

PROGETTARE COMUNITA' DI APPRENDIMENTO DISTRIBUITO (*Designing for distributed networked learning communities*)

Abstract

L'interesse corrente per le comunità di apprendimento distribuito in rete può essere spiegato, in parte, dalla nostra necessità di essere membri di gruppi composti da soggetti simili a noi: persone che condividono un insieme di valori e credenze. Le comunità di apprendimento distribuito in rete pongono attenzione allo sviluppo di una cultura dell'apprendimento nella quale i membri si sostengono vicendevolmente e in cui a nessun individuo (insegnante o allievo) si chiede di conoscere tutto. Gli operatori del *lifelong learning*, impegnati in uno sviluppo professionale continuo hanno mostrato un costante interesse nella progettazione per le comunità di apprendimento. Passare agli ambienti di apprendimento basati sul *web* ora li sollecita alla progettazione di ambienti di apprendimento in rete in grado di sostenere quei valori e quelle credenze ritenute così importanti nella loro pratica. Attraverso un'analisi approfondita della progettazione di un'esperienza di un corso di Master in rete, questo contributo mostra come chi opera nei corsi *lifelong learning* sviluppati interamente attraverso il *Web* possa integrare aspetti dei progetti CSCL accrescendo valore educativo per la comunità.

Parole Chiave: comunità di apprendimento distribuito in rete; efficacia educativa; *lifelong learning*; formazione continua; *Web-based learning*.

David McConnell
Networked Learning Research Group
School of Education,
University of Sheffield,
Sheffield S10 2JA, U.K.
Tel: +44 114 222 8124
Email: d.mcconnell@shef.ac.uk

DAVID McCONNELL

PROGETTARE COMUNITA' DI APPRENDIMENTO DISTRIBUITO

INTRODUZIONE

L'attuale interesse per le comunità virtuali in Internet (eg Jones, 1995; Rheingold 1993) può essere in parte spiegato con la nostra necessità di far parte di gruppi di simili – persone che condividono un insieme di valori e credenze sul mondo in cui vivono. Nella riflessione educativa l'idea di comunità ha rappresentato un elemento centrale nello sviluppo di molte esperienze di *lifelong learning*. Una comunità di apprendimento è quella in cui i soggetti si sentono reciprocamente coinvolti nel condividere e sperimentare una cultura dell'apprendimento e dove si cerca di lavorare guardando alla condivisione delle acquisizioni conoscitive. Nella letteratura pedagogica ci sono stati molti tentativi di definizione delle comunità di apprendimento (si veda, per esempio: Beaty et al, 2002; Fox, 2002; McConnell, 2002 (c); Paloff and Pratt, 1999; Perriton et al 2002; Renninger et al, 2002; Reynolds and Hodgson, 2002; Wenger, 1998). Una caratteristica fondamentale è sintetizzata nell'idea che la responsabilità dell'apprendimento è condivisa fra i membri della comunità. Nessun individuo è chiamato a conoscere tutto; piuttosto, la conoscenza e le abilità sono distribuite fra i membri. Individualmente, ciascuno contribuisce alle attività del gruppo, permettendo al gruppo di realizzare di più di quello che i membri potrebbero fare da soli, con il vantaggio che tutti acquisiscono una più profonda comprensione sia del contenuto che dei processi.

Passare all'apprendimento e insegnamento in rete sta oggi stimolando la mente di chi è impegnato nel *lifelong learning* e nella formazione continua professionale. Una domanda chiave a cui è necessario rispondere è: come possiamo progettare un apprendimento distribuito in rete in grado di far propri quei valori e credenze proprie di una comunità di apprendimento che riteniamo essere centrali nella nostra pratica?

PROGETTAZIONE DI COMUNITÀ DI APPRENDIMENTO IN RETE

All'università di Sheffield, il nostro lavoro ci ha portati a sviluppare una varietà di iniziative formative in rete, sostenute da un approccio pedagogico diretto allo sviluppo e al sostegno delle comunità virtuali di apprendimento. Probabilmente l'esempio più rappresentativo è il Master in e-learning, che viene svolto con comunità di apprendimento il cui lavoro si svolge completamente in rete. Il Master è fruibile attraverso Internet grazie a WebCT, una piattaforma per l'apprendimento in rete. WebCT consente comunicazioni sincrone e asincrone ed offre un'ampia varietà di funzioni che possono essere utilizzate per favorire l'apprendimento collaborativo. Il Master è attivo dal 1996 ed è frequentato da un'ampia varietà di operatori e professionisti interessati a comprendere meglio, oltre a farne un'esperienza diretta, questa nuova forma di apprendimento. Il Master è un programma aperto con studenti provenienti dal Regno Unito, dall'Irlanda, dai paesi europei, Sudafrica, Hong Kong, Singapore, Giappone ed Australia e Canada. Tra i partecipanti si possono individuare:

