

Gli interventi del tutor in forum di discussione online. Da un modello teorico agli aspetti applicativi

Luca Vanin, Stefano Castelli*

Abstract

On the basis of the results of previous studies, and taking into account some issues recently published in literature, this paper presents an operative model of intervention in the areas of e-tutoring (forums, chats, blogs etc.). The model can be applied to different contexts of online interaction, especially in asynchronous contexts. The aim of the paper is to offer a few guidelines for online tutors and moderators in order to stimulate participation and open discussion among participants, thus reducing the frequently occurring risk of inhibiting participants' intervention.

The need for a moderate participation of the tutor for what concerns the opening of new topics, and for a moderate presence in terms of response frequency, are discussed. There appear also a need for a careful preliminary analysis of the general interactive context, for which some fundamental dimensions are provided.

Keywords: online interactions; online forum; tutorship styles

* Correspondence address: Luca Vanin, Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Milano Bicocca, Piazza dell'Ateneo Nuovo, 1, 20126 Milano.

E-mail: luca.vanin@unimib.it

Introduzione

La figura del tutor nella formazione a distanza riveste oggi un ruolo ormai consolidato e la letteratura presenta una certa varietà di studi sulle funzioni, sui compiti e sulle competenze richieste a questa importante figura professionale (Cesareni, Albanese, Cacciamani, Castelli, De Marco, Fiorilli *et al.*, 2008; Hew & Cheung, 2008; Koh, Kim, Butler, & Bock, 2007; McNaught, 2003; Rivoltella, 2006; Rotta & Ranieri, 2005). Nell'ambito di tali ricerche, inoltre, risultano rilevanti i casi in cui il tutor è un pari, con caratteristiche molto simili ai partecipanti: è questo il caso del *peer-tutoring* che richiede particolare attenzione a specifici aspetti della progettazione e della realizzazione dell'impianto formativo a distanza (Bull & McCalla, 2002; Durana & Monereob, 2005; Hew & Cheung, 2008; Perrine & Spain, 2008). Da questo punto di vista, qualora il tutor non possieda già un background formativo-professionale in materia di moderazione online, risulta ancora più evidente la necessità di fornire indicazioni precise sulle condotte da adottare, predisponendo percorsi formativi ad hoc in grado di fornire conoscenze e competenze adeguate al ruolo (De Smet, Van Keer, & Valcke, 2008; De Smet, Van Keer, & Valcke, 2009).

Aldilà delle molteplici sfaccettature che può assumere il ruolo del tutor (Rivoltella, 2006; Rotta & Ranieri, 2005), risulta essenziale riuscire a definire comportamenti efficaci e utili a favorire l'interazione con e tra gli studenti, partendo da un risultato di un certo rilievo: una comunità online moderata è per alcuni versi preferibile ad una non moderata (Wise, Hamman, & Thorson, 2006, p. 32)¹. Rimane tuttavia da precisare tale moderazione in termini di frequenza di intervento del tutor e da indagare, in seconda istanza, gli effetti che queste azioni possono avere sull'interazione tra i partecipanti. In questa direzione la definizione di possibili comportamenti efficaci risulta fondamentale per un'efficace progettazione dell'intero impianto didattico.

¹ Si tratta naturalmente di un'affermazione discutibile, che funge quasi da provocazione. Nell'articolo di Wise *et al.* (2006), in realtà, gli studi riportati si concentrano sulla necessità di favorire l'interazione e, pertanto, la citazione del suo studio andrebbe ricollocata in tale ambito di ricerca.

Tenendo presenti le indicazioni generali fornite in letteratura agli *e-tutors* (Tallent-Runnels, Thomas, Lan, Cooper, Ahern, Shaw *et al.*, 2006), il presente articolo si concentra sul trattamento dei dati provenienti dall'interazione online. Molti contributi si focalizzano sulle modalità di interazione e di gestione dell'informazione utili per facilitare l'intervento nelle discussioni online e sulla partecipazione e presenza cognitiva degli studenti (Edwards & Fintan, 2001; Garrison & Cleveland-Innes, 2005; Kim & Gil, 2007; Koh *et al.*, 2007; Moshinskie, 2002), mentre altre ricerche puntano alla riduzione del *e-dropout* (Booker & Rebman, 2005; Moshinskie, 2002), a partire dal fenomeno delicato del *lurking* (Preece, Nonnecke, & Andrews, 2004), ossia la partecipazione passiva ai forum di discussione di alcuni utenti che preferiscono leggere solamente i messaggi degli altri utenti, senza offrire il proprio contributo.

Senza entrare nel merito delle metodologie adottate per analizzare tale scenario (tra cui spicca sicuramente la Social Network Analysis, ad es. in Cho, Gay, Davidson, & Ingraffea, 2007; Mazzoni, 2005, a cui si farà un breve cenno nelle conclusioni del presente lavoro; Zhu, 2007), in questo contesto assumeremo un approccio pragmatico che miri non solo a ricondurre il dato empirico ad un modello teorico, ma anche a fornire indicazioni operative, focalizzandoci prevalentemente su ambienti asincroni, quali i forum di discussione online.

In tal senso, il contributo offerto da Wise *et al.* (2006) è stato da noi assunto come riferimento in quanto più vicino ai nostri obiettivi, individuando come oggetto di studio e analisi le diverse modalità di moderazione/intervento del tutor e gli indici di risposta del gruppo online.

Obiettivo specifico di questo articolo è definire una gamma di comportamenti efficaci che possono essere adottati da moderatori e tutor online per favorire lo scambio tra i partecipanti e facilitare la partecipazione e presenza online (Caspi & Blau, 2008; Garrison & Cleveland-Innes, 2005; Johnson, Hornikb, & Salas, 2008; Offir, Lev, & Bezalel, 2008). Il modello proposto nelle seguenti pagine prende avvio da alcuni risultati presentati in altri ambiti (Cesareni *et al.*, 2008; Manca & Vanin, in corso di stampa) e riporta alcuni accorgimenti metodologici in grado di rendere operativo ed efficace quanto riportato in letteratura sul tema.

