

“Modelli metodologici per i servizi di supporto all’apprendimento on line”

di Mario Rotta

NB: questo contributo è la trascrizione riveduta e corretta di un intervento orale effettuato nell’ambito di una giornata di studi

Premessa

Negli ultimi tempi si assiste a una progressiva convergenza di opinioni e punti di vista sui significati e le implicazioni dell’e-learning. Questo fa ben sperare. Può significare, infatti, che l’“e-learning” non è più soltanto un neologismo alla moda, ma sta effettivamente diventando una soluzione, una reale possibilità di innovazione metodologica nel campo della didattica. Ciò che vorrei mettere in evidenza, in questo contributo, è che un processo di apprendimento in rete ha bisogno di essere efficacemente e costantemente supportato. Tratterò quindi di servizi e, soprattutto, strategie di supporto all’apprendimento.

Prima di tutto è importante mettere a fuoco alcuni concetti essenziali: il primo è che se l’apprendimento è un processo, come tutti i processi ha bisogno di essere affiancato da un servizio di supporto, che può essere garantito soprattutto dall’azione di persone che interagiscono nell’ambiente di apprendimento; il secondo è che le figure impegnate nel supporto (prima tra tutte il tutor) si possono diversificare e connotare in base alle strategie che si possono adottare per garantire il servizio di supporto. Volendo essere più concreti diciamo che si possono individuare alcuni fattori specifici che influenzano direttamente le strategie di supporto all’apprendimento (fattori che si possono considerare basilari, fra i molti altri che si potrebbero individuare). Si può ad esempio evidenziare come le strategie di supporto siano influenzate dall’incrocio tra obiettivo e modello didattico, dallo stile cognitivo delle persone in apprendimento, dalla tipologia di difficoltà attese nel processo on line.

Fattori essenziali

Il modello didattico, che deriva evidentemente da un modello teorico di riferimento, determina le modalità di organizzazione dell’azione formativa e delle conseguenti azioni di supporto. Ripensando a un diagramma definito a suo tempo da Jonassen e variamente utilizzato, ad esempio, in base alla

relazione tra modello didattico e obiettivi dell'apprendimento, si può evidenziare una certa tipologia di utilizzo delle tecnologie. Possiamo immaginare un sistema a tre strati, tre cerchi concentrici, che, beninteso, non identificano tre ipotesi alternative di lavoro. All'interno di un primo cerchio si può individuare un primo obiettivo generale del processo di apprendimento che consiste nel trasferimento di conoscenze. Il raggiungimento di questo obiettivo si associa prevalentemente, in termini di efficacia, a modelli didattici fortemente basati sulla figura del docente e sull'uso delle tecnologie come opzione tipicamente erogativa e distributiva. Se l'obiettivo del processo di apprendimento consiste invece nello sviluppo di abilità, si può ritenere che l'ipotesi di lavoro più interessante consista nel centrare il modello didattico sul discente, cercando di utilizzare le tecnologie in funzione più marcatamente interattiva. Ad un livello ancora più ampio, quando l'obiettivo è il cambiamento degli atteggiamenti dei soggetti nel confronto con gli altri, il modello didattico si baserà soprattutto sul "gruppo di apprendimento" e le tecnologie saranno utilizzate in funzione prevalentemente collaborativa. Questa suddivisione è solo una matrice di riferimento per capire dove si colloca effettivamente il corso che, ad esempio, abbiamo appena acquistato, o intendiamo acquistare. Si tratta di uno dei fattori che vanno considerati nell'impostare una strategia efficace di supporto.