- formatori e sviluppatori, liberi professionisti o dipendenti del settore pubblico e privato
- insegnanti e lettori in scuole di ogni ordine e grado
- operatori dell'educazione degli adulti
- persone che lavorano in biblioteche e centri di risorse
- formatori e sviluppatori dell'*open e distance learning*

Nella progettazione di questo corso per l'apprendimento collaborativo in rete, miriamo ad aiutare i partecipanti a sperimentare e comprendere le modalità con cui Internet e il Web possono essere utilizzati nelle loro pratiche professionali e come loro possono progettare e valutare gli eventi formativi che hanno

un focus sui gruppi e sulle comunità di lavoro e che siano basati sui principi dell'apprendimento attivo e del *problem based learning* (McConnell, 2002a). Cerchiamo di dare risalto allo sviluppo di innovative pratiche *on-line* dando vita e sostenendo comunità di apprendimento e di ricerca creativa in cui i partecipanti si ritengano liberi di sperimentare e apprendere attivamente attraverso il "*learning by doing*", nello stesso tempo in cui acquisiscono una prospettiva critica sulla loro pratica e sulla teoria che la sostiene.

La progettazione del corso dà risalto alla necessità educativa per i partecipanti di lavorare in un contesto sociale di apprendimento che enfatizzi sia la natura situata dell'apprendimento (Koschmann, 1996; Lave and Wenger, 1991; Packer and Goicoechea, 2000; Salomon, 1998) sia l'importanza della coproduzione e compartecipazione (McConnell, 2000; 2002a).

Tutto ciò è collegato alla possibilità di Internet e del Web di supportare gruppi di lavoro e fornire un ambiente virtuale affinché gli studenti possano lavorare assieme, condividere risorse e collaborare.

All'interno di questa prospettiva di ricerca, i partecipanti possono:

- avere ampie opportunità relativamente al contenuto ed al senso del proprio apprendimento
- gestire il proprio processo di apprendimento e cooperare con gli altri attraverso processi di negoziazione e discussione
- acquisire una prospettiva critica sull'apprendimento e le questioni istituzionali correlate con la specifica pratica professionale
- focalizzarsi sul proprio processo di apprendimento e sviluppo a partire da una prospettiva critica e riflessiva, in combinazione con una comprensione delle idee e dei concetti relativi.

Tipicamente, nei contesti del *lifelong learning*, le comunità di questo tipo presentano una varietà di caratteristiche di apprendimento che devono essere prese in considerazione nel disegno e nell'implementazione di ogni corso di formazione in rete (McConnell, 2002c):

