

## DESIGNING FOR DISTRIBUTED NETWORKED LEARNING COMMUNITIES

### **Abstract**

The current interest in distributed networked learning communities may be explained, in part, by our need to feel we belong to a group of like-minded people who share out values and beliefs. Distributed networked learning communities focus on developing a culture of learning where members support each other and where no one individual (teacher or student) is responsible for knowing everything. Lifelong learning practitioners (those involved in continuing professional development) have consistently had an interest in designing for learning communities. The move to Web-based learning environments is now exercising their minds around the question of designing networked learning environments that support those values and beliefs they hold to be so important in their practice. Through an in-depth analysis of the design of an existing distributed networked learning Masters degree course, this paper shows how practitioners involved in lifelong learning courses delivered entirely via the Web can integrate features of CSCL design to support their educational value for community.

Key Words: distributed networked learning communities; educational values; lifelong learning; continuing professional development; 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](mailto:d.mcconnell@shef.ac.uk)

DAVID McCONNELL

## DESIGNING FOR DISTRIBUTED NETWORKED LEARNING COMMUNITIES

### INTRODUCTION

The current interest in Internet-based communities (eg Jones, 1995; Rheingold 1993) might in part be explained by our need to feel we belong to a group of like-minded people – people who share a set of values and beliefs about the world we live in. In educational circles, the idea of community has been a central design feature of many lifelong learning practitioners. A learning community is one where the focus is on members supporting each other in a culture of learning. The community tries to work towards shared understandings. There have been many attempts to characterise learning communities in the educational literature (see, for example 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). A key feature of the idea is that responsibility for learning is ‘shared’ among community members. No one individual is responsible for knowing everything; rather, the shared knowledge and skills are distributed among members. Individually, each contributes to the group endeavour, enabling the group to accomplish more than the individual members might separately, with the key gain of deepened understanding of both content and processes by individual members of the group.

The move to Web-based learning and teaching is now exercising the minds of lifelong learning practitioners and those involved in continuing professional development. A key question to answer is: how do we design distributed networked learning so that it supports those values and beliefs of a community of learners we hold to be so central to our practice?

### DESIGNING FOR NETWORKED LEARNING COMMUNITIES

At the University of Sheffield, our work has involved us in running a variety of distributed networked learning events and courses, all of which have been underpinned by a pedagogy aimed at developing and sustaining virtual learning communities.

Perhaps the most well thought-out example of this is the Masters in E-learning, which is run as a completely virtual learning community. It is offered entirely via the Internet using WebCT, a Web-based virtual learning environment. WebCT supports asynchronous and synchronous communications and has a wide variety of tools which can be used to support distributed learning. The Masters has been running since 1996 and is taken by a wide variety of professional people who wish to develop their understanding of, and expertise in, this new form of learning. The Masters is a global programme, with students from the UK, Eire, mainland Europe, South Africa, Hong Kong, Singapore, Japan and Australia and Canada. Current participants include:

- professional trainers and developers, self employed or in public and private sector organisations
- teachers and lecturers in Secondary, Further, Higher and Open Education
- adult continuing educators
- people working in libraries and resource centres
- open and distance learning educators and developers

In the design of this distributed networked learning course, we aim to help course participants appreciate and understand the ways in which they can use the Internet and the Web in their professional practice, and how they can design and evaluate learning events which focus on group and community work, and which are based on sound principles of active, problem based learning (McConnell, 2002a) We emphasise the implementation of innovatory online practice by creating a supportive and creative research learning community where participants feel free to experiment and “learn by doing”, while constantly holding a critical perspective on their practice and the theory underpinning it. The course design emphasises the educational need for learners to work in social learning environments which emphasise both the situated nature of learning (Koschmann, 1996; Lave and Wenger, 1991; Packer and Goicoechea, 2000; Salomon, 1998) and the importance of co-production and co-participation (McConnell, 2000; 2002a).

This is linked to the capability of the Internet and the Web to support group work and provide a virtual environment for learners to work together, share resources and collaborate. Within this virtual research learning community perspective, participants have opportunities to:

- have a wide choice over the content and direction of their learning
- manage their own learning, and cooperate with others in theirs through processes of negotiation and discussion
- take a critical perspective on learning and academic issues with strong relationships to their professional practice
- focus on their own learning and development from a critical, reflective perspective, combined with an understanding of relevant academic ideas and concepts.