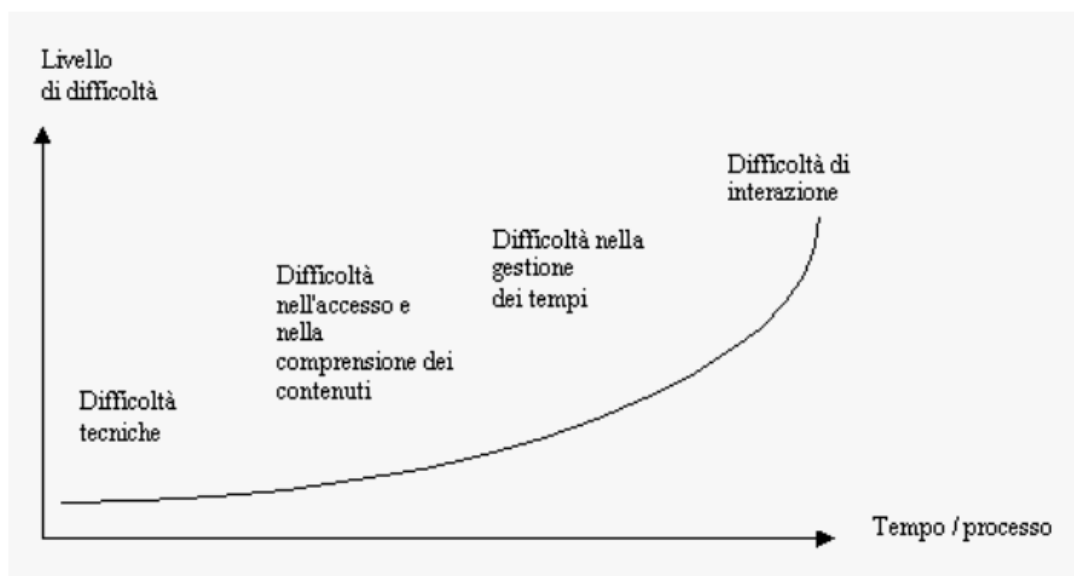
Vanno tuttavia considerati altri due fattori. Uno riguarda l'importanza che oggi si attribuisce alla differenza tra gli stili cognitivi, i modi di studiare delle persone coinvolte in un processo di apprendimento. Alcuni soggetti preferiscono un approccio di tipo analitico: hanno bisogno di esperienza concreta, di sperimentare, di fare; tipicamente tendono a prediligere percorsi di apprendimento e processi formativi in cui c'è molta evidenza sul fare, sullo sperimentare, sul simulare. Altri soggetti, invece, hanno in genere un approccio di tipo olistico.: preferiscono riflettere, osservare, concettualizzare, discutere. Nella formazione tradizionale non si presta particolare attenzione alle differenze di stile cognitivo fra i singoli soggetti; i soggetti destinatari della formazione sono sempre fortemente standardizzati. Oggi, invece, è possibile prestare sempre più attenzione a tali differenze. Si ritiene anzi che uno dei valori aggiunti dell'e-learning consista proprio nel fatto di poter evidenziare e garantire al soggetto in formazione più possibilità di personalizzare e/o individualizzare il proprio percorso e ritagliarsi all'interno del processo formativo uno spazio più conforme al suo modo di apprendere. **!** Questo modello può essere considerato il punto di partenza di una riflessione sia sulle strategie di supporto all'apprendimento, sia sullo sviluppo

di piattaforme e strumenti per l'e-learning che agevolino una gestione più dinamica e personalizzabile dei contenuti.

Un altro dei fattori da considerare riguarda più strettamente il processo di apprendimento on line e, in particolare, la sequenza delle difficoltà incontrate dagli utenti di un processo formativo on line. Tale sequenza si può rappresentare con la tipica "curva" disegnata da Derek Rowntree della Open University (*fig. Rotta1*) e la cui rispondenza alla realtà e alla fenomenologia del processo di apprendimento online in atto è stata ripetutamente confermata anche dai risultati del monitoraggio di molte esperienze on line che ho personalmente realizzato. La curva di Rowntree elenca, e rappresenta, la sequenza delle difficoltà tipiche che un soggetto incontra in un processo di formazione in rete; le difficoltà sono ordinate in funzione sia della loro complessità che della sequenza logico/temporale con cui si presentano nel processo. Le prime che si presentano sono le difficoltà tecniche, che sono anche per certi aspetti le difficoltà più semplici da risolvere perché meno complesse. Poi si presentano le difficoltà di accesso ai prodotti o agli ambienti. Solo successivamente le difficoltà di comprensione dei contenuti, vale a dire difficoltà di tipo cognitivo in senso stretto. Più avanti si incontrano problemi di maggiore complessità, come le difficoltà di organizzazione e gestione del tempo di apprendimento: il soggetto che apprende in rete non ha un orario da seguire, né una formalizzazione semplificata della sequenza di apprendimento, ma deve avere la capacità di auto-organizzarsi. Tale capacità non è mai intuitiva e scontata, per quanto chiare siano le indicazioni di fruizione nei contenuti didattici che vengono erogati. Specialmente nel caso in cui nel processo formativo si prevedono interazioni tra persone, siano esse verticali (tra docenti e allievi) o orizzontali (tra gli allievi), i soggetti in formazione possono infine incontrare notevoli difficoltà nella gestione dell'interazione in rete, in gran parte dovute al fatto che nell'e-learning si privilegiano forme mediate di comunicazione a cui la maggior parte dei soggetti non sono abituati, o praticano in maniera estremamente difforme. Il problema centrale è che si tratta di avere la capacità di relazionarsi con soggetti che parlano "lingue" diverse e comunicano utilizzando modalità estremamente variegata. La comunicazione mediata dal computer, del resto, è una modalità di comunicazione in cui ogni soggetto si esprime con un livello diverso di competenza e familiarità. I problemi principali di chi è chiamato a gestire corsi e gruppi di corsi in rete nascono proprio da queste difformità: è come se un formatore avesse in aula dei bambini che sanno esprimersi solo con poche parole e, contemporaneamente, dei semiologi capaci di articolare frasi complesse e

strutturate, e pretendesse di farli interagire tra loro. Nella formazione in rete è possibile trovarsi di fronte a situazioni simili. Il pubblico dei destinatari può essere molto eterogeneo dal punto di vista della preparazione tecnica, della capacità di utilizzare gli strumenti di interazione e dal punto di vista dell'atteggiamento stesso che hanno nei confronti degli strumenti tecnologici. Per fare un esempio, un forum può stimolare alcuni soggetti ad essere fortemente interattivi, a intervenire molto, e molto spesso, ma così facendo possono involontariamente impedire l'intervento ad altri soggetti, che, pur avendo magari qualcosa di interessante da dire, non se la sentono di intervenire e prendere parte alla discussione. Questa dinamica può creare delle situazioni di estrema difficoltà, in cui il formatore è chiamato ad agire elaborando e applicando precise strategie.