- i problemi e gli argomenti investigati dai gruppi sono definiti dai gruppi stessi attraverso processi negoziali. I problemi sono solitamente problemi complessi e spesso poco definiti che diventano un terreno fertile per la produzione di reciproche acquisizioni conoscitive e di soluzioni condivise (Schon, 1983).
- i problemi e gli argomenti presentano un focus personale e professionale: sono importanti per i membri del gruppo nascendo dagli interessi e preoccupazioni che possono avere origine dalla loro pratica professionale. I risultati, associati al lavoro del gruppo, apporteranno benefici ai membri nelle loro pratiche professionali.
- richiedono processi di negoziazione e comunicazione per essere comprese: visto che le questioni indagate sono invariabilmente complesse e scarsamente definite, i membri di ogni gruppo devono intraprendere consistenti interazioni comunicative per capirle e per negoziare il cambiamento nella percezione del "problema" e progredire verso la sua risoluzione. La comunicazione è orientata socialmente e in funzione delle attività. Il gruppo funziona sia come comunità di apprendimento (Pedler, 1981; Snell, 1989) che ha un interesse nella condivisione e compartecipazione del processo collaborativo di apprendimento in un contesto sociale, sia come comunità di pratica (Wenger, 1998) in cui i membri sono attivamente impegnati a comprendere ciò che significa essere professionisti impegnati nella formazione in rete.
- I problemi richiedono un approccio da *ricerca azione* per essere studiati: i gruppi sono incoraggiati ad osservare la loro ricerca ed apprendere come *ricerca azione* (Carr & Kemmis, 1986; Elden & Chisholm, 1993; Whitehead, 1989; Winter, 1989) e sono introdotti ai concetti della *ricerca azione* con un seminario iniziale in rete. Questo fornisce un modello su come lavorare insieme e li guida nella collaborazione.
- Richiedono un "viaggio" nell'apprendimento: non ci sono risultati di apprendimento specifici e predeterminati. Ogni gruppo intraprende un viaggio nell'apprendimento che richiede la collaborazione ma che non definisce esattamente nel dettaglio su come lavorare insieme o quali risultati del processo formativo ci dovranno essere. A tale riguardo, il lavoro si inserisce in una lunga tradizione della formazione degli adulti che sostiene l'esplorazione, la dimensione aperta (Boot & Hodgson, 1987; Cunningham, 1987; Harris, 1987) e che ha una storia nei gruppi di apprendimento esperienziale (Reynolds, 1994; Davis & Denning, 2000).

- Coinvolgono un alto grado di riflessività. L'apprendimento in questi gruppi è altamente esperienziale, ed i gruppi sono quindi incoraggiati ad essere riflessivi ed usare questa risorsa come fonte di apprendimento (Boud e Walker, 1998; Moon, 1999).

Un mezzo per realizzare questi risultati deriva dall'essere sottoposti allo sviluppo reciproco all'interno della comunità di apprendimento. I membri partecipano a sviluppare la prospettiva della comunità di apprendimento, che è basata sui partecipanti e sui tutor i quali si prendono collettivamente la responsabilità del disegno e della valutazione del programma, attraverso la costante revisione e modifica del progetto, delle procedure e delle modalità di lavoro.

ISCRIZIONE E COMPLETAMENTO

I partecipanti sono annualmente individuati attraverso una varietà di metodi che includono le informazioni esaustive sul corso pubblicate su un sito Web dedicato (<http://www.shef.ac.uk/e-learning/>). Questo sito contiene le informazioni complete sul corso, gli opuscoli e i moduli per l'iscrizione ai quali si aggiungono notizie tratte dalle osservazioni dei corsisti e delle valutazioni del corso. Inoltre facciamo pubblicità al corso in un giornale nazionale e spediamo varie email ai partecipanti di liste. Tutti i partecipanti compilano una domanda e presentano una breve dichiarazione scritta nella quale descrivono i motivi per cui desiderano partecipare al corso. I futuri partecipanti non sono normalmente interpellati, benché se necessario lo facciamo tramite il telefono o la posta elettronica. Rispondiamo alle buone referenze per sostenere la loro applicazione. A quelli che prendono parte al corso è richiesto di possedere un diploma di primo grado o una pratica professionale equivalente. Quelli che partecipano al corso spesso osservano di averlo scelto per l'approccio innovativo all'apprendimento ed insegnamento, per l'occasione di lavorare collaborativamente negli *e-groups* e nelle *e-communities* e per il processo di valutazione collaborativa. Stimiamo un tasso di completamento delle attività attorno all'85-90%.

DUE TIPI DI COMUNITÀ DI APPRENDIMENTO

Come abbiamo visto, il progetto del corso si avvale dei concetti di comunità di apprendimento e di comunità di pratica. In questo progetto, incoraggiamo i partecipanti e i tutor ad inserirsi in pratiche significative attraverso processi collaborativi e cooperativi di apprendimento ed accertarsi che la conoscenza sviluppata trovi riscontro nel contesto della pratica professionale dei partecipanti. Sviluppiamo un clima dove il reciproco commento sui prodotti di ognuno e dove il dare e ricevere *feedback* sono una parte integrante e normale del lavoro quotidiano della comunità (McConnell, 2002b). C'è un alto grado di apprendimento esperienziale (per esempio acquisire le tecniche del *problem based learning* nei gruppi distribuiti attraverso la partecipazione ai gruppi stessi) ed i partecipanti sono sollecitati ad essere riflessivi e ad usare questa importante risorsa per imparare (Boud, 1998; Moon, 1999).

