



DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE, BENI CULTURALI E TURISMO

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN
HUMAN SCIENCES
Curriculum Education

Faculty Development
Centri di Professionalità Accademica (CPA)

TUTOR
Prof. Michele Corsi

CANDIDATO
Alessandro Sbrana

CICLO XXIX
2014-2016

Sommarario

1	Premessa	5
1.1	Cambiamenti nel mondo accademico	5
1.1.1	Civic responsibility	9
1.2	Frame metodologico.....	13
1.2.1	Struttura epistemica	13
1.2.2	Metodologia di lavoro.....	15
1.2.3	Realizzazione di una systematic review	21
1.3	Riferimenti	25
2	Ruolo e ragioni del Faculty Development	27
2.1	Definizione.....	28
2.2	Ragione istitutiva	32
2.3	Prospettiva storica	35
2.4	Utenti	40
2.4.1	New faculty member.....	41
2.4.2	Midcareer faculty member.....	43
2.4.3	Senior faculty member.....	45
2.5	Tipologie di FD center	46
2.6	Condizioni ottimali di funzionamento.....	48
2.7	Riferimenti.....	50
3	Insegnare a insegnare	61
3.1	Adottare una filosofia della formazione	62
3.2	Quali competenze di teaching promuovere	63
3.3	Quali metodologie didattiche promuovere.....	69
3.3.1	Metodologie esperienziali	69
3.3.2	Service learning.....	75
3.3.3	On-line learning	94
3.3.4	Competenze di valutazione	119
3.4	Riferimenti.....	130
4	Insegnare a insegnare	147
4.1	Work-based learning e community of practice	148
4.1.1	Comunità di pratiche.....	149
4.2	Mentorship	152
4.3	Simulation settings.....	157
4.3.1	Simulation e FD.....	160
4.4	Learning from peer	164
4.4.1	Peer classroom observations.....	164

4.4.2 Peer coaching	167
4.4.3 Peer learning partnerships	167
4.4.4 Una proposta	168
4.5 Riflessività per la formazione	170
4.5.1 Pensare e riflettere	172
4.5.2 Pensare in modo critico.....	174
4.5.3 Fare pratica del pensare insieme.....	175
4.5.4 Pensare radicalmente	176
4.6 Il ruolo formativo dei FDC.....	178
4.7 Riferimenti	179
5 Struttura organizzativa dei FDC	189
5.1 Competenze del faculty developer.....	189
5.1.1 Conoscenze che riguardano la didattica universitaria	197
5.1.2 Legame tra insegnamento e apprendimento	198
5.1.3 Strumenti e strategie di valutazione.....	199
5.1.4 Un esempio di competenze.....	200
5.2. Competenze del direttore di un FDC	204
5.2.1 Competenze di leadership.....	204
5.3 Saper promuovere il programma di un centro di FD	212
5.3.1 Importanza del marketing.....	212
5.4 I FDC nelle research university	215
5.5 Riferimenti.....	222
6 La ricerca sul FD	231
6.1 Systematic review	233
6.2 Evaluation research.....	238
6.3 Case study.....	240
6.4 Riferimenti	246
7 Dati di realtà	249
7.1 Center for Research on Learning and Teaching (CRLT) - Università del Michigan	249
7.2 Derek Bok Center for Teaching and Learning dell'Università di Harvard	253
7.3 Yale Center for Teaching and Learning	258
7.4 Institute for Teaching Excellence & Faculty Development a Amherst	261
7.5 Center for Teaching and Learning della Columbia University	270
7.6 Stanford Faculty Development Center for Medical Teachers	279
7.7 Center for Education Innovation & Learning in the Sciences (CEILS) – UCLA, Los Angeles	286
7.8 Dartmouth Center for the Advancement of Learning (DCAL) – University of Dartmouth, New Hampshire (USA)	291

7.9	FD alla Brown University: The Harriett W. Sheridan Center for Teaching and Learning	298
7.10	McGraw Center for Teaching and Learning all'Università di Princeton	310
7.11	Berkeley Center for Teaching & Learning.....	320
7.12	Riferimenti	331
8	Pensare un Centro per la Professionalità Accademica [CPA] in un ateneo italiano.....	332
8.1	Localizzazione	332
8.2	Mission	332
8.3	Offerta formativa	333
8.4	Innovazione	333
8.5	Ricerca sul teaching.....	333
8.6	Monitoraggio dello stato di benessere del personale impegnato in attività di ricerca.....	334
8.7	Supporto etico	335
8.8	Supporto allo sviluppo della scholarship.....	336
8.9	Iniziative rivolte ai newcomers	336
8.10	Laboratori di riflessione.....	337
8.11	Costruire comunità	338
8.12	Attivare “comunità di sviluppo professionale”	338
8.13	Sviluppare percorsi di apprendimento interprofessionali.....	339
8.14	Contesti di riflessione etica	339
8.15	Promuovere attività che incrementano “interprofessional collaborative competences”	340
8.16	Gestione	340
8.17	Riferimenti	341

1 Premessa

“The mediocre teacher tells.

The good teacher explains.

The superior teacher demonstrates.

The great teacher inspires”

(William Arthur Ward).

1.1 Cambiamenti nel mondo accademico

Recentemente il mondo universitario ha subito un'ondata di cambiamenti e la trasformazione, tuttora in corso, è visibilmente accelerata. I cambiamenti più consistenti si possono ricondurre alla ricerca di eccellenza delle università, che si è concretizzata nell'importanza assunta dalla politica della valutazione e della rendicontazione. Tre sono le conseguenze più evidenti.

Innanzitutto, in termini di *ricerca*. È cambiato il tipo di ricerca verso cui orientare gli sforzi: da una ricerca *curiosity driven* a una ricerca funzionale al raggiungimento di risultati valutabili in tempi brevi; “dalla ricerca pura a quella applicata, da un approccio problem-making a uno *problem-solving*, da una conoscenza come processo a una conoscenza come prodotto, da un modello disinteressato a uno utilitaristico¹” (Barnett, 1994, p. 6). Un secondo cambiamento riguarda l'*offerta formativa*: dal momento che si è modificato il modo di concepire l'apprendimento; i curricula tendono a essere definiti in termini di *prespecified learning outcomes* (Blackmore, 2016, p. 6). La terza riguarda la struttura amministrativa: dal momento in cui sono divenute essenziali una serie di nuove sovrastrutture (comunicazione, valutazione, aumento di adempimenti burocratici) rispetto al mandato originario della struttura universitaria si registra un aumento esponenziale del personale delle strutture amministrative.

In un testo recente che si occupa di eccellenza nelle università troviamo un ritratto preciso del quadro valoriale che governa oggi la policy universitaria:

I leader e responsabili delle università leggono e rileggono ansiosamente tabelle, cercando di capire se la loro istituzione occupi le posizioni più alte possibili. Alcuni aspirano ai primi posti nel mondo, altri cercano nicchie più modeste. Interi team di ricerca sono persuasi a passare da un'istituzione a un'altra con la promessa di salari più alti e maggiori facilitazioni. I ricercatori gareggiano con fervore e contro ogni previsione per le poche briciole di fondi stanziati, preferendo poche migliaia di sterline da una fonte di alta reputazione rispetto a dieci volte l'ammontare

¹ Tutte le traduzioni dei testi in lingua non italiana sono a cura di chi scrive.

proveniente da una che sia classificata di minor valore. I docenti sono incoraggiati a impegnarsi per premi di eccellenza nell'insegnamento per mostrarsi migliori dei colleghi con i quali spesso condividono il loro lavoro. Alcuni preferiscono non identificarsi in questo sistema. Genitori e studenti cercano le migliori università che possono permettersi. In tutte le direzioni l'accademia è sempre più competitiva, e una tradizionale retorica della collegialità appare logora. Si potrebbe dire che la stessa vita accademica, è sempre stata competitiva: nessuno vuole realizzare una ricerca scadente, avere un'idea banale. Anche per gli studenti ci sono soltanto pochi posti disponibili nelle istituzioni che detengono il prestigio maggiore. L'eccellenza accademica è quindi in sé competitiva. Comunque, tale competitività è più ovvia di quanto non lo sia mai stata finora, incoraggiata da politiche governative deliberatamente pensate in molti stati, come anche dai cambiamenti nelle tecnologie della comunicazione e dalla globalizzazione della formazione superiore. Al centro di tutto questo c'è la questione del prestigio, a tutti i livelli dal sistema nazionale all'individuo. (Blackmore 2016, p. 1).

Questi cambiamenti devono fare i conti con una perdita di prestigio della vita accademica, una modificazione del ruolo dello studente che è diventato sempre più importante (*prominent*) e l'aumento delle procedure burocratiche che si sono infiltrate in un sistema un tempo caratterizzato da un'elevata libertà organizzativa.

Fino al secolo scorso il prestigio accademico era qualcosa dato per scontato, qualcosa che era inerente alla struttura universitaria. I principi regolativi impliciti erano i seguenti: sviluppare una buona qualità della ricerca e trasmettere ai giovani il sapere, e il criterio considerato determinante per favorire la realizzazione di questi compiti era considerata la libertà nell'organizzare la vita di ricerca e quella didattica.

Parto qui dal presupposto che prestigio ed eccellenza abbiano due significati differenti. *Eccellere* significa risaltare rispetto a qualcosa, sovrastare, situarsi in un posto elevato rispetto a una posizione più bassa. *Excellens* in latino significa "che supera in altezza, sovrastante, eminente"; *excellentia* significa superiorità. È dunque implicita, nell'individuazione dell'eccellenza, un'azione di misura dell'uno con altro: si può definire che qualcosa è ex-cellente rispetto a un altro se si istituisce un paragone che misura le rispettive posizioni.

Il prestigio deriva dal latino: *praestigium* che significa impostura, ciarlataneria; *praestigator* è l'impostore. Nel linguaggio contemporaneo al termine prestigio è però associato un significato positivo, come la evidenza di un valore. A partire da questo presupposto il prestigio è una qualità che pertiene una cosa indipendentemente da processi di misura sulla base di criteri standardizzati. Un'università può essere

prestigiosa perché nel tempo ha costruito una produttività scientifica in uno specifico campo senza però sentirsi in “gara” con altri, ma perseguendo scelte interne e politiche proprie, senza inseguire comparazioni con altre istituzioni.

Proprio perché l’eccellenza è qualcosa che emerge da una comparazione e i criteri di comparazione cambiano così come le realtà che fra loro vengono comparate, l’eccellenza è un bene precario, mentre il prestigio evoca un’idea di stabilità (Blackmore, 2016, p. 2). Inoltre, mentre l’eccellenza è individuabile nelle persone che ottengono certi risultati, il prestigio è incorporato nella istituzione. In un’università di prestigio non è il tale ricercatore o il tale rettore a portare valore, ma è la cattedra presso cui il soggetto opera e il ruolo proprio della presidenza di quella istituzione (Blackmore, 2016, p. 3).

Sinteticamente: il prestigio è qualcosa che si è consolidato nel tempo e che si è incorporato in una istituzione; l’eccellenza è qualcosa di contingente dipendente da una comparazione che avviene sulla base di criteri estrinseci e dove la misurazione del valore è culturalmente e temporalmente localizzata.

Se condividiamo questi presupposti allora una politica universitaria che coltiva il prestigio è una politica che valorizza la cultura di una istituzione, il processo di deliberazione localmente situato sulle vie per perseguire l’ottimizzazione del sistema, una politica che lavora sul tempo lungo e come tale non stressa il sistema; la *policy dell’eccellenza* spinge le università ad adeguarsi agli standard internazionali con l’esito di produrre una inevitabile omogeneizzazione dei prodotti culturali e inoltre di attivare un livello a forte stress di competitività, poiché tutto si misura sui tempi brevi.

Un altro termine in uso è *reputation*, che nell’*Oxford English Dictionary* ha il seguente significato: “le credenze o le opinioni che generalmente si hanno su qualcuno o qualcosa”. A costruire la qualità della reputazione gioca un ruolo determinante la comunicazione, e dunque la retorica con cui si parla dell’oggetto. La reputazione, proprio perché dipende da variabili di comunicazione, è soggetta a una modificazione continua. Un’università che cerca reputazione cerca di adattarsi alle richieste degli utenti anziché perseguire un progetto suo proprio. È dunque una politica che fa rischiare all’istituzione un forte indebolimento culturale.

Ron Barnett (1994) sostiene che con l’affermarsi della *policy dell’eccellenza* e della reputazione sia cambiato il tipo di conoscenza perseguito dall’università: “dal *conoscere che (knowing that)* al *conoscere come (knowing how)*, dal puro all’applicato, dal *problem-making* al *problem-solving*, dalla conoscenza come processo alla

conoscenza come prodotto, e da un atteggiamento disinteressato a uno pragmatico” (p. 49).

Se da un’analisi fattuale trovasse conferma la tesi di Barnett allora l’attuale politica dell’eccellenza starebbe mettendo a rischio la politica culturale delle università.

Il problema di garantire una buona qualità della produttività culturale di una istituzione universitaria dipende anche dalla quantità di risorse disponibili in termini economici. Lawrence S. Bacon, già chancellor del Massachusetts Institute of Technology, ha affermato che a guidare il MIT è il principio secondo il quale va fatto tutto quanto è necessario per assicurare agli studenti la possibilità di gestire i materiali di cui necessitano senza riguardo ai costi: “Abbiamo cercato di ridurre la dimensioni delle classi e incrementare il *teacher-student contact*” (cit. in Bowen 2013, p. 12); quando mancano buone condizioni di lavoro i costi reali si alzano e la produttività scientifica e formativa si abbassa.²

Ma non basta disporre di consistenti risorse economiche se manca un buon piano di spesa. Come impegnare tali risorse? Investire solo sulle punte avanzate della ricerca? Investire anche sui nodi critici? E se sì, come? Quanto investimento destinare a quel tipo di ricerca che risulta ancora marginale e che non ha immediati risvolti di guadagno economico? Quali risorse destinare a quegli ambiti di ricerca che hanno una funzione sociale e che non trovano valore nella *banking culture* attuale?

Mettere al centro la ricerca di eccellenza misurata solo sulla base di qualche parametro incrementa una competizione che rischia di provocare solo danni. Anche chi (Bowen 213, p. 16) si dichiara favorevole a introdurre forme di competizione, valuta che un eccesso di competizione è negativo; le cosiddette *quasi-merit-aid-wars* (quasi-guerre di supporto al merito) (Bowen 2013, p. 17) mettono rischio la qualità della vita sociale. L’università è al servizio di una certa ricerca scientifica che misura se stessa in termini di *impact factor* – vale a dire misurando il suo valore secondo modalità autoreferenziali, la cui attendibilità è ormai sottoposta a critiche radicali - o è al servizio della società per produrre un miglioramento della vita dei cittadini? Bowen

² Va segnalato che le università di prestigio e/o di eccellenza chiedono elevate tasse di iscrizione; come risposta si assiste a un aumento di richieste di servizi da parte degli studenti e delle famiglie, come ad esempio centri costosi per gli studenti, *fitness facilities*, alloggi forniti di mezzi tecnologici talmente raffinati che il 99% della popolazione non può permettersi (Bowen 2013, p. 17). Il rischio dunque è che si innesti un circolo vizioso tale da rendere le università di prestigio sempre più costose e sempre più esclusive e quando diventassero tali perderebbero la possibilità di reclutare veramente gli studenti migliori con l’evidente rischio di una implosione di prestigio.

parla di *stewardship responsibility* (responsabilità gestionale) da parte delle università più prestigiose e con più dotazioni in termini di risorse.

In questo momento storico sarebbe necessario attivare una riflessione sulla *mission* che è stata imposta alle università per recuperare una posizionalità riflessivamente critica e insieme costruttiva da parte del personale accademico, per arrivare a individuare tutti i nodi critici del sistema e a seguire le possibilità di intervento così da ritrovare modi ormai smarriti di stare nell'università, sia come ricercatori, sia come docenti, e inoltre come cittadini responsabili del proprio ruolo culturale.

1.1.1 Civic responsibility

Il dibattito sul FD nasce e si sviluppa negli USA; tuttora i riferimenti restano confinati nella letteratura nordamericana. Non si può dunque non considerare i temi che si stanno sviluppando sulla higher education in quel contesto culturale soprattutto, anche se non solo, quando risulta possano essere utili anche nel contesto italiano.

Uno di questi è rappresentato dalla attenzione a quella che viene definita *civic responsibility*. A partire dalla considerazione che la vita pubblica patisce un disinteresse per la responsabilità civica, sta crescendo l'attenzione attorno alla responsabilità che ha la formazione superiore nel promuovere l'impegno dei cittadini nella politica. Dibattuta è anche la tesi del legame esistente fra *civic responsibility* e *moral responsibility*, poiché considerate inestricabilmente connesse.

Il disinteresse nella vita pubblica è evidente nell'aumento di discorsi superficiali e pieni di slogan (*superficial sloganering*) a svantaggio di un dibattito sostanziale e onesto. Nei campus universitari le occasioni di serio dibattito sulle questioni di pubblico interesse sono diminuite. Questo disimpegno politico risulta intensamente problematico, poiché non è un fenomeno superficiale, ma bensì inestricabilmente connesso con il crescente individualismo, che si manifesta nell'affermazione, in genere raramente posta in discussione, di un modo di concepire la vita dominata dal principio del *self-interest* a svantaggio dell'attenzione al bene comune. L'obiettivo della realizzazione personale è visto in opposizione, e quindi non integrabile, con il più largo interesse sociale ed etico. Poca riflessione si è sviluppata sui costi sociali di questa polarizzazione sull'interesse individuale.

A fronte di questa apatia politica si registra nel contesto universitario un disinteresse per le questioni etiche, sociali e pubbliche. Non solo sono venute meno iniziative culturali come quella sviluppata a partire dagli anni trenta del secolo scorso all'Università di Chicago, che offriva corsi sul tema *great books* per stimolare negli studenti, non solo quelli iscritti ai corsi dell'area umanistica, una riflessione sui temi

dell'etica, della politica, della responsabilità civica, ma anche nei corsi deputati a occuparsi di tali questioni si registra la tendenza a privilegiare lo studio filologico di testi della filosofia antica e lo studio logico quando si tratta di testi della filosofia moderna e contemporanea, senza esaminare le implicazioni che possono avere le importanti teorie del passato per leggere il tempo presente (Colby et al. 2000).³

Riportare l'università americana al ruolo di promozione della cultura civica implica dal punto di vista della politica formativa recuperare il mandato che Dewey (1916) aveva dato alle istituzioni educative, cioè formare i giovani cittadini alla democrazia, e insieme rivedere la polarizzazione assunta dalla formazione universitaria verso il solo successo economico (Colby et al., 2000, p. XXI). Una società democratica, infatti, si costruisce nei contesti formativi, creando ambienti di apprendimento dove gli studenti imparano il fondamento del vivere democratico, caratterizzato non solo dal saper vivere secondo principi essenziali come il rispetto per l'altro e il senso di giustizia, ma anche dall'importanza che ha il processo del prendere decisioni prima ancora che le decisioni stesse.

Per una società che intende essere pluralista e come tale capace di rispetto per le differenze di pensiero sembra fuori luogo che una istituzione educativa si impegni a portare l'attenzione sui principi che fondano una visione democratica. Ma il pluralismo democratico non va confuso con il relativismo e con il posizionarsi neutrale. Invece, le istituzioni formative possono dare un contributo al pluralismo democratico proprio allestendo contesti di riflessione sulle differenti visioni che possono ispirare una comunità nella costruzione dello stile di vita per educare a esaminare i dilemmi etici e politici con apertura mentale e integrità intellettuale (Colby et al., 2000, p. XXII). "L'apprendimento morale e civico di cui abbiamo urgentemente bisogno è totalmente integrato con la conoscenza sostanziale e il ragionamento intellettuale, e opera in modo tale da permettere agli studenti di sviluppare i loro parametri di giudizio" (Colby et al., 2000, p. XXII).

³ Fa parte della tradizione delle università americane sviluppare progetti di attenzione ai problemi sociali, etici e politici. Si vedano alcuni esempi: il "Center for Democracy and Citizenship at the University of Minnesota", che promuove iniziative di *civic engagement* da parte del personale accademico e degli studenti e inoltre sostiene iniziative di revisione del curriculum declinate a fare spazio ad attività di *civic learning*; il "Community and Garden School at the University of Arizona", che vede gli studenti impegnati a sostenere attività di educazione sostenibile nelle scuole del territorio; il "Center for Community Partnership at Penn State University" impegnato a costruire una efficace collaborazione fra l'università e la comunità locale per lo sviluppo di una cultura democratica, in vista della quale l'educazione alla collaborazione all'impegno civico è ritenuta fondamentale; il "Midwest Faculty Seminar at the University of Chicago" che organizza dibattiti sulle questioni più rilevanti sul piano sociale e politico a partire dalla lettura di testi ritenuti fondamentali.

Una formazione che si ispiri al pluralismo democratico ha come obiettivi primari di facilitare l'apprendimento di modi di agire ispirati al principio di giustizia, il rispetto per le persone e la disponibilità a impegnarsi in discorsi fondati sull'esercizio della ragione. Lo sviluppo di una competenza etica e politica è compito che non deve riguardare solo i dipartimenti umanistici, dove è previsto che gli studenti prendano in esame certe tradizioni di pensiero, ma anche quelli scientifici e tecnici, perché è necessario che studenti e docenti apprendano a riflettere sulle implicazioni di certe scelte tecnologiche e scientifiche, e più ampiamente sulle relazioni tra politica, economia e scienza.

Concepire la formazione come un processo inteso a promuovere lo sviluppo dell'umanità di ogni persona nella sua interezza per realizzare le proprie possibilità e per vivere pienamente il ruolo di cittadino è proprio della cosiddetta *educazione liberale* (Nussbaum 1999, p. 23). Nussbaum la definisce un "nobile ideale" che però fatica a essere realizzato, perché tende a prevalere un'idea riduttiva della formazione, piegata alla logica tecnicistica e mercantile che domina la cultura contemporanea.

L'educazione liberale chiede di sviluppare essenzialmente tre capacità (Nussbaum 1999, pp. 24-25):

- pensare criticamente: il pensiero critico salvaguarda dall'accettare come scontate le credenze trasmesse per tradizione per accettare invece, e sempre con una certa cautela, quelle che resistono a un'indagine razionale, perché la democrazia ha necessità di cittadini che sappiano ragionare autonomamente;
- pensarsi in relazione con gli altri esseri umani: imparare a superare le logiche individualistiche o di gruppo per pensarsi accomunati in destino comune, è necessario per coltivare una visione politica inclusiva;
- saper comprendere la situazione vissuta dagli altri attraverso una forma di *immaginazione narrativa* che è la condizione per una progettazione pluralista della vita pubblica.

L'*alfabetizzazione democratica* non si costruisce partecipando a qualche seminario o leggendo qualche libro, ma richiede un investimento di progettualità pedagogica che attraversi tutto il curriculum per facilitare l'acquisizione delle seguenti abilità: raccogliere, organizzare e analizzare informazioni; pensare criticamente e giustificare le posizioni con discorsi costruiti sulla base di argomentazioni ben ragionate;

esaminare le questioni considerando anche le prospettive degli altri e con queste costruire uno scambio dialogico; saper collaborare.⁴

Per consentire alle strutture universitarie di affrontare le sfide culturali nelle università nord-americane a partire dagli anni Settanta si sono strutturate iniziative finalizzate allo sviluppo e alla promozione di una migliore offerta formativa. Tali iniziative vengono definite con l'espressione *Faculty Development* (FD). Se prendiamo in esame i cambiamenti introdotti nella organizzazione delle università italiane attraverso i provvedimenti legislativi che si sono succeduti negli ultimi decenni che hanno prodotto un aumento di richieste al personale accademico senza supportare tali cambiamenti in termini di formazione di predisposizione di una policy supportava adeguata si può ipotizzare che la cultura del organizzazione propria del *Faculty Development* possa contribuire anche nel contesto italiano a fornire azioni a supporto del cambiamento.

La proposta qui formulata di attivare *Faculty Development center* (FDc) deve tener conto delle condizioni in cui si trova l'università in Italia.

In Capano et al. (2017) si fa riferimento al declino dell'istituzione, le cui cause vengono individuate essere le seguenti:

- una decrescita di investimenti in termini di risorse;
- una diminuzione dei docenti e dei ricercatori;
- una crescente disuguaglianza nella possibilità di accedere agli studi universitari;
- una crescita del divario fra atenei del nord e del Sud;
- riforme non buone;
- incapacità di attuare riforme che si prospettavano positive;
- la debolezza tecnica degli apparati amministrativi (pp. 11-16).

A queste cause si aggiunge la mancanza di una vera politica di formazione al *teaching* per i ricercatori e i docenti universitari, cui si aggiunge nell'ultimo decennio una continua e affannata richiesta al personale accademico di azioni organizzative, valutative e documentali, che assorbono tempo e energie senza fornire i dovuti apparati gestionali e senza predisporre indagini valutative capaci di misurare l'effettivo esito di tutte queste azioni.

In questo disordine della politica universitaria è quanto mai essenziale dotare le università di risorse funzionali a riqualificare la vita accademica, fornendo gli strumenti

⁴ Questa interpretazione della formazione superiore è in linea con l'orientamento culturale che è stato alla base della fondazione delle più importanti università americane. Ad es. nel documento istitutivo della Stanford University si dichiara che il compito dell'università è di qualificare gli studenti affinché possano conseguire, oltre che il successo personale, anche l'utilità nella vita e la capacità di promuovere *public welfare*.

necessari per il personale accademico, per performare una buona *scholarship*, realizzare una efficace offerta formativa e attuare forme sensate di terza missione, capaci di incrementare la vita culturale della comunità.

L'obiettivo di questo studio è di costruire un'analisi rigorosa del dibattito in atto sul tema del *Faculty Development* secondo una prospettiva che consenta di mettere a fuoco le caratteristiche specifiche del FD. tale analisi dovrebbe consentire di valutare come applicarlo al contesto culturale italiano.

1.2 Frame metodologico

1.2.1 Struttura epistemica

1.2.1.1 Politica della ricerca

Nella prospettiva pragmatista il problema di una ricerca si pone nei termini della utilità sociale. A fronte della possibile scelta fra ricerca libera, *curiosity driven*, e ricerca impegnata, *engaged oriented*, cioè una ricerca che interviene sulla realtà con l'intenzione di produrre un cambiamento migliorativo, lo studio che qui viene presentato si colloca nella seconda tipologia.

Stabilita la cornice politica della ricerca si tratta di definire quella epistemologica.

Una ricerca può essere teoretica, ed è tale se si profila come analisi concettuale, o empirica, e in questo caso può essere sperimentale o non sperimentale. C'è poi un particolare tipo di ricerca che si costituisce come analisi dei dati prodotti da altre ricerche, è dunque una ricerca secondaria: si parla in questo caso di *systematic review*. Ci sono analisi sistematiche che si muovono solo nel campo dei dati provenienti da ricerche empiriche: quando assumono come oggetto un complesso di ricerche quantitative si parla di *meta-analysis*; quando prendono in esame i dati forniti da ricerche qualitative oppure un mix di ricerche quantitative e qualitative si parla di *synthesis review*. Ci sono poi *systematic review* che, allo scopo di fare il punto della produzione scientifica su un preciso tema, prendono in esame gli esiti sia di ricerche teoretiche sia di ricerche empiriche. Il presente studio si propone come un'analisi sistematica della letteratura sul tema del *Faculty Development*, che persegue l'obiettivo di sviluppare una disamina estesa dell'oggetto, in modo che l'esplicitazione della datità raccolta fornisca un'analisi del fenomeno che possa essere di supporto a un'avveduta *educational policy* nel campo della formazione universitaria.

1.2.1.2 Rilevanza del tema

Il tema del *Faculty Development* [FD] risulta di notevole interesse in questo momento in ambito accademico, per le prospettive che presenta ai fini di un miglioramento dei servizi offerti al personale.

Inoltre, a giustificare la ricerca qui documentata è il fatto che la maggior parte dei programmi di FD manca di una solida base teoretica (Steinert, 2011) e di un rigoroso modello di valutazione dei processi.

1.2.1.3 Punto di partenza

Come premessa alla ricerca, partiamo da una definizione sommaria, ordinaria: per FD s'intende una *policy* accademica finalizzata a creare le condizioni per un miglioramento delle competenze di tutti coloro che sono coinvolti nelle attività accademiche.

1.2.1.4 Domande di ricerca esplorativa

Domanda esplorativa: (a) nel contesto italiano esiste un'attenzione sistematica a questo tema? E, in caso negativo, (b) lo sviluppo di una ricerca in questo campo potrebbe essere rilevante?

Nel contesto italiano non esiste un'attenzione sistematica e tantomeno epistemologicamente fondata su questo tipo di *policy* accademica. Una ricerca in questo campo potrebbe essere potenzialmente rilevante poiché, a fronte di un rinnovamento del tessuto accademico provocato dal susseguirsi di diversi interventi sul sistema universitario, non esiste una cultura di attenzione ai contesti di apprendimento universitario. L'offerta formativa è concepita come offerta di pacchetti curriculari e la predisposizione delle condizioni di apprendimento per il conseguimento del titolo universitario si risolve nella organizzazione di una serie di lezioni, frontali o laboratoriali, senza che tutto questo sia innervato da una specifica intenzionalità didattica. Questa immagine poco confortante non intende affatto trascurare tutti i casi di *good instructional practices* sviluppati nei vari corsi di studio, ma il buono che accade è demandato all'impegno del singolo, senza che l'istituzione universitaria si interroghi sul come predisporre le condizioni per il potenziamento della qualità dei processi di apprendimento.

Sulla base di questa semplice rilevazione fenomenica, dove il fenomeno registrato rende evidente una mancanza di *policy* per il miglioramento della vita accademica che si traduce in un depotenziamento della qualità dell'offerta formativa, si profila la seguente domanda di ricerca (RQ):

RQ:	Che cosa è il FD? Quali sono le questioni che apre in termini di organizzazione universitaria?	[Conceptual research question]
-----	---	--------------------------------

1.2.2 Metodologia di lavoro

1.2.2.1 Il concetto di *systematic review*

La scelta del modello di analisi della letteratura si è ispirata a quello proposto da Petticrew e Roberts (2006) e definito *Systematic Literature Review*. Proprio perché è ai pratici e ai politici che spesso la *systematic review* si rivolge, tale strumento si rivela particolarmente efficace per lo scopo di questo studio. Il compito di una revisione sistematica è quella di “facilitare un miglior utilizzo dei risultati della ricerca” (Sandelowski & Barroso, 2007, p. 1).

La ricerca nel campo delle scienze e specificatamente in quello educativo e formativo può essere di due tipi: esplorativa e trasformativa. La prima tipologia ha come obiettivo quello di prendere in esame un fenomeno, la disamina può essere di tipo teoretico, storico, empirico (ad esempio si usano interviste e questionari per sondare problemi). La seconda ha come obiettivo di mettere alla prova una pratica educativa per verificare il suo valore ai fini di un intervento migliorativo del contesto.

Da un po' di tempo la ricerca educativa è al centro del dibattito culturale e politico. Una critica frequentemente rivolta alla ricerca educativa è di non presentare alcuna o scarsa utilità sia ai pratici (docenti, educatori, formatori), sia a chi analizza e progetta politiche educative. In particolare, quella esplorativa spesso prende in esame temi e questioni di scarsa se non nulla valenza per la pratica e per le politiche. La tesi di questo lavoro intende situarsi nel campo di quella che viene definita *service research*, cioè una ricerca che si mette al servizio della comunità per cercare soluzioni a un problema presente nel tessuto culturale. Trattandosi di un fenomeno in Italia sconosciuto, occuparsi di FD significa portare l'attenzione su un modello universitario da cui poter attingere indicazioni per introdurre utili innovazioni nel sistema italiano.

Per produrre una ricerca utile sono diverse le strade da perseguire. Una buona ricerca teoretica che si realizza nella forma di una *conceptual analysis* condotta sulla base di un metodo rigoroso di ricerca deve prendere in esame un numero consistente e qualificato di fonti; per quanto riguarda la ricerca empirica in ambito educativo sarebbe necessario adottare disegni di ricerca di tipo clinico come gli RCT (*randomized controlled trial*), attraverso i quali mettere alla prova dell'esperienza una precisa

strategia educativa con gruppi sperimentali e gruppi di controllo individuati secondo il principio della elevata numerosità⁵. Questa è definibile come ricerca di base, il primo tipo è *on desk* e il secondo *in field*. Importanti, sia per fare il punto dello stato della ricerca in certi campi sia per la politica educativa, sono quegli studi definiti *systematic review*, espressione traducibile come "analisi sistematica della letteratura".

La necessità di analizzare con metodo sistematico e di sintetizzare le ricerche pubblicate attorno a un determinato argomento viene argomentata in uno studio del 1891 dell'*American Journal of Psychology* (Petticrew e Roberts, 2006, p. 16), ma è a partire dagli anni '30 del secolo scorso che si inizia a parlare di *systematic review* o di *systematic literature survey*, fino all'idea di *review of reviews* di Meltzer et al. (1972, cit. in Petticrew e Roberts, 2006). Nei tardi anni '70 si definisce il concetto di *meta-analysis* (Glass et al., 1981 cit. in Petticrew e Roberts, 2006) per caratterizzare quelle *systematic review* che utilizzano un approccio statistico per la sintesi dei dati quantitativi prodotti dalle ricerche oggetto di studio.

A partire dagli anni '80 l'analisi sistematica della letteratura diventa una prassi sempre più frequentata e teorizzata, in particolare nelle scienze mediche e sanitarie. Negli anni '90 è decisiva, per la storia della *systematic review*, la nascita di due importanti centri che si occupano di raccogliere e diffondere questo tipo di ricerche: l'UK Cochrane Centre (1993) e il NHS Centre for Reviews and Dissemination (1994). Dal centro inglese nasce un network internazionale di ricercatori professionisti e utenti interessati a raccogliere e confrontare dati *evidence-based* per costruire un corpus di informazioni relative ai principi di gestione della sanità⁶. La cosiddetta Cochrane Collaboration ha

⁵ Gli studi clinici controllati randomizzati (RCT) sono studi sperimentali mirati a valutare l'efficacia di uno specifico trattamento (terapie, interventi, screening, metodi educativi) in una determinata popolazione. Si tratta di studi sperimentali poiché sono previsti gruppi sottoposti al trattamento oggetto di indagine e gruppi di controllo, sottoposti ad altro trattamento, a nessun trattamento o a un placebo. Sono studi "controllati" poiché i soggetti coinvolti risultano suddivisi in gruppi omogenei rispetto alle variabili indipendenti. Sono "randomizzati" poiché l'assegnazione del trattamento ai soggetti deve avvenire con un metodo casuale (*random*). La randomizzazione aumenta la probabilità che altre variabili, non considerate nel disegno di ricerca, si distribuiscano in maniera uniforme nel gruppo sperimentale e in quello di controllo. In questo modo, le differenze eventualmente osservate tra i due gruppi possono essere attribuite al trattamento. Una buona elaborazione statistica permette poi di ridurre l'incidenza di certi errori che anche la migliore randomizzazione non riesce a evitare. Più estesa è la popolazione, maggiore è l'attendibilità dei risultati raggiunti.

⁶ Il concetto di *scientific evidence* è fondamentale nella ricerca scientifica, ma solo recentemente è stato introdotto nel campo della ricerca educativa, e dopo un primo entusiasmo, è stato sottoposto a una serie di critiche. Senza entrare nel merito del dibattito

ideato il primo modello per lo sviluppo di una *systematic review* che ormai costituisce un riferimento consolidato. Tale modello è stato presto utilizzato anche in altri campi oltre a quello sanitario: politico, sociale, educativo e criminologico.

Nel campo delle scienze dell'educazione, le *systematic review* della letteratura di ricerca hanno avuto uno sviluppo relativamente recente. Uno degli esempi più illustri è quello dell'Università di Londra che, dopo aver operato per supportare le *systematic review* nelle scienze della salute sin dal 1993, nel 2000 ha fondato l'Evidence for Policy and Practice Initiative Centre (EPPI-Centre), con lo scopo di supportare le analisi sistematiche in campo scolastico e con studenti fino ai 18 anni di età (Torgerson, 2003).

Una delle specificità di una *systematic review* consiste nell'evitare la selettività opportunistica delle fonti, cioè quella guidata dalle visioni e dalle aspettative proprie del ricercatore. Per garantire il rigore il metodo di ricerca e uso delle fonti non solo è analiticamente costruito ma anche dettagliatamente dichiarato. Un principio fondamentale che ispira una *systematic review* è che non tutti gli studi pubblicati hanno lo stesso valore: quelli che si profilano come "analisi concettuali" vanno valutati sulla base delle fonti individuate, del livello di argomentazione sviluppata e della sapienza metodologica nel costruire il processo di analisi; quelli che esaminano studi empirici devono condurre una attenta valutazione del disegno di ricerca che viene documentato, del livello di esplicitazione del processo di analisi dei dati e del modo di giungere ai risultati.

