

FORME ARGOMENTATIVE NEI FORUM ONLINE: ANALISI DELL'ACCORDO E DISACCORDO

Sabrina Lazzeri^{*}
Ivana Bianchi^{**}
Bianca De Bernardi^{***}
Ugo Savardi^{****}

Sommario

Questo articolo propone una riflessione sulla struttura dialogica dei forum, a partire dalla cornice teorica della “costruzione collaborativa della conoscenza” che il forum, potenzialmente, consentirebbe permettendo ai partecipanti di esprimere i propri punti di vista, riflettere su quelli altrui e di costruire così nuove conoscenze. In particolare l’analisi si focalizza sull’importanza che le categorie di accordo e disaccordo hanno nella caratterizzazione della struttura dialogica che prende forma nel forum. Vengono proposte alcuni livelli di analisi di questa dimensione e i risultati della loro applicazione ad un campione di 70 interventi.

L’analisi descrittiva rivela che la maggior parte degli interventi consiste nell’espressione di punti di vista, più di accordo che di disaccordo, comunque motivati, in gran parte rivolti sia al contenuto che al mittente, ma più frequentemente riferiti al solo contenuto. Il lavoro suggerisce che questi risultati contribuiscono a dare indicazione delle modalità in cui concretamente prende forma la co-costruzione della conoscenza nei forum.

* Cultore della materia per Psicologia dell’educazione, Dipartimento di Psicologia e antropologia culturale, Università di Verona. E-mail: Sabrina.Lazzeri@formazione.univr.it

** Professore associato di Psicologia generale, Dipartimento di Scienze dell’educazione e della formazione, Università di Macerata

*** Professore ordinario di Psicologia dell’Educazione, Dipartimento di Psicologia e Antropologia culturale, Università di Verona. E-mail: bianca.debernardi@univr.it

**** Professore associato di Psicologia generale, Dipartimento di Psicologia e antropologia culturale, Università di Verona

Abstract

In this paper we focus on online forums dialogic structure, within the general framework of “collaborative knowledge construction” that forums, potentially, allow, giving participant the chance of expressing their own ideas, to think about other participants perspectives and, in so doing, to build new knowledge. In particular we focused on the role that agreement and disagreement play as characteristics form of forums dialogic structure. We suggest some categories of analysis for this dimension and describe the results derived form their application to a sample of 70 notes.

The descriptive analysis of the sample of notes revealed that they consist, for the most part, in messages expressing a personal position, more frequently an agreement than a disagreement, in any case a motivated position. This assumption of position refers either to the lesson subject or to previous note (sometimes to both), but most frequently to the former. We suggest that our results contribute to the investigations of the ways in which collaborative elaboration of knowledge takes places within on line forums.

1. Introduzione

A partire dalla considerazione che, mentre la tecnologia rappresenta semplicemente un mezzo e l'approccio educativo costituisce invece allo stesso tempo sia un mezzo che un fine, e che il processo di collaborazione è un elemento consentito dall'interazione on line, questo contributo propone una riflessione sulla possibilità dei forum online di facilitare la co-costruzione del ragionamento.

Nella tradizione costruttivista della psicologia dell'educazione si enfatizza il fatto che gli esseri umani sono agenti costruttivi della propria esperienza della realtà, a livello individuale e collettivo (Nelson, 1996). Il ruolo migliorativo della compartecipazione di più osservatori nell'analisi della realtà viene riconosciuto anche da una prospettiva molto diversa da quella costruttivista, diametralmente opposta per quadro di assunzioni che ne sono a fondamento e differente per contenuti a cui si riferisce: quella della psicologia della percezione fenomenologica (Kanizsa, 1980; Bozzi, 1989), dentro cui nasce il metodo interosservativo (Bozzi, 1978; Bozzi & Martinuzzi, 1985; Savardi & Bianchi, 2003). Su questo doppio binario si può allora leggere l'interesse all'indagine di come la collaboratività (che lo strumento dei forum prevede di attivare) si sviluppi e come essa orienti l'analisi dei contenuti che prende forma nei forum. Tra l'altro, la condizione

necessaria a questo processo collaborativo, cioè quella di un ambiente in cui la conoscenza sia resa presente, usata, valutata, e modificata dai vari soggetti coinvolti (Boscolo, 1997), che nei termini della fenomenologia sperimentale della percezione definiremmo *condizione di interosservabilità*, è ben garantita da strumenti come il forum, in cui qualsiasi contributo inserito è immediatamente accessibile a tutti.

È stato sottolineato da diversi autori (Scardamalia & Bereiter, 1994; Muukkonen, Hakkarainen & Lakkala, 1999) che la discussione nei forum consente la costruzione collaborativa di conoscenza e la realizzazione di “comunità di apprendimento” a distanza fra gruppi di studenti di livelli ed età differenti (Brown & Campione, 1990), e che in ambito didattico-educativo questo strumento può essere utilizzato efficacemente per costruire collaborativamente percorsi di conoscenza (Cesareni & Mancini, 2000; Giannini, Manzelli & Nati, 2004). Poiché spesso i soggetti coinvolti mostrano diversi livelli di competenza, si creano naturalmente le condizioni adatte alla costruzione della “zona di sviluppo prossimale” (Cacciamani & Giannandrea, 2004), attraverso la quale l’acquisizione del sapere diviene atto di responsabilità condivisa. La comunità che si crea nei forum, in questo senso, responsabilizza e allo stesso tempo rassicura i soggetti che ne fanno parte. Sempre in riferimento alle diverse competenze, pur con le differenze legate alla tipologia di setting didattico e di competenze informatiche dei partecipanti (Cesareni et al., 2001; Cesareni & Martini, online), i membri possono essere spronati a lavorare per una comprensione profonda dei contenuti anche grazie alla collaborazione con i tutor (cfr Ligorio, 2004 sulla necessità della figura del tutor).