IL RUOLO DEL TUTOR

Nel corso è presente un gruppo di tutor che progetta collettivamente ogni *workshop* e prende le decisioni circa il suo efficace funzionamento. Ogni tutor ha un ambito di apprendimento dove lavora a stretto contatto con i partecipanti. Il ruolo del tutor in questa comunità di apprendimento è complesso. Il tutor si muove tra l'istituzione, che rappresenta, e quello della comunità di apprendimento. Nella comunità il tutor adotta il ruolo dell'insegnante-partecipante. Ciò implica almeno due cose. La prima è una condivisione del "potere" con i partecipanti al corso dove il tutor deve lavorare affinché le responsabilità vengano trasferite ai partecipanti della comunità, che a loro volta devono fidarsi della capacità di gestione del processo da parte del tutor. La responsabilità della gestione è ripartita lungo una serie di dimensioni quali le scelte da compiere circa la progettazione degli eventi di apprendimento e valutazione, che è collaborativa essa stessa coinvolgendo i corsisti, i loro pari e il tutor (McConnell, 2002b). Il secondo aspetto implicato dalla prospettiva del tutor-partecipante, è la visione del tutor come allievo. Anche se il

tutor ha particolare esperienza che lo porta alla comunità di apprendimento come rappresentante dell'istituzione, il tutor si presenta anche come allievo, sinceramente interessato nell'apprendimento e nello sviluppo attraverso la partecipazione alla comunità. Il concetto del tutor come "tutor-partecipante" è importante poiché segnala ai partecipanti che ciascuno nel corso è un membro della comunità di apprendimento e che l'idea di comunità implica un diverso tipo di rapporto di apprendimento fra tutor e partecipante. I tutor e i partecipanti si relazionano con modalità fortemente personali e questa relazione dà forma a molta parte dell'impostazione educativa di questo corso (McConnell, 2002a & b).

IL "PROBLEM BASED LEARNING"

L'apprendimento basato sui problemi è realizzato tramite una modalità apprenditiva della ricerca-azione ed è basato su di una filosofia che riconosce che le persone imparano in modi differenti. La centralità dell'apprendimento/ricerca-azione permette ai partecipanti di compiere scelte circa l'amministrazione, la centralità e la direzione del loro apprendimento. I partecipanti lavorano in piccoli gruppi dove sono incoraggiati a vedere la loro ricerca ed apprendimento come "ricerca azione" (Carr e Kemmis, 1986; Elden e Chisholm, 1993; Whitehead, 1989; Winter, 1989). Il seminario preliminare in rete sulla ricerca-azione fornisce un modello concettuale per la sua realizzazione.

Le questioni e i problemi oggetto di ricerca sono definiti all'interno di ogni gruppo attraverso processi di negoziazione. Ciò avviene solitamente nelle *chat room* sincrone di WebCT, seguite da discussione più approfondite nei forum asincroni. Sono solitamente problemi complessi che sono a volte difficilmente definibili. I partecipanti devono condividere le loro soluzioni dei problemi nello sforzo di raggiungere una reciproca comprensione.

Sono sostenuti due tipi di apprendimento:

Apprendimento collaborativo: dove i partecipanti ai corsi lavorano in piccoli gruppi di apprendimento per definire un problema per quanto riguarda la pratica di apprendimento distribuito in rete più favorevole al lavoro del gruppo collaborativo. Lo scopo è quello di aiutare i partecipanti:

- a capire sperimentalmente e valutare criticamente la natura e la complessità del lavoro di gruppo collaborativo negli ambienti di apprendimento virtuali. Questa comprensione contribuisce allo sviluppo della loro pratica professionale nell'apprendimento in rete
- a lavorare in collaborazione su di un problema condiviso che condurrà ad un risultato inseribile in un portfolio che sarà poi condiviso con altri gruppi di apprendimento
- a riflettere criticamente sull'esperienza di utilizzare una serie di strumenti di autoanalisi. Il risultato di questa riflessione critica è poi messo a disposizione dei membri del gruppo di apprendimento, che offrono anche la loro valutazione all'auto analisi di ciascun partecipante.