La *systematic review* è un tipo di ricerca che si applica (Petticrew e Roberts, 2006, p. 21):

- quando c'è incertezza su un tema, per es. sull'efficacia di una politica o di un servizio, e quando è stata svolta una qualche ricerca precedente sul tema;
- nei primi stadi di sviluppo di una politica, quando è richiesta l'evidenza dei probabili effetti di un intervento;

assumiamo il termine *evidence* per indicare dati che emergono da processi di indagine garantiti da un disegno di ricerca metodologicamente rigoroso. Si registra il crescere del dibattito sul bisogno di "a more cumulative evidence-based research" (Sebba, 2004, p. 36) necessaria ai *policy maker* per decidere dove investire le risorse, sia per valorizzare i punti di forza, sia per colmare deficit, e ai ricercatori per conoscere quali sono le aree di ricerca saturate e quelle che si stanno aprendo. Il Current Educational Research database (CERUH) è stato costituito per procurare informazioni sui progetti in atto, ma per essere adeguatamente dettagliato richiederebbe che i ricercatori sottomettessero i lavori in corso con una descrizione analitica, mentre si registra una resistenza a pubblicare progetti in corso. Alcuni finanziatori, per assegnare i fondi, richiedono ai ricercatori di registrarsi su questo database e chiedono una verifica che il database sia stato consultato prima di avviare la ricerca.

- quando è noto esserci un ampio raggio di ricerca su un oggetto, ma dove le questioni chiave restano irrisolte – come le domande sul trattamento, prevenzione, diagnosi, o l'eziologia, oppure domande sull'esperienza delle persone;
- quando una complessiva fotografia generale delle evidenze in un'area tematica è necessaria per direzionare i futuri sforzi di ricerca;
- quando è richiesta un'accurata fotografia delle ricerche passate, e nello specifico delle passate ricerche metodologiche, per promuovere lo sviluppo di nuove metodologie.

Secondo il modello elaborato da Petticrew e Roberts (2006, p. 27) una *systematic review* si sviluppa in sette fasi:

1. definizione chiara della domanda di ricerca, in quanto condizione per orientare in modo preciso ed esplicito l'analisi;
2. determinazione delle tipologie degli studi che è necessario prendere in esame per rispondere alla domanda;
3. organizzazione di una ricerca comprensiva della letteratura per individuare tali studi;
4. definizione di criteri di inclusione e di esclusione per il vaglio dei testi;
5. valutazione critica degli studi inclusi;
6. sintesi degli studi e valutazione dell'eterogeneità tra i risultati degli studi;
7. diffusione dei risultati della ricerca.

Per garantire la scientificità di una *systematic review*, come in una qualsiasi ricerca, la metodologia di lavoro deve essere chiara e replicabile e dunque chiaramente esplicitata prima della comunicazione dei risultati.

In maniera sintetica possiamo definire (Petticrew e Roberts, 2006, p. 19) come *systematic (literature) review* un'analisi che si sforza di identificare, valutare e sintetizzare in modo comprensivo tutti gli studi rilevanti su un determinato tema. Spesso le *systematic review* sono utilizzate per testare una singola ipotesi o una serie di ipotesi correlate.

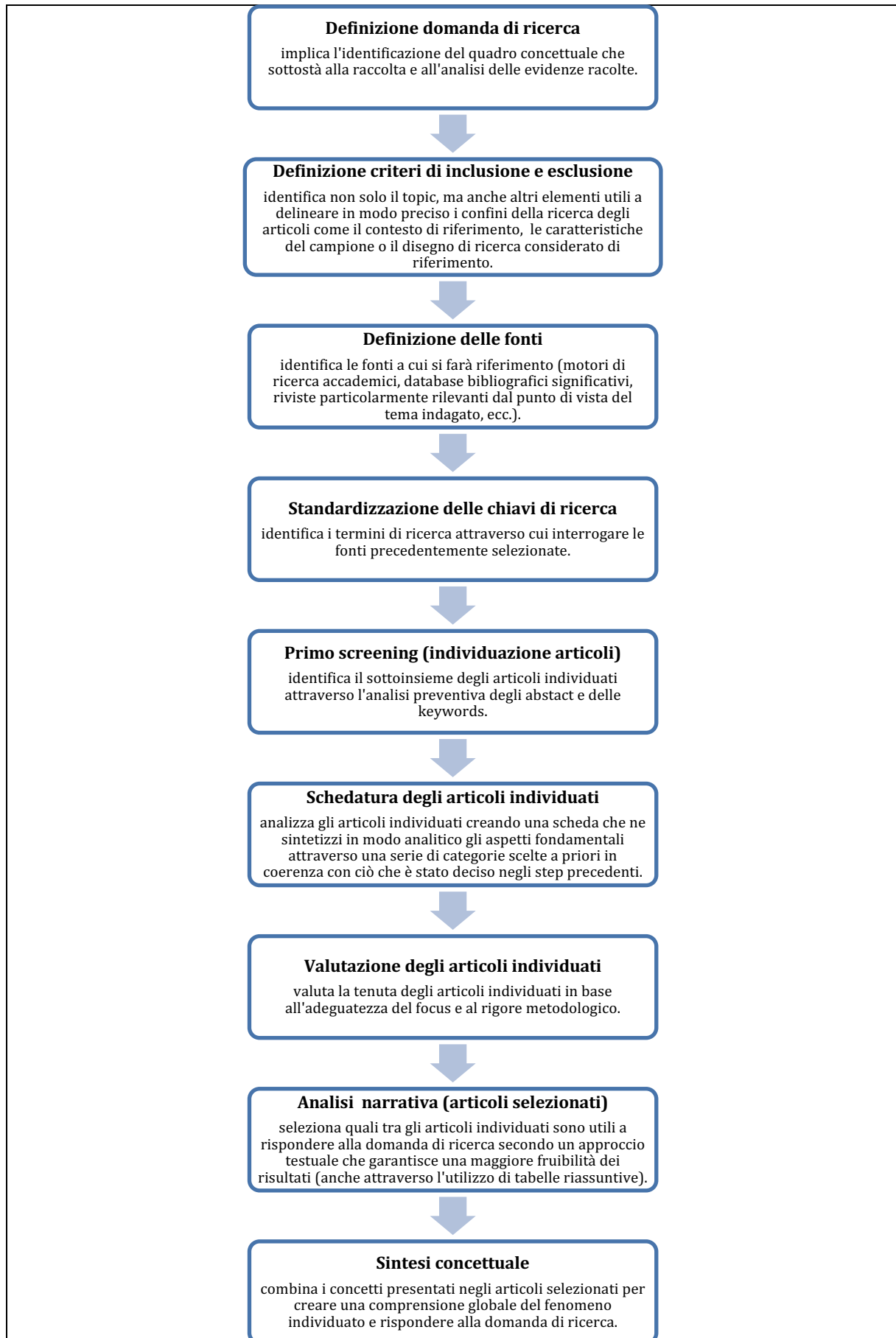
Le *systematic review* sono funzionali a fare il punto degli esiti della ricerca rispetto a una certa questione; l'indagine sistematica si realizza attraverso l'identificazione di studi significativi, la descrizione della tipologia di studi trovati in modo da formare una mappatura sistematica delle ricerche in quell'area, la sistemazione dei dati rilevanti per stabilire il valore dei risultati, la costruzione del testo di restituzione di quanto

raccolto. Le *systematic review* sono state al centro di un considerevole dibattito in un certo numero di riviste specializzate; hanno invece ricevuto una scarsa attenzione all'interno delle scienze dell'educazione (Bennet et. al., 2005, p. 387).

C'è una sostanziale differenza fra analisi della letteratura e analisi sistematica della letteratura: nel primo caso si tratta della presa in esame di un corpo di testi (articoli e/o libri) rispetto a un determinato argomento al fine di fare il punto sulla situazione. Un'analisi è sistematica quando si segue un metodo rigoroso per la raccolta delle fonti e tale metodo è spiegato analiticamente.

Una *review* può essere definita sistematica solo se: (a) si sviluppa a partire da una domanda di ricerca chiaramente formulata; (b) prende in esame una quantità consistente di studi ricorrendo a tutte le tipologie di fonti disponibili; (c) identifica gli studi rilevanti ed esplicita i criteri in base ai quali li ha identificati; (d) valuta la qualità epistemologica degli studi considerati; (e) esplicita con chiarezza la metodologia di analisi. È l'approccio esplicito e sistematico che distingue le *systematic review* dalle revisioni tradizionali e dai commentari. Le *review* dovrebbero essere condotte in nessun altro modo che non sia quello di tipo sistematico.

Sinteticamente le fasi di una *systematic review* sono le seguenti:



1.2.3 Realizzazione di una systematic review

Va considerato che la *systematic review* nasce in ambito medico per rendere disponibile in modo ordinato la massa consistente di dati che provengono dagli studi clinici sul campo. Di conseguenza gli oggetti da sistemare, cioè gli articoli scientifici, hanno tutte le stesse caratteristiche: in genere sono studi quantitativi (anche se recentemente si sono diffusi quelli qualitativi), e RCT, i cui dati sono elaborati statisticamente.⁷

In questo caso, invece, il materiale documentale è di una grande varietà. Gli studi individuati possono essere raggruppati nelle seguenti tipologie:

- analisi concettuale;
- ricostruzione storica del fenomeno;
- ricerca sul campo, raramente di tipo sperimentale, in genere di tipo esplorativo-documentaristico;
- presentazione di casi, in alcuni casi con una intenzione euristica e in altri meramente informativa;⁸
- analisi della letteratura rispetto a un preciso sotto tema.

Dato il materiale così differenziato e la qualità non sempre scientifica, ma spesso più semplicemente documentaristico e con uno scopo promozionale del materiale, si è proceduto a elaborare un metodo specifico di sistemazione.

Le fasi di sviluppo dell'analisi sistematica qui presentata sono state le seguenti:

Step 1

Definizione della domanda di ricerca nella formulazione generica che caratterizza la apertura di un processo di indagine: “che cos'è il FD?”

Step 2

⁷ Per chi lavora nell'ambito delle discipline mediche e sanitarie sono disponibili anche dati importanti che mettono a disposizione il maggior numero di fonti utilizzabili (ad es. PubMed, Cochrane).

⁸ Una notevole quantità di articoli è risultata avere una valenza informativa e non scientifica, poiché scopo è quello di presentare modelli di realizzazione di un *Faculty Development center* e dell'offerta formativa che questi producono. Questo tipo di produzione risponde a una logica politica e pragmatica, e non strettamente scientifica. Per un *policy maker* questo tipo di produzione è interessante perché in molti casi le attività formative sono presentate in modo dettagliato indicando le attività proposte, i destinatari e l'organizzazione temporale. Tuttavia, raramente sono accompagnati da una seria valutazione critica.

Ricerca di una prima massa di fonti: diversamente da chi sviluppa analisi sistematiche in ambito sanitario, qui non esistono banche dati già strutturate allo scopo. Dopo aver consultato i pochi *handbook* disponibili, sono stati presi in esame gli articoli più citati per costruire un primo orientamento rispetto al tema della ricerca.

La mole di dati disponibile si è rivelata immediatamente enorme: tanta la letteratura scientifica, come anche quella pubblicata su riviste professionali.

Per ottenere una revisione non solo sistematica ma anche garante del principio di esaustività del campo, l'analisi degli articoli ha preso in esame la letteratura a partire dagli anni settanta del secolo scorso, che rappresenta il momento storico della nascita e prima sistematizzazione dei *Faculty Development centre* o FDC. Si è deciso di non orientarsi solo sulle riviste *peer-reviewed*, poiché molta della letteratura, avendo una qualità politica, si trova diffusa anche in riviste a carattere professionale, che svolgono la funzione di diffondere nella comunità scientifica il tema del FD.

Inizialmente sono stati raccolti 1884 articoli; da una prima analisi sono emersi testi ridondanti, altri che poco o nulla avevano a che fare con i principi della documentazione scientifica. Si è proceduto dunque a una scelta che ha portato a considerare utilizzabili 527 articoli. I depositi più utilizzati sono stati: *Google Scholar* (<http://scholar.google.com>), *Eric* (<https://eric.ed.gov>) e *Mendeley* (<https://www.mendeley.com>).

Step 3

La difficoltà che è subito emersa è stata quella di individuare una precisa catalogazione sotto precise *label*. Risulta difficile categorizzare con precisione gli articoli dentro sottoinsiemi chiaramente definiti, poiché in molti casi uno stesso articolo presenta e sviluppa più di una intenzione. Ad esempio, un articolo di Phyllis Blumberg si propone come testo promozionale, inteso cioè a promuovere lo sviluppo della politica dei FDC, ma poi presenta anche una ricerca empirica di tipo qualitativo a supporto del tipo di innovazione proposta; poiché la parte politica è ben argomentata e allo stesso tempo la ricerca presentata risulta essere una azione condotta con sufficiente rigore metodologico l'articolo è stato preso in considerazione per entrambe le tipologie di contenuto, e quindi collocato in sue sottoinsiemi.

Premesso che gli articoli generalmente possono essere categorizzati come segue:

- *descriptive* descrivono un caso;
- *empirical* presentano e discutono una ricerca (quantitativa, qualitativa, quali/quantitative);

- *theoretical* sviluppano una argomentazione;
- *vocational* svolgono una funzione retorica di sostegno di una policy;

quelli che costituiscono la fonte della presente ricerca sono stati così categorizzati:

- analisi concettuale;
- ricostruzione storica del fenomeno;
- presentazione di una ricerca empirica;
- presentazione di esperienze;
- intenzione politica (per es. “in questo articolo propongo un insieme di azioni particolarmente utili per sviluppare il FD”: Blumberg, 2016, p. 304);
- *systematic review* su una micro-questione.

Si deve inoltre tenere conto che rispetto all’oggetto d’indagine gli studi possono essere categorizzati in due macro-tipologie: un tipo di studi che si occupa delle attività universitarie in generale, indipendentemente dalle differenti tipologie di dipartimenti/facoltà, e uno che si occupa specificatamente delle università dove viene formato il personale sanitario. Sono state prese in esame entrambe le tipologie.

Step 4

Il metodo proprio di una *systematic review* richiede la lettura degli *abstract* per realizzare uno *screening* iniziale. Poiché non sempre l’*abstract* rende conto del contenuto di un articolo, decidere l’esclusione/inclusione sulla base di un *abstract* è stato valutato riduttivo; tale metodo, che risponde al criterio della economia del tempo di ricerca, presenta il rischio di eliminare testi interessanti. Si è proceduto perciò a una prova: gli articoli inizialmente esclusi sono stati ripescati e letti per intero ed è emerso che uno studio serio non può fare affidamento sulla lettura iniziale dei soli *abstract*. Era evidente a quel punto che sarebbe stata necessaria una grande quantità di tempo per effettuare uno *screening* serio dei prodotti presi in esame, ma non si poteva evitare quello che in letteratura viene definito *time consuming*, poiché questo è necessario a garantire rigore.

Step 5

Sulla base di questa *basic analysis* è stata messa a punto una mappatura dei sottotemi che emergevano come rilevanti per le frequenti ricorrenze rilevanti:

- *instructional procedures* (procedure didattiche);
- *teaching-learning environment* (ambienti di insegnamento e apprendimento);
- *assessment and evaluation* (verifica e valutazione);
- *didactic innovation* (innovazioni didattiche);

- *online learning environment* (ambiente di apprendimento on-line).

Step 6

Sulla base di quanto emerso da questa prima fase esplorativa è stato possibile articolare meglio la domanda di ricerca. La domanda di base si è infatti strutturata in sotto-questioni:

- che cosa è il FD?
- cosa consente di fare?
- come si mette in pratica?
- quali sono le potenzialità?
- quali sono i limiti?

Step 7

Tenuto conto della articolazione della domanda si è proceduto a una ricerca massiva di articoli che sono stati ordinati secondo i criteri di cui al punto 3, incrociati con le domande al punto 6.

Step 8

Una volta ordinati gli articoli è iniziato il secondo livello di analisi che ha prodotto:

- una prima strutturazione dell'indice;
- l'individuazione di sottotemi;
- l'individuazione di ulteriori fonti.

Step 9

Dal momento che l'obiettivo di ricerca oggetto di questa tesi è quello di sintetizzare le conoscenze disponibili su un tema di *policy* universitaria non conosciuta in Italia, è risultato utile allargare l'analisi includendo materiali, in un primo momento esclusi, che documentano la struttura dei più importanti *Faculty Development center* presenti nelle università americane.

La costruzione del testo è cominciata già dal primo step di ricerca e ha accompagnato tutto il processo.

1.3 Riferimenti

- Barnett, R. (1994). *The limits of competence*. Buckingham: Society for Research into Higher Education/Open University press.
- Bennett, J. et al. (2005). Systematic reviews of research in science education: rigour or rigidity? *International Journal of Science Education*, 27(4), pp. 387-406.
- Blackmore, P. (2016). *Prestige in academic life. Excellence and exclusion*. London: Routledge.
- Blumberg, P. (2016). Factors that influence faculty adoption of learning-centered approaches. *Innovation in Higher Education*, vol. 41, pp. 3030-315.
- Bowen, W.G. (2013). *Higher education in the digital age*. Princeton: Princeton University Press.
- Capano, G., Regini, M., & Turri, M. (2017). *Salvare l'università italiana: Oltre i miti e i tabù*. Bologna: Il Mulino.
- Colby, A., Erlich, T. Beaumont, E. Rosner, J. and Stephens, J. (2000). *Higher education and the development of civic responsibility*, pp. XXI-XLIII. In T. Ehrlich, (Ed). *Civic responsibility and higher education*. Westport: The American Council of Education and The ORYS Press.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Ehrlich, T. (Ed). (2000). *Civic responsibility and higher education*. Westport: The American Council of Education and The ORYS Press.
- Mortari, L. (2009): *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci (tit. or. Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education. Harvard: Harvard College).
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A practical guide*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Sandelowski M., Barroso J. *Handbook for synthesizing qualitative research*. New York: Springer; 2007.
- Sebba, J. (2004). Developing evidence-informed policy and practice in education. In G. Thomas and R. Pring, (eds), *Evidence-based practice in education* (pp. 34-43). Glasgow: McGraw Hill Education.

Torgerson, C.J. (2003) *Systematic Reviews*. London: Continuum Books.

2 Ruolo e ragioni del Faculty Development

L'organizzazione universitaria è concepita in modo separato rispetto alle sue funzioni, si parla per questo di *conceptual boxes* (Kezar and Rhoads, 2001, p. 150). Nelle università americane si trova la ripartizione fra *research*, *teaching* e *service*; in quelle italiane dove il senso dell'impegno per la vita sociale non è contemplato fra i compiti che qualificano il ruolo accademico si parla di ricerca, da una parte, e didattica dall'altra, cui solo in tempi recenti si è aggiunta l'area della c.d. terza missione, che resta tuttavia non ancora definita in termini di responsabilità dei docenti. Un'altra area diventa sempre più importante: quella della gestione dei contesti (*administration*) (Steinert, 2014, p. 4).

A complicare questa organizzazione che procede per separazioni si aggiunge la tendenza, in tutto il sistema universitario, ad attribuire più valore alla ricerca rispetto alla didattica e al servizio. Nel contesto nordamericano, dove i salari sono distinti in relazione ai campi disciplinari, anche nei *liberal art college* da sempre attenti alla didattica, chi più pubblica più acquisisce in termini di retribuzione economica (Kezar and Rhoads, 2001, p. 152).

Va inoltre rilevato che in genere nel personale accademico si registra una certa resistenza a ritenere essenziale impegnarsi ad acquisire competenze didattiche. Prevale la convinzione essere sufficiente la *scholarship* nella ricerca.

A fronte di questa situazione la necessità di migliorare la qualità dell'insegnamento non è mai stata così stringente e sfidante come lo è oggi, in un clima di continuo cambiamento della formazione superiore. Nuovi *trend* continuamente definiscono la formazione superiore, attraversando confini istituzionali e nazionali. Essi influiscono sul modo in cui un insegnamento efficace viene concettualizzato, condotto e supportato, valutato, valorizzato e riconosciuto. È necessario affrontare temi quali l'inadeguata preparazione per il lavoro accademico nei *graduate studies*, l'incapacità dei *faculty member* di trasferire competenze, la crescente complessità degli ambienti accademici, le attese e le responsabilità istituzionali, la necessità di preparare meglio gli studenti con bisogni diversi, e la necessità di stare al passo con i balzi della conoscenza e i cambiamenti nelle professioni. Migliorare la qualità della didattica è essenziale perché consente di ridurre il numero degli abbandoni e se è vero che "i titoli di studio più costosi sono quelli che non sono mai stati ottenuti", (Bowen, 2013, p. 16), allora ogni investimento nella didattica è ben speso.

Webster-Wright (2009) ritiene che sia venuto il momento di transitare da un'offerta formativa di tipo episodico a una prospettiva di esperienze di apprendimento in continuità

nel tempo, per accompagnare la formazione dei docenti in un modo strutturalmente organizzato.

2.1 Definizione

Nel tempo è cresciuta l'attenzione alla complessità del lavoro accademico e in particolare alla difficoltà di sviluppare buone pratiche di insegnamento (*good practices to teaching*). Per favorire lo sviluppo di buone competenze didattiche, molte università, distribuite ormai in molti paesi, hanno implementato programmi specifici per rendere possibile ai *faculty members* di acquisire la necessaria competenza nella gestione dei contesti di apprendimento. Si parla in questo caso di *scholarship of teaching and learning* (SoTL) (Hubbal and Burt, 2006, p. 2).

Le esperienze di questo tipo che assumono una forma strutturata sono denominate esperienze di *Faculty Development* o FD.

Il termine *faculty development* in generale si riferisce alle azioni di assistenza ai docenti messe in atto per supportarli nel diventare sempre più efficaci nell'agire in tutti quei ruoli che hanno a che fare con la vita accademica (Sorcinelli and Austin, 2006, p. 1).

La prima definizione di *faculty development* è di Francis (1975): "un processo che cerca di modificare le attitudini, le abilità e i comportamenti dei docenti verso una maggior competenza e efficacia nell'incontrare i bisogni degli studenti, i loro stessi bisogni e i bisogni dell'istituzione" (p. 720). Vent'anni dopo Lewis (1996) nota che il termine *faculty development* si è modificato, andando a implicare tre aree di lavoro: lo sviluppo personale (auto-riflessione, vitalità, crescita), lo sviluppo didattico (corsi e iniziative *student-based*) e lo sviluppo dell'organizzazione (impegni organizzativi, dipartimentali e istituzionali).

Come sottolinea Diamond (2002), tutte queste definizioni non si escludono, ma combinate tra di loro permettono di mettere a fuoco l'articolazione della *policy* accademica in oggetto: l'autore ritiene infatti che i ruoli che ogni docente incarna siano strettamente interdipendenti, e quindi un buon *FD-program* deve lavorare su diverse competenze: abilità didattiche personali, sviluppo delle metodologie didattiche centrate sugli apprendimenti degli studenti, sviluppo organizzativo e delle relazioni e delle unità di lavoro dentro le istituzioni, e nel legame tra le prime tre dimensioni qui elencate.

Centra (1978) descrive il FD come un'ampia serie di attività che le istituzioni universitarie mettono in atto per innovare l'offerta formativa e supportare il personale accademico nella efficiente gestione dei vari ruoli e compiti, e include iniziative designate a potenziare le performance del personale accademico nel campo della didattica, della ricerca e della gestione dei contesti. I programmi di FD possono essere considerati validi indicatori della

fiducia che le istituzioni hanno di produrre un incremento di qualità (Hendricson et al., 2007, p. 1517).

Nei contesti internazionali si utilizza il termine *educational development* per indicare una serie di iniziative legate allo sviluppo di diversi ambiti accademici, compreso lo staff amministrativo e il miglioramento della qualità. Felten et al. (2007, p. 93) suggeriscono l'adozione di questa espressione, in luogo di *faculty development*, ritenendolo massimamente inclusivo per descrivere una "professione dedicata a sostenere i college e le università nel funzionare come comunità di insegnamento e apprendimento". Proprio la variabilità delle nominazioni e le differenti sottolineature presentate indicano come gli studi sul tema siano cresciuti con grande abbondanza e velocità a livello internazionale, e come le richieste di supporto siano varieguate a dimostrazione della complessità del tema in oggetto (Gosling et al., 2008).

Negli studi più recenti il FD è stato riconcettualizzato fino a incorporare una serie differenziata di aree di intervento:

- *personal development* (auto riflessione, vitalità e crescita);
- *instructional development* (corsi e iniziative student-based);
- *organizational development* (programmi, sforzi organizzativi del dipartimento e dell'istituzione).

Il ruolo dei FDC è divenuto sempre più importante a seguito dell'incremento della pressione a raggiungere sempre più elevati standard di professionalità nella cosiddetta *teaching practice* (Steinert, 2010, p. 425).

Nel tempo il FD si è caratterizzato come un programma pianificato per preparare i componenti delle facoltà a ricoprire con competenza i vari ruoli accademici, incrementando le abilità e le conoscenze nel campo della didattica, della ricerca e della gestione dei contesti (Steinert 2014, p. 4.). Per competenze nel campo della didattica si intendono sia le abilità che qualificano il processo di insegnamento, sia quelle necessarie alla costruzione di un curriculum e alla elaborazione di strumenti di valutazione degli studenti. Fra gli obiettivi delle attività promosse da un programma di FD⁹ va considerato anche quello di rinforzare abilità acquisite e modificare atteggiamenti e pratiche non efficaci, elaborare framework concettuali alla luce dei quali reinterpretare stili di azione costruiti sulla base di processi

⁹ Un modello abbastanza simile al FD è presente nella cultura universitaria tedesca dove si parla di *dozentprofessionalisierung* (Steinert 2012, p. 32), espressione che si focalizza unicamente sulla professionalizzazione didattica senza contemplare la formazione in altri campi. Differentemente il termine francese *formation professorale* poiché include l'attenzione ad ogni aspetto del ruolo docente (Steinert 2014, p. 5).

intuitivi, facilitare relazioni e confronti con altri professionisti nelle pratiche di *teaching* (Steinert, 2009).

Le azioni del FD inoltre possono essere finalizzate a provocare cambiamenti organizzativi (Jolly 2014; Steinert et al., 2007); in questa prospettiva risulta utile promuovere azioni formative destinate a promuovere capacità gestionali e manageriali (Bligh, 2005). Sono di rilievo sul piano del cambiamento di cultura didattica i processi di analisi del curriculum formale, informale e nascosto (Hafferty, 1998).

Sinteticamente, il FD è finalizzato a promuovere cambiamenti sia a livello individuale sia a livello organizzativo. Occupa un posto centrale il miglioramento delle competenze di *teaching* (Steinert, 2014, p. 8). Due obiettivi consistenti sono rappresentati dalla promozione delle capacità di leadership (*leadership development*) e di gestione dei contesti (*management development*) (Steiner et al., 2012). In ambito medico, dove è attiva la *medical education*, che si occupa di sviluppare la formazione in servizio del personale sanitario, un centro di FD è chiamato a prevedere anche molte delle attività proposte nel campo della formazione sanitaria (Steinert, 2014, p. 5). La professionalità del personale di ambito medico si basa sulla padronanza di conoscenze, abilità, codici etici e un senso di dedizione nel procurare un buon servizio clinico (Yamani et al. 2016, p. 1). Boyer (1990) individua quattro tipologie di *scholarship*: la *scholarship of discovery*, la *scholarship of integration*, la *scholarship of application* e la *scholarship of teaching*. Un buon FDC dovrebbe offrire supporto formativo in tutte e quattro le aree¹⁰. L'importanza che in tempi recenti ha guadagnato la riflessione sul modo di progettare una formazione capace di garantire una adeguata professionalità al personale medico (Birden et al. 2014) è attestata dal fatto che gli articoli sul *teaching professionalism* sono quelli con il più alto numero di citazioni nel campo della *medical education* (Yamani et al. 2016, p. 1).

Per una adeguata formazione dei futuri medici è considerato determinante il ruolo giocato dai docenti, cioè dai medici senior, che dovrebbero rappresentare buoni *role models*; invece da indagini sul campo risulterebbe che una buona parte del personale accademico in ambito medico non è in grado di identificare le caratteristiche di un buon agire professionale, né ha preparazione adeguata nel *teaching* e nei metodi di valutazione (Yamani et al. 2016, p. 2). Da qui la necessità di programmi di FD per sviluppare la professionalità anche in ambito sanitario.

In tempi recenti si è sviluppata una precisa attenzione alla formazione dei docenti che si occupano di facilitare nei futuri medici l'apprendimento delle competenze cliniche, area che

¹⁰ Una recente analisi della letteratura ha esaminato il contenuto dei programmi proposti dalla facoltà di medicina ha rilevato che le iniziative più frequenti riguardano: *improving teaching effectiveness*, *scholarship*, *career development*, e *leadership* (Leslie et al., 2013).

da sempre patisce una scarsa teorizzazione scientifica (Cantillon et al., 2016, p. 992); infatti fino a poco tempo fa non si considerava necessario progettare l'apprendimento in questa area a partire dal presupposto che per gli studenti di medicina fosse sufficiente entrare in un contesto competente per garantirsi una buona formazione. Invece, l'analisi dei contesti ha mostrato una scarsa capacità di trasferire conoscenza (O'Sullivan and Irby 2011) e una certa resistenza dei docenti a pensare intenzionalmente i processi formativi (Dorna et. al. 2005). Operare un cambio di paradigma in questo ambito non è semplice poiché i team clinici si occupano allo stesso tempo di cura dei pazienti e di *clinical learning* (Cantillon et. al. 2016, p. 993).

I programmi esistenti nelle *faculty of medicine* propongono oltre che corsi per il *clinical teaching*, anche per la *business administration*, il *financial planning*, il *critical appraisal* e le *research skills* (Cook and Steinert, 2013, p. 932).

L'analisi della letteratura attesta il grande interesse dell'area medica (medicina, odontoiatria, *nursing*, veterinaria) per i FdC, un interesse che si può ipotizzare maggiore rispetto a quello delle altre aree accademiche (Hendricson, et al. 2007).

Studi che provengono dalle *faculty of pharmacy* rilevano che manca in questi contesti universitari un piano di sviluppo delle *teaching skills* (Lancaster et al. 2014). Gli effetti di una mancanza di formazione del personale docente nelle competenze didattiche si rendono evidenti in fenomeni quali: "un apprendimento povero da parte degli studenti, un alto tasso di turnover nei docenti e laureati inefficaci" (Lancaster et al. 2014, p. 1).

In sintesi, un FdC ha il compito di incentivare i *faculty member* ad interessarsi ai processi di insegnamento e apprendimento e a procurare "un ambiente sicuro e positivo per i *faculty member* nel quale fare ricerca, sperimentare, valutare e adottare nuovi metodi" (Lancaster et al. 2014, p. 4)¹¹. È finalizzato a promuovere cambiamento sia a livello individuale sia a livello organizzativo. Occupa un posto centrale il miglioramento delle competenze di teaching (Steinert, 2014, p. 8). Due obiettivi consistenti sono rappresentati dalla promozione delle capacità di leadership (*leadership development*) e di gestione dei contesti (*management development*) (Steiner et al., 2012)

¹¹ In letteratura oggi trovano espressione diversi modi per nominare ciò che specifica il FD, si parla infatti di: *educational development*, *academic development*, *instructional development*, *professional development* e *professional competence*. Il significato che accomuna tutte le espressioni è il seguente: "attività e processi nei quali gli accademici si impegnano al fine di migliorare le loro performance e l'impatto delle loro performance sugli studenti" (Saroyan and Trigwell, 2015, p. 93).

2.2 Ragione istitutiva

Negli ultimi anni nelle università nordamericane si è registrato un aumento di centri di *Faculty Development* (Adkoli et al 2009; Anshu et al. 2010; Cornes and Mokoena 2004; Wong and Agisheva 2007). La ragione dell'attivazione di tali centri si trova nell'opportunità di colmare la mancanza di preparazione alla didattica del personale accademico, ma anche la carenza di competenze nell'esercizio dei vari ruoli che viene richiesta ai docenti sin dal momento della presa di servizio, poiché manca un training specifico nel percorso della formazione iniziale in ambito accademico (Westberg and Jason 1981, p. 100). Un senso accresciuto della *public accountability* (miglioramento di efficacia ed efficienza nella gestione delle risorse pubbliche, secondo la prospettiva del *New Public Management*) e la ricerca dell'eccellenza rendono sempre più necessario in un ateneo la presenza di un *Faculty Development centre* [FDC]. In questo clima sempre più impegnativo il supporto fornito da un FDC diventa sempre più essenziale: per trovare contesti di formazione alla didattica, seminari di supporto all'attività gestionale, gruppi di discussione con cui condividere temi e problemi del lavoro accademico (Steinert, 2014, p. 7).¹²

Nelle scuole di medicina si aggiunge l'impegno clinico. Specificatamente in ambito medico si registra l'influenza esercitata da associazioni che mettono attenzione sulla importanza della didattica (General Medical Council 2006; World Federation for Medical Education 2007) e in altri campi l'importanza del *faculty development* nella certificazione dei formatori (Eitel et al. 2000). Ad esempio, in Gran Bretagna il "General Medical Council" (2009, p. 14)¹³ stabilisce che se si è coinvolti nell'insegnamento è necessario sviluppare le abilità, gli atteggiamenti e le pratiche di un docente competente. Negli Stati Uniti d'America il "Liaison Committee on Medical Education" (2012) richiede che i membri di una scuola medica acquisiscano le abilità che caratterizzano un docente efficiente; in Canada il "Maintenance of Certification

¹² La letteratura che si occupa di FD ha come riferimento prevalentemente le istituzioni formative negli USA. Qui la struttura delle istituzioni deputate alla formazione post-secondaria è differente da quella italiana. Ci sono i college e le università, ma c'è anche una struttura poco conosciuta fuori dai confini USA che è costituita dai *community college*, che si caratterizzano per un bisogno intensivo di preparazione al *teaching* per il tipo di popolazione studentesca che ospita: in genere studenti che provengono da comunità sociali a rischio, studenti con disabilità, soggetti che sono stati in precedenza affidati ai servizi, adulti che lavorano e che cercano di acquisire un migliore livello di alfabetizzazione. Questo tipo di popolazione studentesca rende particolarmente necessario che i docenti abbiano l'opportunità di maturare competenze didattiche anche differenziate. Questo è la ragione che ha spinto molti *American Community College* ad attivare processi di *faculty development* specifici per queste realtà formative.

¹³ General Medical Council (2009). *Good Medical Practice*. London, UK: GMC. <http://www.gmc-uk.org/>

Program” riconosce le competenze promosse nel contesto delle attività tipiche di un FD come elementi critici nel mantenere alti standard professionali.

La vitalità accademica si basa sull’interesse e l’*expertise* dei *faculty member*; il FD assume un ruolo critico nel promuovere l’eccellenza e l’innovazione accademica e rappresenta uno strumento per migliorare la vitalità formativa dell’istituzione prestando attenzione alle competenze necessarie da parte dei singoli docenti e alle politiche istituzionali stabilite per promuovere l’eccellenza.

La vitalità di un’università è basata sugli interessi e le qualità del personale accademico; il *faculty development* gioca un ruolo cruciale nel promuovere l’eccellenza e l’innovazione, ed è uno strumento per migliorare la vitalità formativa delle istituzioni accademiche attraverso l’attenzione alle competenze richieste ai singoli docenti e alle *policy* istituzionali necessarie per raggiungere livelli di eccellenza (Wilkerson, Irby, 1998, cit. in Hendricson et al., 2007, p. 1515).

Nell’area farmacologica viene rilevato che c’è un numero sempre crescente di *faculty member* che ha bisogno di essere preparato per formare gli studenti in competenze come il *critical thinking* e il *problem solving*; nel lavoro di squadra e collaborazione; nel comunicare con gli altri e nel raccogliere e analizzare le informazioni. Lavorare con gli studenti per sviluppare queste abilità richiede un approccio all’insegnamento diverso, il quale si presenta come un vero e proprio cambio di paradigma per molti *faculty member*.

In letteratura vengono però adottati argomenti che non possono essere portati come ragioni per la attivazione del FD: è vero che emerge la difficoltà di trovare un equilibrio tra l’impegno clinico, l’attività didattica e l’impegno richiesto dalla ricerca; è vero che si registra un sentimento di continua mancanza di tempo e la sensazione di un sempre maggiore isolamento nel portare avanti il proprio compito lavorativo; è vero che è gravoso il compito di tenersi aggiornati e non ultimo il compito di reperire fondi: ma tutto questo carico di lavoro richiede interventi strutturali a livello di politica della vita universitaria che non possono essere demandati a un FDC. Caricare di compiti eccessivi un FDC mette a rischio la possibilità di conseguire risultati positivi e questo potrebbe poi tradursi in una immagine negativa che ricadrebbe su ogni attività, anche quelle che sono invece proprie di un FDC e quindi per se stesse sostenibili.

Nella ricerca empirica di Sorcinelli et al. (2006), attraverso la quale si sono raccolte le voci dei docenti sulle sfide maggiormente significative per la loro professione, cinque sono i temi maggiormente citati dai *faculty member* come le sfide maggiormente significative e impegnative nella loro professione (pp. 104 e ss.):

1. conciliare i ruoli sempre più complessi e richiesti ai docenti;
2. valutare l'insegnamento e l'apprendimento degli studenti (specialmente in un contesto di crescente eterogeneità degli studenti);
3. gestire l'impatto della tecnologia;
4. accogliere i bisogni dei docenti part-time;
5. rispondere alle richieste di sviluppo della leadership interdisciplinare per direttori e istituzioni.

Il confronto internazionale conferma questa tendenza (Goslin, et al., 2008). Chism (2006) sottolinea l'opportunità di prendere in esame il lavoro dell'*educational development* da prospettive molteplici: in questo modo è possibile trovare strategie, buone pratiche e interpretazioni in grado di rispondere nel modo migliore, trovando risposte a bisogni specifici e situati.