Le difficoltà dei corsisti in rete: la curva di Rowntree



(fig. Rotta1)

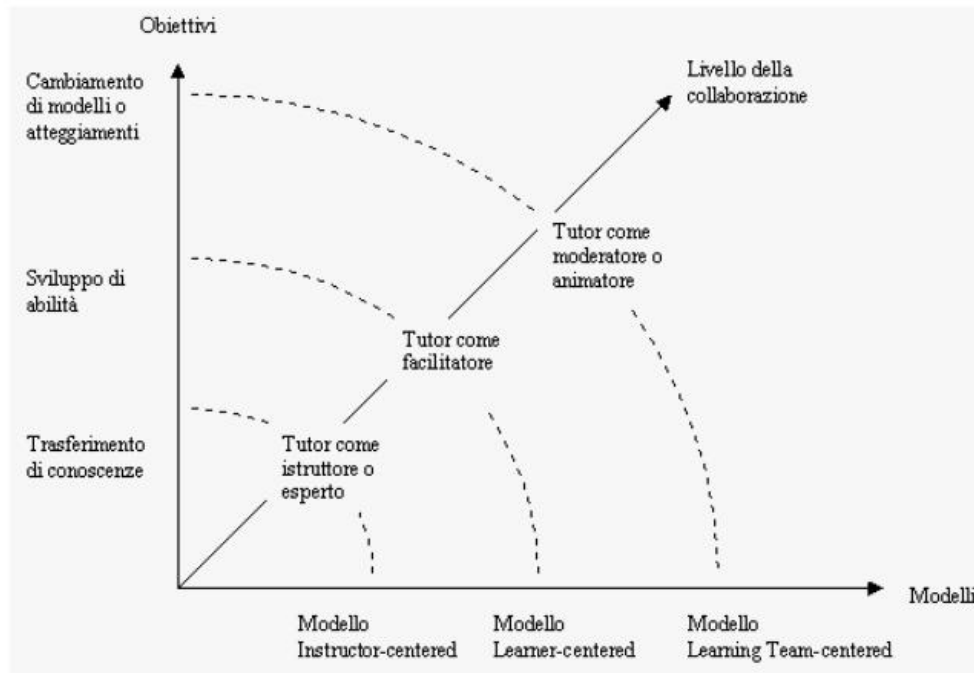
Strategie di supporto e modello didattico

E' evidente che per individuare una buona strategia di supporto all'apprendimento, è necessario avere chiaro la tipologia di corso on line si intende erogare. Può essere un corso prevalentemente "expositive", di tipo erogativo, cioè basato sul predominio dei contenuti rispetto alle interazioni; oppure può trattarsi di un'esperienza prevalentemente "active", dove il ruolo dei contenuti è decisamente minore rispetto alle attività e alle interazioni che si chiede al discente di produrre, relazionandosi verticalmente e trasversalmente con il tutor e con gli esperti, o orizzontalmente con gli altri discenti (tipico nelle strategie di *cooperative learning*). Se negli scenari dell'e-learning si praticano ancora largamente strategie prevalentemente erogative, va detto che ormai una parte significativa della formazione, come la formazione del management, o comunque la formazione dove c'è "expertise" da condividere, sta andando sempre di più verso forme di didattica di tipo prevalentemente "active". Dove c'è già molto expertise su cui poter lavorare non c'è solitamente alcun bisogno di erogare ulteriori contenuti; è, piuttosto, opportuno avere la capacità di utilizzare i contenuti già noti ai partecipanti per impostare attività di confronto e discussione attraverso cui essi, con l'aiuto di tutor o di esperti, possono rielaborare e far crescere le proprie conoscenze. E' evidente che a questo livello le forme di supporto devono essere più sofisticate e più costanti. Il processo, infatti, è fortemente interattivo e, di conseguenza, il supporto deve essere capace di seguire l'andamento del processo di interazione. Quando, invece, il processo didattico è di tipo espositivo-erogativo, il supporto all'apprendimento può essere maggiormente standardizzato, strutturato e, quindi, diventare più facile da gestire. Esistono nel mondo dell'e-learning molte esperienze di formazione on line basate quasi esclusivamente sull'erogazione di contenuti, di solito integrati con test di autovalutazione. Per tali corsi, generalmente non si prevede alcuna forma di supporto all'apprendimento: chi gestisce la formazione dà per scontato che il soggetto in formazione abbia una sua auto-motivazione, una coscienza tale da renderlo capace di seguire il percorso senza alcun bisogno di essere supportato. Non credo, in realtà, che questo possa essere del tutto vero. Con ciò non voglio dire che quel tipo di corsi on line sia necessariamente inefficace; probabilmente in una formazione di tipo formale applicata in un particolare contesto, dove si richiede ai corsisti di raggiungere determinati obiettivi in determinati tempi e per determinati fini, corsi di quel tipo possono raggiungere risultati efficaci di apprendimento. Bisogna tuttavia riflettere attentamente sulle strategie

didattiche a cui si ispira un corso online e non pensare, nonostante le difficoltà che ciò implicherà, che l'e-learning consista solo ed esclusivamente nell'uso della rete Internet come supporto per la distribuzione di contenuti.