Apprendimento cooperativo: dove gli individui all'interno di un gruppo di apprendimento definiscono un'agenda per dell'assegnazione dei compiti del corso scelta da loro stessi consultandosi con i loro allievi e tutor. Questa assegnazione è progettata intorno ad un problema o ad una questione reale che loro affrontano nella loro pratica professionale (o che la loro organizzazione affronta) e che è possibile sviluppare tramite la ricerca-azione. Il centro del problema è sempre intorno ad un aspetto dell'apprendere in rete. Questa forma di apprendimento è basata su principi di apprendimento auto-controllato, così come i principi di apprendimento cooperativo (McConnell, 2002a)

I partecipanti lavorano in cooperazione negli ambienti di apprendimento virtuali per aiutarsi e sostenersi a vicenda nel:

- definire il problema ed il relativo scopo generale
- considerare l'appropriatezza come compito per i Master sia quello di chiarire qualche aspetto della pratica professionale basata sui problemi, sia contribuire ad una comprensione dei processi di apprendimento in rete
- offrire supporto reciproco nell'individuazione di risorse utili nell'esaminare i sostegni teorici per l'analisi del problema o la questione da indagare e nel considerare le implicazioni per la pratica dell'apprendimento professionale in rete
- partecipare a procedure di revisione collaborative (individuo/gruppo/tutor) e di valutazione dove ogni partecipante individua un insieme dei test di verifica di cui se ne auspica l'utilizzo tra i membri del

gruppo per lo sviluppo di giudizi circa l'assegnazione, oltre che nell'uso di un insieme di test di verifica offerti dal tutor.

La revisione è un'opportunità per i partecipanti e il tutor di leggere i compiti degli altri, discutere ed esaminare criticamente le questioni. Loro offrono interpretazioni sul significato delle consegne come metodo per esaminare il problema originale, suggeriscono riferimenti e risorse addizionali che potrebbero essere utili ed infine offrono commenti sui punti di incontro tra i criteri di valutazione adottati dai corsisti e quelli offerti dal tutor (McConnell, 2002b).

Il lavoro dei partecipanti al corso avviene in una serie di quattro *e-workshop* su temi differenti e culmina in una dissertazione di ricerca al secondo anno. I partecipanti sono organizzati in gruppi dai sei ai dieci membri, più un tutor. E' data loro una traccia molto articolata su cui lavorare e devono trovare un accordo su un particolare argomento da studiare che sia accettabile da tutti i membri e che richieda apprendimento collaborativo all'interno del gruppo. L'argomento è definito come qualsiasi cosa che sia importante per lo sviluppo della pratica professionale dei membri e che permetterà loro di usare i risultati in situazioni di lavoro reale.

L'AMBIENTE DI APPRENDIMENTO VIRTUALE

Il corso ha attraversato significative ri-progettazioni dall'inizio nel 1996. Originariamente era stato progettato per aiutare lo sviluppo professionale del personale in un'università locale di educazione permanente, coinvolta nella sperimentazione dell'uso dell'apprendimento telematico. A quel tempo usavamo l'email, e successivamente Lotus Notes. I partecipanti si incontravano di persona all'inizio di ciascun workshop durante la durata dei due anni. Il corso fu poi riprogettato per essere offerto al grande pubblico, sempre usando Lotus Notes, ma con ridotto contatto personale: i partecipanti e i tutors si incontravano faccia a faccia all'inizio di ogni anno in una riunione stanziata di una settimana. La terza riprogettazione fu stata effettuata per mettere il corso a disposizione di chiunque nel mondo e quindi senza alcuna riunione faccia a faccia. Questa riprogettazione, completamente virtuale, è stata effettuata nel 2000 ed allo stesso tempo abbiamo adottato l'ambiente di apprendimento virtuale WebCT.

Nella progettazione del corso biennale, abbiamo avuto grande cura nel fornire una *home page* WebCT semplice tuttavia efficace, contenente i link alle risorse del corso. Nel progetto attuale della *home page* WebCT ci sono tre sezioni che offrono a partecipanti una varietà di diversi generi di risorse.