In sintesi, secondo Ouellet (2010) le quattro tematiche che rappresentano le sfide principali per i docenti universitari sono:

1. *la complessità crescente del ruolo del docente*. Tradizionalmente la *mission* del docente è stata articolata in termini di ricerca, insegnamento e servizio. Non si ritiene più automatico che la competenza di ricerca (e la padronanza della propria disciplina) si traduca automaticamente nella competenza didattica. Il lavoro didattico richiede un continuo confronto con le teorie dell'apprendimento (Kolb, 1984), la pratica riflessiva (Brookfield, 1995; Schön, 1983), l'educazione degli adulti (Saroyan, Amundsen e Li, 1997) e le teorie dell'apprendimento degli adulti (King e Lawler, 2003). Il supporto necessario va calibrato in funzione all'età di servizio dei diversi docenti e lungo la loro carriera. Sta crescendo anche l'attenzione verso i *graduate student*¹⁴ che si avviano alla carriera docente, per sostenere il loro percorso di professionalizzazione con iniziative istituzionali ad hoc (Council of graduate School, 2008, cit. in Ouellet, 2010), sebbene molto resti ancora da fare (Border e von Hoene, 2010).¹⁵ Anche la presenza numerosa di docenti part-time o a contratto richiede una certa attenzione (Tarr, 2010);

¹⁴ I *graduate student* sono gli studenti di percorsi di secondo livello (laurea magistrale, specializzandi, o dottorandi) ai quali vengono affidate attività di docenza che si qualificano come collaboratori alla didattica.

¹⁵ Nelle università nordamericane i *graduate student* sono coinvolti in attività di supporto sia alla ricerca sia alla didattica; questa precoce preparazione al lavoro accademico dovrebbe essere sostenuta da adeguate attività formative così che, evitando l'approccio esperienziale fai-da-te, possano utilizzare al meglio le prime esperienze di *academic engagement*.

2. *la valutazione focalizzata dell'apprendimento degli studenti e delle innovazioni curricolari.* Se il FD si è sviluppato anche per rispondere al diritto degli studenti (e alle preoccupazioni loro e dei loro genitori) di apprendere in un ambiente massimamente formativo (Lewis, 1996), oggi le università (per diversi fattori legati al budget, all'evoluzione legislativa e al cambiamento degli standard di accreditamento e della valutazione), ha dato spinta e forma a movimenti per cercare di informare le famiglie, i legislatori, i cittadini e gli studenti sulla validità dei metodi di insegnamento e sulla qualità degli apprendimenti degli allievi in chiave istituzionale (Wehlburg, 2006). I *faculty developer* possono giocare un ruolo importante in questo ambito, predisponendo strumenti e ricerche per raccogliere dati e valutare i *curricula*, anche aiutando i docenti nel miglioramento delle loro pratiche (Diamond, 2005);
3. *la tecnologia.* La didattica informatizzata è ormai pervasiva nei college e nelle università. I docenti chiedono supporto per metterla in atto in maniera sempre più pertinente ed efficace, utilizzandola per una riconfigurazione radicale delle strategie didattiche tradizionali. Questo ambito della formazione richiederebbe una ricerca approfondita, che sappia essere critica, sottraendosi al potere delle argomentazioni proprie della razionalità tecnica (Kuhlenschmidt, 2010);
4. *la diversità di docenti e studenti.* Se fin dai suoi inizi il FD ha sviluppato piste di lavoro a diversi livelli istituzionali, recentemente ha prestato attenzione alla complessità crescente dentro le organizzazioni, dovuta alle diversità sempre più numerose che convivono tra docenti e studenti. È nel 2005 che Marchesani e Jackson hanno applicato la teoria e la pratica dello sviluppo delle organizzazioni multiculturali (MCOD) anche alle istituzioni educative. Si rivela sempre più necessario fare attenzione ai gruppi che provengono da culture minoritarie. Inoltre, è necessario lavorare su pratiche comunitarie dentro le università (Burnstad e Hoss, 2010) e tra le università e la comunità che la circonda.

Certo non in tutte le realtà i bisogni e le necessità si esprimono nello stesso modo e secondo lo stesso livello di urgenza: il ruolo di un *faculty developer*, e delle organizzazioni che lo sostengono, è quello di identificare i bisogni specifici del suo contesto, definire le priorità e elaborare programmi che sappiano davvero supportare un processo di sviluppo dell'intera istituzione.

2.3 Prospettiva storica

I college e le università americane hanno una lunga storia di impegno per lo sviluppo e il successo dei propri docenti, relativamente all'*expertise* disciplinare e alla ricerca. Lewis

(1996) afferma che il periodo sabbatico, istituito presso l'Università di Harvard nel 1810, rappresenta la più antica forma di FD: scopo di questo programma era sostenere lo sviluppo dei docenti come studiosi all'interno della loro disciplina. Negli anni '60 del Novecento la centralità dello sviluppo delle competenze di ricerca è stato lo standard di riferimento nei programmi di supporto ai docenti.

La nascita dei *FD center* è riconducibile alla necessità avvertita nella seconda metà del secolo scorso di favorire nel personale accademico l'acquisizione di competenze didattiche.

Nel 1955, George Miller della School of Medicine di Buffalo e Stephen Abrahamson della School of Education di Buffalo hanno ritenuto necessario utilizzare i risultati della ricerca nel campo educativo per costruire modelli di insegnamento nella scuola di medicina. Da un report di ricerca condotto in molte facoltà di medicina negli Stati Uniti risultava che molti docenti si sentivano scarsamente preparati a gestire i processi di insegnamento e ritenevano necessari interventi formativi *ad hoc* (Association of American Medical Colleges, 1977; Jason and Westberg, 1982).

A partire da quella ricerca, la "Association of American Medical Colleges" organizzò workshop formativi e predispose materiale didattico di supporto ai docenti delle facoltà di medicina, dedicando una particolare enfasi ai gruppi di discussione e all'organizzazione di contesti per l'apprendimento delle abilità cliniche (Hodgson and Wilkerson, 2014, pp. 29-30). Nello stesso periodo negli Stati Uniti si andava affermando l'uso delle valutazioni da parte degli studenti sulle attività di insegnamento ricevute e questo fenomeno rese evidente la necessità di preparare i docenti alla progettazione e alla gestione pedagogicamente fondata delle attività didattiche (Centra, 1976). Contemporaneamente in Olanda iniziò lo sviluppo dei primi programmi di FD (Metz et al., 1996).

Il ripensamento del ruolo del docente elaborato negli anni '60 e '70 ha provocato enormi cambiamenti: se infatti gli standard precedenti valutavano il personale accademico sulla qualità della ricerca e il successo delle pubblicazioni, è proprio in quegli anni che acquista sempre più importanza il ruolo dell'insegnamento e, nelle università americane, il ruolo del servizio. Per questa ragione i *faculty member* hanno cominciato a richiedere una maggior considerazione della complessa e articolata struttura del loro lavoro, in ordine alle promozioni e ai passaggi di carriera.

Si può dunque affermare che, per come è conosciuto oggi, il FD nasce nella formazione superiore degli USA sul finire degli anni '50 del Novecento (Bergquist, 1992; Rice, 2007; Sorcinelli et al., 2006), per poi registrare un incremento quantitativo e qualitativo a seguito delle ripercussioni che sul sistema universitario ebbe il movimento dei diritti degli studenti; questi infatti chiedevano non solo di poter offrire feedback sul tipo di insegnamento

erogato¹⁶ dai docenti (Gaff e Simpson, 1994), ma anche di avere un ruolo nella costruzione dei *curricula*, in modo tale da ottenere risposte alle loro aspettative. Si può dire dunque che il movimento degli studenti ha portato l'attenzione sulla qualità della didattica e sulla necessità di una maggiore attenzione al valore dell'offerta formativa.

Sul piano bibliografico hanno costituito due pietre miliari i seguenti libri: *Handbook for Faculty Development* (Bergquist e Phillips, del 1975) e *Toward Faculty Renewal* (Gaff, del 1975).

Importante per lo sviluppo di iniziative formative è stata l'istituzione nel 1975 del "Professional and Organizational Development Network" (<http://www.podnetwork.org/>).¹⁷

¹⁶ Il termine "erogare" è in uso attualmente nei documenti che in Italia "parlano" del sistema universitario, senza avvedersi che utilizzando un certo linguaggio si codifica un fenomeno in una precisa maniera. In questo caso intendere l'insegnamento come erogazione significa fornirne una lettura conservatrice, che non tiene conto di tutta la riflessione didattica maturata nel secolo scorso soprattutto a opera della scuola deweyana: erogare postula un soggetto che distribuisce ad altri, destinati a ricevere, un sapere in sé già strutturato. Le teorie più accreditate avvalorano invece un'interpretazione co-costruita del processo di insegnamento-apprendimento.

¹⁷ La POD organization, che all'espressione *faculty development* preferisce quella di *educational development*, supporta i processi di organizzazione di un FDC. Tre sono le linee di azione che promuove: definire modelli di corsi per i *faculty member*, i *graduate students* e i *post-doc student*. I developer elaborano proposte di organizzazione delle classi, metodi di valutazione degli studenti, *in-class teaching methods*, strategie di *active learning*, modelli per l'uso delle più recenti innovazioni tecnologiche, strategie per svolgere la funzione di *advising*, *tutoring*, gestione amministrativa dei processi.

Vengono poi offerti corsi di assistenza per l'acquisizione delle abilità necessarie all'esercizio della vita accademica: scrittura di *grant*, procedure da seguire per la pubblicazione, competenze per i *committee work*, abilità amministrative, competenze di supervisione, ecc. Per i *graduate student* e i *professional student* questi programmi svolgono la funzione di preparare ai futuri incarichi accademici.

Vengono poi offerti corsi per la "formazione personale", che includono *wellness management*, relazioni interpersonali, gestione dei tempi di lavoro, sviluppo di tecniche di assertività, e altri percorsi finalizzati a favorire l'acquisizione di competenze per la gestione dell'esperienza accademica. C'è poi un'area che viene definita di *Instructional Development* che si occupa di fornire formazione sui modelli di strutturazione dei curricula e sulla programmazione dei corsi. Di particolare interesse per un FDC sono gli studi finalizzati a comprendere quale strutturazione dei corsi è più adatta ai diversi contesti accademici e quali *teaching strategies* sono più efficaci in relazione agli obiettivi di apprendimento che vengono stabiliti e ai contesti in cui vengono applicate.

Un'ulteriore area di applicazione della filosofia del *faculty development* è quella definita *organizational development*, volta a individuare modelli organizzativi che supportano i processi di innovazione. In questo contesto sono previsti i percorsi di formazione alla *leadership* sia accademica sia di gestione amministrativa.

Nel momento in cui si è affermata la teoria comportamentista dell'apprendimento, che ha segnato la prima fase di implementazione dei FDC, una particolare enfasi è stata riservata ai comportamenti didattici osservabili e allo sviluppo delle tecniche di *microteaching* (Allen and Ryan, 1969)¹⁸.

Negli anni Ottanta con l'affermarsi delle teorie cognitive l'attenzione era riservata alla costruzione di percorsi di formazione capaci di facilitare negli studenti l'*information processing* e allo sviluppo di strumenti capaci di identificare i bisogni cognitivi degli studenti (Shulman, 1986).

Gli anni Novanta hanno visto un interesse crescente per la pratica riflessiva e, a seguito dell'affermarsi delle teorie socio-costruttiviste, un'accresciuta importanza assegnata ai contesti di discussione, che hanno preso la forma di *learning communities* (Hodgson and Wilkerson, 2014, pp. 30-31).

Nel 2004 in Olanda è stato istituito un sistema per la valutazione della qualità dell'insegnamento che ha coinvolto quattordici atenei *research-intensive* (Van Keulen, 2006). Questo sistema richiede che sia gli *junior* sia i *senior teacher* acquisiscano una serie di qualificazioni didattiche. A questo scopo era stato istituito uno *staff development* molto strutturato all'Università di Utrecht. A seguito di queste iniziative in Olanda otto facoltà di medicina avevano organizzato una *task force* per incrementare la qualificazione dei docenti in servizio in tali facoltà. Progressivamente questa iniziativa coinvolse anche i corsi di odontoiatria e di veterinaria. Da rilevare come elemento qualificante di questi programmi è la descrizione dettagliata di ogni singola competenza di insegnamento.

¹⁸ Il termine *microteaching*, coniato da K. Romney e D. Allen, è una pratica formativa per gli insegnanti e insieme uno strumento per la ricerca pedagogica. È un metodo attraverso il quale i docenti apprendono elementi per l'analisi delle proprie pratiche didattiche, così da avere "la possibilità di acquisire tecniche e abilità necessarie per svolgere al meglio la propria professione" (Allen e Ryan, 1974, p. 29).

Cinque sono le proposizioni che reggono il concetto di *microteaching*: è una didattica applicata; rispetto all'insegnamento tradizionale vengono ridotte alcune complessità; si basa sull'addestramento a eseguire compiti specifici; consente di comprendere qual è il metodo preferibile di tirocinio; e allarga notevolmente la dimensione del *feedback* (p. 26). Tale pratica può essere così riassunta: insegnare una piccola unità di contenuto a un piccolo numero di studenti in una piccola quantità di tempo utilizzando una specifica abilità.

Le azioni di una pratica di *microteaching* sono le seguenti: 1) *Plan*, la progettazione di un intervento didattico seguendo le caratteristiche appena individuate; 2) *Teach*: realizzazione dell'intervento didattico, che viene videoregistrato, in contesto laboratoriale; 3) *Feedback*: a partire dalla videoregistrazione viene riletta criticamente la lezione, offrendo punti di forza e di debolezza su cui lavorare per un miglioramento delle pratiche; 4) *Re-plan*: il tirocinante ri-progetta l'intervento facendo tesoro dei *feedback* ricevuti; 5) *Re-teach*: la lezione riprogettata viene riproposta (tenendo conto del gruppo di studenti con cui si lavora); 6) *Re-feedback*: nuovo *feedback* che permette all'insegnante tirocinante di strutturare la propria professionalità.

Diversi autori hanno studiato l'evolversi del processo di FD, identificandone alcuni stadi nella sua storia, a partire da un modello di *faculty member* cui ispirarsi per formarsi.

Sorcinelli et al. (2006) hanno riletto la storia del FD suddividendola in quattro stadi (nei quali il docente è visto come: *scholar, teacher, developer, learner*), ai quali si aggiunge lo stadio contemporaneo (*networker*):

1. primo stadio: *il docente universitario come scholar* (studioso). Tra gli anni '50 e i primi anni '60 del Novecento i programmi che hanno preceduto l'ideazione dei *FD center* si concentravano sul supporto alla competenza di studioso, misurata attraverso i successi nella ricerca identificabili attraverso una valutazione della qualità delle pubblicazioni. Come ha notato Heiss (1970, cit. in Ouellet, 2010) l'assunto implicito era che un accademico ha necessità primaria, e per certi aspetti unica, delle competenze di ricerca, mentre quelle relative all'insegnamento si svilupperebbero automaticamente e naturalmente. Non sorprende che pochi fossero i programmi di dottorato che prevedessero *training* finalizzati all'acquisizione di competenze didattiche;
2. secondo stadio: *il docente come teacher* (insegnante). A partire dalla metà degli anni '60 fino agli anni '70, si è visto un crescente numero di docenti mettere in discussione la precedente visione e richiedere alle università di lavorare a tutti i livelli (docenti, istruttori, componenti organizzative) per incrementare la qualità dell'insegnamento. Sono questi gli anni nei quali si assiste al prendere forma di nuove linee di ricerca in ambito didattico (Astin et al., 1974) e alla conseguente nascita di opportunità reali di FD, come anche di centri specializzati in questo. Melink e Sheehan (1976, cit. in Ouellet, 2010) parlano di programmi di sviluppo dell'insegnamento caratterizzati come programmi intensivi, offerti da centri di supporto con esperti e incentivi finanziari. I programmi di approfondimento erano caratterizzati da *workshop*, colloqui e altre opportunità di breve durata. I primi centri nascono nell'università del Michigan (1962¹⁹) e ad Amherst (1972²⁰), dove docenti che avevano ottenuto uno specifico mandato temporale offrono consigli e servizi ai colleghi. I finanziamenti, seppur esigui, avevano offerto ai docenti la possibilità di sviluppare programmi sperimentali per migliorare l'insegnamento. È in questo periodo (1974) che nasce il Professional and Organizational Development Network in Higher Education (POD), servizio strategico nell'evoluzione di quello che oggi chiamiamo FD;

¹⁹ Center for Research on Learning and Teaching at the University of Michigan, Ann Arbor.

²⁰ Clinic to Improve University Teaching at the University of Massachusetts Amherst.

3. terzo periodo: *l'età dei developer*. Questo periodo vede la nascita istituzionale di molti centri di FD, con il riconoscimento formale del ruolo di *educational developer*. In questa fase hanno cominciato a svolgere un ruolo importante le fondazioni, molte delle quali hanno contribuito in modo strategico allo sviluppo della didattica universitaria e alla professionalizzazione della funzione docente;
4. quarto periodo: *l'età dei learner*. Negli anni '90 si assiste a un'evoluzione paradigmatica, grazie alla quale il *focus*, prima tutto centrato sul docente e sulle sue competenze, inizia a includere anche il punto di vista dello studente e del suo apprendimento, passando così da una visione del docente come unico soggetto dell'azione formativa e "erogatore" di azioni didattiche disgiunte dalla relazione con gli studenti, a quello di guida al fianco dello studente. Questo cambiamento radicale ha promosso lo studio e l'elaborazione di metodi *student-centered*, come le metodologie collaborative, e le strategie *problem-based* e *inquiry-based* (Barr e Tagg, 1995; Sorcinelli et al., 2006). In questo periodo fioriscono i programmi di FD, che si articolano in forme, metodi e programmazioni ampie e diversificate.
5. il periodo attuale: *l'età dei networker*. In letteratura si afferma che dai primi anni Duemila siamo entrati in un nuovo periodo nel quale i *faculty developer* devono agire a un livello diverso: "proteggere, chiarire e rafforzare gli obiettivi del FD, e lavorare alla costruzione di reti tra docenti e leader istituzionali per rispondere ai problemi dell'istituzione e proporre soluzioni costruttive alle nuove sfide emergenti" (Sorcinelli et al., 2006, p. 28). La ricerca dimostra che il ruolo dei *faculty developer* sta crescendo in professionalità e riconoscimento; molte istituzioni, soprattutto le più grandi, sono dotate di veri e propri centri di FD: in questi centri convivono persone che hanno esperienza come docenti, ma anche provenienti da percorsi diversi, permettendo così l'incontro di professionalità e esperienze diverse.

2.4 Utenti

I docenti universitari sembrano tutti impegnati nello stesso tipo di lavoro, con il carico dell'insegnamento, della ricerca e del servizio, che dipende dal tipo di istituzione in cui lavorano. In realtà il tipo di impegno e il bisogno di supporto per la messa a punto delle differenti azioni che sono chiamati a implementare dipende molto dal livello di carriera nel quale ciascun docente si trova: un processo o un centro di FD deve tener conto delle sfide, dei problemi e delle necessità che, in modo differenziato, si presentano ai docenti lungo il loro percorso professionale, e provare a elaborare proposte e strategie in grado di rispondervi in modo efficace. I programmi di FD particolarmente ben progettati presentano

infatti percorsi di supporto comuni e trasversali per tutti i docenti, ma anche servizi specificamente pensati e destinati ai docenti in un determinato stadio di carriera.

Seguendo Austin (2010) è importante delineare i diversi stadi di carriera rispetto ai quali identificare le differenti necessità formative.

La letteratura è solita descrivere il percorso professionale dei docenti in tre fasi: i nuovi docenti (*junior faculty o new faculty member*), i docenti a metà carriera (*midcareer faculty member*), i docenti senior (*senior faculty member*).

2.4.1 New faculty member

Sono considerati *new faculty member* quelli che hanno meno di sette anni di carriera. Questa tipologia presenta differenziazioni al suo interno: quelli che da poco hanno completato il corso di dottorato, quelli che si avvicinano all'università dopo lunghi anni di lavoro in alcuni settori professionali (affari, legge, medicina, politica, ecc.). Nel contesto nordamericano la seconda tipologia è in continua crescita e mostra un crescente equilibrio di genere, di provenienza etnica e di tipologia di incarico (Gappa, Austin & Trice, 2007). Negli USA si è passati da un 20% di presenza femminile nel 1969 al 44% tra i nuovi docenti *full-time* nei primi sei anni di carriera; circa un quarto proviene da gruppi etnici non maggioritari, contro il 17% dei colleghi con più di 7 anni di carriera alle spalle (U.S. Department of Education, 2005). Gli incarichi di questa fascia di docenti sono diversi, così come anche il loro impegno lavorativo: il 46,1% ha una *non-tenure-track position* (una posizione che non garantisce la possibilità di passare di ruolo: *instructor, lecturer, senior lecturer, professor of practice, visiting, adjunct, research faculty*) e il 46% ha un contratto di lavoro *part-time* (U.S. Department of Education, 2005). Alcune istituzioni hanno adottato il criterio di investire in termini di formazione soltanto nei *tenure-track faculty member* (ovvero nelle posizioni che garantiscono la possibilità di passare di ruolo), quelli che tendenzialmente trascorreranno molti anni dentro l'istituzione. Altre università invece ritengono che, dato che i *non-tenure track faculty* ricoprono comunque importanti funzioni e responsabilità, essi dovrebbero essere supportati nel loro lavoro.

La letteratura presenta un numero consistente di ricerche relativamente agli stadi iniziali della carriera. I nuovi docenti hanno bisogno di un range di conoscenze e competenze che hanno a che fare con svariati campi professionali: insegnamento, ricerca, attitudini e abitudini professionali, abilità interpersonali e conoscenze sull'organizzazione del lavoro accademico (Austin & McDaniels, 2006; Austin, Sorcinelli, & McDaniels, 2007). Relativamente all'insegnamento essi hanno bisogno di comprendere come si progetta un corso, come avviene l'apprendimento, come utilizzare le tecnologie per rafforzare i processi di apprendimento, come incoraggiare gli studenti a impegnarsi attivamente nello studio,

come valutare gli apprendimenti. Hanno bisogno di comprendere come le idee di ricerca si sviluppano, si attuano e si presentano.

Dal punto di vista dell'istituzione è utile sostenerli nell'acquisire un'etica professionale, nello sviluppo delle *soft-skills* necessarie a costruire buone relazioni con i colleghi, nel coltivare l'interesse all'autoapprendimento. Ai fini di un positivo inserimento nel contesto è utile offrire loro la possibilità di conoscere come è organizzata l'istituzione universitaria, la natura e la responsabilità di differenti tipi di incarichi e, in particolare, cosa è richiesto a un docente. Nei contesti dove le *research university* sono ben differenziate dalle *teaching university* il modo di interpretare il ruolo del *faculty member* è sensibilmente differente; capire cosa chiede l'istituzione e quali servizi offre per facilitare il conseguimento degli obiettivi previsti è importante.

Quando accedono alla vita accademica i *new faculty member* in genere portano con sé entusiasmo e passione; sono stimolati dalle sfide intellettuali, dall'interazione con gli studenti, dalla possibile flessibilità del loro lavoro e dall'opportunità di impegnarsi in un lavoro significativo (Austin et al., 2007; Rice, Sorcinelli & Austin, 2000). È necessario che l'ingresso nella vita accademica consenta di conservare e possibilmente incrementare gli atteggiamenti positivi (Gappa et al., 2007).

Secondo Austin (2010) un FdC dovrebbe differenziare le offerte formative in tre direzioni: il percorso verso l'incarico di ruolo; collegialità e comunità; organizzazione dei tempi. A partire da essi l'autore propone alcune strategie operative:

- *il percorso verso l'incarico di ruolo*: una delle preoccupazioni più sentite dai *novice faculty member* è ovviamente la progressione di carriera e il processo verso un incarico di ruolo (Austin & Rice, 1998; Austin et al., 2007; Rice & Sorcinelli, 2002). Sono spesso spaventati da quanto li attende, come anche dalla percezione che frequentemente hanno di messaggi contraddittori e fuorvianti, o aspettative nei loro confronti sempre più alte e impegnative da affrontare, anche a livello istituzionale. Spesso non ricevono *feedback* utili. Altra preoccupazione riguarda la domanda se i docenti senior sappiano apprezzare le ricerche nelle nuove aree in cui i giovani sono impegnati. Le preoccupazioni riguardano anche i cambiamenti nei vertici istituzionali, come anche le rotazioni nei membri delle commissioni di *review* e la mancata trasparenza delle valutazioni.
- *collegialità e comunità*: una seconda area di grande interesse riguarda la collegialità e la comunità (Austin et al., 2007; Gappa et al., 2007; Rice et al., 2000; Trower, 2005). Lasciare che i *new faculty member* si organizzino in modo autonomo comporta spesso uno spreco di energie sia cognitive, sia emotive e relazionali. Rendere disponibili nel

contesto docenti che possano facilitare il loro inserimento attraverso una condivisione del sapere pratico acquisito per esperienza non solo riduce i tempi di ingresso ma consente lo strutturarsi una comunità che può esprimere livelli di buon funzionamento relazionale e organizzativo. La realtà ordinaria rivela invece che spesso i *beginner teacher* fanno esperienza di isolamento e di competitività. Invece, lo spirito comunitario e il senso di collegialità sono strategici. Alcune università attuano i *Teaching Fellows Program*, nei quali gruppi di *novice faculty* si incontrano regolarmente per discutere di diverse questioni relative all'insegnamento, all'istituzione, a progetti didattici.

- *il bilanciamento dei tempi*: Le ricerche mostrano come uno degli apprendimenti più importanti nelle prime fasi dell'assunzione del ruolo consiste nel gestire i tempi di lavoro in modo efficace e conciliandoli con la vita privata (Austin, 2002a, 2002b). Un buon processo di *mentoring* dovrebbe facilitare l'organizzazione dei tempi di ricerca, insegnamento, consulenze agli studenti, partecipazione ai gruppi di lavoro, impegno nella acquisizione di risorse per la ricerca, (Austin et al., 2007; Gappa et al., 2007; Rice et al., 2000; Sorcinelli et al., 2001; Trower, Austin, & Sorcinelli, 2001). Alcune ricerche rilevano che a trovare maggiore difficoltà nel conciliare i tempi universitari con la vita personale sarebbero soprattutto le donne e coloro che appartenenti a gruppi non maggioritari (Rice et al., 2000; Tierney & Bensimon, 1996).

Strategica è, in tutti i casi, la funzione di *mentoring*, con programmi diversificati, individuali e di gruppo, capaci di far incontrare docenti *peer*, *near-peer* (colleghi con poca più anzianità di servizio), *senior faculty*, e responsabili delle varie strutture (Sorcinelli & Jung, 2006).

2.4.2 Midcareer faculty member

I docenti a metà carriera sono tipicamente definiti come coloro che hanno trascorso il loro periodo di prova (in molte istituzioni: sette anni) e, in quelle istituzioni dotate di un sistema di incarichi di ruolo, hanno ricevuto un incarico con la promessa di una sicurezza lavorativa. Sebbene non sia definita con chiarezza la fine di una carriera, i *midcareer faculty* hanno davanti a sé un numero consistente di anni di lavoro (Baldwin et al., 2008, parlano di un periodo che va dai 5 ai 20 anni dopo l'incarico fisso). Alcuni di questi docenti diventano *full professor*, altri restano associati; comunque molte delle sfide e dei problemi che si affrontano in questo periodo permangono fino al pensionamento. Tale periodo lavorativo coincide con l'età centrale della vita, la quale richiede per molti adulti una revisione di priorità e obiettivi. Le politiche lavorative (specialmente negli anni '80 e '90) hanno generato una distribuzione dei docenti che vede una scarsa presenza di questa fascia, e di contro una considerevole concentrazione di *new faculty* e *senior faculty*. Sebbene sia un gruppo ormai

rodato e consapevole delle sfide e delle responsabilità accademiche in termini di docenza, ricerca e servizio, i *midcareer faculty* devono continuamente fronteggiare nuove sfide e problemi lavorativi particolarmente delicati per la loro carriera. Molti di questi docenti dichiarano che il lavoro sia meno stressante rispetto ai primi anni, ma l'impegno e la tensione continuano soprattutto in quelle istituzioni che prevedono *review* e valutazioni tra pari.

Una sfida comune per i *midcareer faculty* è l'aspettativa che molti colleghi hanno nei loro confronti di assunzione di impegni di *leadership*, di servizio e di gestione: se i docenti a inizio carriera sono spesso protetti dai responsabili che evitano loro incarichi pesanti, così non è per i docenti a metà carriera, dai quali ci si attende molto a livello istituzionale, in termini di apporto di fondi al dipartimento e nel supplire e proteggere i colleghi più giovani. La gestione dei tempi diventa ancora più complessa: le richieste lavorative sono tante e la gestione familiare si sovrappone, in particolare per le donne, per la maggior parte delle quali la scelta di avere un figlio, sospesa durante gli anni di prova, coincide spesso con i primi anni della *midcareer*. Secondo le ricerche di Baldwin et al. (2008) l'entusiasmo per il lavoro tende a venire meno in questa fase: la stanchezza per il ripetersi degli insegnamenti e la mancanza di freschezza della loro domanda di ricerca appesantisce il lavoro. Un'altra difficoltà è data dalla crescita esponenziale delle conoscenze nel loro campo, dovuta al nuovo sistema informatizzato di costruzione e diffusione dei saperi, che rende molto pesante stare al passo (Gappa, 2007; Sorcinelli et al., 2006). Anche il gap generazionale che si crea tra studenti e docenti è causa di fatica: i cambiamenti repentini rendono difficile comunicare efficacemente con stili di apprendimento nuovi, con la presenza pervasiva delle tecnologie informatiche e con un corpo studenti molto variegato, anche per età (Shih e Sorcinelli, 2007; Sorcinelli e Austin, 2006). La pervasività delle tecnologie, se da una parte offre nuove potenzialità ai docenti, dall'altra crea difficoltà in una generazione non "nativa digitale" come anche nelle aspettative degli studenti che inviano *mail* con grande facilità, immaginandosi un docente sempre pronto e disponibile a rispondere.

Gli autori che studiano il FD presentano suggerimenti per elaborare e gestire strategie di supporto e di sviluppo di questi docenti (Baldwin et al. 2008; Gappa et al., 2007; Sorcinelli e Austin, 2006; Sorcinelli et al., 2006). Austin (2010) ne riassume alcune istanze:

- *il ruolo del direttore*. Austin (2010) sottolinea in particolare il ruolo dei direttori (*chairperson*). Il loro ruolo è strategico nel sostenere, incoraggiare e stimolare i docenti nel rimanere attivi. Possono fare questo ascoltando i problemi dei docenti, esplicitando il rispetto che l'istituzione ha nei confronti di docenti esperti e anziani, e offrendo risorse per il loro aggiornamento o per permettere loro di intraprendere nuovi percorsi

di ricerca. I direttori possono anche lavorare fianco a fianco con i docenti dotati di esperienza per costruire con loro progetti pluriennali (3 o 5 anni) di crescita professionale personale, che intreccino gli obiettivi di sviluppo dei dipartimenti. Anche i periodi sabbatici possono rivelarsi molto utili: certo presentano difficoltà economiche che possono coincidere con periodi biograficamente intensi (per es. l'età scolare dei figli), ma anche questa difficoltà può essere superata con una pianificazione del lavoro in termini pluriennali;

- *finanziamenti e premi*. Altra forma di supporto possono essere i finanziamenti e i premi (*grant e award*): questi investimenti permettono ai docenti di esplorare nuove piste di ricerca e costruire nuove relazioni collegiali;
- *relazioni di Mentoring*. Se i docenti esperti sono coinvolti nel mentoring, ovvero nel condividere la loro esperienza con i nuovi arrivati, possono beneficiare di un rinvigorismento del loro ruolo e riaccendere passione e entusiasmo. Ma alcune istituzioni stanno sperimentando nuove forme di *mentorship*, che non coinvolgono solo esperti che si prendono cura dei *novice*: anche i docenti più esperti e anziani possono essere sostenuti da relazioni di *mentorship*, per es. tra pari (Baldwin et al, 2008);
- *sviluppo della competenza di leadership*: alcune istituzioni predispongono percorsi sulla *leadership* anche per i docenti *midcareer*. Tale competenza, tradizionalmente attribuita solo ai direttori, in realtà è strategica anche per condurre e coordinare progetti e per la gestione delle risorse umane e dei conflitti (Baldwin et al., 2008; Gappa et al., 2007).

2.4.3 Senior faculty member

Nel 2005 il 50,5% dei docenti incaricati negli USA aveva un'età superiore ai 55 anni (U.S. Department of Education, 2005). Tra i docenti *full-time* più di un terzo ha più di 55 anni, contro il 24% del conteggio effettuato nel 1989 (Lindholm et al., 2005) e il loro numero sembra destinato a salire ancora allo stesso ritmo. Anche questi docenti devono affrontare sfide specifiche che un *FD program* può supportare per arricchire le loro vite e la qualità del loro lavoro.

Molte delle sfide e delle esigenze descritte per i *midcareer faculty* (l'importanza di mantenere entusiasmo lungo gli anni, lo sviluppo della *leadership*, le differenze generazionali con gli studenti e le competenze tecnologiche) sono ugualmente rilevanti anche per i *senior* (Gappa et al., 2007).

Anche le strategie di FD sopra riportate possono essere utili per i *senior*, ma di particolare interesse possono rilevarsi le opportunità del *mentoring*. L'esperienza maturata nei lunghi anni di lavoro infatti ha spesso il desiderio di essere generativa, trasformandosi in guida per i colleghi più giovani. Allo stesso tempo la relazione di *mentoring* porta ai docenti *senior* la

freschezza del punto di vista dei giovani e possibili nuove idee e piste da percorrere; per es. se l'esperienza del *senior* può aiutare il *novice* nel districarsi nelle politiche dipartimentali, il *novice* può portare al *senior* le ultime scoperte e i nuovi studi nella loro disciplina, o nell'impraticarsi delle nuove tecnologie.

Un'area di interesse specifico riguarda il ritiro e il pensionamento di questi docenti (Austin, 2010): un supporto importante è quello alla pianificazione degli ultimi anni, che renda graduale l'allontanamento dall'università, costruendo un passaggio di testimone delicato e utile per tutti: spesso i docenti *senior* apprezzano il poter parlare con i direttori e i responsabili per costruire insieme un processo di allontanamento discutendo delle implicazioni e dei problemi che nascono per portare a termine una carriera soddisfacente e produttiva.

2.5. Tipologie di FD center

Tenuto conto delle differenze che caratterizzano i singoli FDc, dovute alle specificità delle istituzioni in cui risiedono e all'alto numero di centri oggi attivi, è possibile identificare alcune tipologie organizzative basilari delle strutture di *faculty development* (Sorcinelli et al., 2006):

1. *centri per l'insegnamento e apprendimento singoli e centralizzati*: sono i centri particolarmente diffusi nelle università ad alta vocazione alla ricerca o nelle istituzioni complesse e comprensive, e hanno una storia più lunga rispetto alle altre tipologie. La loro strutturazione è articolata: un direttore (che può essere un docente o un developer), un vice-direttore, alcuni assistenti, responsabili per aree specifiche (per es. per tipologie di docenti, compresi anche i *graduate student*²¹, referenti per specifiche discipline (umanistiche, scientifiche, tecnologiche ecc.); spesso sono dotati anche di comitati di consulenza, e al lavoro dei dipendenti si affiancano spesso collaborazioni su progetti specifici da parte di laureati, studenti, personale tecnico e amministrativo. Il direttore generalmente riferisce l'attività del centro al rettore o a un suo delegato, in modo da mantenersi in linea con le politiche di ateneo. Il *budget* a disposizione di questi centri varia molto in proporzione alla loro grandezza e al personale; si registrano casi in cui le attività sono co-finanziate attraverso fondi esterni;

²¹ Si tratta di una figura che, dopo la scomparsa dei cosiddetti "assistenti", non è stata ripensata; invece sarebbe opportuno predisporre per tempo percorsi per i giovani che aspirano alla carriera accademica, perché se il dottorato avvicina alla ricerca non esiste un percorso equivalente che prepara alla didattica.

2. *singoli docenti, con o senza un centro fisico.* È un modello tipico dei piccoli *colleges*, in particolare umanistici, anche se alcune istituzioni comprensive lo realizzano. Le persone deputate a questo incarico vi si dedicano *part-time* e su appuntamento; i centri non sono dotati di collaboratori fissi, di amministrativi o di una sede fisica deputata. Le piccole realtà identificano il *FD center* con un docente singolo; il direttore spesso è supportato da un consiglio di docenti che lo aiuta a rimanere in contatto con i reali bisogni dell'ateneo. I programmi offerti sono molto limitati, come il *budget* a disposizione: tipicamente si organizzano un paio di azioni, a volte anche inserite all'interno di altri progetti di ateneo;
3. *un comitato che supporta il FD.* Tipici dei *community colleges* e delle università umanistiche, condividono molto del modello precedente. In sostanza sono dei comitati consultivi che supportano il FD, spesso senza direttore;
4. *un ufficio per i programmi e le offerte.* Molto simile al modello precedente, è tipico dei *community colleges*. Può succedere che questo modello evolva poi in strutture più organizzate e definite;
5. *strutture come uffici a livello di sistema:* fondate in grandi Stati (come per es. California e Georgia), spesso offrono supporto e coordinamento sotto forma di servizi centralizzati oppure sostengono gli sforzi per il FD dei singoli *campus*.