Comunità online, interazione e moderazione.

Alcune definizioni

Per favorire la comprensione del rapporto tra moderazione, tutoraggio e partecipazione ad ambienti di interazione online, può essere utile riprendere alcune definizioni teoriche, selezionando quelle che risultano più pertinenti ed estensibili a diversi contesti sociali e interattivi.

Il concetto di *community* (comunità) online trova i diversi autori concordi su alcuni elementi costitutivi (De Souzaa & Preeceb, 2004; Garber, 2004; Kim, 2000; O'Murchu, Breslin, & Decker, 2004; Preece, Maloney-Krichmar, & Abras, 2003; Rosen, Woelfel, Krikorian, & Barnett, 2003), che possono essere sintetizzati nella definizione generale di *un'aggregazione di persone che interagiscono in merito ad un interesse condiviso, in cui l'interazione è almeno in parte sostenuta e / o mediata dalla tecnologia e guidata da alcuni protocolli o norme* (Porter, 2004). Come lo stesso autore sottolinea, emergono alcuni elementi fondamentali, quali l'interazione tra i gruppi e gli individui, l'interesse condiviso e la mediazione tecnologica. È evidente come alcuni di questi elementi rientrino anche nella tematizzazione della comunità di pratica con la quale la comunità online condivide molti aspetti (Cacciamani, 2008; Wenger, 2006).

Nell'ambito degli ambienti online su cui si radica la comunità, risulta di un certo rilievo anche l'articolazione dei concetti di partecipazione, presenza e interazione online (Garrison & Cleveland-Innes, 2005; Hrastinski, 2008; Hrastinski, 2009; Kanuka, Rourke, & Laflamme 2007; Offir *et al.*, 2008). L'interazione di questi aspetti rappresenta il punto di partenza di un'analisi che, mediante la rilevazione e la registrazione degli scambi tra i partecipanti, mira ad individuare diverse dimensioni, quali la partecipazione, la dimensione sociale, quella cognitiva e metacognitiva e gli aspetti associati alle modalità di insegnamento, interpretabili attraverso la quantità e qualità degli scambi stessi, la performance individuale e l'apprendimento individuale (Henri, 1992; Pozzi, Manca, Persico, & Sarti, 2007). La presenza online è misurabile attraverso almeno sei modalità o livelli: nel primo mediante la semplice presenza nell'ambiente online indagato, inteso come numero di volte in cui il partecipante "entra" nel forum o nella chat o, in altri casi, come tempo attivamente trascorso nell'ambiente online; ad un secondo livello, si rileva

il numero di messaggi o il numero di parole che vengono scritte; ad un terzo livello ci si concentra sui contributi scritti che presentano una certa rilevanza; al quarto livello si prendono in considerazione non solo i contributi scritti, ma anche le letture da parte del partecipante; al quinto livello si reinterpreta il precedente come “percezione” della qualità in termini di quantità, integrando i due precedenti livelli; al sesto livello si rileva la partecipazione in senso stretto, come processo che spinge il partecipante ad offrire un contributo significativo allo scambio nella comunità (Hrastinski, 2008).

Nell’ambito di queste dimensioni sociali e interattive, risulta centrale la figura del tutor o del moderatore. Possiamo distinguere tra le due differenti funzioni. Il tutor (nelle sue diverse accezioni, ad esempio in Rivoltella, 2006; Rotta & Ranieri, 2005) ha un compito prevalentemente finalizzato all’apprendimento, assumendo i ruoli che in letteratura vengono definiti come *content facilitator*, *metacognition facilitator*, *process facilitator* ecc. (Rotta, 2002; Rotta & Ranieri, 2005). Il moderatore può, invece, essere caratterizzato da un’attenzione all’interazione online, alla gestione dei flames e dei conflitti nella comunità, al rispetto della netiquette, alle buone pratiche di scrittura, alla relazione con gli altri partecipanti (Andrea & Carsten, 2007; DeLoach & Greenlaw, 2007; Seo, 2007; Wise *et al.*, 2006). Pur senza voler negare la specificità dei due ruoli sopra descritti, nel presente contributo non si farà una netta distinzione tra moderatore e tutor, ma si userà il termine tutor per indicare entrambi i ruoli e le sue diverse funzioni. Indipendentemente dalla tipologia e natura della comunità online indagata (Porter, 2004; Preece *et al.*, 2003), il tutor/moderatore si pone l’obiettivo di assicurare che la discussione online si sviluppi produttivamente e che evolva in termini di qualità e profondità del confronto (DeLoach & Greenlaw, 2007) nella direzione degli scopi della comunità stessa.

Descrizione dello studio

Metodo

Il contributo parte dall’esplorazione dell’interazione online spontanea di un gruppo di 21 tutor che hanno lavorato in 10 gruppi coinvolti in di-

verse attività di didattica online. I gruppi corrispondono ai sei corsi di laurea della Facoltà di Psicologia di Milano Bicocca e a quattro gruppi di un laboratorio online sperimentale attivato nella stessa Facoltà in collaborazione con la Facoltà di Scienze della Formazione di Milano Bicocca. Le attività didattiche sono diversamente orientate nei gruppi coinvolti: in sei gruppi sono di supporto e orientamento (Vanin & Castelli, in corso di stampa; Vanin, Castelli, Pepe, & Addimando, 2008), con lo scopo di fornire assistenza informativa interdisciplinare su diversi aspetti organizzativi, didattici e burocratici; nei restanti quattro gruppi le attività dei tutor si sono focalizzate sul supporto all'approfondimento disciplinare online di un corso di psicologia dello sviluppo (ampiamente descritto in Cesareni *et al.*, 2008)².

Il contributo analizza l'apporto del tutor nell'interazione online e indaga il legame tra frequenze di intervento del tutor e partecipazione da parte degli studenti.