- **Risorse:** questa sezione contiene *hyperlinks* ad un'ampia varietà di risorse utili, comprese le immagini e le biografie di ciascun partecipante, tutor, segretaria di corso e tecnico; accesso alla Biblioteca dell'Università di Sheffield, CD-ROMS, giornali elettronici (i singoli fogli possono essere scaricati in file PDF sul proprio PC); *links* a tutti i motori di ricerca principali con la valutazioni della loro efficacia; accesso a risorse specifiche di *e-learning* sul Web e così via. Aggiorniamo ed aggiungiamo continuamente a queste risorse.
- **Contenuto e Partecipazione:** qui forniamo le informazioni dettagliate sulla struttura e sul contenuto di ogni workshop, e accesso ad un'ampia varietà di forum sincroni ed asincroni per il lavoro in comunità, il lavoro dei gruppi di apprendimento e le "aree del caffè". Questi forum sono le zone più importanti nel sito WebCT poiché è qui che si negoziano le decisioni, si svolgono le comunicazioni e si sviluppano i prodotti del lavoro del corso.
- **Note:** in ques'area vengono continuamente aggiornate le informazioni sul corso, i risultati delle decisioni prese dalla comunità e cose simili.

Oltre a fornire una vasta gamma di risorse *on line*, inviamo in ogni caso ai partecipanti una copia su carta degli articoli di giornale pubblicati, libri e così via.

VALUTAZIONE COLLABORATIVA

La valutazione determina spesso l'orientamento degli allievi verso l'apprendimento. Se è sommativa ed è svolta unilateralmente dall'insegnante, gli allievi cercano spesso di scoprire che cosa l'insegnante stia cercando e lavorano in quella direzione. Nelle esperienze CSCL dobbiamo progettare modalità di valutazione che sostengono e premiano la cooperazione. La necessità di ottenere la giusta valutazione non

può essere sopravvalutata. La valutazione collaborativa si sforza di portare punti di vista differenti e quindi differenti valori, al processo di valutazione ed in tal modo contribuisce a rendere il processo di valutazione più aperto e responsabile (McConnell, 1999; McConnell, 2002b).

La valutazione fa parte del processo di apprendimento sul corso e costituisce una fondamentale parte del contenuto del corso (con ciò voglio dire che la valutazione è vista come processo formativo di apprendimento). I compiti dei partecipanti del corso sono sottoposti ad una valutazione triangolare per esempio una valutazione dove loro, i loro colleghi nel gruppo di apprendimento e il tutor del gruppo commentano e valutano l'assegnazione. La valutazione è su una base di successo/fallimento. Si ritiene che questo approccio alla valutazione sia consono e supporti gli obiettivi e i valori generali di questo corso. La nostra ricerca (McConnell, 2002b) indica che allievi coinvolti nella valutazione collaborativa in rete riflettono attivamente e criticamente sul loro apprendimento e sui benefici della valutazione collaborativa. Inoltre indica che questi nuovi ambienti di apprendimento elettronici basati sul Web sono adatti per sostenere la complessità di questa forma di valutazione. L'architettura dei sistemi di in rete, o di e-learning come Web-CT, sostengono gli allievi nell'apprendimento riflessivo e nel processo di valutazione.

L'apertura del processo di valutazione collaborativa è cruciale per il suo successo. Considerando che la maggior parte delle tecniche di valutazione sono chiuse, coinvolgendo soltanto lo studente e l'insegnante, la valutazione collaborativa deve avvenire in un ambiente aperto. (Cfr. Ames, 1992 come citato in Boud, 2000 che ritiene tutte le risposte debbano essere riservate). Le relazioni di apprendimento devono essere promosse e la fiducia sviluppata e mantenuta affinché la valutazione collaborativa riesca. L'equilibrio fra critica e supporto è molto importante, tuttavia a volte assai fragile. I pari e i tutor sono coinvolti nell'apprendimento e sostegno collaborativo durante il corso. Ma sono anche invitati a rivedere e valutare il lavoro l'uno degli altri. In una comunità di apprendimento o in una comunità di pratica questo è non soltanto possibile, ma auspicabile. La comunità deve potere riflettere sul proprio lavoro ed essere critica sull'apprendimento di ciascun membro. Ciò secondo me è raggiunto con un certo successo nel nostro contesto. I partecipanti sono consapevoli della possibilità di deludere se stessi. Ma nella mia esperienza l'apertura di questa forma di valutazione, quando svolta per intero e coscientemente, mantiene un forte controllo.