Ma queste sono divagazioni, che toccano tematiche che richiederebbero di essere approfondite con cura. Riprendendo i tre fattori che, fra i tanti possibili, abbiamo indicato come riferimenti di fondo per affrontare coscientemente il problema delle strategie di supporto all'apprendimento, possiamo dire adesso che è possibile impostare le strategie di supporto all'apprendimento ricollocando all'interno del modello originario di Jonassen le stesse possibili tipologie del supporto. Innanzitutto occorre fare riferimento al modello metodologico-didattico applicato al corso (*fig. Rotta2*). Nel caso di un corso di tipo erogativo, orientato al semplice trasferimento di conoscenze, la strategia di supporto sarà tipicamente quella centrata sui contenuti trasmessi; si avrà, in questo caso, bisogno di figure di tutor e di esperti di contenuto che possano intervenire nel processo per aiutare i discenti a appropriarsi dei contenuti. Poiché l'obiettivo generale del corso è in quel caso il trasferimento di conoscenze, è necessario puntare sia sulla qualità di ciò che viene erogato che su un supporto di qualità, in termini di competenze disciplinari. Nel caso invece in cui l'obiettivo generale del corso sia lo sviluppo di abilità, è molto probabile che il baricentro del percorso formativo non sia più posizionato sulla fase di erogazione bensì sulla fase di ricezione e apprendimento, sul discente. In questo caso è opportuno che il supporto sia orientato al processo, inteso come interazione del discente sia con i contenuti didattici che con gli altri discenti o con il tutor. Si tratta di un supporto più complesso da progettare e gestire, perché denso di continui approfondimenti e rimandi incrociati che presuppongono la disponibilità di figure come tutor "di processo", in questo caso "facilitatori" in senso stretto, che orientano i discenti all'interno del percorso formativo. In questo tipo di corsi, i contenuti didattici sono tipicamente organizzati in reticoli ipertestuali che collegano diverse unità, o addirittura diversi moduli, in funzione di obiettivi talora complessi. In particolare, i corsi che tendono allo sviluppo di abilità inducono i discenti a seguire percorsi autonomi di rielaborazione dei contenuti.

L'azione del tutor e il modello metodologico-didattico



ABIFormazione

ABI

(fig. Rotta2)

Su un piano più alto, quello dell'apprendimento collaborativo, quando il modello didattico è basato sul gruppo che apprende, la strategia di supporto sarà infine tipicamente orientata alle interazioni di gruppo. In questo caso è necessario definire le condizioni che possono mettere in grado le persone che seguono il corso di interagire tra loro in modo costruttivo. Ciò risulta, come abbiamo detto, particolarmente difficile quando le interazioni si svolgono in rete.

E' necessario, inoltre, che le strategie e le azioni di supporto considerino i differenti stili cognitivi dei discenti e siano orientate alla integrazione e diversificazione dei contenuti, o degli elementi che compongono il processo, sulla base degli atteggiamenti riscontrabili nei discenti. Ad esempio, coloro che prediligono un approccio di tipo analitico hanno tipicamente bisogno di integrare i materiali e i contenuti didattici con attività specifiche. Un

supporto efficace in questo caso consisterebbe nel progettare alcune attività che aiutino chi manifesta tale modalità di apprendimento ad approfondire i temi del corso sperimentandoli attivamente. Per coloro che invece prediligono un approccio di tipo più olistico possono essere efficaci azioni di supporto orientate alla continua integrazione dei contenuti con letture integrative, sintesi, interventi, confronto con gli altri. In generale, per questo tipo di corsi è sempre opportuno che, oltre ai contenuti didattici principali, vengano approntati una serie di contenuti integrativi che possano soddisfare il bisogno istintivo del singolo discente di personalizzare in qualche modo il suo percorso. Tanto più che nella formazione degli adulti i corsi sono destinati a soggetti che in molti casi hanno già, o quanto meno credono di avere, conoscenze molto forti sui contenuti che vengono erogati; ciò rende ancora più diffuso il bisogno di "integrazione" dei contenuti con contenuti complementari o supplementari. Tale bisogno si esprime in varie forme: desiderio di fare, di mettere in pratica, bisogno di simulare, desiderio di leggere di più, di discutere, di confrontarsi. Si tratta di atteggiamenti che un buon tutor dovrebbe imparare a riconoscere.