Se molto si discute del problema della formazione e azione dei nei contesti comunicativi delle comunità di apprendimento (Furno, 2004; Trentin, 1998; <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=242>), è fondamentale che questa figura privilegi l’approccio metacognitivo e cooperativo, che attribuisca attenzione alla gestione della discussione, al recupero della motivazione dei partecipanti e al clima d’aula. Nelle condizioni in cui il forum on line è affiancato ad un corso in presenza, quest’ultimo può influenzare l’impronta relazionale. Un interessante contributo di ricerca sarebbe quello di capire come si differenzi il percorso evolutivo dei forum inseriti in un contesto blended e di quelli nati invece direttamente all’interno di una comunità on-line (Giannini, Manzelli e Nati, 2004).

2. Categorie empiriche di analisi della struttura dialogica dei forum

In contesti DLS, con l'espressione "forum" o "web forum" si definisce "un ambiente di comunicazione in rete di tipo asincrono, basato in genere su bacheche su cui è possibile lasciare dei messaggi o sotto forma di messaggi di avvio di una discussione o come repliche (*reply*) ad altri messaggi" (<http://www.formare.erickson.it/glossario.html>).

Il forum è dunque uno spazio d'interazione sociale, che consente uno scambio di tipo "molti a molti" di testi scritti tra persone che partecipano per degli obiettivi comuni. Nella comunicazione multi-a-molti, ogni autore del messaggio è consapevole della possibilità che i membri del gruppo hanno di interagire; per questo ciascuno è considerato fonte consultabile per ottenere informazioni, risposte a quesiti, stimoli di riflessione.

Il fatto che i messaggi scritti da un partecipante siano letti dai destinatari in un momento successivo, implica, dal punto di vista educativo, la possibilità di riflettere sui contenuti prima di formulare una risposta meditata e di organizzare con più efficacia il proprio pensiero, ricercando maggiori informazioni per argomentare le proprie idee. In sintesi, sembra essere privilegiata sia una riflessione anticipata rispetto al momento reale di comunicazione, sia una riflessione successiva, rileggendo il contenuto delle note degli altri e delle proprie. Questi aspetti sicuramente si combinano con le caratteristiche, le motivazioni, le aspettative e gli obiettivi del gruppo (Spadaro & Ligorio, 2004).

Per quanto riguarda la struttura dei forum, si possono distinguere le "pagine mappa", che danno una visione d'insieme della discussione, dalle "pagine testo", che riportano invece il contenuto del messaggio (Cacciamani, 2003; Cacciamani & Giannandrea, 2004). Vengono fornite informazioni riguardanti il *processo di scrittura* del messaggio (generalità dell'autore, data di pubblicazione, titolo e contenuto), riguardanti il *processo di lettura* (numero di letture svolte in totale e, in alcuni casi, il nome dei lettori e la data in cui la lettura si è svolta) e *le connessioni* ad altri messaggi (messaggi che hanno un *link* con messaggi precedenti, o nei contenuti o esplicitamente nella forma del *reply*).

Lettura e scrittura sono le attività basilari che mediano l'interazione nel forum e *permettono di riconoscere* i processi di costruzione di conoscenza e di cooperazione che hanno luogo tra i partecipanti (Cacciamani, Giannandrea & Rossi, 2003). Dibattendo intorno ad argomenti circoscritti,

i partecipanti possono lanciare nuove discussioni o scrivere dei solitari monologhi, che in alcuni casi non ricevono una risposta. In altri casi i messaggi sono organizzati in fili discorsivi (*threads*) o sequenze di testi tra loro concatenati. Dall'analisi di questi aspetti della comunicazione il ricercatore può trarre indicazioni sulla specificità della forma e dei contenuti dell'interazione che si sviluppa nei forum.

2.1 Forme di co-costruzione del discorso nei forum on-line

Uno dei problemi della ricerca sui forum, da sempre presente e ancor oggi centrale, riguarda i metodi di analisi delle produzioni discorsive online (Tateo, 2004).

Le interazioni all'interno dei forum sono state analizzate sia dal punto di vista sociale (Renzi & Klobas, 2002; Savardi, De Bernardi, Bianchi & Lazzeri, 2004) sia dal punto di vista cognitivo (Cesareni, Ligorio & Pontecorvo, 2001; Cesareni & Martini, online; Savardi et al., 2004). Sono anche stati sviluppati dei modelli di analisi della costruzione di conoscenza all'interno di un forum. Un esempio è rappresentato dal *Modello dell'Indagine Progressiva* (Muukkonen et al, 1999) che tuttavia è risultato non sufficientemente capace di tener conto delle informazioni sull'andamento della discussione, sulla dinamicità e complessità delle relazioni fra le note e sull'appropriazione e migrazione delle idee e che faceva ricorso ad un sistema di categorie risultato insufficiente. Un secondo esempio è il *Modello di analisi dei prodotti dell'interazione*, nato per superare i limiti del primo, e che permette lo studio della progressione argomentativa, organizzando le note in ordine temporale e segmentandole poi internamente allo scopo di analizzare il messaggio nella sua complessità (Hakkarainen & Sintonen, 2002; Chi, 1997; Martini & Cesareni, 2004).