Typically, in lifelong learning contexts, communities of this kind exhibit a variety of learning characteristics which have to be taken into consideration in the design and implementation of any networked learning course (McConnell, 2002c):

- The problems and issues researched by the groups are defined by the groups themselves through processes of negotiation. The problems are usually complex, often ill-defined problems which are fertile ground for the production of mutual understandings and the construction of “shared resolutions” (Schon, 1983).
- The problems and issues have a personal and professional focus: They are important to the members of the group, arising from concerns and interests they may have about their professional practice. The outcomes associated with the group work will be of benefit to the members in their professional practice.
- They require negotiation and communication to understand them: because the issues researched are invariably complex and ill-defined, the members of each group have to engage in considerable communication in order to understand them and in order to negotiate changes in their perception of the ‘problem’ and its resolution as their work progresses. Communication is both task oriented and socially centred. The groups function both as learning communities (Pedler, 1981; Snell, 1989) which have an interest in sharing, supporting and learning collaboratively in a social context, and communities of practice (Wenger, 1998) in which members are actively constructing understandings of what it means to be professional networked learning practitioners. operatori **professionalmente in una comunità di apprendimento in rete**
- auser
- The problems require an action research approach to investigate them: The groups are encouraged to view their research and learning as “action research” (Carr & Kemmis, 1986; Elden & Chisholm, 1993; Whitehead, 1989; Winter, 1989), and they are introduced to the concept of action research in an earlier e-seminar. This provides them with a model of how to work together, which helps guide them in their collaborations.

- They require a journey of learning: There are no specific pre-defined learning outcomes. Each group embarks on a learning journey which requires collaboration but which does not define in exact detail how they should work together or what the outcomes of their learning should be. In this respect, the groups are following a long tradition of adult-learning which supports openness and exploration (Boot & Hodgson, 1987; Cunningham, 1987; Harris, 1987), and which has a history in experiential learning groups (Reynolds, 1994; Davis & Denning, 2000).
- They involve a high degree of reflexivity: Learning in these groups is highly experiential, and the groups are therefore encouraged to be reflective and to use this as a source of learning (Boud and Walker, 1998; Moon, 1999).

A means for achieving this is exposure to other participants' development within the learning community. Members participate in developing the learning community perspective, which is based on participants and tutors taking collective responsibility for the design and evaluation of the programme, via constant review and modification of the design, procedures and ways of working.

#### RECRUITMENT AND COMPLETION

Participants are recruited annually via a variety of methods which include extensive course information on a dedicated web site (<http://www.shef.ac.uk/e-learning/>). This web site contains full details of the course, course brochures and application forms and it has an extensive list of student endorsements and course evaluation information. We also advertise the course in a national newspaper and send out email adverts to various lists.

All participants complete an application form and present a short written statement outlining their reasons for wishing to take the course. Prospective participants are not normally interviewed, though if necessary we do this by 'phone or email. We reply on good references to support their application. Those taking the course are required to have a first degree or equivalent professional practice.

Those taking the course often remark that they chose this particular course because of its innovative approach to learning and teaching, the opportunity to work in collaborative e-groups and e-communities and the collaborative assessment process.

We estimate that there is an 85-90% completion rate.

#### TWO TYPES OF LEARNING COMMUNITY

As we have seen, the course design supports the concepts of learning community and community of practice. In this design, we encourage participants and tutors to engage in meaningful practices through cooperative and collaborative learning processes, and to ensure that knowledge developed is demonstrated in the context of the participant's professional practice. We develop a climate where commenting on each other's work, and giving and receiving feedback is an integrated and normal part of the community's day to day work (McConnell, 2002b). There is a high degree of experiential learning (eg learning about working in distributed problem based learning groups by taking part in such groups), and participants are encouraged to be reflective and to use this as a major source of learning (Boud, 1998; Moon, 1999).

#### THE PLACE OF THE TUTOR

There is a team of tutors on the course who collectively plan each workshop and make decisions about the effective running of the course. Each tutor has a learning set where they work closely with course participants.

The place of the tutor in this learning community is complex. The tutor exists between the boundary of the institution, which s/he represents, and that of the learning community. In the learning community the tutor adopts the 'role' of tutor-participant. This implies at least two things. The first is a sharing of power with the course participants in which the tutor has to work at ensuring power is transferred to participants in the community, who in turn have to come to trust the tutor in that process. Power is shared along a series of dimensions such as decision making about the focus of the design of learning events, and assessment, which is collaborative involving the learners themselves, their peers and the tutor (McConnell, 2002b). The second aspect which this tutor-participant perspective implies, is the view of the tutor as learner. Although the tutor has particular expertise which s/he brings to the learning community as the representative of the institution, the tutor also presents her/himself as a learner, someone who is genuinely interested in learning and developing through participation in the community. The concept of the tutor as "tutor-participant" is important as it signals to the participants that everyone on the course is a member of the learning community, and that the idea of community implies a different kind of learning relationship between tutor and participant. Tutors and participants relate in highly personal ways, and this relationship shapes a great deal of the learning on this course (McConnell, 2002a & b).