Campione

Per quanto riguarda il campione, il forum da cui sono stati raccolti i dati prevede un'iscrizione anonima e pertanto l'inserimento dei dati relativi a genere, età e provenienza sono facoltativi. Dei 1107 partecipanti dell'intero forum, ben il 90% (N=993) ha inserito il genere e dunque disponiamo di una stima piuttosto realistica dell'utenza. I partecipanti che hanno fornito questo dato sono per il 77.7% femmine (N=772) e il restante 22.3% maschi (N=221). Mediamente hanno dichiarato un'età compresa tra i 19 e i 51 anni ($m=23.58$) e provengono per la maggioranza dalla Provincia di Milano.

² Per gli scopi del presente articolo sia sufficiente sapere che dei 21 tutor, 17 operavano nel primo tipo di attività, ossia supporto informativo e orientamento, mentre i restanti 4 hanno lavorato nell'attività di supporto didattico e scaffolding. Per quanto riguarda la distribuzione dei tutor, le dimensioni dei gruppi e ulteriori dati relativi all'attività, rinviamo ad un precedente contributo in cui sono riportati con maggiore dettaglio (Cesareni *et al.*, 2008, pp. 27-28).

Analisi dei dati

Nel complesso sono stati presi in considerazione circa 8000 messaggi distribuiti in 390 discussioni. I singoli messaggi sono stati ricondotti ai tutor che hanno partecipato maggiormente ad una determinata discussione: se, per esempio, il tutor A avvia una discussione su un determinato tema e, nell'evolvere della discussione, il tutor B interviene maggiormente, quella discussione viene assegnata al secondo tutor.

Per ogni tutor sono stati calcolati indici di intervento (ogni quanti messaggi degli studenti interviene), di proposta di nuove discussioni (apertura di *threads*), di dispersione temporale (frequenza di inserimento di un messaggio) e altri indicatori non presentati in questo studio (ad esempio, la proporzione dei messaggi inseriti rispetto al totale, la visibilità e la popolarità).

Tali informazioni sono state confrontate con indici generali di partecipazione da parte degli studenti (risposta e apertura nuovi *threads*) e con variabili relative alla popolarità del tutor (quanto vengono letti i suoi rispettivi messaggi e quante risposte ricevono), al fine di individuare comportamenti e pratiche interattive (detti “modelli”) che permettono ad un tutor di favorire l'interazione tra gli studenti³.

Risultati

Si sono esplorati alcuni modelli di equazioni strutturali relativi alla frequenza di intervento dei tutor nelle discussioni online con e fra gli studenti, alla dispersione temporale di tali interventi (calcolata sulla base

³ Dal punto di vista tecnico, sebbene provengano da una grande mole di dati, come indicato nel testo, le variabili riportate sono state messe in relazione con un numero tutto sommato contenuto di tutor. Ciò potrebbe generare dubbi sull'attendibilità dei modelli ma, trattandosi di un'analisi di tipo esplorativo, tale rischio è contenuto. Inoltre, per quanto riguarda la procedura di analisi, si è scelto di utilizzare Lisrel VIII per l'uso di equazioni strutturali, in modo da consentire un confronto tra gruppi di variabili dipendenti e indipendenti. Ciò ha consentito di costruire diversi modelli significativi dal punto di vista statistico e, quel che più conta, facilmente replicabili (e dunque eventualmente falsificabili) da altri studi in contesti diversi.

della deviazione standard degli interventi quotidiani di ogni tutor) e alla relativa reazione degli studenti, in termini di risposte fornite, di apertura di discussioni, di partecipazione generale⁴.

Per l'analisi dei dati sono state, pertanto, selezionate alcune variabili ritenute di particolare interesse per trarne indicazioni operative. I risultati di tali analisi (riportati in forma più completa in Cesareni *et al.*, 2008) evidenziano due tipologie di indicazioni operative.

Apertura di nuove discussioni e risposte: «push vs pull»

La prima fase di tale analisi mira a comprendere quanto debba intervenire un tutor nelle discussioni online per favorire l'interazione tra e con gli studenti. Nello specifico, ci si è posti il quesito su quanto debba intervenire e, ad un secondo livello, se debba optare per una logica di intervento di tipo *push* (proporre discussioni) o di tipo *pull* (rispondere se chiamato in causa).

Per quanto riguarda il primo aspetto, i risultati escludono l'influenza della risposta da parte del tutor: quando il tutor interviene nelle discussioni in risposta agli interventi degli studenti, non sembra favorire i successivi scambi. Inoltre, l'apertura di nuove discussioni sembra influire negativamente sugli interventi degli studenti, inibendone la partecipazione. In linea generale, il tutor deve intervenire moderatamente, riducendo allo stretto indispensabile l'apertura di nuovi *threads*.

In questi termini, per quanto riguarda il secondo aspetto, dai partecipanti alle nostre attività online viene preferita una modalità di tipo *pull* (il tutor risponde alle discussioni e alle richieste di chiarimento), rispetto ad una modalità di tipo *push* (il tutor propone nuovi spunti di discussione). Tale risultato è in linea con quanto indicato in letteratura sulla preferenza attribuita ai contributi inseriti dai pari rispetto ai tutor (Seo, 2007).

Dispersione e frequenza

La seconda analisi esplorativa si è concentrata sulla popolarità del tutor, in quanto probabile concausa degli interventi degli studenti, inda-

⁴ Per dispersione temporale ci si riferisce al tempo intercorso mediamente tra i messaggi inseriti dai tutor e si basa sulla deviazione standard calcolata per ogni tutor.