Rispetto a queste strutture base si articolano numerose altre tipologie di centri che, per es., supportano specifiche categorie di persone (come gli assistenti alla didattica) o azioni specifiche (come azioni di *service learning* o di *problem-based learning*): il sito web del POD center offre una funzione di ricerca molto utile all'interno delle diverse centinaia di FD center (<http://www.podnetwork.org>).

La forza dei FDC può provenire da diverse risorse e richieste (necessità dei docenti o dell'amministrazione, bisogno di accreditamento, necessità di supporto a specifiche azioni mirate), ma allo stesso tempo tali centri sono particolarmente vulnerabili e sensibili ai cambiamenti istituzionali (nell'amministrazione, nei tagli di *budget*, nella fragilità del leader, nei cambiamenti del personale coinvolto ecc.).

I servizi che i FDC offrono sono molti e diversificati (Lee, 2010, p. 26-28):

- *workshop:* singoli o in serie, organizzati dai docenti, dallo staff universitario, o da consulenti esterni su una grande varietà di tematiche;
- *consulenze individuali:* tali incontri, organizzati con un membro dello staff del FD center o con un docente esperto, offrono la possibilità di un confronto che può avere sensibili effetti trasformativi sulla didattica del docente che li richiede;

- *osservazioni di classe*: un docente può richiedere di essere osservato durante le sue lezioni per avere un *feedback* valutativo e formativo. Tali osservazioni sono sempre precedute da un incontro nel quale l'esperto cerca di comprendere in profondità le richieste del docente, e da un incontro di restituzione nel quale studiare insieme le pratiche (a volte videoregistrate) e elaborare indicazioni sulle possibili aree di miglioramento;
- *incontri di orientamento*: sono eventi organizzati generalmente all'inizio dei semestri come seminari o *workshop* mirati per i nuovi docenti o per gli assistenti, in grado di offrire una formazione di base, orientativa;
- *grant*: contributi mirati per lo sviluppo di specifici aspetti del *curriculum*, offerti a singoli docenti o a gruppi;
- *faculty fellows*: gruppi di lavoro e di scambio tra docenti attorno a temi o progetti specifici;
- *teaching circles*: gruppi di confronto per docenti (generalmente 6-8 persone) attorno a un tema di comune interesse. Tali circoli si ritrovano a scadenze fisse e frequenti;
- *faculty learning community* (FLC): sono comunità di docenti che si ritrovano in modo più strutturato e duraturo e con maggiori risorse impiegate rispetto ai *teaching circle*. Sono comunità organizzate tipicamente in due modi: le *cohort based FLC*, nelle quali i docenti si ritrovano attorno a bisogni comuni (*novice, senior, donne, coloured, amministratori ecc.*); *topic-based FLC* si ritrovano invece attorno a tematiche di interesse didattico specifiche;
- coinvolgimento in progetti nazionali: processi di raccolta fondi sono occasioni per sostenere i docenti nella partecipazione a progetti nazionali.

Quando sono orchestrati da una buona regia la combinazione delle differenti azioni può provocare un impatto particolarmente significativo sull'istituzione. A queste attività si affiancano anche le attività di promozione del *FD center* stesso, che deve far conoscere i propri servizi.

2.6 Condizioni ottimali di funzionamento

Dall'analisi della letteratura emerge che i fattori che facilitano il buon funzionamento di un FDc sono i seguenti:

- dotazione finanziaria²²;

²² Per esempio, il Center for Teaching and Learning del Minnesota State Colleges and Universities aveva ricevuto nel 1999 un *grant* di 1,6 milioni di dollari, e può contare su un contributo annuale di 200,000 \$ dall'Office of the Chancellor. Tuttavia, nel tempo i *grant* garantiti dalle varie fondazioni

- buon livello di competenze formative nel personale accademico che struttura lo staff del centro;
- un adeguato staff di personale amministrativo;
- la valorizzazione della partecipazione alle attività promosse dal FDC nel curriculum dei componenti il corpo accademico.

Inoltre, la *mission* deve essere dichiarata attentamente e chiaramente esplicitata in modo che la comunità (studenti, facoltà, soggetti responsabili di unità, direttori di dipartimento, amministratori, ecc.) che usufruirà dei servizi abbia chiaro il progetto; in particolare deve presentare il programma delle azioni formative (Lee, 2010, p. 39). Per pubblicizzare la *mission* sono utili *meeting* e altre forme di confronto con i vari soggetti che potrebbero usufruire dei servizi (Lee, 2010, p. 40).

sono diminuiti e anche questo FDC ha dovuto individuare nuove fonti di finanziamento per garantire lo svolgimento ordinario delle attività.

2.7 Riferimenti

- Adkoli, B.V., Gupta, V., Sood, R., & Pandav, C.S. (2009). From reorientation of medical education to development of medical educators. *Indian Journal of Public Health, 53*(4), 218-222.
- Allen, D.W., Ryan, K.A. (1969). *Microteaching. Massachusetts (CA): Addison Wesley*
- Anshu, Sharma, M., Burdik, W.P., & Singh, T. (2010). Group dynamics and social interaction in a South Asian online learning forum for faculty development of medical teachers. *Education for Health, 23*(1), 311.
- Association of American Medical Colleges. (1977). *Second preliminary report of the faculty development survey: Special report.* Washington, DC: Distributed by ERIC Clearinghouse.
- Austin, A. E. (2002a). Creating a bridge to the future: Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context. *Review of Higher Education, 26*(2), 119 – 144.
- Austin, A. E. (2002b). Preparing the next generation of faculty: Graduate education as socialization to the academic career. *The Journal of Higher Education, 73*(2), 94 – 122.
- Austin, A. E., & McDaniels, M. (2006). Preparing the professoriate of the future: Graduate student socialization for faculty roles. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research, Vol. XXI* (pp. 397 – 456). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Austin, A. E., & Rice, R. E. (1998). Making tenure viable: Listening to early career faculty. *American Behavioral Scientist, 41*(5), 736 – 754.
- Austin, A. E., Sorcinelli, M. D., & McDaniels, M. (2007). Understanding new faculty: Background, aspirations, challenges, and growth. In R. Perry & J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence - based perspective* (pp. 39 – 89). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Austin, A. E., Sorcinelli, M.D., & McDaniels, M. (2007). Understanding new faculty: Background, aspirations, challenges, and growth. In R. Perry & J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher*

- education: An evidence-based perspective* (pp. 38-89). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Austin, A.E. (2002a). Creating a bridge to the future: Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context. *Review of Higher Education, 26*(2), 119-144.
- Austin, A.E. (2002b). Preparing the next generation of faculty: Graduate education as socialization to the academic career. *The journal of Higher Education, 73*(2), 94-122.
- Austin, A.E. (2010). Supporting faculty members across their careers. In K.J. Gillespie, D.L. Robertson, & Ass., *A guide to faculty development, 2nd ed.* (pp. 363-378). Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Austin, A.E. (2010). Supporting faculty members across their careers. In K.J. Gillespie, D.L. Robertson, & Ass., *A guide to faculty development, 2nd ed.* (pp. 363-378). Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Austin, A.E., & McDaniels, M. (2006). Preparing the professoriate of the future: Graduate student socialization for faculty roles. In J.C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research, Vol. XXI* (pp. 397-456). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Austin, A.E., Sorcinelli, M.D., & McDaniels, M. (2007). Understanding new faculty: Background, aspirations, challenges, and growth. In R. Perry & J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 38-89). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Baldwin, R. G., DeZure, D., Shaw, Al, & Moretto, K. (2008). Mapping the terrain of mid - career faculty at a research university: Implications for faculty and academic leaders. *Change, 40*(5), 46 – 55.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change, 27*(6), 13 – 25.
- Bergquist, W. H. & Phillips, S. R. (1975). *A handbook for faculty development*. Washington, DC: Council for the Advancement of Small Colleges.

- Birden H., Glass N., Wilson I., Harrison M., Usherwood T., Nass D. (2014). Defining professionalism in medical education. A systematic review. *Medical Teacher*, 36, pp. 47-61.
- Bligh (2005). Faculty development. *Medical Education*, 39(2), 120-121.
- Border, L.L.M., & Von Hoene, L.M. (2010). Graduate and professional student development programs. In K. J. Gillespie, D.L. Robertson, & Ass. (Eds). *A guide to faculty development*, 2nd ed. (pp. 327-345). Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Border, L.L.M., & Von Hoene, L.M. (2010). Graduate and professional student development programs. In K. J. Gillespie, D.L. Robertson, & Ass. (Eds). *A guide to faculty development*, 2nd ed. (pp. 327-345). Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professorate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Cantillon, P., D'Eath, M., De Grave, W. and Dornan, T. (2016). How do clinicians become teachers? A communities of practice perspective. *Advancement in Health Science Education*, 21, pp. 991-1008.
- Centra, J. A. (1976). *Faculty development practices in U. S. colleges and universities*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Centra, J.A. (1978). Types of faculty development programs. *Journal of Higher Education*, 49(2), 151-162.
- Chism, N.V.N. (2006). POD connections: Faculty development theories. *NEFDC Exchange*, 17(1), 8.
- Cornes, D., & Mokoena, J.D. (2004). Capacity building: The enhancement of leadership and scholarship skills for nurse educators in South Africa, *Nursing Update*, 28(3), 32-33.
- Diamond, R. M. (2002). Faculty, instructional, and organizational development: Options and choices. In K. Gillespie, L. Hilsen, & E.

- Wadsworth (Eds.), *A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources* (pp. 2 – 8). Bolton, MA: Anker.
- Dornan, T., Scherpbier, A., King, N., and Boshuizen, H. (2005). Clinical teachers and problem-based learning: A phenomenological study. *Medical Education*, 39(2), 163-170.
- Francis, J. B. (1975). How do we get there from here? Program design for faculty development. *Journal of Higher Education*, 46(6), 719 – 732.
- Gaff, J. G. (1975). *Toward faculty renewal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gaff, J. G., & Simpson, R. D. (1994). Faculty Development in the United States. *Innovative Higher Education*, 18(3), 167-76.
- Gappa, J. M., Austin, A. E., & Trice, A. G. (2007). *Rethinking faculty work: Higher education's strategic imperative*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Gappa, J. M., Austin, A. E., & Trice, A. G. (2007). *Rethinking faculty work: Higher education's strategic imperative*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Gappa, J.M., & MacDermid, S.M. (1997). *Work, family, and the faculty career. New Pathways Working Paper Series #8*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- General Medical Council (2006). *Good Medical Practice*. London, UK: GMC
<https://members.aamc.org/eweb/upload/LCME%20Standards%20May%202012.pdf>.
- General Medical Council (2009). *Good Medical Practice*. London, UK: GMC.
 From <http://www.gmc-uk.org/>
- Golde, C. M., & Dore, T. M. (2001). At cross purposes: What the experiences of doctoral students reveal about doctoral education. Philadelphia, PA: Pew Charitable Trusts.
- Golde, C.M. (1998). Beginning graduate school: Explaining first-year doctoral attrition. In M. S. Anderson (Ed.), *The experience of being in graduate school: An exploration* (pp. 55-64). San Francisco: Jossey-Bass.

- Gosling, D., Sorcinelli, M. D., & Chism, N.V.N. (2008, June). *The future of faculty/educational development: An international perspective*. Presentation at the biennial meeting of the International Consortium for Educational Development, Salt Lake City, UT.
- Gosling, D., Sorcinelli, M. D., & Chism, N.V.N. (2008, June). *The future of faculty/educational development: An international perspective*. Presentation at the biennial meeting of the International Consortium for Educational Development, Salt Lake City, UT.
- Hafferty, F.W. (1998). Beyond curriculum reform: Confronting medicine's hidden curriculum. *Acaemic Medicine*, 73(4), 403-407.
- Hendricson, W.D., Anderson, E., Andrieu, S.C., Chadwick, D.G., Cole, J.R., George, M.C., Glickman, G.N., Glover, J.F., Goldberg, J.S., Haden, N.K., Kalkwarf, K.L., Meyerowitz, C., Neuman, L.M., Pyle, M., Tedesco, L.A., Valachovic, R.W. Weaver, R.G., Winder, R.L., Young, S.K. (2007). Does faculty development enhance teaching effectiveness? *Journal of Dental Education*, 71(12), pp. 1513-1533.
- Hubbal, H.T and Burt, H. (2006). The scholarship of teaching and learning: Theory-practice integration in a Faculty Certificate Program. *Innovative Higher Education*, 30(5), 327-344.
- Jason, H. & Westberg, J. (1982). *Teachers and teaching in U. S. medical schools*. Norwalk, CT: Appleton-Century-Crofts.
- Kezar A., & Rhoads, R.A. (2001). The Dynamic Tensions of Service Learning in Higher Education: A Philosophical Perspective. *Higher Education*, 72(2), 148-171.
- King, K. P., & Lawler, P. A. (Eds.). (2003). *New directions for adult and continuing education*, no. 98. *New perspectives on designing and implementing professional development of teachers of adults*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice - Hall.
- Lancaster, J.W., Stein, S.M., Garrelts MacLean, L., Van Amburgh, J, and Persky, A.M. (2014), *Faculty Development program models to*

- advance teaching and learning within Health science programs. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(5), 1-7.
- Lee, V.S. (2010). Program types and prototypes. In K.J. Gillespie, D.L. Robertson, & Ass., *A guide to faculty development*, 2nd ed. (pp. 21-33). Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Leslie, K., Baker, L., Egan-Lee, E., Esdaile, M., Reeves, S. (2013) Advancing faculty development in medical education: A systematic review. *Academic Medicine*, 88(7), 1038-1045.
- Lewis, K. G. (1996). A brief history and overview of faculty development in the United States. *International Journal for Academic Development*, 1(2), 26 – 33.
- Liaison Committee on Medical Education (2012). Functions and structure of a medical school. Standards for Accreditation of Medical Education Programs Leading to the M.D. Degree. Available at: <https://members.aamc.org/eweb/upload/LCME%20Standards%20May%202012.pdf> (versione 10.10.2017)
- Lindholm, J.A., Szelenyi, K., Hurtado, S., & Korn, W.S. (2005). *The American College Teacher: National Norms for the 2004–2005 HERI Faculty Survey*. Los Angeles University of California, Los Angeles, Higher Education Research institute.
- Metz, J. C. M., Zwierstra, R. P., Fluit, C. R. M. G. & Scherpbier, A. J. J. A. (1996). Didactische en onderwijskundige scholing van docenten geneeskunde. [Didactic and educational development of medical teachers.] *Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde*, 140(16), 894–896.
- National Association of Graduate-Professional Students (2001). The national doctoral program survey: Executive summary. Washington, DC: National Association of Graduate-Professional Students.
- Nerad, M., Aanerud, r., & Cerny, J. (2004). “So you want to be a professor!” Lessons from the Phds—ten years Later study. In d. h. Wulff, A. E. Austin, & Associates, (Eds.), *Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty* (pp. 137–158). San Francisco: Jossey-Bass.

- Nyquist, J., Manning, L., Wulff, D., Austin, A., Sprague, J., Fraser, P.K., Calcagnn, C., & Woodford, B. (1999). On the road to becoming a professor: The graduate student experience. *Change*, 31(3), 18-27.
- O'Sullivan, P.S. and Irby, D.M. (2011). Reframing research on faculty development. *Academic Medicine*, vol. 86, n. 4, pp. 421-428.
- Ouellet, M.L. Overview of faculty development. History and choices. In K.J. Gillespie, D.L. Robertson, & Ass., *A guide to faculty development*, 2nd ed. (pp. 3-20). Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Rice, R. E. (2007). It all started in the sixties: Movements for change across the decades — a personal journey. In D. R. Robertson & L. B. Nilson (Eds.), *To improve the academy: Vol. 25. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 3-17). Bolton, MA: Anker.
- Rice, R. E., & Sorcinelli, M. D. (2002). Can the tenure process be improved? In R. P. Chait (Ed.), *The questions of tenure* (pp. 101 – 124). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rice, R. E., Sorcinelli, M. D., & Austin, A. E. (2000). *Heeding new voices: Academic careers for a new generation*. Washington, DC: American Association of Higher Education.
- Rice, R.E., Sorcinelli, M.D., & Austin, A.E. (2000). Heeding new voices: academic careers for a new generation. Washington, DC: American Association of Higher Education.*
- Saroyan, A., Amundsen, C., & Li, C. (1997). Incorporating theories of teacher growth and adult education in a faculty development program. In D. DeZure (Ed.), *To improve the academy: Vol. 16. Resources for faculty, instructional, and organizational development* (pp. 93 – 116). Stillwater, OK: New Forums
- Saroyan, A., and Trigwell, K. (2015). Higher education teachers' professional learning: Process and outcome. *Studies in educational evaluation*, 46, pp. 92-101.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

- Shih, M. Y., & Sorcinelli, M. D. (2007). Technology as a catalyst for senior faculty development. *Journal of Faculty Development, 21*(1), 23 – 31.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4 – 14.
- Sorcinelli, M. D. (2000). *Principles of good practice: Supporting early-career faculty. Guidance for deans, department chairs, and other academic leaders*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Sorcinelli, M. D., & Austin, A. E. (2006). Developing faculty for new roles and changing expectations. *Effective Practices for Academic Leaders, 1*(11), 1 – 16.
- Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., & Trower, C. A. (2001). Paradise lost. *The Department Chair, 12*(1), 1 – 3, 6 – 7.
- Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., Eddy, P. L., & Beach, A. L. (2006). Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present. Bolton, MA: Anker.
- Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., Eddy, P. L., & Beach, A. L. (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Bolton, MA: Anker Publishing.
- Sorcinelli, M.D., & Austin, A.E. (2006). Developing Faculty for New Roles and Changing Expectations. *Effective Practices for Academic Leaders, 11*, pp. 1-16.
- Steinert, T., Naismith, L., & Mann, K. (2012). Faculty development initiatives designed to promote leadership in medical education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 19. *Medical Teacher, 34*(6), 483-503.
- Steinert, Y. (2009). Staff development. In J.A.Q. Dent & R.M. Harden (Eds.) *A practical guide for medical teacher* (3rd ed. pp. 391-397). Edinburgh, UK: Elsevier Churchill Livingstone.
- Steinert, Y. (2010). Faculty development: From Workshops to communities of practice. *Medical teacher, 32*(5), pp. 425-428.

- Steinert, Y. (2012). Perspectives of faculty development: Aiming for 6/6 by 2020. *Perspectives in Medical Education*, 1(19), 31-42.
- Steinert, Y. (ed.) (2014). *Faculty Development in the health professions*. Dordrecht: Springer.
- Tarr, T.A. Working with adjunct faculty members. In K.J. Gillespie, D.L. Robertson, & Ass., *A guide to faculty development*, 2nd ed. (pp. 347-362). Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Tierney, W. G., & Bensimon, E. M. (1996). *Promotion and tenure: Community and socialization in academe*. Albany: State University of New York Press.
- Tierney, W. G., & Bensimon, E. M. (1996). *Promotion and tenure: Community and socialization in academe*. Albany: State University of New York Press.
- Trower, C. A. (2005). *How do junior faculty feel about your campus as a work place?* Harvard Institutes for Higher Education: Alumni Bulletin. Cambridge, MA: Harvard University.
- Trower, C. A. (2005). *How do junior faculty feel about your campus as a work place?* Harvard Institutes for Higher Education: Alumni Bulletin. Cambridge, MA: Harvard University.
- Trower, C. A., Austin, A. E., & Sorcinelli, M. D. (2001). Paradise lost: How the academy converts enthusiastic recruits into early career doubters. *American Association of Higher Education (AAHE) Bulletin*, 53(9), 3 – 6.
- Trower, C. A., Austin, A. E., & Sorcinelli, M. D. (2001). Paradise lost: How the academy converts enthusiastic recruits into early career doubters. *American Association of Higher Education (AAHE) Bulletin*, 53(9), 3 – 6.
- U.S. Department of Education, National Center For Education Statistics (2005). *2004 National Study of Postsecondary Faculty (NSOPF:04)*. Washington, DC. <https://nces.ed.gov/pubs2005/2005172.pdf> (ver. 22.03.2017)
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2004). *National Study of Postsecondary Faculty (NSOPF:04)*.

- Washington, DC: Author. Retrieved January 2, 2009, from <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007175>
- U.S. Department of Education, National Center For Education Statistics (2005). *2004 National Study of Postsecondary Faculty* (NSOPF:04). Washington, DC. <https://nces.ed.gov/pubs2005/2005172.pdf> (ver. 22.03.2017)
- van Keulen, H. (2006). *Staff development and basic teaching qualification systems in the Netherlands, with a focus on Utrecht University*. International Consortium for Educational Development 2006 International Conference: Sheffield, UK. Retrieved August 2nd, 2012, from <http://igitur-archive.library.uu.nl/ivlos/2006-1221-201509/keulen%20-%20towards%20a%20national%20system.pdf>
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.
- Westberg, J., & Jason, H. (1981). The enhancement of teaching skills in US medical schools: A overview and some recommendations, *Medical teacher*, 3(3), 100-104.
- Wong, J.G., & Agisheva, K. (2007). Developing teaching skills for medical educators in Russia: A cross-cultural faculty development project. *Medical Education*, 41(3), 318-324.
- World Federation for Medical Education - WFME (2007) WFME global standards for quality improvement in medical education European specifications. For Basic and Postgraduate Medical Education and Continuing Professional Development <https://www.ijic.org/articles/10.5334/ijic.477/.../download/> (vers. 10.10.2017)
- Wulff, D.H., Austin, A.E., Nyquist, J.D. & Sprague, J. (2004). The *development of graduate students as teaching scholars: a four-year longitudinal study*. In D.H. Wulff & A.E. Austin (Eds.), *Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty* (pp. 46-73). San Francisco: Jossey-Bass.

Yamani, N., Shakour, M. and Yousefi, A. (2016). The expected results of faculty development programs in medical professionalism from the viewpoint of medical education experts. Journal of Research in Medical Sciences, 16(21), 1-6.

3 Insegnare a insegnare

La necessità di migliorare la qualità dell'insegnamento non è mai stata così stringente e sfidante come in questo tempo, caratterizzato da un clima di continuo cambiamento della formazione superiore. Con il consolidarsi di quella che viene definita "società della conoscenza" nuovi trend continuamente ridefiniscono la formazione universitaria, attraversando confini istituzionali e nazionali. Essi influiscono sul modo in cui un insegnamento efficace viene concettualizzato, condotto, supportato, valutato, valorizzato e riconosciuto. Nel contesto nordamericano è valutato necessario affrontare temi quali l'inadeguata preparazione per il lavoro accademico dei *graduate student*, la non sempre adeguata competenza dei *faculty member* a trasmettere conoscenze e ancora di più a facilitare lo sviluppo di competenze, ad affrontare la crescente complessità degli ambienti accademici, le attese e le responsabilità istituzionali, la necessità di preparare meglio gli studenti con bisogni diversi, e la necessità di stare al passo con i continui cambiamenti nelle professioni.

Considerato che la valutazione delle università si è focalizzata essenzialmente attorno al tema della ricerca è utile segnalare che la AMEE (International Association for Medical Education) per valorizzare la professionalità didattica ha stabilito un "ASPIRE award program" destinato a valorizzare l'eccellenza nella didattica per creare una alternativa ai *research ranking* delle università²³; le aree individuate per valutare l'eccellenza nella qualità della offerta formativa sono le seguenti: *assessment of students*, *student engagement in the curriculum and school* e *social accountability of school* (Irby et al., 2015, p. 705).

Per rispondere a queste sfide l'Asia Pacific Medical Education Conference insieme alla Terza Conferenza Annuale sul Faculty Development in the Health Profession (Singapore, febbraio 2015) ha lavorato per costruire dei criteri che garantiscano l'eccellenza dei *Fd program*. In sintesi tali criteri sono i seguenti:

1. avere sede all'interno di una scuola la cui professionalità è accreditata, deve essere in linea con la *mission* e gli obiettivi dell'organizzazione, e ricevere il supporto necessario per riuscire nella sua missione;
2. essere organizzato in maniera sistematica, fondato in modo *evidence-based*, e focalizzato sul miglioramento della pratica, della *leadership* e della *scholarship*;

²³ <http://www.aspire-to-excellence.org>

3. offrire una diversificazione di approcci formativi ampia e profonda, e una progressione delle opportunità di apprendimento di tipo longitudinale;
4. essere condotto da *faculty member* con esperienza nel FD e aumentare la propria capacità incrementando il numero di docenti competenti nell'offrire servizi di FD;
5. impegnarsi nella valutazione dei suoi propri programmi e esaminare l'impatto sugli individui, l'organizzazione e dove possibile sulla comunità;
6. promuovere innovazione e scholarship nel FD e nel *teaching and learning* (Irby et al., 2015, p. 705).

3.1 Adottare una filosofia della formazione

Esistono due opposte prospettive formative in cui collocare i servizi di formazione alla didattica: una per così dire *neutrale*, che si limita a mettere a disposizione conoscenze sulle metodologie didattiche, e una *socialmente impegnata*, che interpreta la didattica come strumento per trovare una soluzione alle situazioni critiche che sempre più si riscontrano nella popolazione universitaria (scarsa motivazione all'autoapprendimento e al lavoro di trasformazione del sé, un impegno limitato ad acquisire solo le credenziali di accesso alle attività lavorative desiderate, disinteresse a sviluppare le abilità personali necessarie a stabilire buone relazioni). Il nodo problematico da affrontare consiste nell'evitare di formare studenti che dispongono di abilità povere e non sono equipaggiati a fare fronte alle sfide del presente.

L'impostazione del lavoro universitario è lo specchio della politica culturale di un paese. Optare per un "curricolo" tecnicistico, piegato alla logica bancaria del nostro tempo, significa sostenere una visione conservatrice e disimpegnata della vita pubblica; interpretare la formazione universitaria come percorso che porta i giovani non solo ad apprendere conoscenze specialistiche, ma anche a sviluppare modi autonomi e critici di pensare significa coltivare una visione progressista.

Adottare l'una o l'altra prospettiva costituisce una scelta decisiva. Un efficace FDC cerca di offrire non solo il ventaglio più largo possibile di offerte formative nel campo della didattica, ma anche differenti visioni interpretative e differenti *filosofie della formazione*: saranno poi i membri del corpo accademico a operare le scelte in assoluta libertà.

Resta inevitabile al momento della istituzione di un FDC l'adozione di una precisa filosofia della formazione. Oggi è indiscutibile il prevalere di un *banking model of education* (Marullo and Edwards, 2000, p. 746, che riprendono un'espressione di Freire, 1968), che incrementa uno spirito individualistico e altamente competitivo; in classe lo studente agisce isolatamente e anche quando si prospettano lavori di gruppo

questi sono interpretati come occasioni non di sviluppo di uno spirito comunitario, ma per rendere più efficiente il processo di apprendimento dello studente considerato nella sua individualità. Tutto quanto non è collocabile nel perimetro concettuale del modello bancario non è riconosciuto come valore. Ad attestare il prevalere della logica del mercato è la svalutazione dei saperi umanistici a vantaggio delle scienze matematiche e naturali, e in particolare di quelle a vocazione tecnologica. Non c'è spazio per la formazione dell'intelligenza sociale, e ancora meno dell'intelligenza etica, con la conseguenza che incrementa l'analfabetismo delle competenze di civiltà.

A dominare è un approccio individualistico allo studio e, in generale, alla vita. Un individualismo che viene nutrito dal prevalere di uno spirito competitivo, dall'idea che a contare è una vita di successo e tale è quella in cui ci si afferma nella propria singolarità e unicità indipendentemente dalle traiettorie esistenziali degli altri. Il senso della comunità, in una visione che accomuna e in un progetto da condividere, è cosa da rimettere al centro della politica e, quindi, anche delle politiche della formazione.

La formazione non può essere ridotta al solo, seppure imprescindibile piano dell'istruzione, cioè del facilitare l'apprendimento dei vari linguaggi culturali, ma deve essere mossa dall'intenzione di facilitare lo sviluppo di ogni aspetto della persona. Una filosofia della formazione che nel contesto nordamericano viene definita progressista porta l'attenzione su modi di interpretare i contesti di apprendimento che sappiano facilitare lo sviluppo delle competenze di cittadinanza recuperando i valori della responsabilità, della solidarietà, dell'impegno per il rispetto dei diritti e per l'affermazione di comunità giuste.

Se un FdC adatterà la logica bancaria piuttosto che quella comunitaria, è qualcosa di decisivo per l'identità di un ateneo.

3.2 Quali competenze di teaching promuovere

Proprio perché questo studio ha una centratura organizzativa e di *policy* accademica, è necessario entrare nel merito dei modelli didattici al fine di comprendere quale tipo di supporto un FdC dovrebbe offrire al corpo accademico per facilitare il potenziamento e il miglioramento dell'architettura didattica di un ateneo e quindi per individuare le competenze che un FdC deve possedere al suo interno al fine di essere realmente utile. Prima però di passare alla presentazione della possibile offerta formativa di un FdC va rilevato che in ambito medico è visione condivisa chiedere a un FdC di distinguere le offerte in base alla tipologia del personale accademico: *clinical teachers* (che si concentra primariamente sui ruoli di istruzione e curricolare), *clinical scholars* (docenti che perseguono il triplo ruolo di insegnamento, ricerca e servizio) e *research-intensive*

scholars (i quali si concentrano in modo primario sulla *scholarship* e il *training* dei futuri studiosi) (Hendricson et al., 2007, p. 1517).

Sempre in ambito medico si auspica che i FdC favoriscano lo sviluppo delle seguenti competenze: sviluppo e utilizzo di nuove metodologie didattiche, rinforzo di processi di analisi, pianificazione e implementazione dei curricula, rinnovata percezione dei fattori che influenzano le relazioni tra studenti e docenti, incremento dell'impegno nella *educational scholarship*, ovvero facendo ricerca sui processi di insegnamento e apprendimento" (Hendricson et al., 2007, p. 1517).

Nel 2009 la Academy of Medical Educators (AoME) in Gran Bretagna aveva stabilito un set di standard professionali per le diverse professioni sanitarie. Una chiara definizione degli standard professionali per ogni tipo di competenza didattica è la condizione necessaria per l'implementazione di efficaci FdC. Centrali per la AoME sono i seguenti valori: integrità professionale, competenza formativa (*educational scholarship*), parità di opportunità e diversità, rispetto per il pubblico, rispetto per i pazienti, rispetto per gli studenti e rispetto per i colleghi. Ogni formatore in ambito medico deve dimostrare un impegno su questo insieme di *core values*. Per l'educazione medica sono inoltre importanti le competenze che riguardano i seguenti domini: la progettazione e la pianificazione delle attività di apprendimento, la didattica e il supporto agli studenti, la valutazione e il *feedback* agli studenti, la ricerca educativa e la pratica basata su evidenze, la gestione e la *leadership* educativa (Academy of Medical Educators, 2012).

Nel 1990, lo Stanford Faculty Development Program ha sviluppato e disseminato un *framework* per lo sviluppo dell'insegnamento clinico (Skeff et al., 1992) composto di sette competenze didattiche:

- stabilire un clima positivo di apprendimento;
- controllare la sessione didattica;
- comunicare gli obiettivi;
- promuovere la comprensione e la memorizzazione;
- gestire i processi di valutazione;
- effettuare *feedback*;
- promuovere l'apprendimento autodiretto.

Dal momento in cui la *teaching quality* è diventata una questione prioritaria nel contesto delle istituzioni formative, molte sono le ricerche che sono state sviluppate a partire dalla domanda chiave: "Come la qualità dell'insegnamento dovrebbe essere definita, studiata e misurata?" (Croninger, Valli, and Chambliss, 2012. p. 1). Dal momento in cui le politiche formative hanno stabilito esserci una significativa relazione

fra *quality in teaching and student performance*, definire gli indicatori che consentono di identificare buone pratiche di insegnamento è divenuto essenziale. Tuttavia va segnalato che, mentre nei segmenti di base dell'istruzione molte sono le ricerche disponibili anche longitudinali e su larghi campioni di popolazione, sui contesti universitari di apprendimento le ricerche sono ancora scarse. Quello che si auspica è un incremento di ricerche che siano capaci di superare riduttivismi e semplificazioni per prendere in esame la pratica didattica nella sua complessità, con metodologie differenti, diversi strumenti di raccolta dei dati e secondo criteri di utilità per la trasformazione migliorativa delle esperienze formative. Una volta che si arrivasse all'identificazione di pratiche didattiche efficaci si dovrebbero poi realizzare ricche e dettagliate descrizioni di tali pratiche perché solo una documentazione fenomenologicamente analitica può costituire un supporto di formazione per i docenti.

Molti sono i servizi che un centro di FDC è chiamato a offrire:

- preparare modalità didattiche *face-to-face*, corsi *online*, corsi ibridi;
- facilitare l'uso di particolari strumenti didattici: modi di presentare il lavoro, programmi antiplagio, *podcasting* e strumenti Internet di vario tipo.

Per offrire questo tipo di servizi, un FDC può prevedere l'utilizzo di figure professionali definite come *instructional technologists* (Roberston, 2010, p. 40). La necessità di apprendere a usare nuovi strumenti può trasformarsi nell'opportunità di trasformare le proprie pratiche e i propri stili di insegnamento. In USA i salari riservati ai tecnologi sono più elevati di quelli che spettano agli *educational developers*, questo comporta che in un centro di FDC siano scarse le possibilità di avere dei tecnologi.

I FDC sono spesso sotto-finanziati: si stima che un centro sia sovvenzionato all'incirca per l'equivalente dell'1% del personale che usufruisce dei servizi (Roberston, 2010, p. 42).

Dall'analisi delle attività che vengono proposte dai FDC, risulta che le competenze che maggiormente si richiede di promuovere sono le seguenti:

- costruzione del *syllabus* e unitamente a esso la progettazione del corso;
- scrittura degli obiettivi di un corso;
- costruzione di procedure di valutazione;
- progettazione di rubriche;
- elaborazione di *grading strategies*;
- promozione della motivazione degli studenti;

- acquisizione delle abilità per affrontare disabilità nell'apprendimento;
- acquisizione delle tecniche di gestione della classe;
- sviluppo delle competenze di active learning;
- sviluppo di *soft-skills*;
- sviluppo della capacità di auto-riflessione;
- costruzione di *blog*;
- costruzione di *newsletter*;
- supporto per organizzare seminari e *workshop*;
- possibilità di disporre di "consulenze individuali" (Lancaster et al, 2014).

Secondo Shaffer et al. (2015, pp. 3-4) al docente va garantita la possibilità di acquisire le competenze qui di seguito presentate; di ciascuna di esse viene indicata la denominazione, esplicitando la definizione concettuale e precisando quale funzione ciascuna consente al docente di svolgere:

Tipologia di competenze	Definizione	Funzione docente
"Content delivery"	Le competenze didattiche necessarie per favorire l'acquisizione dei contenuti disciplinari. Altrove tale competenza è definita come "pedagogical content knowledge" (Gess-Newsome and Lederman, 1999; Mishra and Koehler, 2006);	"Teacher as tutor"
"Epistemological guidance"	La competenza epistemologica è quella che consente al docente di favorire non solo l'acquisizione di contenuti, ma insieme anche di un metodo di apprendimento e un metodo di indagine dei fenomeni che sono l'oggetto della disciplina insegnata.	"Teacher as explicator"
"Socialization"	Le competenze gestionali e comunicative necessarie per gestire la vita della classe anche in situazioni difficili.	"Teacher as disciplinarian"

"Nurturing"	Le competenze necessarie a costruire buone relazioni con ciascuno studente, considerando ciascuno come una persona che richiede un contatto individualizzato.	"Teacher as counselor"
"Assessment"	Le competenze necessarie a valutare. Valutare sia le performance dello studente sia le proprie.	"Teacher as evaluator"

Amundsen and Wilson (2012) raggruppano i vari tipi di attività in base al tipo di competenze che si intendono promuovere. Essi identificano dei *cluster* di iniziative di *educational development* raggruppandoli attorno alle seguenti tematiche: abilità, metodi, riflessione, livello istituzionale, questioni disciplinari e azioni di ricerca. Inoltre specificano che i *cluster* relativi alle abilità, metodi e *focus* istituzionale sono orientate agli obiettivi, mentre i *cluster* relativi a riflessione, discipline e azioni di ricerca sono orientate ai processi. Un FDc dovrebbe offrire tutto il supporto formativo, tecnico e organizzativo per raggiungere gli obiettivi formativi sopraindicati.

Inoltre è considerato importante fornire azioni formative per sviluppare le competenze necessarie alla costruzione e alla revisione critica dei curricula formativi (Steinert 2014, p. 11), una competenza quanto mai necessaria nelle università italiane, dove prevale una concezione sommativa e non integrata dei corsi, che rispecchia l'approccio individualistico del docente universitario alla gestione del percorso formativo. Di fatto il sistema AVA²⁴ introdotto dall'ANVUR richiede un approccio diverso alla gestione dei corsi, ma proprio perché nella cultura accademica italiana manca una formazione alla gestione del curriculum, quanto viene richiesto rischia di rimanere un'esercitazione documentaristica con scarsa potenzialità di provocare una trasformazione della qualità della offerta formativa.