Se ancora molta strada è da fare sul piano della modellizzazione, alla luce del fatto che si stanno diffondendo ricerche che utilizzano metodi di tipo qualitativo e quantitativo (Ligorio, 2002; Cacciamani, 2003; Cesareni & Pascucci, 2004), condividiamo con Cacciamani (2004) la necessità di muoversi alla ricerca di una sistematizzazione dei metodi di indagine che consentano di analizzare l'interazione di una comunità entro un web forum.

Indipendentemente dai nomi dati alle specifiche categorie di discorso dai diversi autori, quelle che seguono sono delle tipologie di forme di co-costruzione del discorso riconosciute invarianti in varie proposte.

Una prima forma riguarda la modifica di un intervento scritto da altri. Le forme discorsive di cambiamento assumono generalmente la forma di *spiegazione*, *interpretazione* e *comparazione*. La spiegazione, spontanea o richiesta, può contribuire a chiarire il pensiero del parlante. Infatti quando il partecipante riepone le proprie ipotesi, può giungere ad una maggiore consapevolezza dell'argomento e talvolta cambiare posizione nel corso della discussione. Mentre attraverso l'interpretazione, il soggetto fornisce una visione personale dell'argomento, attraverso la comparazione individua chiaramente somiglianze e differenze tra le argomentazioni a confronto (Cacciamani & Giannandrea, 2004). Per forum tutorati, centrati sui contenuti proposti in contesti di scuola di specializzazione post-lauream, questa risulta essere la tipologia dialogica prevalente accanto alle *richieste di chiarimento*, *di approfondimento*, o *di partecipazione* allo scambio di idee o *di conferma* di un pensiero autonomo proposto (Savardi et al., 2004).

Altre tipiche forme argomentative sono le *asserzioni*, che rappresentano le convinzioni del partecipante e che, quando sono espresse sotto forma di ipotesi, costituiscono spesso il punto di partenza della discussione (Cacciamani & Giannandrea, 2004).

Si distinguono poi le *esplicitazioni* (cioè interventi che hanno lo scopo di rendere più comprensibili le domande, le risposte, le posizioni) e interventi di *controllo metacognitivo* (cioè degli interventi che fanno "il punto della situazione").

2.2 Analisi dell'interazione in alcuni "strumenti"

Dalla fine degli anni '90 in Italia si assiste all'utilizzo di forum a livello universitario, inseriti in progetti più ampi di formazione a distanza.

Accenniamo qui ad alcuni strumenti che prefigurano diverse modalità di collaborazione online.

1. *Comunicato*, che nasce grazie al supporto tecnologico del consorzio universitario Forcom, è una comunità virtuale realizzata presso l'Università di Torino (http://www.forcom.unito.it/comunicato_2003/), allo scopo di sperimentare una nuova metodologia didattica. I corsi prevedono alcune lezioni tradizionali in aula, accanto a delle attività didattiche fruibili via Internet, e organizzate secondo diversi ambienti:

- una *classe*, dove si trovano le risorse e la documentazione sui temi del corso (organizzate in forma di ipertesto didattico) e dove è possibile condurre discussioni a tema, coinvolgendo docente, tutor e studenti in uno scambio collaborativi di idee e materiali;

- una *biblioteca* che contiene un database predisposto dai tutor, una serie di puntatori a biblioteche on line e riviste elettroniche specializzate, italiane e internazionali, e un archivio dei lavori realizzati dagli studenti negli anni precedenti;

- un'*aula multimediale*, strutturata in modo da fornire agli studenti strumenti utili per operare in rete, quali software, manuali, etc.;

- una *segreteria*, che veicola agli studenti informazioni sulle scadenze e le valutazioni;

- un *help*, che presenta una guida al corso, la struttura del sito e informazioni relative alla comunità virtuale e un glossario pratico sul linguaggio di Internet.

2. Un software originale, focalizzato sulla funzione di *scaffold*, è *Shadow netWorkspace* (SNS), che gestisce i “descrittori del pensiero” come vincoli. L'idea alla base dei forum di SNS (*Shadow netWorkspace*) è che l'effettiva collaborazione richieda non solo una convergenza di attività, ma anche una condivisione nella realizzazione del processo di costruzione del significato. La conversazione viene indirizzata perciò verso strutture dialogiche ramificate in base agli utenti, alla disciplina ed agli obiettivi posti. Si assiste ad un adeguamento del ragionamento dello studente alla struttura concettuale definita per quel dominio investigativo, portando ad una più rapida comprensione ed eventuale soluzione del problema (Bonaiuti, 2004). In sintesi, le etichette svolgono un duplice ruolo: rendono più consapevole l'autore del tipo di apporto che sta fornendo e facilitano il lettore nella comprensione del ruolo che i diversi messaggi hanno all'interno della struttura.