Rispondere alle difficoltà dei corsisti online

Il problema è più complesso quando il tutor è chiamato a far fronte alle difficoltà dei corsisti online. In tal caso l'azione del tutor si può collocare sulla curva definita da Rowntree in maniera esemplare, in base all'articolazione del suo ruolo. Possiamo provare ad individuare la modalità di intervento del tutor per far fronte a ciascuna delle quattro differenti tipologie di difficoltà con cui gli allievi di un corso on line si trovano tipicamente a dover fare i conti. Per esempio, per cercare di supportare adeguatamente coloro che incontrano difficoltà di tipo tecnico, il tutor può, inizialmente tentare di utilizzare soluzioni tecnologiche leggere, dosate. Uno strumento software per agire o interagire si può definire "dosato" se tutti i partecipanti sono in grado di utilizzarlo e se viene utilizzato solo nel momento in cui è effettivamente necessario. Può essere molto importante, in effetti, evitare di rendere disponibili agli allievi fin dall'inizio tutti gli strumenti previsti nel corso, anche se in molti corsi online non vengono seguite queste semplici regole e, tanto per fare un semplice esempio, si apre subito una *chat room* per poi scoprire che la maggior parte delle persone non sanno *chattare*. Utilizzare correttamente gli strumenti di interazione online è più difficile di ciò che sembra a prima vista. Non si può pretendere che i corsisti li utilizzino subito, a meno che non siano già tutti esperti e pratici di formazione online, il che ovviamente non è possibile. E' necessario, invece, provare a dosare

nel tempo gli strumenti che si utilizzeranno durante il periodo di durata del corso, e metterli a disposizione dei corsisti solo nel momento in cui serviranno effettivamente. Tale strategia si baserà su prove d'uso, piccoli esperimenti, opportuni sia per far prendere familiarità con un certo strumento, sia per capire quanti sono in grado di utilizzarlo efficacemente e quindi valutare fino a che punto si può utilizzare e che cosa si può proporre realmente di fare con quello strumento. Applicando queste semplici regole, di fatto, si sarà anche definita una strategia di supporto che possiamo definire "indiretta", il cui scopo è evitare che i corsisti sovraccarichino i tutor di richieste "dirette" di supporto, che sono in ogni caso ineliminabili e a cui il tutor sarà sempre chiamato a reagire con feedback veloci e puntuali.

Una riflessione analoga, circa la distinzione tra supporto indiretto e supporto diretto, si può fare anche per quanto riguarda la seconda tipologia di difficoltà. Se la seconda difficoltà incontrata dai corsisti, in ordine sia di importanza che di tempo, è la difficoltà di comprendere i contenuti del corso, questo può dipendere in gran parte dal fatto che, al di là del contenuto in sé, che potrebbe risultare nuovo o particolarmente ostico, la modalità di fruizione dei contenuti in rete è molto diversa rispetto a quella con cui un allievo "tradizionale" è abituato a confrontarsi. Abituato alla lettura di un testo statico, ad esempio un libro, il corsista si trova adesso sempre più spesso di fronte a un ipertesto multimediale o caratterizzato da elementi interattivi o a Learning Objects strutturati. Per supportare la comprensione di tali contenuti è necessario definire una precisa strategia "indiretta" fin dalla loro progettazione: mettere a punto precisi criteri di qualità della elaborazione dei contenuti, puntando su chiarezza e semplicità o su principi di ergonomia cognitiva. Ed è importante precisare, credo, che anche il recupero efficace della dimensione emozionale, della dimensione affettiva, può essere funzionale al raggiungimento degli obiettivi del corso. Ovviamente i contenuti saranno supportati da tutor o da esperti disciplinari anche in modo diretto, rispondendo a messaggi con richieste di chiarimento e/o approfondimento.

Le difficoltà di organizzazione e gestione del tempo di apprendimento da parte dei corsisti indicano una terza ipotesi di lavoro per la strategia di supporto. L'obiettivo in questo caso è elaborare una strategia per la diversificazione e la personalizzazione da parte degli allievi dei materiali, dei contenuti, dei compiti loro assegnati. In questo quadro rientra in maniera molto pertinente tutta la ricerca che è stata fatta dai progettisti didattici sulla parcellizzazione dei contenuti, sulla loro atomizzazione in *learning*

objects, sulla trasformazione dei contenuti in unità minime autoconsistenti, modulari e riutilizzabili. Una progettazione orientata in quei termini, infatti, permette di definire una strategia di supporto utile all'assemblaggio di percorsi personalizzati da parte degli utenti. In particolare, il progettista che intende valorizzare i differenti stili cognitivi delle persone a cui eroga formazione, può cercare di sviluppare contenuti che favoriscano operazioni da parte loro orientate all'autonoma riorganizzazione dei percorsi. Questa dimensione è uno degli ambiti in cui la ricerca didattica è attualmente più impegnata.

Le considerazioni fatte ci portano in sostanza a ritenere che la prima forma efficace di supporto è un buon design. Un buon design dell'ambiente di apprendimento, un buon design dei contenuti didattici, un buon design del processo di apprendimento e dell'apparato che permette di capirne le dinamiche, l'organizzazione, gli obiettivi, i carichi di lavoro.