²⁴ Il sistema AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica, Accredimento), costituisce l'insieme delle attività che l'ANVUR - Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca ha predisposto "in attuazione delle disposizioni della legge 20 dicembre 2010, n. 240 e del decreto legislativo 27 gennaio 2012, n. 19, le quali prevedono l'introduzione del sistema di accreditamento iniziale e periodico dei corsi di studio e delle sedi universitarie, della valutazione periodica della qualità, dell'efficienza e dei risultati conseguiti dagli atenei e il potenziamento del sistema di autovalutazione della qualità e dell'efficacia delle attività didattiche e di ricerca delle università".

(http://www.anvur.org/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=118&lang=it).

Un buon curriculum richiede che il personale accademico concepisca il corso di insegnamento non come un'isola da gestire autonomamente, ma come una parte di un sistema, inteso in modo organico.

È evidente che la costruzione organica di un curriculum, proprio perché presuppone un lavoro collegiale, richiede un cambiamento radicale degli atteggiamenti propri del docente universitario, che è abituato a concepire il suo ruolo in termini individualistici, con la convinzione implicita che essenziale è trasmettere un buon livello di conoscenza di alto livello, ma che poi spetta allo studente realizzare una integrazione sistemica di quanto appreso nei vari corsi.²⁵

²⁵ A tale scopo sono stati concepiti i "Descrittori di Dublino", presentati nel 2003 e adottati nel 2005 (da EQF for EHEA - *European Qualification Framework for the European Higher Education Area*, Bergen 2005), che rappresentano il Qualifications Framework of the European Higher Education Area. Sono enunciazioni generali degli esiti dell'apprendimento che dovrebbero essere conseguiti dagli studenti che hanno ottenuto un titolo dopo aver completato con successo un ciclo di studio. Non vanno intesi come prescrizioni; non rappresentano soglie o requisiti minimi e non sono esaustivi; i descrittori mirano a identificare la natura del titolo nel suo complesso. Non hanno carattere disciplinare e non sono circoscritti in determinate aree accademiche o professionali.

I Descrittori di Dublino sono costruiti sui seguenti elementi:

- Conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*);
- Conoscenza e capacità di comprensione applicate (*applying knowledge and understanding*);
- Autonomia di giudizio (*making judgements*);
- Abilità comunicative (*communication skills*);
- Capacità di apprendere (*learning skills*).

Quando un corso di studi viene declinato tenendo conto di questi descrittori, ogni docente è chiamato a pensare al suo proprio insegnamento come parte di un tutto e tratto di percorso che conduce a una meta condivisa.

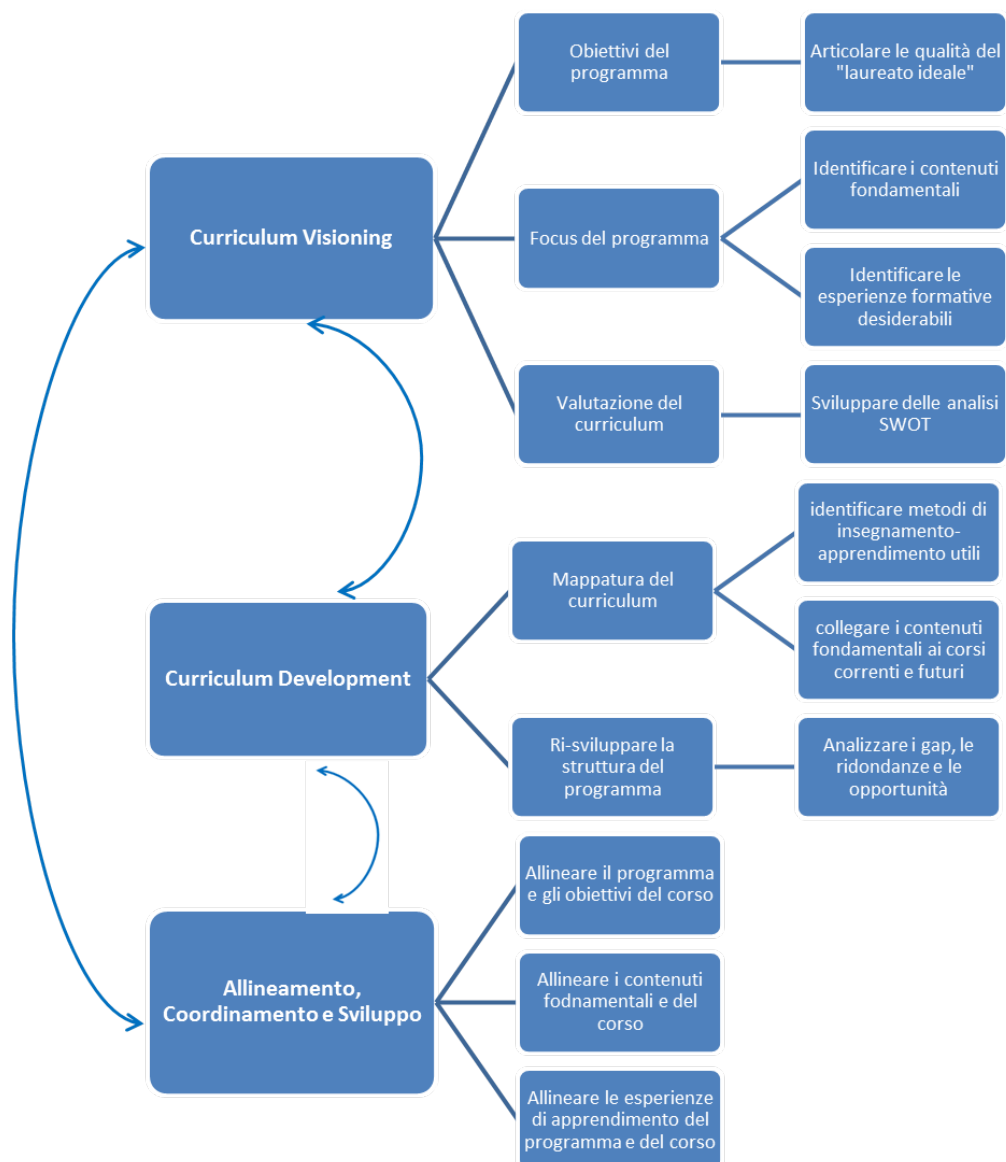


Figura 1: adattamento da Wolf, 2007, p. 17.

3.3 Quali metodologie didattiche promuovere

3.3.1 Metodologie esperienziali

Nel panorama contemporaneo il concetto di *learning strategies* è strettamente connesso a quello di *active learning*. Con questo termine si intendono quelle metodologie didattiche che mirano a (a) rendere il discente consapevole della sua responsabilità all'interno dell'azione didattica; (b) costruire il contesto didattico nella forma di un coinvolgimento in un'azione concreta, che si ricolleggi al vissuto esperienziale del soggetto; (c) sviluppare il pensiero critico e riflessivo (Bonwell and Eison, 1991).

La teoria di un apprendimento radicato nell'esperienza trae ispirazione dal pensiero di Dewey, secondo il quale il limite dei contesti di apprendimento formali è

rappresentato dal rischio di essere artificiali, lontani dalla vita; quando sono costruiti “senza tenere conto dell’esistenza o meno nell’esperienza dello studente di qualche difficoltà che lo turbi o che alteri il suo equilibrio, sono altrettanto futili quanto, per così dire, l’invitarlo a sollevarsi da terra reggendosi con i lacci delle scarpe” (Dewey, 1986, p. 76). Per favorire un apprendimento significativo sarebbe necessario assumere come fondamentale principio formativo quello di “imparare mediante l’esperienza” (Dewey, 1938), condizione che si realizza organizzando un contesto di apprendimento in stretta relazione con l’ambiente di vita. L’apprendimento esperienziale si sviluppa a partire da un problema reale che lo studente dovrebbe incontrare attraverso l’analisi di situazioni tratte dalla realtà concreta. Secondo la prospettiva deweyana sarebbe proprio il radicamento nell’esperienza a garantire la significatività di un processo di apprendimento.

L’acquisizione del sapere può essere sostenuto attraverso l’utilizzo di metodologie esperienziali (*experiential learning*), ovvero strategie che propongono (a) un processo di apprendimento che si sviluppa a partire da un problema concreto radicato nel contesto di riferimento; (b) un forte coinvolgimento degli studenti; (c) un atteggiamento cooperativo teso a trasformare il contesto da un aggregato di singoli in una comunità di ricerca e di pensiero. Le metodologie esperienziali sono strategie formative che impegnano gli studenti in esperienze dirette sul campo dando al contempo largo spazio alla riflessione. L’immersione sul campo è “finalizzata a radicare i processi di formazione in attività reali” e può essere “considerata potenzialmente capace di provocare apprendimenti significativi” (Mortari, 2009, p. 161).

Per lo sviluppo di una teoria dello *experiential learning* David Kolb (1981) fa esplicito riferimento a Dewey, Lewin, Piaget e Vygotskij. La teoria esperienziale dell’apprendimento è generalmente concepita adatta ai primi gradi della formazione; invece Kolb considera la prospettiva esperienziale indicata anche per la *higher education* (1984, p. 4) poiché radicare l’apprendimento in forme esperienziali consentirebbe la costruzione di un sapere vivo e utile. Un apprendimento che si riduce alla acquisizione e alla manipolazione intellettualistica di un sapere dato ha molte probabilità di produrre un sapere inerte: un insieme di idee da utilizzare su domande senza che ciò comporti una trasformazione e un potenziamento del campo cognitivo. L’*experiential learning* ha come principio fondamentale di radicare l’apprendimento in una esperienza concreta vissuta *here-and-now* (Kolb, 1984, p. 21), dove chi apprende è coinvolto in una azione, cui segue la raccolta dati e la riflessione, quindi la costruzione di concettualizzazioni per terminare con la messa alla prova delle idee costruite (1984, p. 21). Porre l’accento sull’esperienza non solo consente di strutturare contesti capaci

di motivare positivamente, ma proprio in quanto concepisce l'apprendimento come azione anziché come ricezione formula l'acquisizione non solo dei contenuti, ma anche di un metodo.

Inquiry based learning

All'interno dell'ampio panorama rappresentato dalle metodologie di *experiential learning*, il modello definito *Inquiry Based Learning* (IBL) rappresenta una tipologia che potremmo definire basilare. Il suo specifico è di costruire il processo di apprendimento a partire da un compito di ricerca. Lo IBL è una strategia didattica che presenta ai soggetti una descrizione, densa e particolareggiata, di un tema, che essi sono incoraggiati ad analizzare partendo da un approfondimento tematico per giungere a un'interpretazione critica (Mazzulla, 2011). Lo IBL è dotato di una struttura flessibile e, per quanto organizzato in fasi, non "sequenziale", ma ricorsiva (Vogel et al., 2010).

Sia per la sua flessibilità che per il suo focus sull'analisi autonoma del contesto da parte dei soggetti, lo IBL viene ritenuto una metodologia didattica idonea a sviluppare il pensiero critico. Lo IBL, infatti, incoraggia i soggetti a consolidare e applicare le proprie competenze in contesti diversi, in termini di responsabilità e autonomia, supportando uno sguardo che sia riflessivo, analitico, indagatore, flessibile e creativo (Magnussen, Ishida and Itano, 2000; Lai, 2011). Le tecniche di IBL costituiscono l'espressione della teoria deweyana dell'apprendimento come ricerca.

Problem based learning

Il *Problem Based Learning* (PBL) è una strategia didattica collocabile nel contesto dell'*Inquiry Based Learning*: promuove il confronto fra i soggetti e ha lo scopo di incoraggiarli ad analizzare criticamente un problema specifico, partendo dall'analisi di un caso paradigmatico, individuato nell'esperienza reale. Tale disamina mira a sostenere l'apprendimento autodiretto, considerata un'importante competenza da prevedere nei curricula non solo universitari, ma già fin dalle prime fasce di scolarità.

L'elemento in comune fra il PBL e lo IBL è rappresentato dall'assumere come punto di partenza una questione aperta, l'aver come obiettivo di facilitare l'acquisizione della capacità di analisi dettagliata di ogni questione e l'incoraggiare i soggetti ad applicarsi attivamente alla risoluzione di un problema attraverso la messa in comunione delle conoscenze e delle competenze dei singoli. Ciò che differenzia il PBL dallo IBL risiede in tre aspetti cruciali:

- *il problema*: nel PBL si parte solitamente da un problema "dato", mentre nel IBL i soggetti sono incoraggiati ad individuare autonomamente quale pensano sia il problema a partire da un'esperienza pratica che viene loro presentata;

- *il focus*: nel PBL il focus è posto sulla soluzione del problema presentato, nell'IBL invece l'obiettivo principale non consiste nel trovare una soluzione nella costruzione del percorso di ricerca;
- *il ruolo del docente*: nel PBL il docente è essenzialmente un facilitatore, nell'IBL ha il compito di sostenere attivamente i soggetti nel percorso di analisi, ponendosi come sorgente di domande chiave. Nel PBL il docente è una sorta di "catalizzatore" dei processi di apprendimento e nello specifico sostiene i soggetti nell'acquisizione delle conoscenze lasciando però che siano essi a dirigere il loro processo di apprendimento e fornisce ai soggetti continui *feedback* rispetto al lavoro svolto, incoraggiando però allo stesso tempo il gruppo a svolgere un ruolo di auto-regolazione (Kirschner, Sweller e Clark, 2006; Hmelo-Silver, Suncan & Chinn 2007).

Il PBL è solitamente strutturato in cinque "macro-fasi": nella prima fase gli studenti vengono divisi in piccoli gruppi e il docente assume il ruolo di *tutor* (o facilitatore); nella seconda viene presentato un problema individuato dall'analisi dell'esperienza reale; nella terza fase i soggetti, in gruppo, esplicitano le conoscenze che possono essere utili all'analisi del problema e individuano le aree che devono essere maggiormente indagate; nella quarta fase i soggetti si dedicano allo studio della letteratura, mettendo in comune all'interno dei gruppi ciò che hanno appreso e infine nella quinta fase si lavora sulle conoscenze per trovare una soluzione, sottoponendola ad una precisa disamina (Thompson, 2010).

Gli obiettivi del *Problem Based Learning* riguardano:

- la costruzione di un patrimonio di conoscenze efficace e flessibile;
- lo sviluppo delle competenze di *problem-solving*;
- lo sviluppo delle competenze relazionali necessarie al lavoro di gruppo;
- la costruzione di un *habitus* mentale orientato alla formazione continua;
- un incremento della motivazione ad apprendere (Lam, 2009).

Esistono due importanti cautele cui il docente deve attenersi nel PBL:

- evitare di esercitare una regia gestionale troppo forte all'interno del gruppo, impedendo così di fatto l'attivarsi di dinamiche autonome e critiche;
- evitare l'adozione di comportamenti routinari poiché tenderebbero a chiudere, piuttosto che allargare, l'esplorazione cognitiva del problema (Dolmans et al., 2001; Lekalakala-Mokgele, 2010).

A rendere di non facile realizzazione il PBL è la necessità di rendere integrato il lavoro dei docenti, poiché dal momento in cui il processo di apprendimento viene strutturato per problemi diventa necessario uscire da una logica per linee parallele (tante sono le discipline, tanti sono i percorsi di apprendimento che si snodano in modo parallelo) a una logica radiale (dove ogni percorso si sviluppa a partire da un punto focale e a questo continuamente fa riferimento).

Jigsaw

Simile per certi aspetti al BPL è anche il *Jigsaw*: si tratta di una strategia didattica che trae ispirazione dalla tecnica del puzzle e si basa su due principi cardine: la “suddivisione dei compiti” utilizzata come strumento per la costruzione del gruppo e il valore assegnato alla collaborazione tra pari per la realizzazione del progetto educativo (Miyake N., Masukawa H., Shirouzu H., 2001). Si tratta di una tecnica didattica utilizzata soprattutto nei contesti finalizzati a promuovere la capacità di studiare in *team*.

Il *Jigsaw* può essere diviso in quattro macro-fasi: nella prima il *tutor* organizza i soggetti in piccoli gruppi (da 3 a 6 componenti per gruppo) e quindi fraziona il compito di apprendimento in sequenze, facendo in modo che il numero di sequenze sia uguale al numero dei soggetti presenti in ogni gruppo. Nella seconda il *tutor* distribuisce le sequenze tra i soggetti, così che i componenti di un singolo gruppo siano responsabili di parti diverse del compito. Nella terza i membri dei diversi gruppi che possiedono la stessa sequenza si riuniscono in una “commissione di esperti” per discutere insieme come “spiegare” la parte di compito che è stato loro assegnato ai rispettivi compagni. Infine nella quarta gli “esperti” tornano nel loro gruppo con il duplice obiettivo di comunicare al meglio la sequenza loro assegnata agli altri membri e apprendere dai compagni le altre parti del compito (Hedeen, 2003).

Tra gli obiettivi del *Jigsaw* si individuano: trasformare la classe da un insieme di soggetti che operano in modo individualistico e autoreferenziali in una comunità di apprendimento; incoraggiare le pratiche riflessive all’interno di un contesto collaborativo; promuovere le abilità di *problem solving*; sostenere lo sviluppo delle competenze relazionali e comunicative dei soggetti (Manning and Lucking, 1991).

Il *Jigsaw* si rivela utile nei contesti in cui è necessario “costruire” il gruppo di apprendimento e in particolare in cui casi in cui alcuni soggetti rimangano periferici rispetto alle dinamiche di gruppo. Questo accade perché tale strategia lavora al contempo sull’assunzione di responsabilità dei singoli soggetti e sul rafforzamento di relazioni di interdipendenza positiva (Pozzi, 2010).

Peer learning

Esistono forme di *experiential learning* che considerano la dimensione comunitaria come l'elemento che potenzia i processi di apprendimento. Tra essi il più semplice da attivare è il *Peer Learning*. Nel *Peer Learning* sono i soggetti a scegliere le specifiche attività di apprendimento, definire obiettivi e strategie operative, sviluppare gli *output* e valutare i risultati (Houston, Lazenbatt, 1999). L'obiettivo di un contesto di *Peer Learning* è di favorire negli studenti lo sviluppo della capacità di apprendere l'uno dall'altro senza l'intervento del docente, che, ad attività iniziata, ha solo compiti di monitoraggio. Il vero compito del docente nei *Peer Learning Context* consiste nell'attuare una strategia di accompagnamento volta a:

- comprendere quando e come proporre un'attività di *Peer Learning* (ovvero comprendere quando le competenze cognitive, comunicative, relazionali e di *team working* dei soggetti sono tali da sostenere questo tipo di attività);
- costruire un contesto di apprendimento informale e dinamico, essenziale per supportare attività di *Peer Learning*;
- gestire consegne e tempistiche (Topping, 1998; Boud, Cohen, & Sampson, 1999; Boud, Lee, 2005).

Le metodologie di *Peer Learning* possono essere catalogate in due gruppi. Nel primo gruppo vanno collocati quelli in cui i soggetti hanno un ruolo paritario l'uno rispetto all'altro (ad esempio: i soggetti appartengono ad un gruppo omogeneo per età, formazione e ruolo; tutti i partecipanti appartengono alla stessa classe) all'interno di questo tipo di contesto gli studenti sono chiamati a interagire in modo collaborativo e la responsabilità del buon esito del processo di apprendimento è equamente divisa tra i partecipanti. Nel secondo gruppo vanno collocati quelli in cui i soggetti possono assumere ruoli distinti ma complementari l'uno all'altro (*Peer Assisted Learning*), come quando il gruppo viene diviso in due sotto-gruppi identificabili per una differenza precisa (ad esempio quando i soggetti appartengono a due classi diverse, una successiva all'altra): all'interno di questo tipo di contesto coloro che possiedono un ruolo *senior* svolgono il ruolo di *tutor* (Topping, 1998; Boud, Cohen, Sampson, 1999; Boud, Lee, 2005). Le metodologie di *Peer Learning* sono adatte per sostenere l'autonomia dei soggetti in apprendimento, incoraggiare una maggiore coesione e collaborazione all'interno del gruppo di apprendimento, sviluppare le competenze comunicative, relazionali e di *team working (soft skills)* e promuovere il pensiero critico e riflessivo (Boud, Cohen e Sampson, 1999).

Collaborative learning

Evidenti sono le connessioni tra le metodologie qui presentate e il *Collaborative Learning*. Con questo termine s'intende indicare una metodologia didattica che incoraggia gli studenti a lavorare insieme per esplorare un problema o una situazione significativa con il duplice compito di conseguire l'obiettivo di apprendimento e di sviluppare competenze relazionali-sociali. Nell'interazione non solo le conoscenze dei singoli si integrano con quelle degli altri, ma anche le reciproche competenze si arricchiscono, sostenute nel loro sviluppo dal supporto reciproco (Cooper e Robinson, 1997; Smith e MacGregor, 1992; Rockwood, 1995a, 1995b; Dillenbourg, 1999).

Il termine *Collaborative Learning* viene talvolta utilizzato come sinonimo di *Cooperative Learning*; questi due modelli si differenziano per il ruolo diverso che viene assegnato al docente. Nel *Cooperative Learning* l'insegnante ha un ruolo più attivo e direttivo, mentre nel *Collaborative Learning* ha solo un ruolo di supporto e i soggetti sono incoraggiati a essere più attivi (Cooper e Robinson, 1997; MacGregor, 1990; Smith e MacGregor, 1992). Inoltre le metodologie qui presentate, impegnando i soggetti in esperienze dirette sul campo, li portano a sperimentare apprendimenti significativi che sostengono il *reflective thinking* e il *critical thinking* (Kolb, 1984; Daudelin, 1997; Maudsley et al., 2000).

Preparare il personale accademico alle metodologie esperienziali sinteticamente significa metterli in condizione di promuovere i seguenti tipi di apprendimento: *learning by doing*; *learning by observing*; and *learning by reflecting on experience* (Steinert. 2010, p. 425).

Schön (1983) ha preso in esame il ruolo che ha la pratica riflessiva in medicina, mostrando l'importanza che il personale sanitario sia preparato a mettere in atto i diversi tipi di riflessione: *reflection in action* (che si realizza come presa in esame di una situazione nel mentre del suo accadere) e *reflection on action* (che viene messa in atto al termine di una azione) (Steinert. 2010, p. 425).

3.3.2 Service learning²⁶

A fronte di attività di apprendimento centrate unicamente sullo sviluppo del curricolo si sono andate affermando metodologie che intendono assumere un rilievo sociale e che piegano in direzione etica e politicamente significativa le attività di formazione. Si tratta del modello definito come *service learning*, per indicare un'attività di apprendimento che si sviluppa sul territorio secondo una logica di servizio alla comunità in cui è situata la struttura universitaria.

²⁶ A questa metodologia didattica viene dedicato uno spazio particolare poiché poco conosciuta in Italia e perché adatta a promuovere le competenze di cittadinanza di cui si è parlato nell'introduzione.

Il *Service Learning* (SL) è una strategia formativa che mira a potenziare i processi di apprendimento e insieme le abilità riflessive attraverso il coinvolgimento dei soggetti in attività utili alla comunità locale; favorisce l'acquisizione di una modalità d'azione focalizzata ed efficace, nonché di pratiche di *decision-making* condivise (Buchanan, Baldwin and Rudisill, 2002; Carrington and Saggars, 2008).

Si tratta di una pratica didattica che mette gli studenti in grado di apprendere dall'esperienza vissuta all'interno di un contesto reale partecipando attivamente alla vita di una comunità mediante azioni di servizio organizzate con cura per provare a rispondere ai suoi reali bisogni (Furco, 1996, p. 1).

È una pratica molto diffusa sia nel nord sia nel sud del continente americano, e nel presente si sta diffondendo anche in Europa e nel resto del mondo. Il documento *Campus Compact* (2003, cit. in Hart e King, 2007) afferma che tra il 1987 e il 2002 il numero delle istituzioni di istruzione superiore negli Stati Uniti che utilizzava la pedagogia del SL ha avuto un incremento da 98 a 868 unità.

Negli USA il SL è incoraggiato e sostenuto anche dalle politiche federali sin dal 1990 con il *National and Community Service Act* e poi nel 1993 con il *National Service Trust Act*, che ha costituito la *Corporation for National Service* dell'Amministrazione Clinton. Nel 1994 l'atto legislativo *National and Community Service Act* ha costituito il *Learn and Serve America* e reso disponibili fondi federali per il SL in ogni agenzia educativa statale, costituendo un Ufficio didattico nazionale a esso dedicato (*National Service Learning Clearinghouse*) per offrire supporto ai docenti che volessero sperimentare e sostenere un percorso di SL nelle loro classi. Barack Obama nel firmare il *Serve America Act* del 2009 ha citato esplicitamente il SL come uno stile educativo sul quale puntare: "Ciò che questi studenti riusciranno a scoprire attraverso il servizio è che, facendosi amico di un cittadino anziano, aiutando un senza fissa dimora, o alleviando le sofferenze degli altri, essi possono trovare un senso al loro agire e rinnovare la propria dedizione a questa Nazione che amiamo... Poiché dobbiamo preparare i nostri giovani Americani a crescere come cittadini attivi, questo Atto ufficiale offre nuovi investimenti nel service learning" (Obama, 2009).

A partire dagli anni Novanta il SL è stato incoraggiato da molte associazioni che con le loro iniziative lo hanno diffuso e ne hanno sostenuto le pratiche (Hollander e Hartley, 2000). Per esempio, Campus Compact con il suo programma "Integrating Service with Academic Study" ha accompagnato con seminari estivi lo sviluppo del SL in più di 160 istituzioni; l'American Association for Higher Education ha promosso la pedagogia del SL nelle sue conferenze e tra gli anni Novanta e Duemila ha curato l'edizione di una serie di monografie sotto la direzione editoriale di Edward Zlotkowsky (*AAHE's Series*

on Service-Learning in the Disciplines); nel 1994 è stato fondato il *Michigan Journal of Community Service and Learning*.

Non solo in ambito nord-americano, ma anche nei programmi di sviluppo culturale promossi dalla Unione Europea si assiste a un incremento di interesse nel ruolo che attività di servizio alla comunità possono svolgere per una rivitalizzazione di certi saperi accademici e di conseguenza per una migliore offerta formativa nella *higher education*²⁷. Attente analisi sottolineano come l'enfasi sulla *scholarship* del servizio possa cambiare la cultura di un contesto accademico: "rafforza l'apprendimento degli studenti, realizza al meglio la mission del *campus*, e rafforza le relazioni *town-gown*" (città-toga: ovvero tra comunità e università (Bringle and Hatcher, 2000, p. 273).

Le potenzialità del SL possono essere espresse in questo modo: "I luoghi dell'alta formazione devono diventare un partner robusto per la ricerca di una risposta ai più urgenti problemi sociali, civici, economici e morali, e devono riaffermare un impegno per quella che è definita la *scholarship of engagement*" (Boyer, 1997. p. 119).

Formazione accademica e servizio alla comunità

La ricca letteratura che si è costruita sul SL a partire dal primo articolo di riferimento (Sigmon, 1979) ha elaborato molte definizioni, tanto che la pedagogia del SL viene definita *over-defined* (Sheffield, 2005, p. 46). Una definizione autorevole, poiché sintetizza i significati nel tempo e da più fonti attribuito a questa pratica, può essere ricavata dai documenti legislativi del *National and Community Service Trust Act* del 1993:

"Il termine *Service Learning* delinea un metodo attraverso il quale gli studenti apprendono grazie all'attiva partecipazione a un'attività che è importante sia sul piano curricolare sia per la comunità; tale metodo contribuisce a sviluppare il senso di responsabilità civica, rafforza il *curriculum* accademico degli studenti nel quale è integrato, o dei componenti educativi dei servizi comunitari in cui sono coinvolti i partecipanti; e riserva momenti adeguati affinché gli studenti o i partecipanti possano riflettere sull'esperienza di servizio" (p. 59).

Secondo Sigmon (1994), solo quando servizio e apprendimento si rapportano secondo un equilibrio ponderato e si rafforzano l'un l'altro si può parlare di *service learning*; quando invece una delle due dimensioni pesa più dell'altra, allora si hanno altre interessanti esperienze, ma non un SL vero e proprio. Furco (1996), proseguendo nelle

²⁷ Una linea di sviluppo delle pratiche didattiche promossa dal Settimo Programma Quadro della Unione Europea era definita come "Service Learning and Public Engagement".

riflessioni di Sigmon, con un'efficace rappresentazione grafica mostra in modo chiaro e sintetico le specificità del SL rispetto alle attività di volontariato, a quelle di servizio alla comunità (nelle quali l'enfasi è posta sul polo del *Service*) e alle attività di *internship* e di formazione sul campo (dove l'enfasi è posta sulla dimensione del *Learning*). Il SL è, almeno in linea teorica, una attività formativa dove beneficiario dell'azione è tanto chi riceve il servizio (comunità) e chi lo offre (studenti), e ogni azione di servizio è insieme forma di apprendimento e di coinvolgimento attivo dentro la comunità.²⁸

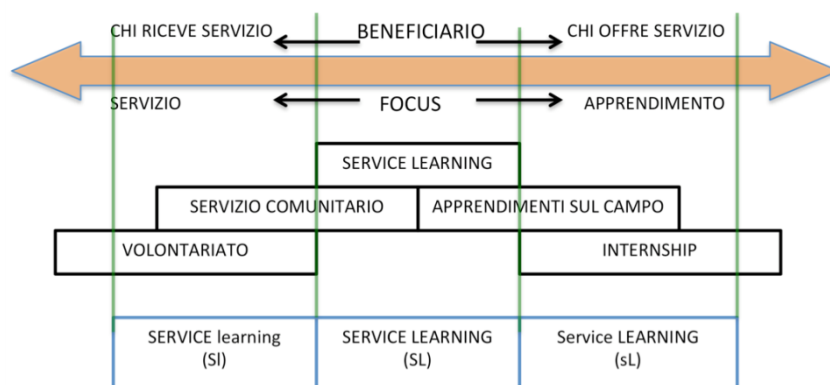


Figura 2: rielaborazione di Furco, 1996, p. 3.

Bringle e Hatcher (2009) sottolineano il legame della situazione di apprendimento con la logica che ispira il curriculum: il SL è un'esperienza di servizio integrata in un corso di studi. Diversamente da molte altre forme di apprendimento *practice-based* e *community-based* (per es.: l'educazione cooperativa, l'estensione dei servizi di *placement*, l'educazione sul campo, l'*internship*, e i corsi pratici) il SL è progettato e messo in atto come parte integrante di un corso e si pone l'obiettivo fondamentale di sviluppare competenze e disposizioni civiche negli studenti.

La filosofia della formazione, cui si ispira il SL, tipica della cultura pedagogica americana, può trovare un terreno particolarmente fertile nella tradizione dell'educazione civica italiana, che ha la sua matrice nel concetto di *civic engagement* tipico della teoria deweyana. A partire da *Democrazia e educazione* (1916) la scuola americana ha visto nel coinvolgimento attivo e riflessivo degli studenti una delle finalità fondamentali dell'educazione, grazie al SL infatti l'apprendimento diventa coinvolgimento nella comunità (*civic engagement*). "In quanto iniziativa accademica, il SL è una dimensione del lavoro didattico che è più ampiamente definibile come *civic*

²⁸ Nei primi decenni di questo secolo in ambito sanitario avevano riscontrato un certo successo le esperienze di "formazione sul campo" intese a valorizzare l'esperienza diretta nel processo di apprendimento. Come nel SL anche in questo caso l'apprendimento ha luogo in un contesto reale ma con la differenza che non c'è alcuna interazione di servizio, ma i luoghi vengono utilizzati come serbatoi di risorse.

engagement” (Bringle and Hatcher, 2009, p. 38): il SL ha l’obiettivo fondamentale di sviluppare competenze e disposizioni civiche negli studenti. Gli stessi autori sottolineano come l’apprendimento civico “si può verificare attraverso l’insegnamento, la ricerca o il servizio che viene svolto all’interno di e con la comunità e include una varietà di attività” (p. 39).

Molte sono le critiche rivolte a un’università chiusa su se stessa e autoreferenziale, che mancando di un rapporto stretto e vitale con il mondo circostante non può generare una formazione realmente arricchente la persona (Kezar and Roads, 2001). Si parla di *lack of responsiveness to public concerns* (Bok 1982; Ehrlich 1995) e di *institutional disengagement* (Harkavy and Benson, 1998). Il SL offre le condizioni per superare il gap fra formazione universitaria e realtà.

Lo specifico del *Service Learning* è di essere radicato nel contesto sociale e culturale in cui nasce, e consente al soggetto di vedersi come parte di una realtà articolata e complessa. È basato sulla comprensione dei reciproci collegamenti che si stabiliscono tra il team accademico (docenti e studenti) e la struttura sociale e culturale in cui sono inseriti, che si colloca all’interno di un consapevole esercizio di cittadinanza attiva (Carrington e Sagggers, 2008). Si può dire dunque che un progetto di SL è efficace quando produce un cambiamento significativo per il territorio e quando porta i soggetti ad acquisire competenze spendibili nel proprio contesto di riferimento (Rosing, Reed and Ferrari, 2010). Affinché il *Service Learning* possa essere efficace è necessario che: gli obiettivi siano condivisi in modo paritario, i rapporti tra i partecipanti siano improntati a una effettiva cooperazione, il team accademico lavori in accordo con i porttori di interessi del territorio e stabilisca con quest’ultimo un rapporto non episodico (Conner, 2010). Tali obiettivi riguardano in particolare l’apprendimento attraverso la partecipazione attiva e l’esperienza di servizio; la riflessione critica sulle esperienze vissute attraverso un pensare individuale e socializzato; la possibilità, da parte dei soggetti, di mettere alla prova le conoscenze acquisite nei contesti formali; il potenziamento dell’apprendimento esperienziale (Rosing, Reed and Ferrari, 2010).

Il *Community Service Learning* (CSL) costituisce un’interpretazione del *Service Learning*, in cui una particolare attenzione è rivolta al ruolo attivo della comunità e dei suoi membri. È considerato un buon modello di CSL quello che procura un beneficio culturale alla comunità in cui è inserita la struttura universitaria. Il difficile di questo modello formativo consiste nell’armonizzare la necessità di garantire l’acquisizione di

elevati obiettivi di apprendimento e allo stesso tempo di garantire un guadagno culturale alla comunità (Dallimore, Rochefort and Simonelli, 2010).

Un'esperienza di *Community Service Learning* generalmente si struttura in quattro fasi. La prima fase viene detta "presentazione" e in essa i soggetti e la comunità si confrontano sulle rispettive esigenze instaurando un processo di reciproca scoperta. Nella seconda fase, definita "azione", viene pensato, sviluppato e realizzato il progetto comune. Nella terza fase, chiamata "riflessione", i soggetti e i membri della comunità riflettono sull'azione svolta, mettendo in parola criticità e opportunità. Nella fase finale, quella della documentazione, i soggetti e la comunità descrivono le fasi del progetto al fine di documentarle ma anche di ipotizzare una successiva azione (Carroll e Farooq, 2007). Quando un processo di CSL prevede attività di restituzione alla comunità degli esiti del processo formativo attraverso la scrittura di *paper*, l'istituzione di giornali, l'organizzazione di eventi, tutte queste iniziative oltre al valore sociale e politico che rivestono per la comunità consentono agli studenti lo sviluppo delle abilità di comunicazione così importanti oggi.

Il CSL mira a potenziare l'apprendimento esperienziale, aumentare la consapevolezza dei soggetti riguardo alle proprie potenzialità trasformative, sostenere l'espressione di una cittadinanza attiva e costruire un rapporto stabile di reciproco arricchimento con la comunità di riferimento (Shumer, 1994). Se ben costruita, una esperienza di CSL rende l'esperienza formativa realmente trasformativa per gli studenti, ma allo stesso tempo capace di incrementare una professionalità coerente con le esigenze del contesto di riferimento. Questa strategia didattica si basa su un rapporto biunivoco tra soggetti in formazione e comunità, i quali stabiliscono un "patto" esplicito per la reciproca crescita (Zlotkowski and Duffy, 2010).

Secondo gli "Standards and Indicators for Effective Service Learning Practice" (RMC Research Corporation, 2008) un'attività formativa per essere rubricata come SL deve:

1. affrontare questioni reali;
2. prevedere precisi obiettivi di apprendimento;
3. includere attività riflessive;
4. incoraggiare rispetto per gli altri e comprensione per le diversità;
5. coinvolgere gli studenti nel processo di progettazione, implementazione e valutazione delle attività;
6. prevedere *partnership* collaborative con componenti della comunità;
7. coinvolgere tutti i partecipanti in una continua revisione del processo; e
8. prevedere una durata e una intensità sufficiente da garantire reali cambiamenti nella comunità.

Il SL/CSL si rivela dunque una strategia didattica che assume come obiettivo di coinvolgere gli studenti in esperienze di apprendimento che abbiano come esito non solo l'acquisizione di competenze nei vari linguaggi del sapere, ma anche lo sviluppo della disposizione, e forse anche della passione, a farsi responsabili della costruzione della comunità. La progettazione, il supporto e l'implementazione di contesti di SL e di CSL arricchisce e orienta il processo formativo dando spazio a dimensioni fondamentali ma spesso trascurate come l'educazione alla cittadinanza, lo sviluppo della responsabilità etica e professionale, l'impegno per la pace e la giustizia (Zlotkowski, 1998, p. 84).

Interessante è l'espressione ispirata ai principi di CSL definita *student-run clinic* (SRC) organizzata dai FdC di molte scuole di medicina nord-americane. Si tratta di stipulare convenzioni con i reparti ospedalieri in modo che gli studenti possano avere libero, nel senso di volontario, accesso per rafforzare le competenze e allo stesso tempo fornire azioni di cura ai pazienti più vulnerabili (Coverdale and McCulloch, 2014).