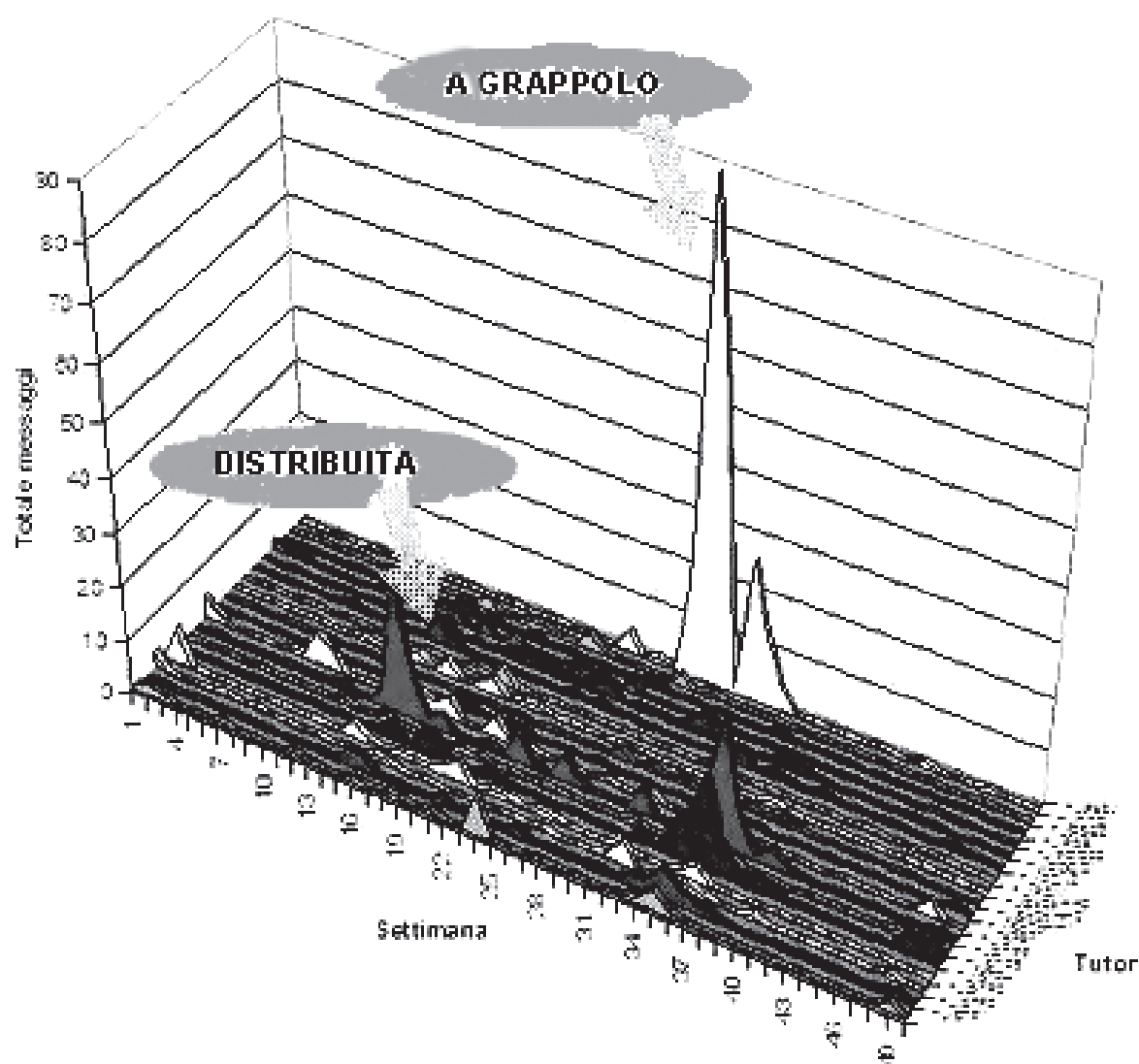
gando la relazione tra quanto vengono mediamente letti i messaggi inseriti dal tutor, quante risposte ricevono e la dispersione temporale, sia dei nuovi topic aperti, sia delle risposte del tutor, con la relativa probabilità di ricevere una risposta da parte dello studente. I risultati si differenziano sia per l'apertura di una nuova discussione, sia per la risposta. Nel primo caso, un'alta dispersione dei contributi del tutor (ossia pochi interventi, equamente distribuiti nel tempo) favorisce sia la lettura dei messaggi da parte dei partecipanti, sia la probabilità di ricevere una risposta. Nel secondo caso, invece, un'alta dispersione inibisce la risposta degli studenti.

I dati, pertanto, riconducono all'evidenza empirica di quanto accade nelle comunità online: il tutor deve proporre poche nuove discussioni, diluendo i propri contributi nel tempo ma, d'altra parte, deve rispondere tempestivamente alle richieste da parte degli studenti. Anche in questo caso la strategia di tipo *pull* viene premiata da una maggiore partecipazione da parte degli studenti.

Come indicato dalla Fig. 1, è possibile individuare in tal senso due stili che possiamo definire "a grappolo" o "distribuito". I due stili tutoriali sono abbastanza evidenti nelle loro differenze. Il primo stile tutoriale appartiene al tutor che interviene sporadicamente (ad esempio una volta alla settimana, o anche più raramente) rispondendo nella stessa sessione di attività a tutte le discussioni che richiedono il suo intervento, mentre il secondo stile prevede invece una partecipazione più costante (ad esempio, più volte alla settimana o anche quotidianamente).

Dai dati in nostro possesso, si potrebbe ragionevolmente osservare che nell'intervento a grappolo i partecipanti notano maggiormente l'intervento del loro tutor, in quanto saliente nell'ambito di tutti gli altri interventi. Tuttavia questo approccio può apparire poco efficace per quelle questioni che richiedono risposte più urgenti. L'intervento distribuito, d'altra parte, può essere positivamente letto come presenza costante nell'ambiente online (Andrea & Carsten, 2007; DeLoach & Greenlaw, 2007; Wise *et al.*, 2006) e garanzia del rispetto delle norme di interazione nell'ambiente online.