3. Il progetto ITCOLE (*Innovative Technology for Collaborative Learning and Knowledge Building*) è stato creato allo scopo di valorizzare la messa a punto di ambienti telematici modulari per la costruzione collaborativa di conoscenza, basati su “metodologie conversazionali”: *Synergeia* (<http://bscl.gmd.de>) e la piattaforma FLE3, acronimo di *Future Learning Environment3* (<http://fle3.uiah.fi/>).

4. Il primo tra i software creati a supporto dello sviluppo della conoscenza è *Knowledge forum* (<http://www.knowledgeforum.com>), come sviluppo su web di *CSILE Project* (*Computer Supported Intentional*

Learning Environment) ideato da Marlene Scardamalia e Carl Bereiter. KF, che richiede che la dimensione sociale sia connaturata al processo stesso per finalità e per modalità di realizzazione, presenta come punto debole l'estrema ricchezza e complessità dell'apparato strumentale. Esso dà la possibilità di contenere le discussioni in appositi spazi (*view*) per differenziare le discussioni condotte dalla comunità su diversi temi e utilizza come modalità di visualizzazione i *threads* (fili). Inoltre per categorizzare gli interventi sono presenti strumenti di facilitazione dell'interazione chiamati *Thinking types* (etichette del pensiero) che vengono creati con la funzione di *scaffold* alle attività di discussione (Cacciamani, 2004).

5. Utilizzando il software *knowledge forum*, è stata realizzata un'esperienza denominata CKGB (*Cooperative Knowledge Building Group*) allo scopo di creare una comunità di collaborazione tra ricercatori interessati alla formazione on line (Cesareni, 2004).

Le produzioni discorsive del CKGB possono essere analizzate sia dal punto di vista strutturale (i ruoli ed i legami tra i partecipanti), sia dal punto di vista della dinamiche discorsive (strategie argomentative, in che modo i partecipanti si presentano e le differenti strategie si intrecciano con le proprietà strutturali) (Tateo, 2004). Le analisi sin qui condotte su CKGB riguardano la specificità del discorso: di cosa si discute e come, con quale stile e con quali obiettivi. Ne è emerso un ruolo decisamente attivo dello studente, grazie al continuo monitoraggio a cui sottopone la sua comprensione, all'utilizzo delle domande per raccogliere le informazioni, alla ricerca attiva di connessioni tra le idee. Dai dati è emerso anche che la formula di accettazione delle teorie si verifica non solo con l'accordo ma anche con la rielaborazione delle teorie espresse.

6. Accenniamo infine al BSCW (*Basic Support for Cooperative Work*), piattaforma utilizzata anche nelle nostre attività didattiche online e di ricerca (cfr. anche i contributi di Bianchi, Burro, Fattorini & Savardi, e di Piccinini & Scollo, in questo numero monografico; Savardi, De Bernardi, Bianchi & Lazzeri, 2004) per permettere la produzione di conoscenza collaborativa all'interno di forum online. La piattaforma consente forme di collaborazione asincrona, prevede la possibilità di definire diversi profili degli utenti invitati al forum e quindi anche l'inserimento di materiali sia al tutor che ai partecipanti (se con adeguato profilo), la possibilità di inserire nuove note, di editare le proprie note e/o quelle altrui, e di rispondere ad interventi precedenti (in questo caso con la classica modalità di visualizzazione "indentata" delle sequenze di messaggi).

3. Un contributo all'analisi dell'accordo e del disaccordo nella struttura dialettica dei forum

Nella parte di analisi empirica che segue, abbiamo focalizzato la questione dell'accordo e disaccordo, che esprime il tipo di relazione argomentativa che il partecipante utilizza presentando il contenuto del proprio intervento. Ciò dà indicazione, da un lato, del fatto che i partecipanti tendano o meno a prendere posizione quando discutono nei forum; dall'altro del tipo di struttura dialogica (se più confermativa o disconfermativa) che organizza il rapporto tra interventi.

A questo aspetto si stanno rivolgendo recentemente le analisi di alcuni autori, a cui faremo qui breve cenno, e delle quali sono disponibili al momento solo alcuni dati parziali (Spadaro & Ligorio, 2004; Martini & Cesareni, 2004) riferiti ad un lavoro complessivo più ampio, in corso (Spadaro & Ligorio, online; Cesareni & Martini, online).

Spadaro e Ligorio (2004), attraverso l'analisi del contenuto, hanno effettuato un'analisi qualitativa partecipata della sequenza dialogica (che riguarda il filo discorsivo) e del contenuto delle note. Da questa indagine risulta che la relazione tra note ($n = 46$) viene esplicitata frequentemente con l'accordo (46%), in rari casi con il disaccordo (7,15%); in un numero intermedio di casi (14,3%) le note hanno un tono neutro.

Martini e Cesareni (2004), prevedendo tra le categorie di valutazione dei tipi di collegamenti tra note, i legami di Accordo, Disaccordo e Neutrale, suggeriscono una ulteriore distinzione per le prime due categorie. In particolare, distinguono due tipi di accordo, terminologico (lo studente ripete i concetti già espressi da altri, riportando fedelmente le definizioni altrui del problema discusso) e concettuale (lo studente esprime l'accordo rielaborando i concetti altrui), e due tipi di disaccordo, motivato e non motivato.