In questa esperienza è ritenuto essenziale fornire una preparazione di tipo etico finalizzata all'acquisizione di quelle che vengono definite "virtù professionali", quali: integrità, compassione, *self-effacement*, disponibilità verso l'altro e coraggio, essenziali per offrire una cura appropriata. Per favorire questo apprendimento è necessario trovare medici *tutor* che sappiano testimoniare un agire etico e strutture cliniche che si ispirano non alla logica dell'azienda, ma del servizio per il paziente.

Service Learning e Faculty Development

Zlotkowski (1998) propone esplicitamente il SL come strategia di FD per le università. Tuttavia, pur con i vantaggi che presenta, viene sottolineato che per la sua complessità può spaventare i docenti che intendano sperimentarlo. Per fornire una "bussola" che renda evidente le dimensioni formative e organizzative del SL, e dunque meglio identificabili gli ambiti di lavoro da implementare nelle pratiche concrete, Zlotkowski ha elaborato un utile schema (p. 82):

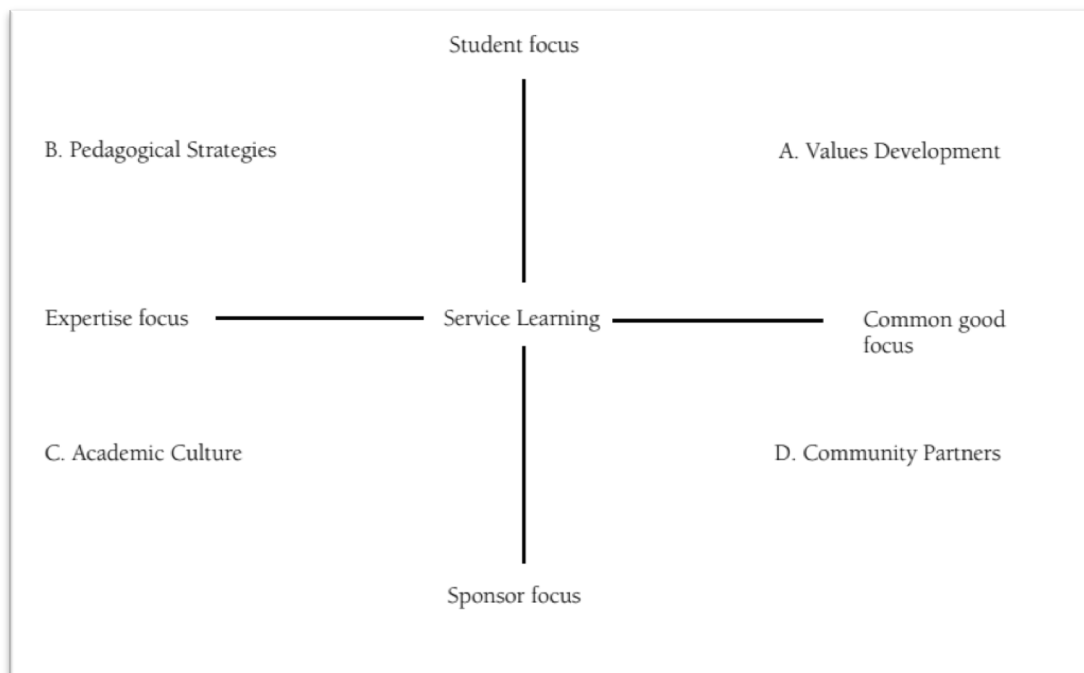


Figura 3: rielaborazione da Zlotwsky, 1998, p. 82.

Questa matrice, diversamente da altre simili utilizzate per descrivere il SL non ha come finalità quella di posizionare il SL rispetto a differenti strategie didattiche o forme di coinvolgimento nella comunità, ma di esplicitare le dimensioni formative proprie del SL. Il SL implica tutte le dimensioni indicate in tabella; l'analisi delle singole dimensioni permette a ciascun docente o sistema universitario di rilevare i propri punti di forza e di debolezza e così lavorare in maniera mirata. Tale matrice permette di contemplare in maniera bilanciata le diverse tensioni che tanta letteratura tende invece a sottolineare in maniera univoca: attenzione agli studenti, ai partner comunitari, alle competenze curricolari e alla costruzione del bene comune. Allo stesso tempo il SL agisce tanto come strategia didattica per la formazione professionale dello studente, quanto sulla sua educazione come cittadino; tanto sulla cultura dell'accademia, chiamata a lavorare sia in un'ottica di competenze professionali da insegnare quanto di attenzione alle dimensioni civiche e sociali, quanto sulla comunità che costruisce partnership con l'università stessa.

Il SL non è soltanto un'azione didattica, una strategia che mette gli studenti al servizio di una comunità per reinterpretare secondo il principio del *civic engagement* il processo di apprendimento, ma un vero e proprio ripensamento del modo di interpretare la formazione accademica, con la complessità delle sue dimensioni. Il SL si profila dunque nei termini di un modello impegnativo per i docenti, che si trovano a

dislocare l'attenzione fuori dall'accademia per costruire una reale collaborazione fra università e comunità locale; da qui il ruolo strategico di un FDc.

Un FDc può assumersi la responsabilità non solo formativa – predisporre contesti di apprendimento del modello di SL e CSL - ma anche organizzativa, facilitando i processi di costruzione di *partnership* con la comunità. In questo modo potenzia la sua vocazione di servizio alla comunità accademica. Un FDc dovrebbe anche costruire reti strutturali e non occasionali di legami con le comunità locali in modo da garantire collaborazioni solide. Inoltre, dal momento che si registra un aumento della popolazione studentesca in regime di *part-time*, un efficiente FDc predisporrà modelli diversi di SL che tengano conto dei tempi di vita delle differenti tipologie di studenti.

In sintesi, compito di un FDc è quello di predisporre le condizioni per facilitare i docenti nell'organizzazione delle varie forme e delle differenti fasi dell'apprendimento sul campo, garantendo situazioni esperienziali che consentano l'acquisizione di competenze nella logica del servizio alla comunità senza mettere a rischio il rigore della logica del curriculum; ma anche sostenere l'intera istituzione accademica nella complessa gestione dei rapporti tra insegnamento, apprendimento, ricerca e rapporti con la comunità. Per queste ragioni la qualità del servizio offerto da un FDc è decisiva: per rispondere a tali e gravose richieste alcune università prevedono specifiche figure impegnate a facilitare le relazioni con la comunità in cui è allocata l'università, si parla di *university civic engagement coordinator* (Stoecker et al. 2010, p. 286).

Integrare il SL nella cultura dell'istituzione

Numerosi autori in letteratura affrontano la questione dell'integrazione del SL a livello istituzionale (Bell et al., 2000; Bringle and Hatcher, 2000; Gray, Ondaatje and Zakaras, 2000; Holland, 2001; Kramer, 2000; Hartley, Harkavy and Benson, 2005; Benson, Harkavy and Hartley, 2005). Dal loro punto di vista solo rendendo istituzionale il SL le università possono realizzare un vero e proprio servizio, che migliora in maniera efficace la vita della comunità, uscendo da una logica di mera *charity* (Swords and Kiely, 2010). Impegnare l'università a un alto livello istituzionale nel SL significa integrarlo nella mission e nella vision della stessa istituzione, fino a caratterizzarne il profilo (Bringle and Hatcher, 2000).

Secondo Zlotkowski (2001), curatore di una pubblicazione in 18 volumi dal titolo "Il SL nelle discipline" (che presenta pratiche e ricerche di/su progetti di SL applicati alle diverse discipline curriculari) nonostante sia ormai chiaro all'intera comunità scientifica come abbia un grande impatto formativo, il SL manca ancora di una significativa integrazione a livello istituzionale. Sebbene sia ora meno comune per i docenti

universitari e gli amministratori confondere il SL con il tradizionale servizio alla comunità (volontariato), è ancora molto comune – anche tra quanti praticano il SL – vedere nel SL una strategia formativa che possa essere accolta e implementata nei singoli corsi. Ma concepire il SL solo nei termini del disegno di un corso individuale significa trascurare la sua potenziale capacità di provocare un’interpretazione radicalmente differente del disegno del curriculum, come un modo per affrontare una varietà di bisogni educativi e istituzionali (Zlotkowski 2001, pp. 32-33). Sempre secondo Zlotkowski è fondamentale progettare esperienze di SL che sappiano andare oltre i compartimenti disciplinari e l’applicazione a singoli progetti legati a un sapere specifico, pensando invece a progetti che si estendano in larghe unità curriculari. Bringle e Hatcher (2009) sottolineano come anche nella valutazione del SL sia necessario passare da una semplice valorizzazione dell’esperienza legata a un corso di studi all’analisi della qualità dell’esperienza a tutti i livelli: per studenti, docenti, istituzioni e comunità, tenendo conto anche di una valutazione e ricerca a livello istituzionale (p. 45).

Secondo Holland (1997) è utile rilevare come si declina il SL nelle differenti realtà universitarie. Per valutare la tipologia di SL proposto da una istituzione universitaria Holland propone una tavola di criteri:

	Livello 1 Bassa rilevanza	Livello 2 Media rilevanza	Livello 3 Alta rilevanza	Livello 4 Piena integrazione
Mission	Enucleazione vaga e generica.	Il servizio è indicato come importante elemento di cittadinanza.	Il servizio è indicato come elemento dell’agenda accademica.	Il servizio occupa un ruolo centrale nel curriculum.
Promozione, mandato, ingaggio	Servizio agli organismi/comitati del campus o alla disciplina.	Il servizio alla comunità viene menzionato; in alcuni casi può contare in modo significativo.	Sono messe a punto linee-guida formali per documentare e riconoscere il CSL o il SL.	Ricerca e insegnamento community based sono ritenuti pratiche fondamentali.

Strutture organizzative	Non è indicata alcuna struttura specifica.	Presenza di iniziative sporadiche.	Presenza di nuclei operativi che organizzano il processo di service.	I nuclei operativi sono dislocati in più punti del sistema.
Coinvolgimento degli studenti	È parte delle attività extracurricolari degli studenti.	Sono presenti forme di valorizzazione delle attività di engagement.	È data l'opportunità di crediti extra.	I corsi di SL risultano integrati nel curriculum.
Coinvolgimento dei docenti	Il coinvolgimento dei docenti è sporadico	Il coinvolgimento è affidato alla volontarietà dei docenti.	I docenti di ruolo o senior promuovono ricerca community-based; alcuni insegnano corsi in SL.	La ricerca nella o per la comunità e il SL sono una priorità di alto livello; lavoro collaborativo e interdisciplinare
Coinvolgimento nella comunità	Il coinvolgimento è casuale e limitato alla iniziativa dei singoli.	Sono presenti rappresentanti della comunità nei comitati consultivi per i dipartimenti e le scuole.	La comunità influenza il campus attraverso una partnership attiva o un insegnamento part-time.	La comunità è coinvolta nel progettare, condurre e valutare la ricerca e il SL.
Pubblicazioni del campus	Nessuna rilevanza	informazioni sporadiche	Sottolineatura della rilevanza economica delle attività di service	Valorizzazione della relazione con la comunità; il fund-raising ha fra i suoi obiettivi il servizio alla comunità

Figura 4: Rielaborazione di Holland, 1997, p. 34, riportata in Young et al., 2007, p. 348.

Dal punto di vista operativo Young et al. (2007) suggeriscono alcune linee operative per istituzionalizzare il SL, estrapolate dai dati emersi da una ricerca nel corso della quale sono stati intervistati i direttori di 12 programmi di SL di università o *college* americani. Dall'esperienza di questi "testimoni privilegiati" emerge la

raccomandazione per costituire un ufficio centralizzato sotto la responsabilità del *President/Rettore*. La ricerca rileva che nella prassi la strategia più utilizzata è la presenza di una persona o un gruppo di persone chiave che diventino veicolo per disseminare la cultura del SL nell'istituzione.

La presenza di un ufficio organizzato che permetta il coordinamento di un buon SL è raccomandata da numerosi autori; questo rappresenta un modo per realizzare un'effettiva *partnership* tra accademia e comunità, gestendo risorse, umane e economiche, in modo tale da rafforzare tale legame (Eyler e Giles, 1999); rappresenta anche un modo per rendere visibile e efficacemente rappresentata l'importanza del SL all'interno della *mission* universitaria (Abes, Jackson e Jones, 2002); un altro compito importante dei SL-center consiste nel garantire continuità alle esperienze attivate, formando e assistendo i docenti di "seconda generazione" impegnati in questo tipo di attività, garantendo supporto tecnico, logistico, economico (Bringle and Hatcher, 2000).

L'assunzione a livello istituzionale del SL può comportare forme di radicale cambiamento e orientamento dell'università stessa: il profilo culturale e sociale dell'università può diventare quella che Hollander e Saltmarsh (2000) definiscono *engaged university*. Un'università che si coinvolge e si impegna nella comunità contribuisce alla realizzazione del bene comune, dando vita a una vera e propria "pedagogia di confine" (McMillan, 2011), uno spazio comune dove le comunità universitaria e locale si incontrano. Secondo Bringle et al. (2001) il SL è l'indicatore più importante per misurare l'impegno civico di un'intera università.

Dalle analisi di questi autori condividiamo il fatto che il SL necessita di un'organizzazione articolata e coesa: senza un'assunzione a livello istituzionale si perde molto del potenziale formativo del SL (Swords e Kiely, 2010), anche se spesso molte università lo praticano in maniera settoriale, senza una reale comunicazione tra i diversi livelli dell'istituzione (studenti, docenti, amministratori) e le comunità. Un SL assunto a livello istituzionale invece trasforma sia la vita della comunità locale, contribuendo alla risposta ai suoi bisogni, sia la vita dell'università: il ruolo docente viene ridisegnato come "più che semplice insegnante" (Swords e Kiely, 2010, p. 164), un vero e proprio attore sociale e un agente di cambiamento della stessa università, che si impegna in quanto tale nel servizio, e non solo dipendendo dalla lungimiranza di qualche docente "visionario".

Per una engaged university

L'organizzazione di contesti di *service learning* risponde alla tensione sentita dalle istituzioni formative, sia scolastiche sia universitarie, di essere maggiormente responsive nei confronti della società (Marullo and Edwards, 2000). A fronte della tendenza a concepire la formazione come una merce da acquisire per disporre di una risorsa funzionale alla propria affermazione sul mercato del lavoro, la metodologia del SL, e ancora di più quella del CSL, risponde a una diversa visione, che concepisce la formazione come offerta delle esperienze necessarie a garantire alla persona il pieno sviluppo delle sue competenze di pensiero e di azione in funzione dell'esercizio di un'autentica cittadinanza.²⁹

Organizzare i contenuti di apprendimento come laboratori di SL o CSL significa imprimere al processo di formazione una tonalità etica, che mette al centro il concetto di responsabilità: assumere la responsabilità di costruire insieme un mondo che renda possibile una buona qualità della vita. Troppo spesso l'educazione alla responsabilità viene disegnata entro un orizzonte individualistico, ciò accade quando si pensa che il punto centrale consista nel rendere consapevoli del valore dell'impegno di se stessi verso il mondo. Interpretare la formazione alla responsabilità in modo relazionale dentro una visione comunitaria dell'agire significa educare a considerarsi uno dei punti di una rete di azione e quindi a costruire legami di responsabilità condivisa per agire in modo comunitario rispetto a quanto il reale ci chiede per essere attori di una vita buona e giusta.

Il SL ha anche importanti ricadute sulle pratiche di ricerca, che possono diventare reale strumento di servizio; a tal proposito Kiely (2007) propone un SL che armonizzi didattica, integrazione istituzionale, ricerca e sviluppo comunitario dentro un modello di partnership tra università e comunità. L'esperienza della University of Southern California presentata da Jackson e Cherrey (2002) va in questa direzione: la *mission* è quella di realizzare un'università capace di "dare forma alla nostra società" (p. 37). La partnership che lega territorio e accademia chiama a raccolta tutte le energie disponibili e crea una circolarità virtuosa per tutti i partner: per la comunità significa risorse aggiuntive per programmi di servizio sociale e scuole, e una relazione di lavoro più stretta con l'università del proprio territorio; per l'università ciò significa una rivisitazione radicale del modo di pensare l'istituzione in relazione alla società (p. 44).

²⁹ C'è chi considera il SL non solo come una strategia didattica, ma come un movimento pedagogico e lo considera analogo a quello che viene definito *social justice* (Butin, 2007), poiché impegnato a promuovere una educazione etica per l'esercizio di una cittadinanza responsabile e giusta. Così interpretato un percorso di SL consente di coniugare le due dimensioni del curriculum formativo universitario: promuovere l'acquisizione dei linguaggi culturali nelle espressioni più avanzate e sviluppare le competenze di cittadinanza.

Secondo Howard (1998) il SL è una metodologia didattica controcorrente (*counternormative*) che sfida in modo radicale il tradizionale modello della lezione accademica. Il SL introduce una differenza sensibile rispetto al modo classico di intendere la didattica, questo a diversi livelli:

- *gli obiettivi*: il SL pone obiettivi di responsabilità civica e di impegno, mentre l'approccio classico è di tipo individualistico;
- *la valutazione degli apprendimenti*: nei corsi tradizionali si valuta l'apprendimento curricolare, nel SL l'apprendimento curricolare *insieme* all'apprendimento esperienziale all'interno della comunità;
- *il centro di controllo*: nei corsi tradizionali il controllo è di pertinenza solo del docente, mentre nel SL all'interno della comunità gli studenti hanno un ruolo attivo nel farsi carico del proprio apprendimento;
- *un'idea attiva dell'apprendimento*: nel modello tradizionale la posizione dello studente tende a essere passiva, mentre nel coinvolgimento dentro le comunità l'apprendimento è molto attivo;
- *il contributo degli studenti*: se nelle classi tradizionali ogni apporto degli studenti è di disturbo all'efficienza della trasmissione culturale, nel modello del SL è essenziale in quanto raccoglie esperienze dal campo;
- *il livello di oggettività*: mentre nelle classi tradizionali l'oggettività è la dimensione da valutare, nel SL è fondamentale valutare anche la dimensione soggettiva del coinvolgimento nelle azioni di servizio.

Nella sua specificità il SL solleva però alcuni problemi:

- come conciliare il principio della responsabilità nell'apprendimento tradizionale che è di tipo individuale, con quella del SL che è di tipo sociale?
- come l'apprendimento curricolare può non solo coesistere ma anche creare una sinergia con l'apprendimento di tipo esperienziale all'interno della comunità?
- come si possono far convergere il ruolo attivo dello studente sul campo con quello di partecipante alle lezioni accademiche?
- come conciliare il ruolo dello studente che apprende dentro la classe con quello dell'apprendista nella comunità?
- come utilizzare gli apprendimenti sul campo?
- come integrare modalità di conoscenza soggettiva e oggettiva?

Secondo Howard per risolvere questi problemi è necessario assumere scelte coraggiose, addirittura drastiche, creando un modello pedagogico che chiama "classe

sinergica” (1998, p. 25), in cui il ruolo del docente è di facilitare un apprendimento attivo da parte dello studente. In questo modo la didattica universitaria:

- incoraggia la responsabilità sociale;
- valuta e integra sia l’apprendimento accademico che quello esperienziale;
- tiene conto dei diversi livelli di strutturazione e direttività nell’insegnamento;
- promuove l’idea di studente attivo e partecipante;
- accoglie sia i modi di conoscere di tipo soggettivo che di tipo oggettivo.

Howard (2001) declina poi la pedagogia del SL articolando alcuni “principi di buona prassi” (pp. 16ss.):

1. i crediti accademici devono essere relativi all’apprendimento, non al servizio: lo studente deve essere valutato per quanto ha appreso in termini accademici e civici dal servizio alla comunità e non per la qualità del servizio svolto;
2. non deve essere compromesso il rigore scientifico: il SL è una forma di apprendimento vero e proprio che deve permettere il raggiungimento di obiettivi accademici e civici insieme;
3. vanno stabiliti chiari obiettivi di apprendimento, accademici e civici: la chiarezza degli obiettivi rende il SL un percorso di valore pari agli altri corsi curricolari, senza che la complessità dell’esperienza faccia perdere il focus di apprendimento.
4. è necessario definire i criteri per scegliere i luoghi di contesto in cui svolgere il servizio; per es. circoscrivere i *placement* a luoghi che permettano di attivare apprendimenti relativi ai contenuti del corso; collegare la durata del servizio agli obiettivi; assegnare progetti che rispondano a veri bisogni della comunità da essa identificati;
5. vanno messe a punto strategie didattiche che siano in grado di garantire buoni apprendimenti dentro e fuori l’aula: in particolare è necessario dotare gli studenti di strumenti per la riflessione critica e l’analisi di quanto appreso sul campo;
6. va predisposto un percorso di formazione per preparare gli studenti ad apprendere dalla comunità: gli studenti vanno accompagnati nel comprendere come e cosa si può imparare dal servizio;
7. è importante non differenziare tra gli apprendimenti in aula e in comunità e tra il ruolo attivo dello studente nel lavoro in comunità e passivo in classe: lo stile attivo del SL deve dare forma anche al tipo di lavoro d’aula;
8. è necessario ripensare il ruolo del docente: da detentore del sapere a facilitatore e guida degli apprendimenti;

9. risulta decisivo formare un docente capace di pensare a diversi obiettivi di apprendimento e a una certa perdita del controllo: la grande varietà delle esperienze di SL e di come ogni studente le vive richiede percorsi elastici e una didattica meno controllabile e non centrata sul docente;
10. è importante che tutto l'orientamento del corso sia rivolto alla responsabilità sociale, mostrando come anche lo studio abbia questa dimensione: l'apprendimento civico infatti non avviene solo nella componente di servizio.

Da una ricerca di Abes, Jackson e Jones (2002) i fattori che fungono da motivatori o da deterrenti nei docenti per l'assunzione del SL nella didattica sono diversi: generalmente i docenti vengono maggiormente incoraggiati a impegnarsi in progetti di SL da parte degli studenti e sono sostenuti nella scelta dagli esiti in termini di apprendimenti che gli stessi studenti raggiungono, specialmente nella comprensione dei materiali di studio loro assegnati. I due fattori di deterrenza più forti sembrano essere l'impegno in termini di tempo e il coordinamento di aspetti logistici che i progetti richiedono: proprio il supporto di un ufficio organizzato può aiutare in questo. Il progetto *Campus Compact*³⁰ offre ai docenti diversi tipi di supporto per realizzare quello che viene definito *engaged campus*: pubblicazioni, esempi di *syllabus*, *toolkit*, *workshop* e seminari dedicati. Anche Bringle and Hatcher (1995) offrono un modello per l'implementazione di un FD workshop sul SL.

Ma il passaggio cruciale per lo sviluppo professionale, e dunque l'impegno di un FD nel promuovere supporto organizzativo nel SL consiste nel dedicare una parte di risorse alla realizzazione di ricerche sulle esperienze attivate. Lo studio di Hellebrandt (2006) sulla ricerca nel SL e sui suoi effetti nel FD rileva come sia necessario discutere della *scholarship of engagement* con chiarezza, in modo che si possa valorizzare anche la ricerca di quei docenti-ricercatori che si impegnano nella *SL research*, il cui campo è relativamente nuovo e i cui temi generalmente non familiari alla comunità scientifica. La ricerca nel SL rischia di essere sottovalutata perché impegnata in campi poco usuali, e i ricercatori in essa coinvolti rischiano di non essere promossi nella carriera per

³⁰ Campus Compact è un'organizzazione fondata nel 1985 che riunisce i presidenti di più di 1000 college e università americane, rappresentati di qualcosa come 6 milioni di studenti impegnati nel portare a realizzazione l'obiettivo civico della formazione superiore. Come unica associazione dedicata specificamente al *campus-based civic engagement*, Campus Compact promuove il servizio pubblico e comunitario che sviluppa negli studenti le competenze di cittadinanza, aiuta i campus a rafforzare partnership efficaci con le comunità e offre risorse e formazione per i docenti che intendono promuovere l'integrazione del *civic and community-based learning* all'interno del curriculum. (cfr. <https://compact.org> vers. 10 giugno 2017).

questo motivo: sempre più è necessaria una riflessione e una discussione attorno a questi temi.

Uno sguardo critico

Integrare a livello istituzionale il SL non è però azione semplice o neutra: oltre all'impegno di tipo organizzativo e culturale, solleva anche questioni particolarmente delicate, relative alla *policy* dell'università.

Il SL, se non criticamente supervisionato, può venire facilmente politicizzato. Ad analizzare in profondità il rapporto tra SL e cultura dell'istituzione sono le riflessioni di Furco (2001; 2002a; 2002b; 2003; Furco e Billig, 2002) e dei documenti della conferenza di Wingspread (Bruckardt et al., 2004) che delineano attenzioni e scelte di fondo forti per l'integrazione del SL nella *policy* universitaria.

Uno sguardo seriamente e fortemente critico a questo "entusiasmo" per l'assunzione istituzionale del SL viene dagli studi di Butin (2006a, 2006b; 2008). Per l'autore i quesiti che un processo di istituzionalizzazione pone sono tanti e notevoli. Dal punto di vista pedagogico il SL si inserisce bene nelle proposte delle discipline soft o applicate, ma è difficilmente applicabile alle discipline hard o pure. Altri quesiti: quali sono le comunità da servire? Cosa si intende per comunità? Cosa si intende per diversità? C'è una reale distanza tra gli studenti e le comunità, o dietro questa visione si nasconde un pensiero pregiudiziale? Inoltre, gli studenti di oggi presentano una molteplicità di background culturali e sociali che li differenzia da quelli della "letteratura classica": molti studenti sono per la maggior parte lavoratori, non più giovani, provenienti da molteplici classi sociali, con figli e famiglia a carico e quindi con poco tempo a disposizione da dedicare al servizio.

Lo sviluppo di un atteggiamento critico nei confronti del SL viene sviluppato soprattutto dagli intellettuali che si riconoscono nella cultura conservatrice e in quanto tali in genere si oppongono, più o meno decisamente, ai modelli promossi dagli intellettuali progressisti. Infatti, il SL si nutre di una visione tipicamente liberale, e quindi tendenzialmente distante da quella conservatrice. Secondo i conservatori il limite del SL è proprio quello di ispirarsi a una visione liberale che, facendo propria dunque una precisa prospettiva politica, non rispetterebbe la pluralità democratica delle diverse posizioni politiche di studenti e docenti.

Nella sua proposta critica Butin (2006b, p. 493) sostiene che è importante istituzionalizzare il SL, ma nel senso di riportarlo dentro l'alveo istituzionale dell'università: va cioè inquadrato all'interno della *mission* specifica di elaborazione e formazione al pensiero critico e alla ricerca. Prendendo a modello gli *women's studies*,

nel momento in cui sono passati dalla lotta politica all'università essi hanno trovato uno spazio serio di dibattito e di studio analitico prima impensabile, fino a permetterne, proprio grazie al dibattito accademico, la critica radicale, anche dall'interno.³¹

Poiché le politiche universitarie americane risultano ispirate in larga parte dalle visioni dei *Democrats*, chi si riconosce nella politica conservatrice cerca di limitare tutte quelle pratiche formative che danno corpo a una visione liberale e progressista. Per evitare una critica così forte, secondo Butin (2008) e Fish (2008, cit. in Butin, 2008) l'università dovrebbe restare centrata sulla propria missione: produrre cultura e diffonderla; tutte le altre dinamiche e forme di educazione civica e di *engagement* non andrebbero considerate coerenti con la sua mission in quanto nascondono visioni del mondo non neutre. Ma assumendo questa posizione gli intellettuali conservatori non si rendono conto che propongono non una versione neutra del processo educativo, di per sé impossibile, ma una precisa interpretazione del processo formativo, e dunque non possono pretendere che la loro posizione venga assunta come avente un valore universale come essi pretenderebbero.

Per rispondere alle critiche relative all'integrazione del SL a livello istituzionale è necessaria una riflessione politica sull'università e sul suo ruolo nella società.

Un'università che sponsorizza il modello del SL e del CSL dichiara un orientamento di impegno per la vita sociale e a favore della vita democratica, perché una democrazia per sussistere ha necessità di cittadini che apprendano il valore dell'impegno responsabile, della solidarietà e il senso vivo della comunità e questi sono gli ingredienti strutturali del SL.

Proprio per essere connotato sul piano dell'impegno sociale il modello didattico del SL chiede alla comunità accademica una robusta riflessione teoretica, affinché le attività di apprendimento non siano sottoposte a indottrinamenti ideologici e dove la piegatura verso l'impegno non indebolisca il potenziale formativo delle attività. Predisporre, per i *faculty member*, modelli di SL significa dunque non solo predisporre strutture organizzative e metodologie di pianificazione dei processi di apprendimento

³¹ Chi è interessato a esaminare l'interpretazione che il *service learning* ha assunto nei contesti dove sono attivi i cosiddetti *women's studies* può prendere in esame la documentazione disponibile alla San Diego State University (California), dove le esperienze di *service learning* sono state attivate già dai primi anni settanta, avendo come riferimento il documento "Civil Rights and Women's Liberation Movements". Al momento si registra un indebolimento della forza innovativa e critica della didattica legata agli *women's studies*, che risultano quasi ormai addomesticati al sistema tradizionale della vita universitaria (Butin 2006b, p. 59).

sul campo, ma anche occasioni di riflessione critica alla luce delle più raffinate teorie di *critical thinking*.

È inoltre necessario che da parte del FDC sia garantito un supporto in termini di monitoraggio delle attività, affinché l'orientamento all'impegno pratico sul campo nella logica del servizio non comprometta il raggiungimento degli obiettivi di competenze culturali (concettuali e procedurali) stabiliti dal curriculum. Il monitoraggio deve prendere in esame anche il modo in cui reagisce il contesto che ospita le attività di *service learning*, per verificare se il modello di collaborazione concordato fra il personale accademico e la comunità esterna procede secondo le linee previste o se invece risulta necessaria un'azione di riaggiustamento organizzativo e/o relazionale.

Dal punto di vista delle pratiche didattiche, due sono i limiti riscontrabili in certe esperienze di *community service learning*: (a) introdurre gli studenti nel contesto reale senza predisporre adeguate attività di formazione, con la conseguenza che l'esperienza sul campo, quando non supportata dal training necessario, perde molte delle sue potenzialità formative; (b) non dedicare tempo a costruire una relazione autenticamente partecipata con la comunità sociale. Quando da una parte lo studente non riceve la necessaria preparazione in ingresso e dall'altra non si mettono le condizioni affinché la comunità partecipi attivamente al processo di progettazione e monitoraggio dell'attività da implementare, l'esperienza di apprendimento perde molte delle sue potenzialità e l'azione risulta poco produttiva per la comunità (Stoecker et al., 2010, p. 282). Il CSL diventa una metodologia efficace quando il processo viene preparato su entrambi i versanti e poi monitorato e criticamente valutato con continuità.

Un'altra criticità va rintracciata nella tendenza a strutturarla secondo durate temporali ridotte per evitare di dovere attuare interventi sostanziali nell'architettura curricolare; quando la presenza sul campo è breve diventa difficile realizzare una effettiva collaborazione fra il team accademico e il team organizzativo della comunità, con la conseguenza che le attività di CSL si riducono a esperienze non significative sia per la formazione degli studenti, sia per la comunità.

Stabilire una relazione con la comunità è produttivo anche ai fini di un arricchimento dei processi di ricerca: quando il SL viene situato nel contesto di una attività di ricerca decisa sulla base di una necessità presente nella realtà comunitaria si può parlare di *Community Service Research and Learning* [CSRL] (Mortari et al., 2017).

Rispetto al modello prevalente di interpretare il SL, il CSRL richiede tempi estesi di apprendimento e molte energie organizzative, che però hanno come esito sia di coinvolgere gli studenti nella produzione di attività di ricerca che rispondono ai bisogni

reali, sia di rendere più facilmente percepibile alla comunità il valore delle attività di ricerca quando queste sono autenticamente tese a fornire un contributo per il miglioramento di un contesto di vita. Radicando la ricerca nel contesto di realtà, anziché avere come riferimento solo la produzione bibliografica e le varie banche dati, riduce i rischi di seguire pseudo-problemi per invece attivare la ricerca su questioni vitali. Un indicatore del buon livello di un CSRL è dato dal costruire la domanda di ricerca in modo partecipato dai ricercatori accademici e dai membri della comunità interessati al progetto. Il docente che organizza un CSRL è chiamato a individuare metodi di ricerca e tempi di apprendimento che siano allo stesso tempo significativi sul piano della formazione del pensiero, epistemologicamente validi e allo stesso tempo compatibili con l'organizzazione locale. Solo quando queste condizioni sono rispettate è possibile pervenire a un prodotto culturale capace di innescare reali processi trasformativi (Stoecker et al., 2010, p. 283).³²

3.3.3 On-line learning

Le possibilità offerte dalle nuove tecnologie creano nuovi contesti di vita.

Lo sviluppo tecnologico degli ultimi decenni ha reso possibile l'apprendimento a distanza (*online learning*). Dal momento che si calcola che la capacità di lavorare a distanza, manipolando con competenza le nuove tecnologie, sia diventata la caratteristica dominante di almeno il 60% delle attività lavorative (Shaffer et al. 2015, p. 2) a questo elemento del percorso di formazione va riservata una certa attenzione.

Ai suoi esordi l'*e-learning* trovò un contesto privilegiato di sviluppo nelle *Open University*, nate con la *mission* di facilitare l'accesso alle opportunità formative da parte del più ampio numero di cittadini. È in questa prospettiva che Charles Vest, che aveva ricoperto il ruolo di *president* del Massachusetts Institute of Technology (MIT), avevo promosso l'implementazione di molti corsi *on-line*, realizzando quello che viene definito *open content* per indicare la liberalizzazione dell'accesso ai contenuti dei corsi (Blessinger and Bliss, 2016, pp. 18-19).

All'interno delle università, oltre che per le sue opportunità formative, l'utilizzo sempre più massiccio degli strumenti di *e-learning* è da associarsi a un incremento del numero di studenti che potremmo definire "non tradizionali", ovvero studenti che trovano

³² Quando un FDC supporta esperienze di CBRL può contribuire allo sviluppo di quella che viene definita *participation action research*, un modo socialmente responsabile di interpretare la ricerca che, quando viene implementata correttamente – cioè con una reale partecipazione e allo stesso tempo con un impianto rigoroso sul piano epistemologico – può concorrere sia allo sviluppo della comunità sia allo schiudersi di inedite vie di ricerca.

difficoltà a frequentare i corsi o perché già impegnati in attività lavorative o perché risiedono lontano dalla sede didattica. Alla base della diffusione delle tecnologie a distanza c'è anche una motivazione economica: l'*online* permette a un numero sempre maggiore di studenti di iscriversi all'università, e più studenti significa aumento di contributi. Proprio la ragione economica che spesso è alla base delle iniziative di *e-learning* obbliga gli organi di governo di un ateneo a una sorveglianza critica.

Certamente questa tecnologizzazione dei contesti di apprendimento può offrire soluzioni efficaci rispetto a molte questioni, ma può anche sollevare problemi. Gli aspetti positivi possono essere rinvenuti in un'attenta pianificazione del processo di apprendimento e nell'impegno a realizzare modi chiari di comunicazione. Secondo Steinert (2014, p. 14), i processi *online* facilitano la creazione di un senso di comunità, tuttavia va segnalato che non esistono evidenze di ricerca a supporto di questa teoria. Siamo sicuri che una comunità *online* abbia le stesse potenzialità di apprendimento di una comunità in presenza? Il tipo di pratiche discorsive che si delineano in presenza sono differenti da quelle a distanza, poiché essere in una relazione diretta con l'interlocutore consente la modulazione di differenti modelli di interazione.

Le possibilità offerte dalle nuove tecnologie (ICT) hanno contribuito a un importante sviluppo della formazione superiore: è stato dimostrato da numerose ricerche come le ICT offrano agli studenti esperienze di apprendimento che facilitano l'accesso alla formazione superiore (Rienties et al., 2009; Brouwer et al., 2009; Löfström & Nevgi, 2008; Volman, 2005). Tali tecnologie offrono nuove possibilità alla didattica, ma insieme possono mettere in crisi i tradizionali metodi di insegnamento: le attese degli studenti spesso sono legate ai nuovi *format* comunicativi rappresentati, per es., dai *social network* (Rienties, Brouwer and Lygo-Baker, 2013, p. 122).

Potenzialità e complessità dell'utilizzo delle ICT si intrecciano nella pratica didattica ordinaria e nel rapporto con popolazioni di studenti particolarmente diversificate, per cultura, genere, età, in periodi di studio all'estero ecc. (Alvarez, Guasch, & Espasa, 2009; Rienties et al., 2011; Hanson, 2009; Volman, 2005). Per questo numerose ricerche suggeriscono alle università di provvedere un adeguato supporto e formazione per i docenti che si confrontano con queste nuove possibilità (Rienties et al., 2011; Rienties, & Townsend, 2012; Ebert-May et al., 2011; Löfström and Nevgi, 2008).