Figura 1. Distribuzione “a grappolo” e “distribuita”



Il modello teorico⁵ di moderazione e intervento in ambienti online proposto in queste pagine si declina, pertanto, come segue: per favorire

⁵ Con il termine “modello”, in questo caso, facciamo riferimento ad un insieme di comportamenti che possono essere messi in atto da parte del tutor, riferendoci a «una rappresentazione che permette di fornire un insieme di punti di riferimento utili per riprodurre alcune caratteristiche dell’entità cui ci si sta interessando» (Castelli, 1998, p. 31). Non va, pertanto, confuso con il concetto di modello statistico presentato sopra, in cui si indaga la relazione tra alcune variabili. Ad un diverso li-

l'interazione online tra gli studenti, il tutor dovrebbe ridurre il proprio intervento nelle discussioni sotto almeno due punti di vista. In primo luogo per quanto riguarda la tipologia di intervento, si suggerisce di operare uno stile di tipo *pull*, ossia ridurre il numero di discussioni avviate e prediligere l'intervento in discussioni già aperte dagli studenti. In secondo luogo, per quanto riguarda la frequenza e la dispersione temporale, può scegliere tra una modalità "a grappolo" (rispondere sporadicamente a tutte le richieste, raccogliendo il proprio intervento in pochi momenti nell'arco dell'attività proposta) oppure "distribuita" (entrare frequentemente nel forum e fornire le proprie risposte con una certa costanza).

Nel prossimo paragrafo, a tal proposito, vengono fornite ulteriori indicazioni operative.

Applicazioni operative

Lo sviluppo del modello proposto è stato confermato nel corso degli anni dall'evidenza empirica negli ambienti online studiati e ha permesso di tracciare anche alcune linee di condotta utili per indirizzare il lavoro dei tutor.

In questa direzione, sebbene sia difficile distinguere in modo netto le diverse tipologie di forum e comunità online in ambito formativo tra *contesti didattici* (in cui prevale la componente contenutistica) e *ambienti interattivi* (in cui prevale la componente relazionale e sociale), è possibile tuttavia fornire indicazioni generali ai tutor su quale tipo di comportamento adottare. Si tratta prevalentemente di osservazioni che derivano direttamente dall'analisi dei dati in nostro possesso (presentati altrove in Albanese *et al.*, 2007; Cesareni *et al.*, 2008) e dall'operazionalizzazione di alcuni spunti forniti dalla letteratura

Dal punto di vista della dispersione, in un ambiente di tipo socio-costruttivista (e quindi per alcuni versi più associato al contenuto didattico) è ragionevole indicare uno stile di tutoring che prediliga la presen-

vella, il modello teorico che proponiamo riguarda l'applicazione del modello statistico individuato nei dati in nostro possesso e la sua operazionalizzazione.

za costante, piuttosto che sporadica⁶, con una preferenza per le risposte, piuttosto che per l'apertura di nuove discussioni. Nel caso, quindi, in cui il tutor lavori prevalentemente sul processo di collaborazione con lo scopo di un'elaborazione cognitiva, la sua presenza deve essere costante per l'intera durata del processo, sebbene limitata in termini di quantità di contributi inseriti.

All'opposto, in un ambiente in cui il tutor svolge prevalentemente funzioni di moderazione della discussione e facilitatore dell'interazione tra i partecipanti (quindi un ambiente più associato all'interazione comunicativa che al contenuto, come negli spazi di scambio tra gli studenti, nelle aree di socializzazione ecc.), è possibile adottare uno stile di intervento "a grappolo", ossia intervenendo quando necessario, rispondendo in un'unica sessione a tutte le questioni e domande sollevate.

La linea di ricerca su questo tema, accanto alla letteratura considerata e alle ricerche degli autori fin qui segnalate, si basa sostanzialmente su evidenze empiriche e osservazioni di contesti di interazione non esclusivamente didattiche, in particolare per quanto riguarda il servizio di Tutoring online della Facoltà di Psicologia di Milano Bicocca. Il servizio si caratterizza, infatti, per una ridotta componente contenutistica (i tutor non intervengono direttamente in merito a domande o perplessità su contenuti disciplinari, favorendo perciò lo scambio tra gli studenti stessi), ma favoriscono la risoluzione di problemi organizzativi, burocratici e di gestione della carriera universitaria. Inoltre, propongono spunti di riflessione sulle scelte in itinere (percorsi di studio, approfondimenti, scelta di seminari ed esperienze extracurricolari), avviando discussioni sulla professione psicologica, sugli sbocchi professionali, sul tirocinio. Infine, operano in team, in quanto più tutor lavorano sul medesimo corso di laurea.

Lo sviluppo del sistema di tutoring online ha presentato nel corso degli anni diverse criticità dal punto di vista progettuale, in particolare per quanto concerne la formazione dei tutor in merito alle dinamiche di

⁶ Recuperando quanto descritto nel modello proposto, intendiamo uno stile di interventi distribuito, piuttosto che a grappolo.

intervento nei forum di discussione e al delicato rapporto tutor/studente e tutor/tutor.

I temi più problematici affrontati nel percorso formativo dei tutor sono stati i seguenti:

- frequenza di intervento nelle discussioni tra studenti;
- frequenza di proposta di nuove discussioni e spunti di riflessione;
- modalità di interazione tra i tutor nella medesima discussione;
- contenuti e risorse informative per la formulazione degli interventi di risposta (di cui non ci occuperemo in questa sede).

Prendendo in considerazione i primi tre punti, la sperimentazione di diverse soluzioni e l'osservazione delle reazioni degli studenti, affiancata dall'analisi dei modelli interattivi di diversi contesti online (Cesareni *et al.*, 2008; Vanin, 2006), ha permesso di elaborare uno schema di intervento generale che limita la sovrapposizione tra i tutor nella discussione, riduce il rischio di inibizione di cui si è parlato più sopra in merito all'intervento del tutor, garantisce una presenza costante all'interno del forum.

Per quanto riguarda la *frequenza di intervento*, si è osservato (Albanese, Cacciamani, Castelli, Cesareni, De Marco, Fiorilli *et al.*, 2007) che i tutor che intervenivano ogni 5/10 messaggi scritti dagli studenti favorivano maggiormente la discussione. È pertanto stato adottato questo criterio di massima: dal punto di vista quantitativo, ai tutor viene suggerito di intervenire ogni 5 messaggi inseriti dagli studenti. Si tratta di un criterio indicativo, utile per fornire un punto di riferimento, ma che viene messo in secondo piano in relazione al contenuto dello scambio, ai livelli di urgenza, alla tipologia di richiesta presentata dallo studente.