La proposta di analisi che segue intende, da un lato, pesare – nel caso dell'analisi di un testo specifico (cfr. 3.1) – la frequenza di interventi connotati o in termini di accordo o di disaccordo rispetto ad interventi che non manifestano alcuna presa di posizione; dall'altro, suggerisce delle categorie di analisi omogenee sia per l'accordo che per il disaccordo: prevede infatti di analizzare i contenuti della presa di posizione (cfr. 3.1, variabili b e c) e il carattere motivato o non motivato dell'affermazione (cfr. 3.1, variabile d).

3.1. *Contenuto e categorie di analisi*

Sono stati analizzati 2 Forum on line – piattaforma BSCW – attivati durante il Corso di Psicologia Cognitiva e dell'Apprendimento per la Scuola Interateneo di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS del Triveneto, sede di Verona), negli anni accademici 2001/02 e 2002/03.

Va precisato che il corso a cui i forum analizzati fanno riferimento aveva una struttura mista (modalità *blended*) e prevedeva perciò una progettazione delle azioni didattiche formative in presenza e online come momenti complementari e integrati. Erano previste diverse modalità di tutoraggio, che prevedevano un intervento variamente attivo o passivo dei tutor alla discussione. Abbiamo scelto di utilizzare come campione due forum in cui la modalità di intervento pianificato del tutor prevedeva che egli intervenisse solo alla fine della settimana di discussione, riprendendo gli interventi dei singoli partecipanti, organizzandoli in nuclei di questioni tematiche trattate.

Gli interventi analizzati (70 in totale) si riferiscono alla 5ª lezione online, che consisteva nella lettura di un articolo di argomento metodologico sul metodo interosservativo (Bozzi, 1978), guidata dal commento del docente.

Abbiamo scelto di analizzare le seguenti variabili:

a) *Relazione di Accordo vs. Disaccordo*: cioè se il contenuto cui si fa riferimento è condiviso o non condiviso;

b) *Baricentro dell'intervento: Contenuto vs. Mittente*, cioè se il focus dell'Accordo/Disaccordo è centrato sul Contenuto della lezione online o sul contenuto formulato dal mittente. Con "Mittente" intendiamo la persona che, nominata dal partecipante nell'intervento, ha detto ciò su cui il partecipante sta prendendo posizione. Può essere l'autore della lezione (nel nostro caso, Bozzi) o un altro partecipante del gruppo.

c) *Riferimenti interni*: cioè se, data un'affermazione con baricentro sul Contenuto, sono presenti *solo* riferimenti interni al Contenuto o *anche* al Mittente; similmente se, data un'affermazione con baricentro sul Mittente, sono presenti *solo* riferimenti interni al Mittente o *anche* al Contenuto.

d) *Presenza vs. assenza di motivazione*: cioè se l'espressione di accordo o disaccordo viene motivata o non sostenuta con argomentazioni.

In Tab. 1 riportiamo un esempio di espressioni per ciascuna delle categorie individuate combinando i suddetti livelli delle variabili. Ogni intervento è stato analizzato segregando i segmenti discorsivi corrispondenti alle categorie previste. Sono stati classificati come Neutri, gli interventi che non contenevano né l'espressione di accordo né di disaccordo.

Relazione	Baricentro	Rifer. interno	Motivazione	Categoria	Esempio
Accordo	Mittente	Contenuto	Presente	AMCm	"Condivido la tua affermazione. Mi è parsa, infatti, l'esemplificazione più chiara di quanto sostenuto nell'articolo: il valore (...)"
			Assente	AMCnm	"Anch'io ho trovato interessante la lettura delle regole classiche del metodo sperimentale seguito in psicologia." <i>[e il soggetto cambia argomento]</i>
		Mittente	Presente	AMMm	"Anch'io sono d'accordo con quanto detto da Martina, perché mi è capitato (...)"
			Assente	AMMnm	"Sono pienamente d'accordo con te nel ritenere la percezione simile tra gli individui, ma non identica." <i>[e il soggetto cambia argomento]</i>
	Conetnuto	Contenuto	PRESENTE	ACCm	"Penso sia corretto sostenere che l'interosservazione rappresenti un metodo adeguato per uno studio dell'esperienza percettiva: dato che la nostra esperienza è sempre particolare e situata tale metodo descrive (...)"
			ASSENTE	ACCnm	"Sicuramente le critiche mosse sono giuste." <i>[e il soggetto cambia argomento]</i>
		Mittente	PRESENTE	ACMm	"Non è mai giusto affermare che l'efficacia universale di un metodo e quindi anch'io, come la collega Elisa, sono convinta che si debba tener conto (...)"
			ASSENTE	ACMnm	"Rispetto all'utilizzabilità di questo metodo, anch'io penso che sia utile." <i>[e il soggetto cambia argomento]</i>
Disaccordo	Mittente	Contenuto	PRESENTE	DMCm	"A differenza di Michele, non credo neppure che l'opinione di un leader possa influenzare tutti gli altri, infatti (...)"
			ASSENTE	DMCnm	"A differenza di quanto sostenuto da Walter, credo che il metodo interosservativo sia applicabile." <i>[e il soggetto cambia argomento]</i>
		Mittente	PRESENTE	DMMm	"Non credo che, come sostenuto da Maria, sulla percezione si possa peccare di ovvietà, in quanto (...)"
			ASSENTE	DMMnm	"Cara Cristina, a me è capitato esattamente l'opposto: prima ho visto la vecchia e poi la giovane e ho faticato molto a recuperare i contorni della vecchia." <i>[e il soggetto cambia argomento]</i>
	Conetnuto	Contenuto	PRESENTE	DCCm	"L'esempio riportato dall'autore, a mio avviso, è riduttivo. E' capitato anche a me di cercare un testo e di non riuscire a trovarlo ad una prima occhiata, credo però che ciò sia strettamente legato (...)"
			ASSENTE	DCCnm	"Il problema non è differire con gli esperimenti di laboratorio, ma fare degli esperimenti sul campo." <i>[e il soggetto cambia argomento]</i>
		Mittente	PRESENTE	DCMm	"Questo però non accade con tutte le figure. Ad esempio, al contrario di quanto è accaduto alla mia collega Rossella, quando io mi sono soffermata ad analizzare (...)"
			ASSENTE	DCMnm	"Non credo che si possa concludere, come invece sostenuto da Marco, che i due metodi sono equivalenti." <i>[e il soggetto cambia argomento]</i>