La dimensione relazionale

Oltre alla qualità nel design di un corso online, un ulteriore elemento di importanza fondamentale è la capacità di instaurare nel corso una dimensione relazionale positiva e coinvolgente. Purtroppo si tende a ritenere che nell'e-learning sia inevitabile una certa "freddezza" dei rapporti tra le persone e con i contenuti. Non è assolutamente vero. La possibilità di diffondere "calore" tra i soggetti partecipanti ad un corso di formazione online, allievi, tutor o docenti che siano, è invece tra i più importanti fattori determinanti del successo di un percorso di e-learning. Maggiore è il coinvolgimento emotivo dei soggetti in formazione, più elevati sono i livelli di attenzione e motivazione, comportando una maggiore possibilità di successo del corso. Proprio su questo fattore è orientata la principale forma di supporto all'apprendimento da parte del tutor. Ne parlo solo al termine di una serie di ragionamenti un po' divergenti perché credo che vada evidenziato il fatto che a tutt'oggi non esiste ancora una politica sistematica per la formazione professionale dei tutor di rete. Si parla molto, talora troppo, di questa figura, ma molto spesso, in realtà, ci si riferisce a un tipo di tutor che non è necessariamente capace di agire efficacemente all'interno di un processo di apprendimento online. Ci si riferisce ancora al tutor d'aula, o a figure intermedie, come il tutor esperto di contenuto e il tutor di processo, comunque a figure che hanno un altro tipo di connotazione, di cultura, di impostazione, da quella che è necessaria per essere un buon tutor di rete. Di fatto, non esiste ancora un corso di formazione specifico ed efficace per creare tutor di rete. Piuttosto esperimenti. All'Università di

Firenze, ad esempio, è attivo da tempo un corso di perfezionamento *post lauream* che sostanzialmente forma tutor di rete, ma nemmeno in quel caso la figura è formalizzata, resa evidente. Eppure è possibile fare esempi eclatanti di quanto, nei fatti, vi sia carenza di queste figure. Il Ministero dell'Istruzione ha avviato ad esempio un grande progetto di formazione per 60.000 docenti immessi in ruolo nella scuola, basato sull'e-learning, ovviamente, per evidenti ragioni economiche e logistiche. Giustamente, in questa operazione, si è cercato di puntare non solo sull'erogazione di materiali, ma anche su processi di apprendimento basati su una certa dose di interazione. Si è capito, infatti, che se si favorisce l'interazione e si mantiene un monitoraggio costante dei processi, si può percepire sia la quantità che la qualità del livello di partecipazione delle persone, mentre in forme di didattica online più erogative questi elementi restano più sfuggenti e ambigui, anche quando in presenza di forme di tracciamento della fruizione e test di valutazione a cui si può dare un valore formale. Si è quindi provato a immaginare una soluzione che tenesse conto del bisogno di quella particolare tipologia di discenti di interagire, di "fare" online. La riflessione metodologica è stata corretta: si è capito che c'era bisogno di tutor e che per garantire un supporto adeguato il rapporto tra discenti e tutor dovrebbe essere relativamente basso: un tutor ogni 20-30 allievi al massimo. In pratica, per formare online 60.000 insegnanti, ci sarebbero voluti quasi 3.500 tutor. Il problema è che non esistono in Italia 3.500 tutor di rete; ce ne sono 300, forse, in grado di agire in modo professionale. Il progetto si è quindi scontrato con questa dura realtà e ora – com'era prevedibile – sta procedendo a macchia di leopardo: in alcune circostanze si riscontrano casi di successo, laddove evidentemente c'è un tutor in grado di agire efficacemente in rete, mentre in molte altre situazioni, laddove il tutor non riesce ad avviare e gestire processi più complessi rispetto a un semplice supporto diretto su richieste specifiche, i corsi stentano a decollare e le "classi virtuali" si trasformano rapidamente in mero un deposito di materiali online teoricamente a disposizione dei discenti ma di scarsa efficacia e sostanzialmente sottoutilizzati.

La figura del tutor di rete, quindi, riveste un ruolo centrale ed è necessario cominciare a pensare a una politica strategica per la formazione di questa nuova figura professionale. In cosa consiste, o almeno in cosa dovrebbe consistere, il tutoring on line? Si può dire che il tutor di rete lavora innanzitutto all'individuazione delle potenzialità degli allievi, facilitando nel soggetto in formazione la capacità di riconoscere le risorse che può utilizzare al meglio, in base alle sue esigenze, in base al suo stile cognitivo, in base al