In generale la nostra ricerca mostra l'importanza che gli studenti attribuiscono all'apprendimento ed ai processi di valutazione che si sviluppano in un ambiente sociale (McConnell, 2002b). Questo è un tema importante citato costantemente dai partecipanti. È non soltanto un fattore importante nel sostenere e motivare gli allievi distanti e distribuiti e nell'aiutarli a superare la sensazione di isolamento. Ma indica anche i vantaggi del costruzionismo sociale e della co-partecipazione sociale nell'apprendimento, particolarmente nel *lifelong learning* e nei contesti di sviluppo professionale continuo. Non solo gli allievi adulti apprezzano l'apprendimento in contesti sociali, ma sono anche rapidi nell'apprezzare i benefici potenziali offerti dalla collaborazione nel processo di apprendimento e di valutazione. Non di meno negli ambienti distribuiti di apprendimento collaborativo in rete.

ASSICURAZIONE DELLA QUALITÀ

La qualità del corso è stata valutata come parte di un'esercitazione di valutazione di qualità più vasta recentemente svolta dal QAA del Regno Unito. In questo processo generale di valutazione (il punteggio finale era 24/24 eccellente) il MEd è stato analizzato criticamente come esempio di nuove forme di svolgimento di corsi. Nella loro valutazione, i valutatori hanno dichiarato che il corso è un esempio altamente innovativo e creativo di *e-learning*.

CONCLUSIONI

Con uno studio approfondito di un corso di apprendimento distribuito in rete, questo contributo ha mostrato che i professionisti coinvolti nello svolgimento dei corsi di *lifelong learning* sul *Web* possono integrare le caratteristiche dei progetti di CSCL per sostenere il loro valore educativo per la comunità.

La complessità dell'apprendimento di gruppo in rete e l'esigenza di negoziazioni e di comunicazione fra gli allievi e gli insegnanti nel processo di *lifelong learning* richiede un progetto di apprendimento che