Tab. 1 – Categorie di analisi utilizzate nella ricerca

3.2 Risultati

I 70 interventi analizzati sono risultati scomponibili in 175 segmenti discorsivi.

a) *Accordo e disaccordo come strutture caratterizzanti la co-costruzione nei forum.* Un primo aspetto su cui vogliamo soffermarci riguarda la frequenza con cui i partecipanti hanno dimostrato di ricorrere a forme che esprimessero la condivisione o no degli argomenti emersi nel forum, versus affermazioni di altra natura, che non contenessero questa presa di posizione argomentativa. I risultati confermano il dato già emerso da Spadaro e Ligorio (2004) rispetto all'elevata frequenza di risposte di accordo (76,29%), ma risulta invertito il dato relativo alle altre due categorie, essendo nel nostro caso la frequenza di disaccordi piuttosto elevata (25,71%) e molto scarsa la frequenza di interventi neutri (8,00%).

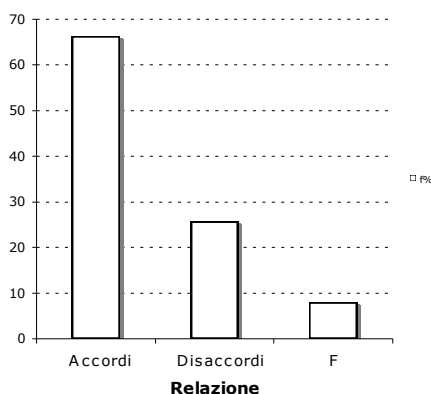


Fig1 – Frequenza percentuale di accordi e disaccordi sul totale dei segmenti discorsivi analizzati (n=175).

b) *Accordi/Disaccordi motivati versus non motivati.* Un dato interessante che emerge (Tab. 2) riguarda il fatto che le prese di posizione, a favore o contrarie, sono solo in rari casi non motivate (7,45%). Generalmente (92,55%) i partecipanti motivano la loro presa di posizione spiegandola con almeno un argomento.

Dai dati da noi analizzati non risulta esserci un diverso ricorso alla motivazione nel caso dell'accordo e del disaccordo.

Tab. 2 – Frequenze e percentuali di accordo e disaccordo in presenza ed in assenza di motivazione

Motivazione	Accordo		Disaccordo		tot	% tot
	f	% sul tot accordi	f	% sul tot disaccordi		
presente	108	93,10%	41	91,11%	149	92,55%
assente	8	6,89%	4	8,88%	12	7,45%
tot	116	100,00%	45	100,00%	161	

3. *Il baricentro dell'accordo o disaccordo.* Indipendentemente dal fatto che si tratti di espressioni di accordo o disaccordo, l'analisi rivela che gli interventi che contengono l'espressione di un punto di vista sono più frequentemente centrati sulla lezione (67,7%) rispetto che su contenuti riferiti a un mittente (32,30%).

L'analisi interna agli accordi e ai disaccordi mostra che questa distribuzione caratterizza in modo non differente sia i consensi (accordi) che i dissensi (disaccordo).

Tab. 3 – Frequenze e percentuali di accordo e disaccordo con baricentro sul contenuto della lezione o sul mittente.

Baricentro	Accordi		Disaccordi		tot	tot%
	f	% su tot accordi	f	% su tot disaccordi		
Contenuto	78	67,24	31	68,89	109	67,70
Mittente	38	32,76	14	31,11	52	32,30
	116		45		161	

Confrontiamo tra loro la frequenza di segmenti discorsivi che contengono il riferimento *sia* al contenuto della lezione *che* al mittente (indipendentemente da quale dei due sia il baricentro e quale un semplice riferimento interno) con quella dei segmenti discorsivi che trattano solo della lezione o solo di contenuti inseriti nel dibattito da un partecipante, e senza riferimenti alla lezione (Tab. 4). Si osserva che nel 57,76% dei segmenti analizzati l'espressione di un punto di vista è esclusivamente una presa di posizione sull'argomento presentato nella lezione (in generale, o facendo menzione specifica ad alcune sue parti), senza che si inserisca nell'intervento anche un elemento esplicito di interazione con

un'altra persona. Molto esigua (4,97%), di contro, è la frequenza di interventi che non trattano in alcun modo della lezione. Piuttosto consistente (37,27%) è la frequenza di interventi che contengono sia un esplicito elemento di interazione che la presa di posizione sul contenuto della lezione.