In merito alla *tempistica*, è stata fornita un'indicazione generale: se una richiesta da parte degli studenti non riceve risposta nel giro di due o tre giorni, il tutor deve intervenire. In questo modo si lascia spazio all'intervento di altri studenti e, allo stesso tempo, si riduce il rischio di non fornire tempestivamente una risposta adeguata.

Entrambe le indicazioni fornite non vengono applicate nel caso sia precedentemente intervenuto un altro tutor (in questo caso è il primo tutor ad essere il "responsabile della discussione") e qualora si tratti di una richiesta urgente.

Come indicato in Fig. 2, dal punto di vista operativo, il tutor prima di intervenire si pone alcuni quesiti in merito alla discussione generale,

al livello di urgenza e alla tipologia di interventi in corso. In linea di massima, il primo tutor che interviene in una discussione risulta essere il responsabile dell'andamento della discussione (in quanto presumibilmente interessato ed esperto dell'argomento). Nel caso in cui l'intervento di un tutor non risolva la situazione o non fornisca un contributo efficace, un secondo tutor può intervenire, solo dopo essersi confrontato con il primo tutor sull'opportunità di intervento. Un ulteriore requisito per intervenire è legato alla presenza di messaggi (non risolutivi) da parte degli studenti in risposta al contributo del tutor. Tale processo mira a evitare la sovrapposizione di contributi da parte dei tutor (che potrebbe minare la percezione dell'autorevolezza di coloro che hanno risposto in precedenza) e, in linea più generale, a contenere la quantità di contributi dei tutor in proporzione agli interventi degli studenti. Nel caso non si verificano tali condizioni, il secondo tutor rinuncia all'intervento e, nel caso lo ritenga opportuno, ne può discutere in un'area riservata ai tutor.

Come si può osservare, al centro della figura si pone una sorta di circolo virtuoso che, da un lato, mira al monitoraggio della qualità della discussione (il termine "costruttivamente" è indubbiamente associato al contesto di discussione online e agli obiettivi di tale scambio) e, dall'altro, sottolinea il ruolo per alcuni versi marginale del tutor: al centro del suo compito rimane la discussione e lo scambio tra gli studenti.

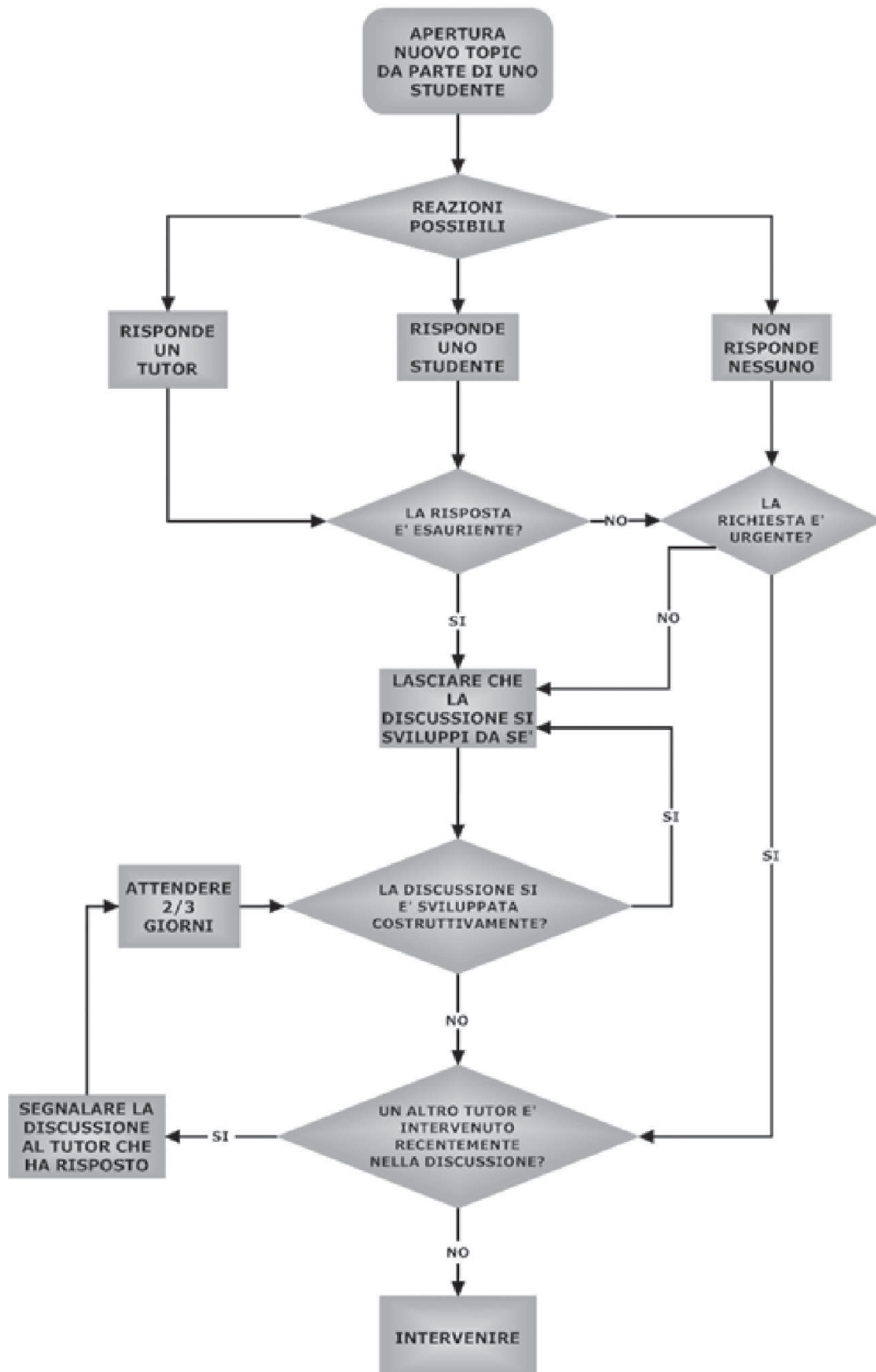
Come ultima annotazione, va osservato che le indicazioni fornite ai tutor del servizio tutoring online sono assolutamente indicative e strettamente collegate con l'osservazione del contesto da cui provengono i dati delle nostre ricerche. Tuttavia, in altri contesti abbiamo osservato che tempi e frequenze suggerite possono essere facilmente applicate con minime variazioni.