suo tipo di approccio all'apprendimento. E' un compito piuttosto difficile. Per raggiungerlo il tutor deve sapersi dotare di materiali di riserva, deve saper cercare letture integrative. Oltre a quello cognitivo e basato sulle risorse, il tutor deve saper impostare costantemente azioni di *scaffolding* affettivo e motivazionale, utilizzando al meglio le forme della comunicazione mediata, sia sincrona che asincrona. Deve saper continuamente incoraggiare, aiutare, approvare, risolvere conflitti: nei progetti di *cooperative learning* sono all'ordine del giorno i conflitti tra i "pari" o i litigi sulle decisioni da prendere in un progetto che si sta realizzando insieme. Il compito del tutor di rete in questo senso è molto arduo, dovrà essere capace di risolvere i conflitti incoraggiando affettivamente e sul piano motivazionale i soggetti in formazione. Dovrà avere la capacità di utilizzare al meglio tutti gli strumenti di comunicazione che avrà a disposizione, che non sono certamente strumenti di facile utilizzo e che, come si sa, possono comportare equivoci e rischio di fraintendimenti. E' importante inoltre che sappia rendere espliciti gli obiettivi formativi e orientare gli allievi nel loro raggiungimento. Anche quando si può contare su un buon design dell'intero percorso, tre corsisti su quattro preferiscono chiedere conferma al loro tutor su ciò che stanno imparando e farsi spiegare da lui come farlo. In tal senso, il tutor deve saper delineare una serie di possibilità, di alternative, lasciando agli allievi sia la sensazione di poter scegliere in autonomia, sia la convinzione di poter raggiungere gli obiettivi prefissati. Ovviamente, il tutor deve essere in grado di favorire un continuo interscambio tra gli allievi, facilitando il *peer tutoring*, cioè il supporto reciproco tra pari, che è certamente una delle forme più efficaci di supporto all'apprendimento.

La triplice articolazione del tutor

In sostanza, si può dire che il tutor di rete è una figura molto articolata, che deve essere in grado di assumere vari profili e saper agire su vari piani. Il tutor di rete è in particolare una figura dalla triplice articolazione: istruttore, facilitatore, animatore. "Istruttore" è il tutor capace di supportare la comprensione dei contenuti. L'idea che si possano supportare dei contenuti specifici con tutor che ne sono del tutto ignari, e debbano ricorrere all'aiuto di esperti per rispondere alle domande dei corsisti sui problemi legati alla comprensione dei contenuti, va superata. In generale, un buon tutor di rete dovrebbe essere anche sufficientemente competente sui contenuti. Un tutor esperto nella gestione del processo ma non competente sui contenuti, può essere utile in percorsi dove gli obiettivi didattici sono di tipo metodologico o metacognitivo. Ma se gli obiettivi didattici sono strettamente orientati

all'acquisizione di conoscenze specifiche, è importante che il tutor possieda le nozioni necessarie a garantire agli allievi un supporto veloce e relativamente efficace, ferma restando l'opportunità di interfacciarsi con gli autori dei contenuti erogati. Oltre che un "istruttore" il tutor di rete può essere un "facilitatore": deve saper diversificare i percorsi, orientare gli allievi, intervenire caso per caso sui corsisti, che chiedono maggiori alternative, più materiali, o meno materiali, maggiore motivazione a lavorare. Un buon tutor di rete è chi riesce a fare tutto questo intervenendo in maniera molto rapida. Il pericolo di un calo della motivazione nelle attività didattiche in rete è sempre costantemente in agguato; un buon tutor sa che deve agire e reagire in un arco di tempo che, in base a esperienze monitorate, può essere al massimo di 36 ore. Se ad una richiesta di aiuto, anche non esplicita, cioè ad un messaggio di un allievo che mostra la necessità di uno *scaffolding* in senso stretto, il tutor risponde dopo 36 ore, vi sarà immediatamente un forte calo motivazionale da parte del discente. E' quindi essenziale che il tutor di rete sia molto presente online e molto reattivo. La sua "presenza" deve essere avvertita dai discenti anche quando di fatto non è in rete: in tal senso è possibile insegnare ai tutor di rete l'utilizzo di precise tecniche per fare in modo che i corsisti non si sentano "soli" quando effettivamente egli non interviene. Ad esempio, può essere utile che un tutor inoltri un messaggio in cui si avverte che durante il week-end non sarà in ufficio, ma probabilmente si controllerà ugualmente la posta. Magari poi non lo fa davvero (e si dedica al relax del fine settimana...), ma con questo semplice accorgimento è come se dichiarasse di essere in grado di garantire il "ritmo" del corso, gli allievi che si collegano in rete anche durante il week-end non si sentono "orfani" nelle loro attività. Oltre a facilitare le dinamiche sociali, infatti, il tutor deve essere soprattutto capace di presidiare e facilitare il ritmo del percorso formativo, impostandolo e mantenendolo costante, regolare.

Infine, il tutor è anche un "animatore" e un "moderatore" di rete. Per essere tale è necessaria una competenza specifica: aver frequentato gruppi di discussioni, communities, e aver lavorato sulla gestione della comunicazione mediata online. Questa è forse la competenza che manca di più ai tradizionali tutor d'aula che lavorano nella formazione aziendale, i quali possono avere buone conoscenze sugli altri piani, ma che tipicamente non hanno questo tipo di capacità: non a caso è sui questo set di abilità e pratiche che sono prevalentemente formati i tutor online professionali nei grandi progetti internazionali di e-learning, ad esempio i moderators della Open University. Se si intende lavorare sulla didattica collaborativa, o anche

aprire all'interno del corso online un forum di discussione, è inevitabile che il tutor si concentri sul ruolo di moderatore e animatore della comunità che intende far interagire e operare insieme. Ma è una capacità che si impara solo dopo una lunga pratica in rete. Ottimi tutor di questo tipo possono essere coloro che magari sono stati moderatori di un gruppo di discussione spontaneo, o che sono abituati a interagire nelle comunità virtuali. Oggi la maggior parte dei tutor tradizionali non hanno questa esperienza e non possono appropriarsi di tale competenza in poco tempo, poiché contano molto le buone pratiche, che vanno prima acquisite e poi cautamente utilizzate in base alle differenti situazioni in cui ci si trova ad operare.