Critico nei confronti dell'apprendimento a distanza e favorevole invece all'apprendimento che si realizza nei *campus*, dove si dà un'elevata residenzialità degli studenti, è Howard Gardner, famoso psicologo docente a Harvard. In un suo

commento (Gardner, 2013, in Bowen, 2013, pp. 97-107) elenca i fattori (una *short list*) che qualificano l'apprendimento residenziale (*high-quality residential education*):

1. l'opportunità di trascorrere periodi di tempo estesi con studiosi provenienti da differenti discipline: apprendere cosa fanno e come lo fanno; avere l'opportunità di diventare parte di un processo di padronanza di una certa tradizione e di creare nuova conoscenza;
2. l'opportunità di vivere in stretta vicinanza ai pari che provengono da *background* fortemente diversi e che hanno diverse esperienze di vita e aspirazioni. Non solo vivere, ma stare seduti al fianco di questi pari in classe e avere l'opportunità di scambi di visioni, e a volte di discutere sui disaccordi, con uno stile rispettoso;
3. l'opportunità di discussione con docenti e pari *face-to-face* e occhi negli occhi;
4. l'opportunità di partecipare, e magari di dare inizio, ad attività che offrano un servizio alla comunità intesa in senso più ampio;
5. da ultima ma forse la più importante: la creazione e il rafforzamento di una comunità che incarni i migliori valori umani. Intellettuali, sociali e etici (p. 100).

Gardner procede poi spiegando cosa si dovrebbe fare per incentivare l'apprendimento in presenza e renderlo meno costoso (dal momento che in molti casi si preferisce il metodo a distanza poiché ridurrebbe le spese delle università):

1. assumere e trattenere soltanto quegli studiosi che vogliono insegnare, e ai quali piace trascorrere tempo con gli studenti. ("More local, less Logan");
2. non diventare semplicemente professionalizzanti o pre-professionalizzanti (*vocational or prevocational*). "Se McDonalds o McKinsey o Morgan Stanley vogliono erigere i loro propri *college*, lasciamoli fare" (p. 102);
3. scegliere l'apprendimento a distanza, lasciare che faccia ciò che può fare, e cercare di risparmiare tempo e sforzi per ciò che non può essere ottenuto, con qualità;
4. costruire tempo e spazio per attività extracurricolari, ma non permettere ad esse di dominare il tempo degli studenti. *Extra* dovrebbe significare aggiuntivo, non meramente "al di fuori". Non ammettere studenti primariamente sulle basi delle loro potenzialità non-scolastiche, e non permettere a loro stessi di segregarsi su tale base. "Io raccomanderei di avere soltanto sport interni, nello spirito di Swarthmore e dell'University of Chicago" (p. 102);
5. tagliare i fronzoli. "Non c'è ragione per la quale le nostre scuole d'élite dovrebbero competere con le catene alberghiere Marriott, e Four Seasons: \$250 al giorno per il Marriott College, \$500 per la Four Seasons University" (p. 103);

6. “Fino a tempi recenti, io non ho dedicato attenzione a onorare i codici d’onore e i codici di rispetto. Non credo che siano importanti, tantomeno essenziali”;
7. la collaborazione tra istituzioni del terziario (*tertiary institutions*). All’interno di scuole in salute come Harvard, Princeton, o Stanford, la collaborazione è generalmente un optional: bene se la fai, bene se non la fai. Ma anche le istituzioni in maggior stato di salute o di massimo prestigio, oggi, riconoscono di non poter più andare avanti da sole (pp. 101-103).

La realtà dei *campus* non fa parte della tradizione italiana; tuttavia alcune delle riflessioni di Gardner possono valere anche ai fini di un ripensamento della politica universitaria italiana.

Per stabilire in modo *evidence-based* elementi positivi ed elementi critici dei due diversi modelli di apprendimento (*online* e in presenza) sarebbero necessarie ricerche empiriche rigorose nel metodo ed estese nella popolazione studiata. Tali ricerche dovrebbero prendere in esame le pratiche discorsive che vengono messe in atto in queste due diverse tipologie di contesti di apprendimento e analizzarle sulla base di un codice di atti discorsivi che qualificano un buon ambiente di apprendimento, in modo da valutare lo scarto possibile tra il modello atteso e l’epifenomenicità cognitiva e relazionale dell’apprendimento *online*.

Detto questo, è ormai inevitabile fare i conti con le tecnologie, poiché l’ambiente di vita è fortemente informatizzato; anche per questa ragione è importante impiegarle nell’apprendimento formale con l’obiettivo non di fare semplicemente esperienza di certe tecniche, ma di sviluppare un atteggiamento criticamente consapevole su di esse. Ovviamente quando si ipotizzano percorsi di formazione alle tecnologie didattiche a distanza da parte di un FdC si pensa necessariamente a modalità ben strutturate che non si limitano a riproporre in ambiente informatico le modalità della *brick-and-mortar classroom* [classe di mattoni-e-malta], dove il docente spesso si interpreta come mero trasmettitore di una massa di conoscenze già sistematizzate.³³

³³ In letterature si parla di MOOCs (*massive open online courses*), per identificare le politiche di istruzione tese a incrementare l’accesso all’istruzione. Si distingue fra *xMOOCs* e *cMOOCs*: i primi si caratterizzano per il privilegiare modi istruttivi di tipo lineare e *top-down* del processo di apprendimento; i secondi si qualificano come *discursive communities creating knowledge environment* per caratterizzare l’intenzione di favorire la creazione di comunità di apprendimento (Lane 2016, p. 41). Andrebbe fatto oggetto di riflessione il fatto che nelle *Open University* inglesi è stata registrata un’elevata percentuale di *dropout* nei MOOCs rispetto ai corsi in presenza (Lane, 2016, p. 41).

Prima di prendere in esame i contesti di apprendimento a distanza al fine di individuare il tipo di offerte formative in questo campo da offrire ai *faculty member*, va segnalata l'opportunità di predisporre percorsi di formazione che preparino all'uso di nuovi strumenti come i *digital workbook*.

Il *digital workbook* semplicemente è un sostituto digitale del libro cartaceo, ma con la differenza di essere più flessibile; è uno strumento dinamico e non lineare, può essere composto e ricomposto in molti modi, rende possibile integrazioni del tipo *just in time information*, consente una facile archiviazione, facilita la co-costruzione dei processi di apprendimento proponendosi così come strumento essenziale per creare una vera comunità di apprendimento. A ogni studente può essere assegnato un *Digital Education Record* che consente di tracciare l'andamento delle performance di apprendimento (Shaffer et al., 2015, p. 9).

L'e-learning all'interno delle politiche europee

Le università dell'area anglosassone sono state tra le prime a investire nella didattica *online* ritenendo questo strumento come il più adatto a ottenere una didattica di elevata qualità mantenendo al contempo relativamente basso il suo costo, e di conseguenza garantendo a un maggior numero possibile di individui l'accesso a un'istruzione universitaria (Bates, 1997; Alexander 2001).

Già nel 1983 il Consiglio Europeo aveva individuato, tra gli obiettivi generali per la cooperazione europea, la necessità di implementare l'uso delle tecnologie informatiche a supporto dei processi di apprendimento attribuendo a tali tecniche un ruolo fondamentale nella costruzione delle competenze del cittadino europeo del XXI secolo. Nel corso degli anni è stata sottolineata l'importanza che tali tecnologie rivestono nel miglioramento dell'istruzione e della formazione e numerose delibere del Consiglio Europeo hanno ribadito la necessità di un'azione continua per integrare le tecnologie informatiche nei sistemi di istruzione e di formazione.³⁴

³⁴ Dagli inizi degli anni Duemila la Commissione Europea inizia a legare il tema dell'*e-learning* con il quadro offerto dal "Bologna Process". Uno dei punti caldi attorno cui si concentra il lavoro del "Bologna Process" del 1999 e il successivo incontro del 2001 a Praga sono l'attribuzione dei crediti e la divisione dei corsi tra I° e II° ciclo. Il Bologna Process introduce nell'*higher education* significativi cambiamenti, tra cui la suddivisione dei percorsi formativi tra *Bachelor* – Laurea triennale (3 anni - 180 crediti) e *Master of Art* – Laurea specialistica, oggi magistrale (2 anni - 120 crediti) e l'introduzione di sistemi di valutazione compatibili a livello europeo, al fine di agevolare la mobilità degli studenti europei, la ricercata coesione tra i diversi sistemi dell'istruzione e della formazione europea. con particolare enfasi sull'*higher education*, viene ricercata anche attraverso l'implementazione di piattaforme di *e-learning*. Nella conferenza di Berlino viene ribadita la necessità di integrare didattica e ricerca, principio che trova una ulteriore conferma a Bergen nel 2005, oltre che attraverso i Principi di

In particolare, il Consiglio Europeo, riunitosi a Lisbona il 23 e 24 marzo 2000, ha chiesto l'adeguamento dell'istruzione e dei sistemi di formazione alla società della conoscenza, mentre i successivi Consigli, di Stoccolma (2001) e di Barcellona (2002), hanno ulteriormente sviluppato tali conclusioni confermando l'importanza di un migliore ed efficace utilizzo delle TIC nella definizione di una società europea della conoscenza (European Union, Berlin 2003).

La società dell'informazione ha sbloccato il potenziale nascosto che ha dato slancio alla produttività e a un miglioramento della qualità della vita. Questo potenziale è in continua crescita, grazie agli sviluppi della tecnologia a banda larga e dei *multi-platform access* (...). Questi sviluppi stanno dando vita a significative opportunità economiche e sociali. Nuovi servizi, nuove applicazioni e nuovi contenuti creeranno nuovi mercati e offriranno l'occasione di aumentare la produttività e di rafforzare la crescita e l'occupazione attraverso l'economia. Essi offriranno anche nuove opportunità ai cittadini con scarso accesso all'informazione e agli strumenti di comunicazione. (European Commission, 2002).

L'Unione Europea ha indicato l'*e-learning* come una strategia essenziale per i sistemi di istruzione e formazione, assegnando a tale strumento un ruolo di miglioramento per l'intero sistema europeo. I successivi piani d'azione del Consiglio d'Europa, in accordo con tale posizione, hanno definito i contorni della strategia finalizzata all'incremento dell'uso di TIC fissando obiettivi ambiziosi per l'equipaggiamento delle infrastrutture e la formazione di base, che sono pre-requisiti per la sua integrazione. Al fine di implementare concretamente tale visione la Commissione europea ha lanciato un programma denominato *e-learning Initiative* articolato in quattro linee d'azione: la prima stanziava ingenti fondi per l'adeguamento delle infrastrutture e delle attrezzature; la seconda riguarda la formazione a tutti i livelli, e, in particolare, la formazione di insegnanti e formatori; la terza definisce i contenuti e i processi di valutazione atti a verificarne l'efficacia; la quarta propone l'implementazione di linee di cooperazione e reti a livello europeo.

A partire dal Processo di Bologna del 1999, questo tema si lega alla certificazione delle competenze che vuole portare a verificare i *learning outcome* in termini di competenze come strumento per certificare il raggiungimento degli esiti di apprendimento

Salisburgo, sempre nel 2005. A Londra nel 2007 si introducono ulteriori processi di cambiamento: l'istituzione di procedure di valutazione e di supervisione; l'attenzione alle *skill* trasferibili e lo sviluppo di strumenti utili a sostenere i *career paths*. L'introduzione di questi cambiamenti viene posta in relazione con l'*e-learning*, indicato in questi documenti come un'efficace tecnica di organizzazione di processi di apprendimento.

desiderati. In questo modo si struttura un pensiero basato su una nuova attenzione all'apprendimento basato sulle competenze e sulla qualità dell'esperienza degli studenti e soprattutto si attivano procedure appropriate di progettazione, monitoraggio e miglioramento progressivo dei programmi – ovvero si persegue una migliore “qualità” dei programmi stessi. Tale esigenza viene legata alla necessità di una maggiore trasparenza nel riconoscimento dei *learning outcome*, poiché una mancanza in tale senso si traduce in un deficit di mobilità. Tuttavia non è semplice portare i diversi istituti, appartenenti a paesi europei completamente diversi, a una comune definizione dei risultati di apprendimento. Una possibilità di integrazione viene offerta proprio dall'*e-learning*, poiché la flessibilità di tale strumento consente di tarare la valutazione delle competenze in base alle necessità dei singoli contesti, pur mantenendo una matrice comune che ne garantisce la comparabilità (Isaac, 2011).

Organizzare la didattica in ambiente e-learning

Una buona organizzazione della didattica *e-learning* richiede non solo specifiche competenze tecniche, ma anche di traduzione del curriculum in modo tale che la mancata interazione in presenza non si traduca in una forma di impoverimento del processo di apprendimento. A tal scopo è necessario che i percorsi di *e-learning* siano progettati attentamente tenendo conto sia delle caratteristiche dell'oggetto di apprendimento sia di quelle dei soggetti in formazione (Allen and Seaman, 2004).

Progettare un corso di formazione significa costruire un diverso contesto di apprendimento. Per questo motivo l'introduzione della formazione on line porta con sé la necessità di cambiamenti nella didattica universitaria in termini di (a) modalità di interazione tra i partecipanti ai corsi; (b) modalità di presentazione dei contenuti; (c) processi di insegnamento e apprendimento.

Non sono disponibili ricerche rigorose sulle esperienze *on-line*, sia in termini di studi di caso sia in termini di meta-analisi e meta-sintesi. Tuttavia, è corretto riportare i dati emergenti da alcune ricerche, che rivelerebbero come la presenza nelle esperienze *e-learning* di aree dedicate al confronto, quali *forum* o *chat*, incrementi il dialogo sia tra gli studenti e il docente sia all'interno del gruppo classe. Non ci sono però dati che, però, mettano a conoscenza del tipo di scambi conversazionali che sono attivati in questi contesti: se meramente ripetitivi e strumentali, o di problematizzazione e di analisi realmente critica dei problemi.

Riguardo i contenuti, sembrerebbe che la possibilità di avere accesso ai materiali in modo diretto e personale possa favorire una acquisizione più mirata ed efficace, migliorando gli *outcome* degli studenti. Infine, riguardo alle strategie di apprendimento

e di insegnamento, le modalità di didattica *on-line* sembrano stimolare la ricerca di strumenti più innovativi per i quali prevedere specifici momenti di valutazione in itinere, al fine di verificarne l'efficacia (Wingard, 2004).

Una seria politica formativa dovrebbe disporre di dati provenienti da ricerche rigorose, cioè *evidence-based* ma, come già detto, nell'ambito dell'*e-learning* sono poche quelle disponibili. Molta letteratura in materia di *e-learning* fornisce teorie e modelli relativi alla formazione *on-line* o descrive la progettazione dei percorsi implementati, senza però analizzare i fattori che caratterizzano tali percorsi attraverso una visione critica. Anche gli studi che raccolgono e analizzano i *feedback* degli utenti sono relativamente poco numerosi, tuttavia dall'analisi di quelli disponibili è possibile identificare alcuni fattori chiave che gli studenti identificano come legati a una "buona" didattica *on-line*. In primo luogo essi affermano che riscontri mirati da parte del docente rendono loro chiare le aspettative in termini di *outcome* del processo di apprendimento, e tale chiarezza incoraggia la partecipazione e incrementa la motivazione. Una richiesta formulata con frequenza da parte degli studenti è di poter ricevere riscontri tempestivi da parte dei docenti; le risposte tardive vengono percepite come prese di distanza, con l'effetto di indebolire la motivazione dello studente ad una partecipazione attiva. Un altro fattore rilevante è rappresentato dalla competenza nell'utilizzo degli strumenti tecnologici da parte dei docenti e la disponibilità di tecnici che sappiano intervenire con tempestività nei processi, sia per riorganizzare il contesto in modo che risulti più efficiente sia per rimediare a situazioni critiche. Un ulteriore fattore che ha un impatto rilevante nell'efficacia dei percorsi di formazione *on-line* è rappresentato dalla capacità del docente di mantenere anche in un contesto "a distanza" la dinamica di scambio tipica del lavoro di gruppo (Alexander, 2001).

Dall'esame delle valutazioni espresse dai soggetti coinvolti in esperienze di *e-learning* è possibile delineare i principali elementi che ostacolano lo sviluppo di progetti efficaci all'interno degli istituti universitari: (a) la mancanza di un adeguato supporto informativo o di un'adeguata strumentazione informatica; (b) una non adeguata formazione dei docenti mirata alla gestione degli strumenti necessari alla formazione a distanza; (c) difficoltà a garantire un team di lavoro capace di supportare il docente nei vari aspetti che riguardano la creazione e la gestione di percorsi di *e-learning*; (d) il mancato riconoscimento della centralità di tale percorso didattico da parte della struttura accademica di riferimento, che si traduce in una mancanza di sostegno fattivo; (e) la mancata presenza di strumenti di valutazione della didattica esplicitamente pensati per i percorsi di formazione a distanza (Alexander, 2001).

Un modello formativo interessante per favorire l'apprendimento, non solo per le situazioni *e-learning* ma per ogni esperienza didattica, è il *Personal Developmental Plan* (McDowall & Fletcher, 2004; Nathan et al., 1991; London 1997; Van de Wiel et al., 2004). Il *Personal Developmental Plan* viene messo a punto nel 1997 in Inghilterra sotto la spinta del "National Inquiry into Higher Education", che suggeriva alle istituzioni universitarie di sviluppare uno strumento attraverso cui il soggetto possa monitorare, progettare e riflettere sullo sviluppo del suo processo di apprendimento. Si tratta di un percorso che prevede tre fasi. Una fase *ex ante*, che chiede allo studente di individuare quali sono gli *output* che prevede al termine del processo di apprendimento; una fase *in itinere*, nella quale monitora l'evoluzione degli apprendimenti nei quali è attivamente impegnato; una fase *ex-post*, nella quale valuta quali *outcome* ha realmente conseguito e come questi possono contribuire ai suoi obiettivi futuri in termini di realizzazione personale e professionale.

Uno strumento di *e-learning* attraverso il quale il *Personal Development Plan* viene implementato è l'*E-portfolio*, che può essere considerato non come una fase di passaggio, ma l'evoluzione naturale di una pratica, che introduce il tradizionale *portfolio* a livello digitale (Chianese, 2014). L'*E-portfolio* viene definito come un insieme di materiale che rappresenta una sorta di "archivio personale" grazie a cui un individuo può tratteggiare e archiviare la documentazione che attesta le competenze acquisite, con la possibilità di "fare il punto" sul proprio percorso di crescita. L'*E-portfolio* presenta tre potenzialità: una personale (costituisce uno strumento di management personale), una sociale (supporta la creazione di una comunità virtuale di apprendimento che fornisce e riceve *feedback*) e una "di comunità" (se messo a disposizione di un gruppo faciliterebbe la costituzione di una comunità di apprendimento).

In letteratura sono disponibili principi e suggerimenti per un buon utilizzo di un *E-portfolio*:

- scelta volontaria del soggetto. Anche se determinata e sostenuta a livello di management centrale, il successo nel suo uso dipende strettamente dalla motivazione e dall'interesse del singolo soggetto;
- valutazione non dell'esperienza ma dell'apprendimento acquisito attraverso l'esperienza stessa. La ricostruzione e l'analisi delle esperienze ha come obiettivo quello di giungere all'identificazione degli apprendimenti acquisiti tramite esse;
- il momento dell'autovalutazione costituisce la base per la fase successiva di valutazione esterna. La successiva fase di valutazione esterna costituisce il momento certificativo;

- indicazione di competenze riconoscibili a livello accademico e/o professionale. Per rendere spendibili le competenze è fondamentale che siano quelle riconosciute dal percorso formativo. (Chianese, 2014).

I risultati attesi dell'*E-portfolio* riguardano la definizione di strumenti di documentazione, l'analisi, il monitoraggio e lo sviluppo delle competenze:

- chiarire a se stessi i propri obiettivi di crescita nel breve e lungo periodo;
- comprendere le scelte (formative, professionali, ...) necessarie al raggiungimento degli obiettivi;
- evidenziare le aree di forza e quelle di miglioramento;
- registrare il *feedback* e il monitoraggio da parte del *tutor/supervisore*;
- riflettere sul proprio percorso formativo e professionale;
- incrementare le capacità di auto conduzione del proprio apprendimento;
- sviluppare un pensiero narrativo;
- sviluppare la capacità di riflessione *in action* e *on action*;
- sostenere i soggetti nello sviluppare non solo la capacità di apprendere ad apprendere, ma ad apprendere a mobilitare le proprie competenze in ambiti differenti;
- documentare le competenze informali, non formali, formali;
- sviluppare la comunità di apprendimento;
- favorire l'occupabilità e la mobilità. (Chianese, 2014)

È possibile differenziare gli interventi in relazione al soggetto a cui esso è diretto (studenti frequentanti, studenti lavoratori, studenti stranieri, ecc.), consentendo a studenti con profili profondamente diversi il raggiungimento di un *output* comune. Proprio questo elemento di flessibilità viene valorizzato nei documenti dell'Unione Europea, che evidenziano la preoccupazione di pervenire a contesti di apprendimento sufficientemente generalizzabili nei differenti contesti culturali per consentire di armonizzare differenze di contesto e uguaglianza degli obiettivi di apprendimento (Gaebel et al., 2014).

Valutazione ed efficacia degli apprendimenti on-line

Un elemento centrale per quanto concerne l'*e-learning* nell'*higher education* riguarda la valutazione. Per lungo tempo il tema della valutazione in ambito universitario è stato poco problematizzato e solo recentemente è divenuto oggetto di indagine specifica. Le prime ricerche in tal senso, in ambito italiano, hanno preso spunto dalla tradizione americana, nelle cui università la riflessione riguardo agli strumenti di valutazione ha

una lunga storia. Nello specifico tali ricerche hanno colto dal mondo anglosassone le diversificate azioni a cui rispondono gli strumenti di valutazione ovvero (a) il *grading*, l'attribuzione di un punteggio che qualifichi in termini assoluti il raggiungimento di obiettivi di apprendimento; (b) il *feedback mechanism*, la ridefinizione in itinere degli interventi formativi in modo da massimizzarne l'efficacia; (c) il *concept reinforcement* lo stimolo alla riflessione offerto agli studenti, che favorisce la chiarificazione dei concetti; (d) la *motivation*, che consiste nell'organizzazione di una sequenza di strumenti in grado di guidare il percorso dello studente verso l'esame finale e infine (e) la *cultivation*, che spinge lo studente a lavorare per obiettivi. La quasi contemporanea introduzione dello strumento dell'*e-learning* ha portato numerosi studiosi a interrogarsi sulla necessità di valutare gli apprendimenti veicolati attraverso la rete, e li ha spinti a riflettere sul ruolo che le azioni indicate hanno nel momento in cui avviene formativo avviene attraverso il mezzo informatico (Rivoltella, 2004).

Tale riflessione ha portato a individuare tre punti di forza e tre punti di debolezza che caratterizzano la valutazione nei percorsi di *e-learning*. I punti di forza riguardano l'economia metodologica (ovvero la possibilità di utilizzare strumenti di valutazione pre-ordinati attraverso un dispendio minimo di energie), la flessibilità (ovvero la possibilità di modificare tali strumenti in base alle necessità che emergono dal contesto) e la riutilizzabilità (ovvero la possibilità, una volta tarato uno strumento, di riutilizzarlo). Per quanto riguarda invece i punti di debolezza il primo problema è rappresentato dall'autenticazione dei dati personali, poiché non sempre l'utilizzo di "id e password" è sufficiente a garantire l'affidabilità dell'identificazione, ovvero che sia proprio lo studente individuato ad agire tramite lo strumento informatico. La seconda questione riguarda le competenze tecnologiche che sono necessarie alla compilazione delle prove *on-line* e che non possono essere date per scontate. Sarebbe dunque necessario prevedere momenti specifici di formazione rivolti agli studenti al fine di prepararli a un uso competente e eticamente orientato dei contesti *on-line*. Infine vi è la questione della sicurezza dei dati: poiché gli strumenti sono infatti presenti su una piattaforma informatica, per sua natura essa è passibile di violazione informatica (Rivoltella, 2004).

La valutazione delle attività di formazione *on-line* si caratterizza inoltre per l'utilizzo di due differenti tipologie di strumenti, ovvero quelli che vengono "traslati" dalla valutazione tradizionale (come test ed esami) e quelli che nascono specificamente per l'*e-learning*, che strutturano un campo di strumenti definito di "valutazione alternativa". Esempi di questo secondo tipo di strumenti sono i *discussion tool* (ovvero i *forum*, le lavagne condivise e così via) ma anche i *quizzing tool* (ovvero strumenti che

consentono di creare sequenze di domande o di verifica degli apprendimenti), infine vi sono le *chatting session* (ovvero strumenti che possono essere utilizzati per il confronto con il docente e la verifica retrospettiva dei risultati). Esistono poi prodotti che sono in un certo senso a “metà” tra valutazione tradizionale e valutazione alternativa, come la scrittura di *paper* e *project work*, che consentono la valutazione non solo degli apprendimenti ma anche delle meta-competenze difficilmente verificabili altrimenti (Rivoltella, 2004).

Nelle varie forme di valutazione *on-line* si ravvisa uno specifico fattore di problematicità: valutare un apprendimento raggiunto attraverso uno strumento digitale significa dare una valutazione su un complesso intreccio tra apprendimenti formali e apprendimenti informali. Infatti, spesso la fruizione consapevole di un determinato strumento di *e-learning* comporta che lo studente possieda competenze informatiche che non sono state oggetto di attività di apprendimento formalizzato da parte dell’istituzione, ma che i soggetti posseggono solo se hanno vissuto altrove esperienze di apprendimento dedicate.³⁵

In ambito internazionale la questione della efficacia dei contesti di apprendimento *on-line* è stato al centro di una discussione estesa e ha dato origine a una serie di ricerche volte ad individuare le differenze in termini di *learning outcome* tra gli studenti che avevano usufruito della didattica *on-line* e studenti che avevano frequentato le lezioni in presenza. Ad esempio ricerche come quella di Keefe (2003), che indaga le prestazioni degli studenti che non beneficiano di esperienze didattiche *face-to-face*, di Poirier e Feldman (2004) che compara momenti formativi in presenza e a distanza, o di Campbel et al. (2008) che prende in esame corsi “misti”, suggeriscono che l’efficacia di momenti formativi *on-line*, siano essi fruiti singolarmente o intrecciati, dipendano più che dallo strumento in sé dalle modalità di gestione che docenti e tutor agiscono sui momenti formativi. Per quanto riguarda le differenti tipologie di strumenti che possono essere utilizzati, alcune ricerche, come quella di Maag (2004), di Schnitman (2007) e di Schutt (2007), affermano che combinazioni di strumenti formativi diversi non incidono sui *learning outcome* degli studenti. Video, interfacce *text-based* o interfacce grafiche possono essere ugualmente efficaci, a patto che siano progettati in modo da essere coerenti con le finalità educative del corso e stimolanti per i soggetti a cui sono diretti.

³⁵ Il piano di formazione digitale per le scuole previsto dal MIUR in tempi recenti, connesso alla promozione dei PON, dovrebbe consentire di colmare il *gap* informatico di cui patiscono certi studenti.

L'idea a lungo promossa dagli sponsor dell'*on-line learning*, ovvero che il semplice utilizzo di alcuni strumenti (come i quiz o le simulazioni) avesse un impatto positivo sull'efficacia della formazione a distanza, si è dimostrata non veritiera (Means et al., 2009). Un elemento che invece influenza notevolmente l'efficacia della formazione *on-line* è il livello di coinvolgimento che viene proposto agli studenti: molte ricerche infatti, come quella di Zhang et al. (2005) o di Dinov, Sanchez e Christou (2008), sottolineano come dare agli studenti elementi di controllo all'interno dei percorsi di *e-learning* incrementa notevolmente la loro efficacia. Un fattore che sembra incrementare il livello di efficacia della formazione *on-line* è la capacità del percorso di promuovere commenti di riflessione e di confronto tra i soggetti che vi sono coinvolti. Studi come quelli di Bixler (2007) o di Crippen e Earl (2007) evidenziano infatti che se alla base della creazione degli strumenti di formazione *on-line* vi è la volontà precisa di dare vita a luoghi di riflessione condivisa, prevedendo anche momenti di self-evaluation e ciò conduce a un significativo innalzamento dei *learning outcome*.

Una conoscenza scientificamente certificata degli aspetti che influenzano l'efficacia della formazione *on-line* rappresenta una bussola essenziale per orientarsi nel mare delle tecniche di gestione dell'*e-learning*, poiché senza tale riflessione è impossibile comprendere se e come decidere di implementare un tale percorso e quali delle numerosissime opzioni che gli strumenti informatici ci mettono a disposizione può essere più adatta a soddisfare il fabbisogno didattico cui vogliamo rispondere.

Quanto fin qui esposto rende evidente come la progettazione di un percorso di formazione *on-line* efficace deve prevedere a monte azioni preparatorie da parte dell'ateneo in termini di formazione dei *faculty member*; si tratta infatti di progetti didattici ad elevata complessità che, per essere efficaci, devono essere attentamente progettati, eseguiti e monitorati. Proprio a questo scopo è importante definire le competenze richieste a chi gestisce contesti di apprendimento *on-line*.

Quali competenze per i docenti?

Anche se inizialmente può sembrare che le funzioni di insegnamento in ambienti virtuali siano un trasferimento o una estensione del tradizionale atteggiamento e ruolo dell'insegnamento in presenza, la natura del contesto online di apprendimento richiede nuove competenze: non limitate alle conoscenze e all'esperienza, ma inclusive della specificità dell'interazione della comunicazione *on-line* (Alvarez, Guash & Espasa, 2009, p. 327).

Uno degli studi pionieristici in questo campo è stato condotto da Berge (1995), il quale sottolinea come gli apprendimenti chiave siano relativi alle competenze comunicative. Il docente *on-line* a suo parere è un *instructor/facilitator*, il cui ruolo si articola in quattro aree: pedagogica, sociale, manageriale e tecnica, tutte connotate in modo specifico dalle ICT.

Williams (2003) presenta quattro dimensioni principali per categorizzare il ruolo docente in ambienti caratterizzati dalle ICT:

1. comunicazione e interazione;
2. istruzione e apprendimento;
3. *management* e amministrazione;
4. uso della tecnologia (dimensione trasversale a tutte le altre).

La ricerca di Coppola et al. (2002) descrive come i docenti universitari vedano l'introduzione delle ICT nella didattica nella forma di una transizione dal ruolo di *subject expert* a quello di *performance coach*.

Seguendo le analisi di Alvarez et al. (2009) i ruoli specifici che caratterizzano il docente in ambiente virtuale sono tre (p. 328):

1. *planning and design role*: la capacità di “pianificare, monitorare e organizzare il processo di insegnamento-apprendimento, come anche di anticipare alcune azioni capaci di promuovere la comunicazione con gli studenti e tra gli studenti stessi, in linea con gli obiettivi di apprendimento e i contenuti del corso”;
2. *social role*: le competenze necessarie “per intervenire in modo positivo nel processo di apprendimento, promuovendo un’atmosfera comunicativa in grado di incoraggiare il dialogo e la costruzione cooperativa della conoscenza”;
3. *strictly instructive role*: si riferisce alla “*expertise* nella propria disciplina, la competenza nel padroneggiare le informazioni e nel promuovere apprendimento profondo, complesso e critico”. Nello specifico degli ambienti collaborativi virtuali questa competenza si declina in una raffinata e specifica competenza nell’“introdurre contenuti e facilitare l’apprendimento attraverso le ICT.

Se dunque la dimensione più sensibile che va a caratterizzare l’insegnamento in ambienti virtuali è quella sociale, la letteratura non esita a definire questo ruolo come “*coach, mentor, advisor, tutor, consultant, counsellor supervisor, evaluator, researcher and administrator/supplier of resources*” (Alvarez et al., 2009, p. 329; cfr. Prester and Moller, 2001; Goodyear et al., 2001; Aydin, 2005; Koehler and Mishra, 2005).

Seguendo la nozione di *situated learning* Alvarez et al. (2009) analizzano la specificità degli ambienti di apprendimento *on-line* e sottolineano l'esistenza di sovrapposizione tra diverse competenze (pp. 332-333):

- *designer/planning role*: “pianificazione, organizzazione, direzione e controllo del corso”;
- *social role*: “i comportamenti atti a influenzare le relazioni tra studenti e istruttore e tra gli studenti stessi”;
- *cognitive role*: ciò che ha a che fare con i processi mentali pertinenti alla percezione, apprendimento, organizzazione delle informazioni, la memorizzazione, il pensiero e il *problem-solving*”;
- *technological domain*: “la conoscenza dei servizi di supporto, del multimediale, delle tecnologie di base, dell'accesso tecnologico e nell'uso dei *software*, come anche di abilità nell'analisi dei dati”.
- *managerial domain*: quel tipo di competenze che permette al docente di “sviluppare e adattare le azioni pianificate e, nello stesso modo che per le competenze tecnologiche, anche integrate trasversalmente in ciascun ruolo docente”.

La serie di competenze richieste per gestire un ambiente di apprendimento *on-line* sono tali da prefigurare un nuovo modo di intendere il processo didattico, che chiede al docente una sorta di rivoluzione copernicana. A essere decisivo per questo cambio di paradigma non è solo il tipo nuovo di competenze richieste ma l'assenza della presenza diretta. La presenza reale e non virtuale di fatto genera processi di pensiero differenti: incrociare lo sguardo dello studente, sentire il clima emotivo della classe consente una regolazione del proprio agire didattico che la distanza non consente.

Uno strumento utile a concettualizzare la conoscenza richiesta ai docenti che si confrontano con le ICT è il modello chiamato *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPCK o TPACK): Mishra and Koehler, 2006; Koehler and Mishra, 2008). Il TPCK permette di identificare le tre componenti ritenute fondamentali in un ambiente di apprendimento e di analizzarne le reciproche relazioni: contenuto, didattica e tecnologia. Questo modello permette l'integrazione della tecnologia nella prassi didattica a più livelli: teorico, pedagogico e metodologico.

Il TPCK è costruito sulla base della formulazione di Shulman (1986) del *pedagogical content knowledge* (PCK), una teoria che cerca di spiegare come l'insegnamento non possa tenere distinte la dimensione del contenuto e della didattica, ma debba fondarsi su una consapevole interazione tra le due componenti. Se tradizionalmente contenuti

disciplinari e didattica hanno viaggiato in aree separate (e storicamente si è focalizzato prima sui contenuti e più recentemente sulla pedagogia, ma sempre a scapito dell'altra dimensione; Shulman, 1986; Veal and MaKinster, 1999; Ball and McDiarmid, 1990), il PCK è il risultato dell'intersezione tra i due livelli e contiene "i temi regolarmente insegnati in un'area disciplinare, le forme di rappresentazione di queste idee maggiormente utilizzate, le più efficaci analogie, illustrazioni, esemplificazioni, spiegazioni e dimostrazioni – in una parola, le modalità di rappresentazione e formulazione della disciplina che la renda comprensibile agli altri" (p. 9).

Mishra e Koehler (2006) aggiungono al modello la dimensione delle risorse tecnologiche. Se le riflessioni sulla didattica hanno fatto proprie le indicazioni relative all'intersezione tra pedagogia e contenuti disciplinari, i discorsi relativi alla tecnologia restano su un livello estrinseco, con una visione semplicistica, nella quale conoscenze e abilità tecnologiche sono sì da imparare, ma risultano autonome rispetto alla didattica. Il modello che propongono, invece, "enfattizza le connessioni, le interazioni, le possibilità e i limiti tra il livello del contenuto, della pedagogia/didattica e della tecnologia" (p. 1025).

Seguendo il modello TPCK le conoscenze che un docente deve possedere sono diverse e possono essere organizzate in 7 campi:

1. *content knowledge*: la conoscenza dei contenuti della disciplina;
2. *pedagogical knowledge*: la conoscenza dei processi, delle pratiche e dei metodi di insegnamento – apprendimento;
3. *pedagogical content knowledge*: la conoscenza della didattica relativa alle varie discipline;
4. *technology knowledge*: la conoscenza delle diverse tecnologie in uso;
5. *technological content knowledge*: la conoscenza di come tecnologia e contenuti sono reciprocamente connessi;
6. *technological pedagogical knowledge*: la conoscenza delle diverse tecnologie, delle loro componenti e delle loro potenzialità nell'applicazione ai contesti educativi, ma anche di come l'insegnamento può cambiare grazie all'uso delle tecnologie stesse;
7. *technological pedagogical content knowledge*: è una forma emergente di conoscenza "che va oltre tutte le tre componenti" (p. 1028) ed è "la base di un buon insegnamento che utilizza la tecnologia". Il TPCK richiede conoscenza e comprensione di: "come rappresentare i concetti utilizzando le tecnologie; delle tecniche didattiche che usano le tecnologie in modi creativi per insegnare; di ciò

che rende facile o difficile apprendere i concetti e di come la tecnologia possa aiutare gli studenti ad affrontare i problemi che incontrano; dei saperi pregressi degli studenti e delle loro teorie epistemologiche; di come le tecnologie possano essere usate per costruire le conoscenze a partire dai saperi esistenti e a sviluppare nuove epistemologie o rafforzare le vecchie” (p. 1029).

Il TPCK è un *framework* utile per la ricerca didattica (p. 1039), in quanto è in grado di offrire strumenti per pensare al sistema complesso dei contesti di apprendimento (p. 1044). Ma non può offrire una lista di competenze paragonabili a una *checklist* di saperi che l’insegnante deve possedere. Questo per tre ragioni: le tecnologie sono in rapido e continuo cambiamento; l’impianto dei *software* è inappropriato in quanto la maggior parte di essi sono pensati per il mondo del lavoro e del *business* e non per la formazione; la natura dell’apprendimento è situata e non permette soluzioni generali e astratte; le *checklist* enfatizzano “che cosa” apprendere e non come, generando quella che Whitehead chiamava “un’accumulazione di fatti inerti” (cit. p. 1033).