Quel che conta è tenere presente che, in presenza di un sistema complesso, possono cambiare le "frequenze di risonanza" e dunque le singole costanti di tempo, ma non il fatto che queste costanti esistano (per approfondimenti sui sistemi complessi, si veda Castelli, 1998).

Conclusioni

Il contributo parte da alcuni risultati presentati in altri contesti e qui elaborati in modo da fornire un modello operativo di interazione online fa-

Figura 2. Il processo di analisi e risposta da parte del tutor



cilmente applicabile da tutor e moderatori in ambienti di interazione asincroni.

Tale modello si concentra sulla frequenza di intervento da parte del tutor nella discussione online, sulla quantità di messaggi da inserire (intesa non in senso assoluto, ma relativamente al quadro complessivo di interazione sviluppata dai partecipanti) e, in seconda battuta, sul processo di analisi del contesto in cui si svolge la discussione come prerequisito per l'inserimento di un proprio intervento.

Indipendentemente dalla tipologia di ambiente online utilizzato e dal ruolo generale del tutor, rimane valida l'indicazione più diffusa in letteratura secondo la quale l'intervento del tutor dovrebbe rimanere attivo ma non intrusivo (DeLoach & Greenlaw, 2007). Il presente contributo, al riguardo, prova a tracciare alcuni punti di riferimento nella definizione di possibili *buone pratiche* o, perlomeno, di indicazioni generali utili per orientare l'attività del tutor e del moderatore online.

L'attenzione si reindirizza, pertanto, su come trasformare una partecipazione attiva da parte del tutor in un intervento non intrusivo, non inibitorio e facilitante per i partecipanti (Cesareni *et al.*, 2008).

Alla luce di quanto indicato da Seo (2007), rimane tuttavia aperta la questione del modellamento: se è valida l'osservazione di Anderson, Rourke, Garrison, & Archer (2001) per cui il comportamento del tutor nella discussione online può influenzare significativamente il comportamento degli altri partecipanti, un comportamento del tipo indicato potrebbe portare i partecipanti stessi ad una presenza meno assidua e ad una partecipazione meno frequente. Dai dati in nostro possesso emerge, tuttavia, un dato che va nella direzione opposta: la partecipazione "controllata" del tutor favorisce la partecipazione degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Albanese, O., Cacciamani, S., Castelli, S., Cesareni, D., De Marco, B., Fiorilli, C. *et al.* (2007). Stili di tutorship e costruzione della conoscenza in una comunità on line: aspetti cognitivi e metacognitivi. *Presentato al Convegno "Tecnologie emergenti e costruzione di conoscenza"*. Cassino, 27-28 Marzo 2007.
- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D.R., & Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5, 1-17.

- Andrea, K., & Carsten, R. (2007). Facilitating asynchronous discussions in learning communities: the impact of moderation strategies. *Behaviour & Information Technology. Special Issue: Computer Support for Learning Communities*, 26 (1), 73-80.
- Booker, Q.E., & Rebman, C.M., Jr. (2005). E-student retention: factors affecting customer loyalty for online program success. *Issues in Information Systems*, 6 (1), 184-189.
- Bull, S., & McCalla, G. (2002). Modelling cognitive style in a peer help network. *Instructional Science*, 30 (6), 497-528.
- Cacciamani, S. (2008). *Imparare cooperando. Dal cooperative learning alle comunità di ricerca*. Milano: Carocci.
- Caspi, A. & Blau, I. (2008). Social presence in online discussion groups: testing three conceptions and their relations to perceived learning. *Social Psychology of Education*, 11 (3), 323-346.
- Castelli, S. (1998). *La dinamica dei sistemi in campo psicologico e sociale*. Milano: Guerini.
- Cesareni, D., Albanese, O., Cacciamani, S., Castelli, S., De Marco, B., Fiorilli, C. *et al.* (2008). Tutorship styles and Knowledge Building in an Online Community: Cognitive and Metacognitive Aspects. In B.M. Varisco (ed.), *Psychological, Pedagogical and Sociological Models for Learning and Assessment in Virtual Communities*, pp. 13-56. Milano: Polimettrica.
- Cho, H., Gay, G., Davidson, B., & Ingraffea, A. (2007). Social networks, communication styles, and learning performance in a CSCL community. *Computers & Education*, 49 (2), 309-329.
- DeLoach, S.B., & Greenlaw, S.A. (2007). Effectively moderating electronic discussions. *Journal of Economic Education*, 38 (4), 419-434.
- De Smet, M., Van Keer, H., & Valcke, M. (2008). Blending asynchronous discussion groups and peer tutoring in higher education: an exploratory study of online peer tutoring behaviour. *Computers & Education*, 50, 207-223.
- De Smet, M., Van Keer, H., & Valcke, M. (2009). Cross-age peer tutors in asynchronous discussion groups: a study of the evolution in tutor support. *Instructional Science*, 37, 87-105.
- De Souzaa, C.S., & Preeceb, J. (2004). A framework for analyzing and understanding online communities. *Interacting with Computers*, 16, 579-610.
- DeLoach, S.B., & Greenlaw, S.A. (2007). Effectively Moderating Electronic Discussions. *Journal of Economic Education*, 38 (4), 419-434.
- Durana, D., & Monereob, C. (2005). Styles and sequences of cooperative interaction in fixed and reciprocal peer tutoring. *Learning and Instruction*, 15 (3), 179-199.
- Edwards, M.A., & Fintan, C. (2001). Supporting the collaborative learning of