Sulla base di questi tre profili e articolazioni, il tutor opera con un attento dosaggio di azioni su diversi piani. Tali piani di azione sono quattro, e corrispondono, non a caso, alle quattro tipologie di difficoltà individuate da Rowntree. Si tratta di: azioni sul piano tecnico, azioni sul piano intellettuale, azioni sul piano organizzativo e azioni sul piano sociale. Egli interviene con azioni sul piano tecnico per risolvere le prime difficoltà incontrate da corsisti, con azioni sul piano intellettuale quando facilita l'apprendimento di un determinato contenuto, con azioni sul piano organizzativo quando aiuta i corsisti a gestire il proprio tempo in funzione del percorso che stanno seguendo o aiuta un gruppo ad organizzarsi in funzione dell'obiettivo su cui lavorare, azioni sul piano sociale per gestire efficacemente le relazioni, evitare conflitti, risolverli, animare gruppi che stanno lavorando insieme. Sono capacità complesse, ed è molto importante che un tutor sia in grado di dosarle efficacemente: il buon tutor di rete non dovrebbe ad esempio essere mai troppo sbilanciato su uno di questi piani, e quando agisce dovrebbe sapere perfettamente su quale piano agisce e perché. Naturalmente ci sono oggi strumenti che possono aiutare il tutor di rete in queste operazioni: strumenti di pianificazione per l'invio automatico di messaggi agli allievi di un corso; strumenti di smistamento automatico delle domande degli utenti; forme di monitoraggio continuo degli accessi, delle connessioni; agende elettroniche per la pianificazione delle attività secondo differenti piani di azione, agenti "intelligenti" che possono interpretare il tracciamento del comportamento dei corsisti che utilizzano determinate piattaforme e avvertire il tutor quando e se si verificano certe condizioni.

I bisogni a cui l'e-learning non riesce ancora a dare una risposta

Ricercatori americani hanno evidenziato in un dossier, con il loro tipico pragmatismo, quattro bisogni fondamentali che oggi sono ancora disattesi

dall'e-learning. Penso che sia necessario per chi si occupa di e-learning ragionare un po' su questi bisogni per capire in che modo si potranno impostare, un domani, ulteriori strategie di supporto ai processi di apprendimento online. C'è una costante richiesta, ad esempio, di corsi più brevi, cioè di percorsi formativi che, al di là della corretta parcellizzazione delle unità didattiche al loro interno sotto forma di Learning Objects, siano complessivamente più compatti, più veloci. Stiamo parlando di formazione di adulti, persone che lavorano, che non hanno molto tempo da spendere; è inutile proporre percorsi di grande respiro, soprattutto se non si procede a una dettagliata modularizzazione dei contenuti. Viene richiesta inoltre più intenzionalità, cioè una attenzione molto maggiore alla strutturazione e al dosaggio di materiali, interazioni e tempi. Nel mercato dell'e-learning già si possono vedere risposte a tale bisogno: quando si parla di "blended solutions" ad esempio ci si riferisce anche a metodologie che vanno in questa direzione. Il concetto di fondo è evitare di impostare corsi ripetitivi, puntando su un migliore dosaggio di materiali e interazioni rispetto ai tempi di apprendimento e ai carichi di lavoro sostenibili da parte dei destinatari dell'azione formativa. Si dovrà quindi cercare di individuare e mantenere un ritmo del percorso di apprendimento che sia ad un tempo avvincente e funzionale, che eviti le interazioni non finalizzate, puntando piuttosto su "e-tivities" ben calibrate, chiare, motivanti. Infine viene richiesta una maggiore attenzione da parte della formazione alle situazioni reali che si verificano nel mondo del lavoro. Non a caso l'interesse per la sperimentazione tecnologica sulle metodologie didattiche legate al concetto di apprendimento situato e alle simulazioni è in continua crescita. I risultati di un'analisi effettuata da Elliott Masie confermano che sotto questo punto di vista c'è una forte aspettativa che è ancora largamente disattesa da contenuti troppo tradizionali, in cui ci sono troppe cose da leggere, o da scrivere, e poche cose da "fare".

Bisogna cominciare a considerare pienamente questi bisogni come primari, per garantire forme sempre più efficaci di supporto all'apprendimento che, in questo caso, non spetteranno più solo al tutor quanto all'azione integrata e coordinata di instructional designers, progettisti e varie tipologie di tutor: un team in grado di strutturare un sistema più efficace, che possa limitare la tendenza di chi studia online ad abbandonare il corso per demotivazione o perché, tipicamente, ci si rende conto che pur avendo perso alcuni elementi forti e caratterizzanti della formazione tradizionale, non si è riscontrato alcun valore aggiunto tale da giustificare il non banale cambio di prospettiva e di paradigma a cui si è costretti.