Tab. 4 – *Frequenze e percentuali di accordo e disaccordo che, sia come baricentro che come riferimenti interni, si rivolgono solo al contenuto della lezione (CC), solo al mittente (MM) o che contengono entrambi gli elementi del discorso (MC o CM).*

	accordo	disaccordo	tot	tot %
MC o CM	47,00	13,00	60,00	37,27
MM	5,00	3,00	8,00	4,97
CC	64	29	93,00	57,76
			161,00	100,00

Conclusioni

Dall'analisi descrittiva condotta in questo lavoro, possiamo quindi conclusivamente osservare che è possibile ritenere che la struttura di accordi e disaccordi caratterizzi fortemente (92%) le dinamiche di intervento in un forum online, essendo viceversa molto raro il ricorso a messaggi che non contengono l'espressione di alcun punto di vista. Questo dato è interessante, anche tenendo conto che l'interfaccia grafica della piattaforma utilizzata non orientava gli interventi nella direzione della presa di posizione. L'accentuata assunzione di un punto di vista potrebbe essere in qualche modo vincolata al tipo di lezione a cui il forum si riferiva: un articolo scientifico che discuteva di questioni metodologiche, con un linguaggio comprensibile, presentando esplicitamente il punto di vista critico dell'autore.

Rimane vero che la dinamica discorsiva è più confermativa che disconfermativa. Tuttavia espressioni di disaccordo sono presenti in una percentuale per nulla trascurabile, sicuramente più elevata rispetto al dato emerso da Spadaro e Ligorio (2004), e forse addirittura più elevata di quanto ci si potrebbe attendere in un contesto di interazione in presenza.

Tra l'altro l'analisi della variabile "motivazione", ha confermato che le prese di posizione non sono mai soltanto affermate, ma vengono argomentate in più del 90% dei casi.

Rispetto all'oggetto della presa di posizione, è emerso che i partecipanti rivolgono le loro espressioni di accordo o disaccordo prevalentemente al contenuto della lezione (quasi nel 60% dei casi), anche se in circa un terzo degli interventi è presente anche un esplicito richiamo ad uno o più mittenti. Questo dato si presta a due letture. Da un lato potrebbe indurre ad osservare che in una elevata percentuale di casi i partecipanti intervengono solipsisticamente, e questo potrebbe essere un indice della poca co-costruzione che il forum attiva. Dall'altro, il fatto che i partecipanti abbiano ritenuto di intervenire con una chiara presa di posizione, ricordiamo in più del 90% di segmenti dialogici, è pur sempre un indice del fatto che il forum favorisca la co-costruzione.

Se, come riteniamo, si considera che l'utilizzo da parte dei partecipanti di espressioni di accordo e di disaccordo possa essere considerato un indice della rielaborazione dei contenuti della lezione o delle idee espresse da altri componenti del gruppo, i dati di questa indagine descrittiva suggeriscono che il forum favorisce la co-costruzione della conoscenza permettendo ad un'idea iniziale (presente nella lezione o riferita da altri) di essere riordinata e ricostruita nella discussione.

Bibliografia

- Bonaiuti, G. (2004). *Ambienti CSCL: gli spazi tecnologici per le comunità di apprendimento*, in Form@re, 25 (marzo), disponibile su http://formare.erickson.it/archivio/marzo_04/editoriale.html e su <http://www.erickson.it>
- Boscolo, P. (1997). *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET.
- Bozzi, P. (1978). L'interosservazione come metodo per la fenomenologia sperimentale. *Giornale Italiano di Psicologia*, 5, 229-239.
- Bozzi, P. (1989). *Fenomenologia sperimentale*. Bologna: Il Mulino.
- Bozzi, P., & Martinuzzi, L. (1989). Un esperimento di interosservazione. *Rivista di Psicologia*, LXXIV, 11-46.

