domini conoscitivi: origine, natura e sviluppo dei saperi*, Roma: Carocci
- Paccagnella L. (2000), *La comunicazione al computer*, Bologna: Il Mulino
- Park, R (1941) *Essays in Sociology*, Toronto: University of Toronto Press
- Pastore L., & Nectarios G. (2006), *Prospettive del postmoderno, vol.2. Profili epistemici*, Milano: Edizioni Mimesis
- Petricca S. (2005), *Il giornale on line e la società della conoscenza*, Catanzaro: Rubettino Editore
- Phillips J. (2002), *How to measure training results: a practical guide to tracking the six key indicators*, London: McGraw-Hill Professional
- Poincaré J-H. (2003), *La scienza e l'ipotesi*, Milano: Bompiani
- Pontecorvo C., Ajello A., & Zucchermaglio C. (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED
- Popper K. (1969), *Scienza e filosofia*, Editori Einaudi: Torino
- Popper K. (1975), *Conoscenza oggettiva*, Armando: Roma
- Popper K. (2000), *Lo scopo della scienza*, Armando: Roma
- Pugliese A.C. (2009), *Le pratiche come attività epistemiche e normative di soggetti collettivi in situazione*. In Pugliese (a cura di). *Cura dell'identità e comunità di conoscenza come buone pratiche*, Bari: Laterza
- Ranieri M. (2005), *E- learning: modelli e strategie didattiche*, Trento: Edizioni Erickson

- Rheingold H. (1993), *Comunità virtuali*, Milano: Sperling & Kupfer
- Richards L. (1999), *Using NVivo in qualitative research*, London: Sage
- Ricolfi L. (1993), *Tre variabili: un'introduzione all'analisi*, Milano: Franco Angeli
- Rivoltella P.C. (1998), *Come Peter Pan. Educazione, media, tecnologie oggi*, Piacenza: Santhia
- Rivoltella P.C. (2003), *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*, Trento, Centro Studi Erickson Trento
- Rivoltella P.C. (2006), *Screen-generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media*, Milano: Vita e Pensiero
- Ruggieri S., Boca S., & Ballor F. (2002), *La valutazione nella formazione a distanza: un barlume all'orizzonte*, *Tecnologie Didattiche*, v.25 (1), pp.29-36
- Sacks H.(1995), *Lectures on conversation*, London:Blackwell
- Santambrogio A. (2007), *Introduzione alla sociologia. Le teorie, i concetti, gli autori*, Milano: Laterza
- Snowden D. (2002), *Complex acts of Knowing: paradox and descriptive self-awareness*, *Journal of Knowledge Management*, Special Edition, v.6 (2), pp. 1-13
- Spivey N. (1997), *The constructivist metaphor: reading, writing and the making of meaning*, San Diego: Academic Press
- Strauss A., & Corbin J. (1990), *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, London: Sage Publications.
- Strauss A. (1997), *Grounded theory in practice*, London: Sage
- Striano M. (2000), *I tempi e i <<luoghi>> dell'apprendere. Processi di apprendimento e luoghi della formazione*, Napoli: Liguori
- Suchman L.(1987), *Plans and Situated Actions*, Cambridge: University Press, Cambridge
- Strati A. (a cura di), *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*, Roma: Armando, 2009

- Tagliagambe S. (1996), *Epistemologie del confine*, Milano: Il Saggiatore
- Tarozzi M. (2008), *Che cos'è la grounded theory*, Roma: Carocci
- Telfener C., & Casadio L.(a cura di), *Sistemica. Voci e percorsi della complessità*, Torino: Bollati Boringhieri, 2003
- Tönnies F. (1979), *Comunità e società*, Milano: Edizioni Comunità
- Trentin G. (2004), *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, Milano: Franco Angeli
- Varela F.(1979), *Principles of biological autonomy*, New York: North Holland
- Von Foester. H (1987), *I sistemi che osservano*, Roma:Astrolabio
- Vygotskij L. (1978), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Bari: Laterza
- Watzlawick P., Beavin J.B., & Jackson D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio: Roma
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge: University Press Cambridge
- Wenger E. (2006), *L'apprendimento situato: dall'osservazione alla partecipazione attiva dei contesti sociali*, Trento: Erickson
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2007), *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Milano: Guerini e Associati
- Wilson E. (1978), *On Human Nature*, Harvard: University Press Harvard
- Wurman R. A. (1998), *L'ansia di informazione*, Milano: Leonardo Editore
- Zucchermaglio C., & Alby F. (2005), *Gruppi e tecnologie di lavoro*, Roma: Laterza

Ai miei genitori, i miei primi maestri di vita

*Dalla loro umiltà e dalla durezza della loro vita campestre
ho appreso la profonda dedizione al lavoro,
dal loro esempio la sete insaziabile e la passione del conoscere.*

Ringraziamenti

Desidero ringraziare il mio tutor, Prof. Alberto Quagliata, per il rigore scientifico con cui ha seguito il mio lavoro di progettazione e scrittura della tesi e per il sostegno che mi ha dato nei momenti di difficoltà.

Da lui ho imparato l'arte del confronto e della negoziazione.

Ringrazio inoltre il Prof. Roberto Cipriani, per i suggerimenti che mi ha dato nella stesura della parte metodologica della tesi e per le numerose opportunità formative che mi ha offerto in questi anni.

Esprimo poi la mia gratitudine nei confronti degli studenti dei corsi di Didattica generale, Tecniche della Formazione a distanza e Sociologia generale, con un grazie particolare a Rita Todaro: le attività formative che ho sviluppato insieme a loro mi hanno permesso di mettere in pratica alcune delle tante pagine di teoria che ho studiato.

Il confronto con tutte le persone che ho frequentato durante gli anni di Dottorato mi ha arricchito dal punto di vista culturale e umano.

Senza di loro questo lavoro non sarebbe stato possibile.