- practical skills with computer-mediated communications technology. *Educational Technology & Society*, 4 (1), 80-92.
- Garber, D. (2004). Growing virtual communities. <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/177/810>.
- Garrison, D.R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: interaction is not enough. *The American Journal of Distance Education*, 19 (3), 133-148.
- Henri, F. (ed.) (1992). *Computer Conferencing and Content Analysis*. New York, Springer.
- Hew, K.F., & Cheung, W.S. (2008). Attracting student participation in asynchronous online discussions: a case study of peer facilitation. *Computers & Education*, 51, 1111-1124.
- Hrastinski, S. (2008). What is online learner participation? A literature review. *Computers & Education*, 51(4), 1755-1765.
- Hrastinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52, 78-82.
- Johnson, R.D., Hornikb, S., & Salas, E. (2008). An empirical examination of factors contributing to the creation of successful e-learning environments. *International Journal of Human-Computer Studies*, 66, 356-369.
- Kanuka, H., Rourke, L., & Laflamme, E. (2007). The Influence of instructional methods on the quality of online discussion. *British Journal of Educational Technology*, 38 (2), 260-271.
- Kim, A.J. (2000). *Costruire comunità web*. Milano: Apogeo.
- Kim, J., & Gil, Y. (2007). Incorporating tutoring principles into interactive knowledge acquisition. *International Journal of Human-Computer Studies*, 65 (10), 852-872.
- Koh, J., Kim, Y.-G., Butler, B., & Bock, G.-W. (2007). Encouraging participation in virtual communities. *Communication of the ACM*, 50 (2), 68-73.
- Manca, S., & Vanin, L. (in press). Models and Strategies to Support Students' Initial Socialization in Web-based Learning Environments. In F. Pozzi & D. Persico (eds.), *Techniques for Fostering Collaboration in Online Learning Communities: Theoretical and Practical Perspectives*. Hershey (PA): IGI Global.
- Mazzoni, E. (2005). La Social Network Analysis a supporto delle interazioni nelle comunità virtuali per la costruzione di conoscenza. *Tecnologie didattiche*, 35 (2), 54-63.
- McNaught, C. (2003). Supporting the global E-teacher. *International Journal of Training and Development*, 7 (4), 287-302.
- Moshinskie, J. (2002). How to Keep E-Learners from E-Scaping. In A. Rossett (ed.), *The ASTD E-Learning Handbook* (pp. 218-233). New York: McGraw-Hill.

- O'Murchu, I., Breslin, J.G., & Decker, S. (2004). Online social and business networking communities. <http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-107/paper2.pdf>
- Offir, B., Lev, Y., & Bezalel, R. (2008). Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. *Computers & Education*, 51 (3), 1172-1182.
- Perrine, R.M., & Spain, J.W. (2008). Impact of a pre-semester college orientation program: hidden benefits? *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 10(2), 155-169.
- Porter, C.E. (2004). A typology of virtual communities: A multi-disciplinary foundation for future research. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10 (1). <http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue1/porter.html>
- Pozzi, F., Manca, S., Persico, D., & Sarti, L. (2007). A general framework for tracking and analysing learning processes in computer-supported collaborative learning environments. *Education and Teaching International*, 44 (2), 169-179.
- Preece, J., Maloney-Krichmar, D., & Abras, C. (2003). History of Emergence of Online Communities. In B. Wellman (ed.), *Encyclopaedia of Community* Great Barrington (MA): Berkshire Publishing Group, Sage.
- Preece, J., Nonnecke, B., & Andrews, D. (2004). The top five reasons for lurking: improving community experiences for everyone. *Computers in Human Behavior*, 20 (2), 201-223.
- Rivoltella, P.C. (2006). *E-Tutor. Profilo, metodi, strumenti*. Milano: Carocci.
- Rosen, D., Woelfel, J., Krikorian, D., & Barnett, G.A. (2003). Procedures for analyses of online communities. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 8 (4). <http://jcmc.indiana.edu/vol8/issue4/rosen.html>
- Rotta, M. (2002). *Il tutor on line: tipologie*. <http://formare.erickson.it/archivio/febbraio/tipologie.html>
- Rotta, M., & Ranieri, M. (2005). *E-tutor: identità e competenze*. Trento: Erickson.
- Seo, K.K. (2007). Utilizing peer moderating in online discussions: addressing the controversy between teacher moderation and nonmoderation. *American Journal of Distance Education*, 21 (1), 21-36.
- Tallent-Runnels, M.K., Thomas, J.A., Lan, W.Y., Cooper, S., Ahern, T.C., Shaw, S.M. *et al.* (2006). Teaching courses online: a review of the research. *Review of Educational Research*, 76 (1), 93-135.
- Vanin, L. (2006). Orientamento informativo e formazione universitaria a distanza. Riflessioni teoriche, operative e metodologiche. *Psicologia dell'educazione e della formazione*, 8 (2), 251-275.
- Vanin, L., & Castelli, S. (in corso di stampa). Informarsi, informare, formare. Il caso Nettuno in Bicocca. *Giornale italiano di psicologia dell'orientamento*.

- Vanin, L., Castelli, S., Pepe, A., & Addimando, L. (2008). Orienting, Preparing and Supporting. An Academic Guidance Model to Orient Distance Student. In A. Cartelli & M. Palma (eds.), *Encyclopedia of ICT* (pp. 1-9). Hershey (PA): Idea Group Inc.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Wise, K., Hamman, B., & Thorson, K. (2006). Moderation, response rate, and message interactivity: features of online communities and their effects on intent to participate. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12 (1), 24-41.
- Zhu, E. (2007). Interaction and cognitive engagement: an analysis of four asynchronous online discussions. *Instructional Science: An International Journal of Learning and Cognition*, 34 (6), 451-480.