- Brown, A., & Campione, J. (1990). Communities of learning and thinking or a context by any other name. In D. Kuhn (Ed.), *Contributions to human development*, 21, 108-126.
- Cacciamani, S. (2003). Riflessione metacognitiva e comunità di apprendimento on line. In O. Albanese (a cura di), *Percorsi metacognitivi* (pp. 199-214). Milano: Franco Angeli.
- Cacciamani, S. (2004). *Elementi per la costruzione di un protocollo di analisi dell'attività di un webforum*, in Form@re, 27 (maggio), disponibile in http://formare.erickson.it/archivio/marzo_04/1cacciamani.html e in <http://www.erickson.it>
- Cacciamani, S., & Giannandrea, L. (2004). *La classe come comunità di apprendimento*. Roma: Carocci.
- Cacciamani, S., Giannandrea, L., & Rossi, P. G. (2003). *Il laboratorio di cooperazione ed apprendimento in rete: un'esperienza di formazione universitaria*, in Form@re, 16 (dicembre), disponibile in http://formare.erickson.it/archivio/dicembre_02/cacciamani_et_al.html e in <http://www.erickson.it>
- Cesareni, D. (2004). *Comunità di apprendimento e rete. L'esperienza universitaria*, in Form@re, 25 (marzo), disponibile in http://formare.erickson.it/archivio/marzo_04/cesareni.html e in <http://www.erickson.it>
- Cesareni, D., & Mancini, I. (2000). Leggere la città e il nostro castello: due esperienze di co-costruzione della conoscenza mediata dal computer. *Rassegna di Psicologia*, XVIII(3), 55-76.
- Cesareni, D., & Martini, F. (online). Costruire conoscenza in un forum universitario. In M. B. Ligorio (a cura di), *Modelli formativi e tecnologie in rete. Numero speciale di Rassegna di Psicologia*. Disponibile in http://formare.erickson.it/archivio/maggio_04/4martini.html
- Cesareni, D., & Pascucci, M. (2004). *Pedagogia e scuola*. Roma: Carocci.
- Cesareni, D., Ligorio, M. B., & Pontecorvo, C. (2001). Discussione e argomentazione in un forum universitario. *Tecnologie Didattiche*, 3, 55-65.
- Chi, M. (1997). Quantifying Qualitative Analyses of Verbal Data: a Practical Guide. *The Journal of the Learning Sciences*, 6(3), 271-315.
- Furno, M. (2004). *Tutor-corsisti: un rapporto di difficile gestione*, in Form@re, 29 (settembre), disponibile in <http://www.erickson.it> e in http://formare.erickson.it/archivio/settembre_04/8furno.html

- Giannini, L., Manzelli, P., & Nati, C. (2004). *Analisi sistemica: Web Forum ed attività in rete*. in Form@re, 29 (settembre), disponibile in <http://www.erickson.it> e in http://formare.erickson.it/archivio/settembre_04/9giannini.html e su
- Hakkarainen, K., & Sintonen, M. (2002). The Interrogative Model of Inquiry and Computer Supported Collaborative Learning. *Science & Education*, 11(1), 25-43.
- Kanizsa, G. (1980). *La grammatica del vedere*. Bologna: il Mulino.
- Ligorio, M. B. (2002). *Guida alla comunicazione virtuale*. Napoli: Idelson-Gnocchi.
- Ligorio, M. B. (2004). *ITCOLE: breve storia di una piattaforma web per l'apprendimento collaborativo cross-nazionale*, in Form@re, 25 (marzo), disponibile in http://formare.erickson.it/archivio/marzo_04/ligorio.html e in <http://www.erickson.it>
- Martini, F., & Cesareni, D. (2004). *Ricostruire il processo di indagine conoscitiva*, in Form@re, 27 (maggio), disponibile in <http://www.erickson.it> e in http://formare.erickson.it/archivio/maggio_04/4martini.html e su
- Muukkonen, H., Hakkarainen, K., & Lakkala, M. (1999). Collaborative Technology for facilitating Progressive Inquiry: The future Learning Environment tools. In C. Hoadley & J. Roschelle (Eds.), *Proceedings of the CSCL '99 conference. December 12-15, 1999. Palo Alto* (pp. 406-415). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Nelson, S. N. (1996). *The Constructivist Metaphor*. New York: Academic Press.
- Renzi, S., & Klobas, J. E. (2002). *Developing Community in Online Distance Learning*. The Tenth European Conference on Information Systems. Golansk, Poland, June 6-8, 2002.
- Savardi, U., & Bianchi, I. (2003). Metodo interosservativo ed eventi sotto osservazione: l'ostensione dell'esperienza di spazio nella fenomenologia sperimentale della percezione. In U. Savardi & A. Mazzocco (a cura di), *Figura e sfondo. Temi e variazioni per Paolo Bozzi* (pp.107-130). Cleup: Padova
- Savardi, U., De Bernardi, B., Bianchi, I., & Lazzeri, S. (2004). E-learning: il ruolo del forum nella ricerca contemporanea. *DiPAV, Quadrimestrale di Psicologia e Antropologia culturale*, 9, 167-186
- Scardamalia, M & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3, 265-283.
- Spadaro, P., & Ligorio, M. B. (2004). *Come analizzare il discorso nei forum: come e di cosa si parla*, in Form@re, 27 (maggio), disponibile in

http://formare.erickson.it/archivio/maggio_04/2spadaro.html e in
<http://www.erickson.it>

Spadaro, P., & Ligorio, M. B. (online). Discorso e apprendimento nelle comunità scientifiche. Analisi di un Web Forum. In C. Pontecorvo (a cura di), *Discorso e Istruzione*. Roma: Carocci. Disponibile in:
http://formare.erickson.it/archivio/maggio_04/2spadaro.html

Tateo, L. (2004). *Struttura delle relazioni e contenuto argomentativi dei messaggi nella comunicazione mediata da computer*, in *Form@re*, 27 (maggio), disponibile in http://formare.erickson.it/archivio/maggio_04/6tateo.html e in <http://www.erickson.it>

Trentin, G (1998). *Insegnare e apprendere in rete*. Bologna: Zanichelli.

http://www.forcom.unito.it/communico_2003/

<http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=242>

<http://bscl.gmd.de>

<http://fle3.uiah.fi/>

<http://www.knowledgeforum.com>

<http://www.formare.erickson.it/glossario.html>