## PROBLEM BASED LEARNING

Problem based learning is carried out through an action research mode of learning, and is based on a philosophy which acknowledges that people learn in different ways. The action learning/research focus allows participants to make choices about the management, focus and direction of their learning. Participants work in small groups where they are encouraged to view their research and learning as "action research" (Carr and Kemmis, 1986; Elden and Chisholm, 1993; Whitehead, 1989; Winter, 1989). The earlier e-seminar on action research provides a conceptual model for realising this.

The issues or problems researched are defined within each group through processes of negotiation. This usually takes place in the synchronous chat rooms of WebCT, followed up by more in-depth discussion in the asynchronous forums. They are usually complex problems which are sometimes difficult to define. Participants have to share their resolutions of the problems in an effort to come to mutual understandings.

Two types of learning are supported:

*Collaborative learning:* where course participants work in small learning sets to define a problem relating to the practise of distributed networked learning which is amenable to collaborative group work. The purpose of this is to help participants:

- experientially understand and critically evaluate the nature and complexity of collaborative group work in virtual learning environments. This understanding contributes to the development of their own professional practice in networked learning
- work collaboratively on a shared problem which will lead to a portfolio outcome which can be shared with other learning sets
- critically reflect on the experience of using a set of self analysis tools. The outcome of this critical reflection is then made available to the learning set members, who also offer their 'assessment' of each participants' self analysis.

*Cooperative learning:* where individuals within a learning set define an agenda for carrying out a course assignment chosen by themselves in consultation with their peer learners and tutor. This assignment is designed around a real problem or issue that they face in their professional practice (or which their organisation faces) which is amenable to being carried out by action research. The focus of the problem is always around some aspect of networked learning. This form of learning is based on principles of self-managed learning, as well as principles of cooperative learning (McConnell, 2002a)

Participants work cooperatively in virtual learning environments to help and support each other in:

- defining the problem and its overall scope

- considering its appropriateness as an assignment for the Masters which will both illuminate some aspect of problem based professional practice and also contribute to an understanding of networked learning.
- offering each other support in finding resources that may be useful in considering theoretical underpinnings for analysing the problem or issue being researched, and in considering the implications for professional networked learning practice.
- participating in collaborative (self/peer/tutor) review and assessment procedures where each participant brings a set of criteria which they would like members to use in making judgements about their assignment, in addition to the use of a set of criteria which are offered by the tutor.

The review is an opportunity for participants and tutor to read each other's assignment and critically discuss and examine the issues in it. They offer insights into the meaning of the assignment as a method for examining the original problem, suggest additional references and resources that might be useful, and finally offer comment on the extent to which the assignment meets the writer's set of criteria and those offered by the tutor (McConnell, 2002b).

Participant's work on the course takes place in a series of four e-workshops on different themes, culminating in a research dissertation in year two. They are organised into groups of between 6 – 10 members, plus a tutor. They are given a very broad brief to work to in which they have to agree on a particular issue to investigate which is acceptable to all members and which requires collaborative learning within the group. The issue is defined as anything which is important to the development of the members' professional practice and which will allow them to use the outcomes in real work settings.

#### THE VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

The course has gone through several major designs since its inception in 1996. It was originally designed to support the professional development of staff in a local further education college who were involved in trialling the use of telematics learning. At that time we used email, and then migrated to Lotus Notes. Participants met face-to-face at the start of each workshop throughout the two year period. The course was then re-designed to be offered to the general public, still using Lotus Notes but with reduced face-to-face contact: participants and tutors met face-to-face at the beginning of each year in a one week residential meeting. The third major re-design was carried out in order to make the course available to anyone in the world ie without any face-to-face meetings. This completely virtual re-design was implemented in 2000 and at the same time we migrated to the WebCT virtual learning environment.

In designing the two-year course, we have taken great care to provide a simple yet effective WebCT "home page" which contains links to the course resources. In the current WebCT Home Page design there are three sections offering participants a variety of different kinds of resources.