sia aperto e flessibile e che sia sostenuto da processi di valutazione che in se stessi riflettano un senso di comunità e promuovano e ricompensino la collaborazione. Con una così chiara comprensione di che cosa sia richiesto educativamente, è stato mostrato che è possibile progettare tali caratteristiche negli ambienti di apprendimento in rete in modo che consentono alle comunità distribuite di apprendimento in rete di funzionare efficacemente e correttamente.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Beaty, E. Cousin, G. and F. Deepwell (2002) Introducing Networked Learning via a Community Network: a Teaching and Learning Strategy in Action. in Banks, S., Goodyear, P., Hodgson, V., and D. McConnell (2002) (editors) *Networked Learning 2002: A Research based conference on e-learning in Higher Education and Lifelong Learning*, University of Sheffield, (ISBN 0902831 41 0), pp685 (published at: www.shef.ac.uk/nlc2002/)
- Banks, S., Goodyear, P., Hodgson, V., and D. McConnell (2002) (editors) *Networked Learning 2002: A Research based conference on e-learning in Higher Education and Lifelong Learning*, University of Sheffield, (ISBN 0902831 41 0), pp685 (published at: <http://www.shef.ac.uk/nlc2002/>)
- Boot, R. and V. Hodgson (1987). Open Learning : Meaning and Experience. *Beyond Distance Teaching - Towards Open Learning*, V. Hodgson, Mann, S and Snell, R. Milton Keynes, SRHE/OU Press.
- Boud, D. (2000). "Sustainable assessment: Rethinking assessment for a learning society." *Studies in Continuing Education* **22**(2): 151-167.
- Boud, D., Walker, D. (1998). "Promoting Reflection in Professional Courses: the Challenge of Context." *Studies in Higher Education* **23**(2): 191-206.
- Carr and S. Kemmis (1986). *Becoming critical : education, knowledge and action research*. Brighton, Falmer Press.
- Cunningham, I. (1987). *Openness and learning to learn*. Beyond Distance Teaching, Towards Open Learning. V. Hodgson, S. Mann and R. Snell, SRHE/OU.
- Davis, M. Denning, K. (2000). Online learning: frontiers in the creation of learning communities. In Proceedings of the Conference: *Networked Learning 2000 : Innovative Approaches to Lifelong Learning and Higher Education Through the Internet*, University of Sheffield.
- Elden, M. and R. F. Chisholm (1993). "Emerging varieties of action research." *Human Relations* **46**(2): 121-142.
- Fox, S. (2002) *Networks and Communities: an Actor-Network Critique of Ideas on Community and Implications for Networked Learning*. in Banks, S., Goodyear, P., Hodgson, V., and D. McCONNELL (2002) (editors) *Networked Learning 2002: A Research based conference on e-learning in Higher Education and Lifelong Learning*, University of Sheffield, (ISBN 0902831 41 0), pp685 (published at: www.shef.ac.uk/nlc2002/)
- Harris, D. (1987). *Openness and Closure in Distance Education*. Brighton, Falmer Press.
- Jones, S. (1995) *Cybersociety*. Thousand Oaks, California, Sage
- Koschmann, T., Ed. (1996). *CSCL : Theory and Practice of an Emerging Paradigm*. Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Assoc.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- McConnell, D. (1999). " Examining a collaborative assessment process in networked lifelong learning." *Journal of Computer Assisted Learning*, **15**(September).
- McConnell, D. (2000). *Implementing Computer Supported Cooperative Learning*. (2nd edition) London, Kogan Page.
- McConnell, D. (2002a) *Action Research and Distributed Problem Based Learning in Continuing Professional Education*. *Distance Education*, **23**(1), 59-83
- McConnell, D. (2002b) *The Experience of Networked Collaborative Assessment*. *Studies in Continuing Education*, **24**(1), 73-92.
- McConnell, D. (2002c) Complexity, harmony and diversity of learning in collaborative e-learning continuing professional development groups. Published in: Stahl, G (editor) (2002) *Proceedings of CSCL Conference, Boulder, USA*. Distributed by Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Hillsdale, New Jersey, USA (pages 265-274) Published at: <http://www.cscl2002.org/home.html>
- Miller, C. M. L. and M. Parlett (1974). *Up to the mark : A study of the examination game*. London, Society for Research into Higher Education.
- Moon, J. A. (1999) *Reflection in Learning and Professional Development*. London, Kogan Page.
- Packer, M. J., & Goicoechea, J. (2000). "Sociocultural and constructivist theories of learning: ontology, not just epistemology." *Educational Psychologist*, **35**(4), pp227-241.
- Paloff, R. M. K. P. (1999). *Building Learning Communities in Cyberspace: Effective Strategies for the Online Classroom*. San Francisco, Jossey Bass.
- Pedler, M. (1981). Developing the learning community. *Management Self-development : Concepts and Practices*. T. Boydell and M. Pedler, Gower, UK.
- Perriton, L and Patrick Reedy (2002) *Walk on by: anarchist possibilities for the reconceptualisation of the virtual community*. in Banks, S., Goodyear, P., Hodgson, V., and D. McConnell (2002) (editors) *Networked Learning 2002: A Research based conference on e-learning in Higher Education and Lifelong Learning*, University of Sheffield, (ISBN 0902831 41 0), pp685 (published at: www.shef.ac.uk/nlc2002/)
- Ramsden, P. (1988). Context and strategy: Situational influences on learning. In: *Learning strategies and learning styles*. R.R.Schmeck (eds), N.Y., Plenum Press.

- Reninger, K. A. W. S., Ed. (2002). *Building Virtual Communities: Learning and Change in Cyberspace*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Reynolds, M. (1994). *Groupwork in education and training: Ideas in practice*. London, Kogan Page.
- Reynolds, M. and V. Hodgson, (2002) *Networked learning and ideas of community*. in Banks, S., Goodyear, P., Hodgson, V., and D. McConnell (2002) (editors) *Networked Learning 2002: A Research based conference on e-learning in Higher Education and Lifelong Learning*, University of Sheffield, (ISBN 0902831 41 0), pp685 (published at: www.shef.ac.uk/nlc2002/)
- Rheingold, H. (1993) *The Virtual Community*. Reading Mass., Addison-Wesley
- Salomon, G., & Perkins, D.N. (1998). 'Individual and Social Aspects of Learning.' *Review of Educational Research*, **23**.
- Schon, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York, Basic Books.
- Snell, R. (1989). "Learning to work in a peer learning community." *Group Relations Training Association Bulletin*.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Whitehead, J. (1989). "How do we improve research-based professionalism in education? A question that includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge." *British Educational Research Journal* **15**(1).
- Winter, R. (1989). *Learning from experience: principles and practice in action-research*. London, The Falmer Press.

Professor David McConnell, Networked Learning Research Group, School of Education, University of Sheffield, Sheffield, S10 2JA, England. Email: d.mcconnell@shef.ac.uk
Traduzione italiana a cura di Giovanni Bonaiuti