- **Resources:** this has hyperlinks to a wide variety of useful resources, including pictures and biographies of each participant, tutor, course secretary and technician; access to the University of Sheffield library, CD-ROMS, e-journals (individual papers can be downloaded in PDF files to one's own PC); links to all major search engines with evaluations of their effectiveness; access to specific e-learning Web resources and so on. We continually up-date and add to these resources.
- **Content and Participation:** here we provide detailed information on the structure and content of each workshop, and access to a wide variety of asynchronous and synchronous forums for community work, the work of learning sets and café areas. These forums are the most important areas on the WebCT site since it is here that negotiations, communications and production of course work takes place.
- **Notices:** here up-dated information about the course, the outcomes of community decision making and the like are posted.

In addition to providing a wide range of online resources, we still send participants a resource pack of paper copies of journal articles, books and so on.

## COLLABORATIVE ASSESSMENT

Assessment often determines students' orientation to learning. If it is summative and unilaterally carried out by the teacher, students often seek to find out what the teacher is looking for, and work towards that. In CSCL we must design forms of assessment which support, and reward cooperation. The need to get assessment "right" cannot be over emphasised. Collaborative assessment strives to bring different viewpoints, and therefore different values, to the assessment process and in doing so helps to make the process of assessment more open and accountable (McConnell, 1999; McConnell, 2002b).

Assessment is part of the learning process on the course, and forms a major part of the content of the course (by this I mean that assessment is seen as a formative learning process). Participants' course assignments are submitted for triangulated assessment i.e. assessment where they, their co-workers in the learning set and the set tutor read, comment on and assess the assignment. Assessment is on a pass/fail basis. We feel this approach to assessment is consonant with, and supports, the overall aims and values of this course. Our research (McConnell, 2002b) indicates that students involved in networked collaborative assessment actively and critically reflect on their learning and on the benefits of collaborative assessment. It also shows that these new Web-based electronic learning environments are well placed to support the complexity of this form of assessment. The architecture of networked/e-learning systems such as Web-CT supports students in the reflective learning and assessment process.

The openness of the collaborative assessment process is crucial to its success. Whereas most assessment techniques are closed, involving only the student and their teacher, collaborative assessment has to take place in an open environment. (cf Ames, 1992 (as quoted in Boud, 2000) who thinks all feedback should be private). Learning relationships have to be fostered, and trust developed and maintained in order for collaborative assessment to succeed. The balance between critique and support is very important, yet at times very fragile. Peers and tutors are involved in collaborative learning and support throughout this course. But they are also called on to review and assess each others work. In a learning community or community of practice this is not only possible but it is desirable. The community has to be able to reflect on its work, and be critical of each member's learning. This I think is achieved with some success in our context. Participants are aware of the possibility of deluding themselves. But it is my experience that the openness of this form of assessment, when carried out thoroughly and conscientiously, maintains a strong check on that.

Overall our research shows the importance students attach to learning and assessment processes which take place in a social environment (McConnell, 2002b). This is a major theme constantly referred to by participants. It is not only a major factor in supporting and motivating distant, distributed learners and in helping them overcome feelings of isolation. It also points to the benefits of social constructionism and social co-participation in learning, especially in lifelong learning and continuing professional development contexts. Not only do adult learners enjoy learning in social settings, they are quick to appreciate the potential benefits afforded by collaboration in the learning and assessment process. No less so in distributed networked collaborative learning environments.

## QUALITY ASSURANCE

The quality of the course has been assessed as part of a wider quality assessment exercise recently carried by the UK QAA. In this general assessment process (the final score was 24/24 excellent) the MEd was critically scrutinised as an example of new forms of course delivery. In their assessment, the assessors declared that the course is a highly innovative and creative example of e-learning.

## CONCLUSION

Through an in-depth case study of a distributed networked learning course, this paper has shown that practitioners involved in running lifelong learning courses via the Web can integrate features of CSCL designs to support their educational value for community.

The complexity of networked group learning and the need for negotiation and communication among learners and teachers in the lifelong learning process requires a learning design which is open and flexible, and which is supported by assessment processes which in themselves reflect a sense of community and promote and reward collaboration. With such a clear understanding of what is required educationally, it has been shown that it is possible to design such features into networked learning environments in ways which allow for distributed networked learning communities to function effectively and appropriately.

## REFERENCES

- 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/](http://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/](http://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*. (2<sup>nd</sup> 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., Hillside, 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/](http://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/](http://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](mailto:d.mcconnell@shef.ac.uk)*

## 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](mailto: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'Eire, 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 dei 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 aggiuntive 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. È 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 tutor 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 quest'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/](http://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/](http://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*. (2<sup>nd</sup> 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., Hillside, 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/](http://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/](http://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](mailto:d.mcconnell@shef.ac.uk)*  
*Traduzione italiana a cura di Giovanni Bonaiuti*