Per costruire e gestire in modo ottimale un ambiente di apprendimento online servono competenze e figure professionali diverse. Goodyear et al. (2001) le identificano in (pp. 69-71):

- *content facilitator*;
- *technologist*;
- *designer*;
- *manager/administrator*;
- *process facilitator*;
- *adviser/counsellor*;
- *assessor*;
- *researcher*.

Se andiamo ad analizzare nel dettaglio le diverse competenze e/o figure seguendo Goodyear et al. (pp. 70 ss.) possiamo così articularle:

- *process facilitator*: le competenze che qualificano un “facilitatore di processo” sono le seguenti (articolate in sei aree):
 1. benvenuto (*welcoming*)
 - presentarsi;
 - rompere il ghiaccio;
 - aiutare gli studenti ad articolare le loro aspettative;

- familiarizzare gli studenti con l'ambiente e con le pratiche attese sul lavoro;
 - dimostrare il valore delle attività online;
 - 2. stabilire regole fondamentali:
 - garantire le regole;
 - garantire un ambiente sicuro;
 - 3. creare comunità:
 - tenere viva la conversazione;
 - offrire *feedback* positivi;
 - distribuire i ruoli;
 - sostenere l'efficacia del gruppo (*sharing- moderation*);
 - 4. gestire la comunicazione:
 - condividere;
 - ascoltare;
 - mostrare entusiasmo;
 - stabilire e mantenere la motivazione;
 - 5. modellare il comportamento sociale;
 - 6. stabilire e comunicare la propria identità;
- *adviser-counselor*: lavora con gli studenti offrendo consigli in forma privata o individuale perché i partecipanti possano trarre dal coinvolgimento nel corso il massimo possibile (differentemente dal processo di facilitazione che lavora in gruppo o in *setting* pubblico);
 - *assessor*: ha a che fare con la valutazione, i *feedback* e la validazione del lavoro degli studenti;
 - *researcher*: è impegnato nel costruire nuove conoscenze particolarmente rilevanti nelle aree di insegnamento;
 - *content facilitator*: aiuta gli studenti nella comprensione dei contenuti;
 - *technologist*: colui che opera scelte per migliorare l'ambiente di apprendimento virtuale;
 - *designer*: ha la funzione di pianificare al meglio le attività online;
 - *manager-administrator*: la funzione che gestisce la registrazione dei partecipanti, la sicurezza, la documentazione ecc.

La mappa si articola in un elenco di competenze dettagliate. Una prima lista di competenze stilata dagli autori (e continuamente aggiornata sul loro sito web) è la seguente:

- Competenze per il ruolo di *process facilitator*:
 1. porre delle sfide ai partecipanti, ma supportarli sia come singoli che come gruppo;
 2. tollerare l'ambiguità mentre si lavora con i singoli e il gruppo;
 3. rispettare la privacy dei membri dei gruppi;
 4. sintetizzare i punti chiave della discussione;
 5. rinforzare i contributi provenienti dai partecipanti;
 6. decidere quando evitare di intervenire;
 7. garantire l'attiva partecipazione di tutti gli studenti;
 8. guidare la discussione al fine di raggiungere gli obiettivi e le finalità della lezione;
 9. aiutare gli studenti ad esprimere i loro problemi e bisogni di apprendimento;
 10. essere un ascoltatore attivo;
 11. aiutare gli studenti ad assumersi la responsabilità del loro apprendimento e di quello degli altri;
 12. aiutare a stabilire un senso di comunità di apprendimento e/o di comunità di pratiche;
 13. comprendere il punto di vista degli studenti, le loro aspettative, culture e bisogni di apprendimento;
 14. lavorare con le dinamiche di gruppo, cioè coinvolgere anche gli studenti che si siedono in fondo all'aula;
 15. sostenere e regolare il passo del processo di apprendimento;
 16. descrivere con chiarezza i rischi e i limiti degli spazi di apprendimento;
 17. fare interventi appropriati e incoraggiare la partecipazione iniziale;
 18. incoraggiare a condividere gli apprendimenti personali con gli studenti;
 19. intervenire per offrire direzione, dare informazioni, gestire i conflitti e coinvolgere i partecipanti;
 20. incoraggiare e motivare i partecipanti;
 21. stabilire un senso di uguaglianza;
 22. dimostrare auto-consapevolezza e desiderio di apertura;
 23. creare un ambiente centrato sugli studenti (p. 70);
- Competenze per il compito di valutatore:

1. utilizzare tecniche online di valutazione degli esiti e dei processi di apprendimento;
 2. garantire l'autenticità del lavoro degli studenti;
 3. apprezzare le questioni etiche;
 4. attribuire titoli e punteggi in accordo con la normativa;
- Competenze per il ruolo della persona cui viene riconosciuto il profilo di *scholarship of teaching* o quello di *primary researcher*:
 1. valutare l'efficacia dei programmi e dei materiali *on-line*;
 2. analizzare e riflettere sui dati, le esperienze, e i *record* della didattica *on-line* per monitorare e incrementare la propria *performance*;
 3. utilizzare risorse *on-line* per raccogliere informazioni sulle pratiche di insegnamento-apprendimento *on-line*;
 4. condurre ricerche sulle pratiche di insegnamento-apprendimento *on-line*;
 5. sviluppare teoria e modelli per l'insegnamento-apprendimento *on-line*;
 6. introdurre gli studenti dell'*on-line* verso la produzione e la ricerca della propria comunità di conoscenza;
 - Competenze per il ruolo del "facilitatore":
 1. focalizzare sulle risorse di apprendimento rilevanti;
 2. costruire appropriati compiti di apprendimento;
 3. mantenere il focus (ed eventualmente rifocalizzare) sui *core content*;
 4. riassumere i contenuti delle discussioni;
 5. strutturare contenuti fruibili da parte degli studenti (offrire *scaffolding*, indicazioni, materiali);
 6. definire appropriate abilità cognitive;
 7. monitorare i progressi;
 8. offrire *feedback*;
 9. consigliare (dal punto di vista tecnico, dei contenuti disciplinari, dei processi di apprendimento);
 - Competenze per il ruolo del "tecnologo":
 1. possedere adeguate competenze tecniche;
 2. utilizzare la tecnologia a un livello operativo;
 3. comprendere le capacità e i limiti delle piattaforme/tecnologie e degli strumenti infrastrutturali disponibili;

4. valutare quali strumenti possano essere utilizzati nell'apprendimento;
 5. fare un uso appropriato di strumenti e tecniche;
 6. fare una diagnosi delle difficoltà tecniche degli studenti;
 7. selezionare i media appropriati in accordo con gli esiti di apprendimento attesi;
 8. avere conoscenze relative a come l'uso di diversi media influenzi diversi tipologie di comportamento nei tutor e negli studenti;
 9. possedere abilità nel creare e aggiornare le risorse di apprendimento diffuse;
 10. rispettare la proprietà intellettuale e i diritti altrui;
- Competenze per il ruolo del "disegnatore di processi":
 1. dettagliare le attività che devono essere agite dagli studenti;
 2. stabilire la rilevanza tra le attività e gli esiti di apprendimento desiderati;
 3. selezionare media e modalità appropriate;
 4. offrire un'accessibilità facile alle risorse *on-line*;
 5. assicurarsi che le attività di apprendimento siano coerenti con i vincoli e possibilità offerti dalle tecnologie;
 6. fissare le attività secondo una pianificazione temporale appropriata;
 7. specificare o creare meccanismi o strumenti per monitorare i progressi degli studenti;
 8. pianificare una valutazione appropriate al contesto e all'oggetto;
 9. definire i criteri e le competenze richieste per il ruolo di *manager-administrator*;
 10. rimandare gli studenti al supporto di risorse appropriate;
 11. gestione efficace del tempo;
 12. abilità nel costruire *timetable* o pianificazioni per le attività di apprendimento/corsi;
 13. permettere agli studenti di partecipare prontamente agli ambienti *on-line* (p.71).

Anche Williams (2003) rubrica le competenze necessarie per gestire i contesti *on-line* in quattro macro-aree: comunicazione e interazione (Comm), tecnologia (Tech), apprendimento e insegnamento (Ins), management e (Man), miste (Misc), e così le elenca (p. 51):

Rank	Tipo di competenza (<i>competency</i>)	Categoria
1	Collaborazione – capacità di lavorare in gruppo	Com
2	Conoscenze tecnologiche di base	Tec
3	Abilità per la comunicazione interpersonale	Com
4	Conoscenza dell'inglese	Com
5	Conoscenza del campo di lavoro dell'apprendimento a distanza	Ins
6	Competenze di scrittura	Com
7	Sapere porre domande	Com
8	Sviluppare un ambiente di apprendimento collaborativo e centrato sullo studente	Ins
9	Padronanza delle teorie dell'apprendimento degli adulti	Ins
10	Conoscenza dei servizi di supporto	Man
11	Competenze nel dare feedback	Ins
12	Competenze organizzative	Man
13	Conoscenza dell'accesso alle tecnologie	Tec
14	Competenze nella pianificazione	Man
15	Competenze nell'uso dei software	Tec
16	Conoscenza delle regole in materia di proprietà intellettuale, utilizzo legale e copyright	Man
17	Competenze nel facilitare la discussione	Ins
18	Competenze nelle relazioni pubbliche	Man
	Conoscenze multimediali	Tec
20	Competenze di presentazione	Ins
21	Competenze di consulenza	Man
22	Competenze nella valutazione	Ins
23	Competenze nelle dinamiche di gruppi	Com
24	Competenze di editing	Com
25	Competenze nella gestione dei progetti	Man
26	Competenze come agente di cambiamento	Man
27	Competenze nella negoziazione	Com
28	Competenze nella valutazione dei bisogni	Ins
29	Competenze nell'analisi dei dati	Misc
30	Competenze nell'organizzazione del personale	Man

Figura 5: rielaborazione da Williams, 2003, p. 51.

Williams (2003) indica anche le competenze elettive di ciascun ruolo (p. 53):

Ruolo	Competenze
Administrative manager	Competenze manageriali, nella gestione del budget, di marketing e di planning strategico.
Instructor/facilitator	Conoscenza dei contenuti, dei modelli e delle strategie di insegnamento, delle teorie pedagogiche, competenze nell'uso degli strumenti Internet per la formazione, design formativo per le tecnologie interattive, competenze nella ricerca bibliografica, modellizzazione di comportamenti e competenze
Instructional designer	Competenze nel design di un percorso formativo, e in parte di un percorso che utilizzi tecnologie interattive; conoscenza delle specificità dei diversi media; teoria pedagogica; competenze nella formattazione di testi; competenza nell'uso di strumenti internet per la formazione; modelli e strategie per l'insegnamento, competenze nella programmazione web; stili di apprendimento e teorie; competenza nella creazione di HTML.
Trainer	Competenze nel training per le tecnologie, modellizzazione di comportamenti e competenze, teoria pedagogica, competenze nell'uso degli strumenti Internet per l'istruzione, competenze nel consigliare e offrire consulenza.
Leader/Change agent	Modellizzazione di comportamenti e competenze, competenze manageriali, competenze nel marketing, competenze nella pianificazione strategica, competenze nella definizione delle politiche, teoria pedagogica.
Technology expert	Competenze nell'utilizzo degli hardware; competenze nelle operazioni tecnologiche e riparazioni; competenza nell'uso degli strumenti Internet per l'istruzione.

Graphic designer	Competenze nel design grafico; competenze nella formattazione di testi; conoscenza delle specificità dei diversi media; competenza nell'uso degli strumenti Internet per l'istruzione.
Media publisher/editor	competenza nell'uso degli strumenti Internet per l'istruzione; competenze nel design grafico; conoscenze delle specificità dei diversi media.
Technician	Competenze nelle operazioni tecnologiche e riparazioni; competenze nell'utilizzo degli hardware; competenze nelle reti informatiche.
Support staff	Competenze nel consigliare e offrire consulenza.
Librarian	Competenze nella ricerca bibliografica.
Evaluation specialist	Teoria pedagogica.
Site facilitator/Proctor	Consenso non raggiunto su una qualsiasi competenza considerata come molto importante.

Figura 6: rielaborazione da Williams, 2003, p. 53.

FD in ambiente online

Se la formazione per i docenti all'utilizzo delle nuove tecnologie in aula è materia di diversi studi, meno lo è quella della formazione *on-line* dei docenti all'utilizzo delle ITC. Una ricerca di Rienties et al. (2013) dimostra, utilizzando il framework di ricerca del TPCK, come grazie a un modello ben studiato le competenze crescano in tutte le aree ritenute strategiche.

Da rilevare che l'*on-line* comincia ad essere ritenuto utile anche come metodo formativo in un centro di FD, al fine di facilitare ai *faculty member* l'accesso alle varie iniziative (Cook and Steinert, 2013). Un contesto *on-line* potrebbe essere utilizzato per rendere disponibile materiale sulle tecniche didattiche e per simulare situazioni di insegnamento. Per quei FdC che godono ormai di una buona reputazione la dimensione *on-line* consentirebbe lo sviluppo di una offerta formativa che esca dai limiti della università in cui sono collocati per sviluppare iniziative a livello internazionale.

Tuttavia, non vanno trascurate le criticità. "*Online tutorials and simulation activities*" richiedono molto tempo e molte risorse economiche, tali da rendere queste iniziative

inefficaci quando i destinatori sono piccoli gruppi di *faculty member* (Cook and Steinert, 2013 p. 932). Se manca una robusta dotazione tecnologica e un'adeguata assistenza, non solo si produce una carente offerta formativa ma l'intera *policy* di un centro vede messa a rischio la sua reputazione.

Sembrerebbe inoltre che la mancanza di relazioni *face-to-face* disincentivi una reale partecipazione all'offerta formativa, poiché i *faculty member* apprezzano gli scambi in presenza, le discussioni che possono emergere imprevedute e che solo un contesto "dal vivo" rende possibile (Dyrbye et al., 2009).

Al momento non esistono dati in termini *evidence-based* per poter stabilire se e come un contesto online di *faculty development activity* risulta utile (Cook and Steinert, 2013 p. 932). Gli studi disponibili sono pochi e le metodologie utilizzate dagli stessi non consentono comparazioni e aggregabilità dei dati. Dall'analisi condotta da Cook e Steinert (2013) risulta che i dati *evidence-based* sui corsi online per la formazione dei docenti sono pochi e deboli (2013, p. 932).

Competenze digitali

Viviamo in un'era digitale che sta modificando l'economia, la struttura sociale e la cultura. Si calcola che l'80% delle attività lavorative richieda competenze digitali. Una didattica che sa essere contemporanea richiede competenze digitali per allestire i contesti di apprendimento nella forma di *technology-rich education system* (Shaffer et al., 2015, p. 2).

Un FdC dovrà offrire occasioni per apprendere a utilizzare diversi oggetti digitali. Innanzitutto, quelli che vengono definiti *automated workbook*, che possono integrare o in certi casi sostituire i cartacei (Auzende et al., 2009). I *digital book* presentano una serie di vantaggi: possono essere decostruiti e ricostruiti raccolti e catalogati nel computer. Avere a disposizione una biblioteca digitale moltiplica opportunità di apprendimento.

I *digital book* sono dinamici e non lineari e come tali possono costituire lo strumento per promuovere un apprendimento non tradizionale.

Ogni studente può essere guidato a costruire il suo *Digital Education Record* che traccia il processo di apprendimento. Ad esempio, può essere strutturato per capitoli, ciascuno dei quali indica un macro-obiettivo, e rispetto a ciascuno di essi gli studenti sono tenuti a indicare i micro-obiettivi che raggiungono, in relazione alle varie attività che seguono, specificando quali evidenze attestano il conseguimento delle competenze individuate.

Un altro strumento digitale didattico è costituito dai *digital internships*, che simulano ambienti in cui gli studenti possono fare una esperienza virtuale di *work-based learning* (Barab et al., 2009; Shaffer, 2007). Possono essere utili nei corsi professionalizzanti per simulare situazioni ordinarie e situazioni critiche delle carriere professionali.

Quando il principio di costruzione di un *digital internship* è di offrire scenari di *problem-solving*, tali strumenti si prestano a integrare esperienze reali di *problem-based learning*.

È infatti importante dosare l'apprendimento in contesti digitali con quello tradizionale e con quello esperienziale di ambienti reali.

3.3.4 Competenze di valutazione

Che cosa distingue una buona ricerca, un buon insegnamento, un buon servizio?

Che cosa distingue un'eccellente ricerca, un eccellente insegnamento, un eccellente servizio?

Quali sono i criteri per valutare se una pratica di insegnamento è veramente efficace senza avere come unico riferimento la valutazione degli studenti?

Come garantire che un'azione di *peer-review* di una ricerca sia realmente valido?

Con quali criteri definire se e come una attività di servizio è di valore?

Quando ci si trova di fronte a tali questioni ci si può sentire come immobilizzati, incapaci di fornire una risposta accettabile (Buller 2012, p. XII). Queste domande rendono evidente la necessità per il personale accademico di apprendere strategie di valutazione.

Una delle componenti più rilevanti delle attuali *policy* accademiche è rappresentata dalle attività di valutazione. Alcuni studiosi hanno definito gli anni novanta del secolo scorso come l'“età dell'oro” della ricerca sulla valutazione (Henry & Mark, 2003). Dopo questo periodo, in cui molto ricerca teoretica è stata condotta sulla valutazione per mettere a fuoco concezioni e modelli differenti, recentemente il dibattito ha subito una forma di semplificazione se non di riduttivismo, poiché non solo la ricerca sulla valutazione ha assunto un ruolo sempre più marginale, ma il discorso si è spostato dalla elaborazione e critica di differenti modelli teorici alla strutturazione di dispositivi standardizzati e prescrittivi. Mentre in ambito accademico le pratiche di valutazione sono diventate sempre più diffuse, se non addirittura pervasive, si è ridotta sempre più la ricerca mirata a identificare buone pratiche disegnate a partire da dati empirici. Come notano Henry e Mark (2003, p. 70), molti modelli sono “generalmente basati sull'esperienza personale, l'osservazione e le credenze e i valori personali, a volte

idiosincratici, e non su evidenze raccolte con cura, le quali possono essere descritte, condivise, e criticate”.

Poiché il personale docente è continuamente coinvolto in attività di valutazione, sembrerebbe facile attivare una valutazione dell’organizzazione accademica in tutte le sue componenti: attività di ricerca, offerta formativa, iniziative di terza missione, attività di formazione del personale. In realtà così non è, poiché una cosa è valutare l’apprendimento degli studenti, altra cosa è valutare l’attività dei pari. Le pratiche di ricerca, i modi di intendere l’attività didattica, le azioni a favore della comunità per disseminare la conoscenza e/o per costruire *partnership* con il territorio non sono interpretabili e valutabili alla luce di un singolo paradigma, ma molte e differenti sono le prospettive a partire dalle quali interpretare questi tipi differenti di azioni accademiche. Proprio perché non esiste un unico paradigma interpretativo non è facile trovare criteri di valutazione condivisi.

Nella lingua inglese diversi sono i termini utilizzati per parlare di valutazione: *evaluation*, *assessment*, *accountability*. Si riferiscono tutti al medesimo ambito semantico, ma con sottolineature particolari: Crooks (1988), preferendo parlare di *evaluation*, spiega che il termine *assessment*, specialmente negli USA, ha un significato preciso ristretto in quanto utilizzato principalmente per identificare processi di misurazione delle competenze al termine di un processo di apprendimento.

Assessment

Assessment è il termine maggiormente utilizzato e diffuso in ambito formativo per indicare quella funzione della valutazione orientate all’apprezzamento delle prestazioni degli studenti. La più specifica dizione *classroom assessment* definisce la netta distinzione fra la “valutazione degli apprendimenti”, attività che si svolge in classe e che mira a determinare il rendimento scolastico degli studenti, e quella che in contesto italiano definiamo “valutazione di sistema” e in area anglossassone viene proposta come *evaluation*. A quest’ultimo termine si fa oggi riferimento parlando delle vaste indagini comparative nazionali e internazionali.

Scriven (1967), scrivendo di valutazione dei curricula e dei programmi scolastici, ha coniato i termini *formative evaluation* e *summative evaluation* per distinguere tra due finalità: migliorare i programmi e dare un giudizio al merito. Quattro anni più tardi Bloom, Hastings and Madaus (1971) hanno preso a prestito questi termini ma con una differente finalità: migliorare (*formative*) e dare un giudizio (*summative*) relativi agli esiti dei singoli studenti. In seguito, altri autori come Sadler (1989) hanno sostituito il

termine *evaluation* con *assessment*, ritenendolo più appropriato per esprimere il giudizio sul lavoro individuale dello studente.

Questi due concetti si sono dimostrati fecondi per la ricerca e l'avanzamento delle pratiche formative. In seguito però all'influente articolo di Black and Wiliam (1998), l'Assessment Reform Group del Regno Unito (ARG, 1999) ha proposto due diverse espressioni per identificare la natura e la finalità delle due azioni: il *formative assessment* è diventato *assessment for learning* e il *summative assessment* è diventato *assessment of learning*. Più recentemente Earl (2003) ha proposto un terzo termine: *assessment as learning*.

L'*assessment of learning* (o *summative assessment*) si realizza azioni di descrizione, misurazione e rendicontazione degli esiti di apprendimento degli studenti in un determinato momento del loro percorso. Può essere applicato in diversi momenti del processo di apprendimento per valutare progressi e limiti.

Lo *assessment as learning* si riferisce al ruolo del processo valutativo nel sostenere competenze e impegno dello studente come *learner*. Diventa una sorta di *mentoring* che ogni studente può fare rispetto alla propria esperienza di apprendimento; se attivato con continuità e con una buona disciplina ha come effetto di migliorare le competenze di metacognizione e di *self-regulation*.

Lo *assessment for learning* è stato definito nel corso di meeting internazionale come (AFL, 2009): "una pratica che quotidianamente gli studenti, i docenti e i pari mettono in pratica per cercare informazioni, riflettere su di esse e mettere in atto azioni razionali ad esse conseguenti, attraverso il dialogo, la dimostrazione e l'osservazione in modo tale da rafforzare l'apprendimento che si va via via costruendo". Alcuni studiosi, lamentano l'eccessiva ampiezza di tale definizione (che quindi include anche lo *assessment as learning*) preferiscono focalizzare la specificità di questa valutazione descrivendola attorno a tre componenti: avere un obiettivo chiaro, identificare i gap tra ciò che lo studente sa e l'obiettivo, e identificare gli *step* o le strategie per colmare il *gap*. Centrale in questa posizione è il *feedback* ricevuto (a meno che si tratti di *self-assessment*) (Hattie & Timperley, 2007).

Nel suo studio pionieristico sul *formative assessment* Sadler (1989) ha affermato che lo *assessment for learning* non è qualcosa che si può fare verso uno studente trattandolo in maniera passiva: quest'ultimo deve esercitare un ruolo attivo affinché la valutazione diventi parte del processo formativo. È importante che lo studente abbia chiaro l'obiettivo, i criteri e gli standard della valutazione adottata, e sia attivamente coinvolto nella comparazione di *performance* con l'obiettivo di un'azione appropriata

che aiuti a colmare il *gap*. In questa visione è chiaro che lo *assessment as learning* è componente essenziale dell'*assessment for learning*.

All'interno della valutazione dei processi di insegnamento, si riconoscono due ambiti distinti: uno di essi viene definito *summative*: esso cioè si realizza *ex post*, ovvero interviene al termine delle attività. I suoi risultati hanno carattere definitivo, oltre che pubblico, e hanno lo scopo di definire il grado di successo di un determinato evento formativo. Un secondo livello invece viene definito *formative* poiché interviene *in itinere*, ovvero viene implementato nel corso dell'attività, e il suo scopo è quello di sostenere i professionisti che sono ancora impegnati nel processo preso in esame. Il suo obiettivo infatti è da un lato migliorare le pratiche e i processi formativi, dando ai docenti informazioni utili a ridefinirli in corso d'opera, dall'altro dare loro indicazioni utili alla loro crescita professionale. Il FD è interessato in particolare a questo secondo tipo di valutazione, poiché essa si rivela utile per incrementare l'efficacia delle azioni formative.

Appare opportuno a questo punto ricordare che per realizzare una valutazione va tenuto aperto lo sguardo su tre aspetti:

- a) cosa sta facendo un docente;
- b) cosa gli studenti pensano che lui stia facendo;
- c) quale impatto ha il suo agire sugli *outcome* degli studenti.

Il punto (a) e il punto (b) appaiono legati a quelli che sono definiti *instrumental data*, termine che si riferisce agli elementi fattivamente identificabili all'interno dei contesti di apprendimento (strategie di insegnamento, attività svolte in classe). Per quanto riguarda invece il punto (c) esso può essere indagato attraverso i *consequential data*, ovvero quegli indicatori che si collegano agli esiti dei processi formativi (livello di apprendimento degli studenti, prosieguo nella carriera accademica degli studenti, andamento del corso).

Questi due elementi entrano in gioco sia che si tratti di *summative assessment*, che di *formative assessment*, anche se ovviamente diversi sono gli strumenti scelti per identificarne la dimensione. Nella *formative* che, come già sottolineato è il terreno privilegiato del *developer*, i *tool* utilizzati per rispondere alle domande (a) e (b) sono le osservazione in classe e i *focus group*, poiché consentono una risposta mirata e tempestiva, mentre per raccogliere informazioni relativamente al punto (c) vengono utilizzati strumenti informali in itinere. A partire da queste considerazioni di base è possibile indagare i temi ancora aperti che legano valutazione e FD.

Accountability

L'*accountability*, letteralmente il “rendere conto a referenti esterni”, è definibile come l'azione di produrre conoscenza nell'agire professionale, e di rendere questo agire e i suoi esiti comprensibili a interlocutori esterni. È un'azione che fa uso di modelli e pratiche di valutazione basate sulla rendicontazione, la certificazione di qualità e l'accreditamento di un servizio formativo, seguendo spesso logiche mutate dall'ingegneria gestionale, anche attraverso pratiche *evidence based* centrate sulla verifica dei risultati raggiunti su istanze di controllo (Humphries, 2003; De Ambrogio e Lo Schiavo, 2004; Moss, 2005; Damiano, 2011).

Tale tipologia di valutazione presenta due aspetti: da un lato risponde all'esigenza di produrre ed elaborare informazioni che possano rendere visibile l'agire e migliorare la riflessività dei sistemi; dall'altro però tale azione si scontra con la complessità dei sistemi formativi, caratterizzati da una molteplicità di dimensioni differenti, intrecciate insieme, rispetto alle quali identificare elementi di ordine e di misurabilità e valutarli è una questione non solo metodologica ma epistemologica (Scriven, 1991; Becchi et al., 2002; Shaw, 2011).

L'*accountability* in sistemi complessi come quelli sociali e formativi si trova a fronteggiare numerosi dilemmi, ben illustrati nella letteratura: la contrapposizione tra modelli positivistici e costruttivistici (la conoscenza è una fotografia fedele della realtà “là fuori”, o una costruzione del pensiero che osserva la realtà?), tra l'istanza della standardizzazione e quella della sensibilità alle qualità (è possibile declinare degli standard misurabili per sistemi simili o è necessario essere attenti alle singolarità di ciascun sistema, valorizzandole? cfr. Patton, 1997; Moss, 1994), tra il focus sugli esiti e quello sui processi (Lincoln, Guba, 1989; De Ambrogio, 2003; Stame, 2007).

A seconda della scelta paradigmatica ed epistemologica che si intende adottare, deriva una differente concezione dei ruoli che possono essere assunti dai soggetti coinvolti nel lavoro di valutazione, fino a identificare la necessità di esperti esterni per favorire l'*accountability*, o, dall'altro lato, affermando la stretta connessione tra valutazione e autovalutazione e l'importanza delle prospettive degli *insider* come soggetti di conoscenza e di miglioramento.

Si può svolgere un processo di *accountability* come mero giudizio e paragone tra *output* e standard di riferimento, o come forma di apprendimento dell'intera organizzazione o istituzione. Una buona *accountability* ha in sé una forte dimensione di *learning*, sia individuale che istituzionale, resa possibile grazie al coinvolgimento di tutti gli attori in gioco nel contesto. In questo caso, una dimensione che è sempre sottesa alle diverse fasi progettuali, in quanto in grado di comprendere le situazioni

per elaborare concrete strategie di cambiamento (Hadji, 1992; Shaw I. F. & Lishman J., 1999).

Favorire l'apprendimento di teorie e modelli di valutazione è necessario per porre il personale accademico non solo nelle condizioni di esercitare una buona e corretta valutazione dei processi di apprendimento degli studenti, ma anche per valutare il proprio agire e per essere interlocutori attivi delle pratiche di valutazioni esercitate sul contesto da enti esterni, situazione questa tipica dell'ambiente universitario italiano e in generale di molti paesi europei.

Valutazione e FD: prospettive di sviluppo

Webster-Wright (2009) ritiene che sia venuto il momento di transitare da un'offerta formativa di tipo episodico ad una prospettiva di esperienze di apprendimento in continuità nel tempo, per accompagnare la formazione dei docenti in un modo strutturalmente organizzato.

Un esempio di buona valutazione comprensiva la troviamo realizzata dalla Georgia Southern University il cui report di valutazione è così strutturato:

- a) ricostruzione della storia delle iniziative di *faculty development*;
- b) analisi degli sforzi e dei risultati ottenuti dalle iniziative di *faculty development* nei diversi dipartimenti;
- c) elenco dei punti critici trovati:
 - c1) le valutazioni sono risultate inconsistenti;
 - c2) molti programmi didattici e di ricerca non sono stati sottoposti a valutazione;
 - c3) rilevati non adeguati processi di valutazione a livello di istituzione (ateneo nel suo complesso);
 - c4) rilevati non adeguati processi di valutazione a livello di *faculty*;
 - c5) una *opinion-based* sulla valutazione che non tiene conto di tutte le sue potenzialità;
- d) elenco delle iniziative di formazione alla valutazione realizzate:
 - d1) creazione di team di lavoro in ogni *faculty*;
 - d2) preparazione di programmi di valutazione assegnati ai leader dei team;
 - d3) organizzazione di *workshop*;
 - d4) organizzazione di *spring faculty meeting* per discutere a livello di gruppo l'andamento dei processi di valutazione;

- d5) organizzazione di *summer retreats* per preparare i *faculty member* alla valutazione: tre giorni di lavoro intensivo incentivati a livello di stipendio;
- d6) la richiesta ai gruppi di lavoro di scrivere dei *report* sulle attività svolte: il tempo del *writing* era incentivato a livello di stipendio.

L'*assessment* è spesso stato percepito e utilizzato come uno strumento per l'*accountability*, il che ha creato la diffusa convinzione che sia da svolgersi primariamente per dimostrare esternamente le performance di un ateneo o di un dipartimento, invece che per migliorare l'apprendimento degli studenti.

Walvoord (2004) ha definito l'*assessment* dell'apprendimento degli studenti come "la raccolta sistematica di informazioni circa l'apprendimento degli studenti, utilizzando tempo, conoscenze, expertise e risorse disponibili, al fine di fornire informazioni utili a un miglioramento dell'apprendimento" (p. 2). I *faculty member* lavorano con gli studenti al fine di conoscere ciò che stanno imparando; spesso sono i migliori valutatori (*assessor*) nel *campus*: i *faculty developer* possono lavorare con i *faculty member* per aiutarli nell'utilizzare i risultati dell'*assessment* al fine di un miglioramento didattico (Wehlburg, 2010, p. 170).

L'*assessment* è un processo che aiuta ad identificare le aree nelle quali gli studenti non stanno apprendendo tanto quanto ipotizzato dal docente, dal dipartimento o dall'istituzione. Shulman (2007) descrive l'*assessment* come un insieme di dati utili per raccontare la storia di un dipartimento. In questa metafora, l'*assessment* è il processo per raccogliere le informazioni per costruire una narrazione che può essere condivisa con altri: "la storia narrata attraverso un *assessment* è una funzione delle dimensioni di misurazione e valutazione che determina le possibili direzioni che la narrazione potrebbe prendere. Allo stesso modo l'*accountability* richiede che ci si assuma la responsabilità della storia che ci impegniamo a raccontare. Dobbiamo rendere pubblica la ragione per la quale scegliamo una storia rispetto ad altre alternative ... solo dopo dovremmo difendere l'adeguatezza delle forme di misurazione e documentazione che mettiamo in atto per garantire la narrazione che offriamo" (Shulman, 2007, p. 22). Vedere l'*assessment* come un modo di condividere le informazioni è vitale, ma il processo non dovrebbe essere sviluppato solo per essere utilizzato dalle agenzie esterne. L'*assessment* deve essere il modo attraverso il quale il docente, il dipartimento, e le istituzioni garantiscano informazioni significativa a riguardo dell'apprendimento degli studenti dentro il contesto dell'istituzione locale.

Livelli di pratiche di assessment

“Ogni bravo insegnante esamina continuamente il lavoro degli studenti non solo per assegnare loro un voto, ma per migliorare la propria pratica... Questo è l'*assessment*, ma è stato confinato all'interno delle classi” (Walvoord, 2004, p. 6). L'*assessment* che avviene dentro le classi dovrebbe essere in linea con il programma e con l'intera istituzione. I *faculty member* spesso non tengono conto del fatto che i dati raccolti dall'*assessment* degli studenti potrebbero fornire informazioni utili non solo per il singolo corso, ma per l'intero dipartimento e per tutta l'istituzione. I *faculty developer* dovrebbero offrire supporto nel rileggere in una cornice più ampia i dati raccolti nelle singole classi.

Course-based assessment

L'*assessment* dell'apprendimento degli studenti è sempre avvenuto a livello di corso nel processo di teaching and learning. I *faculty member* spesso modificano i loro approcci didattici lungo i corsi basandosi su una valutazione del lavoro: questo tipo di *assessment* generalmente non è riconosciuto come *assessment of students learning* in senso formale, in quanto è visto come parte del processo di insegnamento (Wehlburg, 2010, p. 172). Le attività di *assessment* all'interno dei corsi possono essere utilizzate per comprendere che cosa un studente conosce o cosa potrebbe fare all'interno del corso. Queste misure di *assessment* esistono già in ogni corso – esami, *paper*, progetti o presentazioni. Strumenti aggiuntivi sono stati progettati ad uso dei *faculty* e possono essere facilmente modificati per adattarsi ad ogni corso. Spesso vengono chiamati *Classroom Assessment Techniques* (CATs) (Angelo & Cross, 1993). I CATs sono metodi di valutazione di “ciò che gli studenti stanno imparando nella classe e di come li stanno apprendendo” (Angelo & Cross, 1993, p. 4).

Ci sono centinaia di esempi di tecniche per la valutazione di classe (sito Internet esemplificativo: http://pedagogy.merlot.org/Classroom_AssessmentTechniques.html): i *faculty developer* dovrebbero spingere i *faculty member* ad integrare i CATs nei loro corsi (Wehlburg, 2006). Walvoord (2004) incoraggia i docenti a costruire il proprio processo di valutazione (*grading*: dare voti) in corrispondenza con l'*assessment* dei singoli corsi e del dipartimento: “Un voto espresso in lettere, da solo non offre sufficienti informazioni circa l'apprendimento che è stato esaminato o i criteri che sono stati utilizzati (Walvoord, 2004, p. 13).

Assessment di dipartimento o di programma

L'*assessment* del dipartimento o del programma (*department or program-level assessment*) si concentra sugli obiettivi e gli esiti di apprendimento degli studenti. L'impresa può sembrare enorme quando i docenti devono considerare tutti i corsi e

tutte le esperienze che uno studente potrebbe incontrare nel suo percorso di laurea. In questo processo il ruolo del *faculty developer* può essere importante: è davvero utile infatti avere un facilitatore esterno al dipartimento, libero dai pregiudizi di una cultura accademica a volte troppo determinanti, con il quale discutere e chiarire quali sono gli obiettivi e i profili di apprendimento previsti per ciascun corso di laurea è di grande aiuto.

Wehlburg (2010, p. 173 e ss.) propone un processo di FD che porti i *faculty* a costruire processi di *assessment* condivisi ed efficaci: per prima cosa è necessario che un docente sia d'accordo sulla visione di studente "ideale" che orienta i percorsi di laurea: quali abilità dovrebbe avere? Quali competenze deve dimostrare? Quali convinzioni etiche deve possedere? Quali elementi del programma si rivelano di grande influenza? (Wehlburg, 2010, p. 173). Ogni insegnante deve aver chiare queste dimensioni, ponendosi seriamente queste domande. In seguito, ogni *faculty* dovrebbe condividere le proprie osservazioni con gli altri, fino ad arrivare a un accordo e a una lista di requisiti e obiettivi condivisi. Certo questa discussione, confronto e mediazione richiede tempo, ma sarà certamente più efficace rispetto a una linea dettata dall'alto. È inoltre fondamentale costruire un clima di collaborazione, perché è l'unico modo per diffondere questa cultura condivisa: in modo particolare infatti i nuovi docenti o quelli che insegnano corsi introduttivi, spesso non conoscono l'impianto e le linee generali del corso di laurea o del dipartimento, rischiando così di lavorare in modo separato dal contesto (Wehlburg, 2008).

Assessment a livello istituzionale

Le istituzioni hanno una *mission*, ma molte istituzioni non hanno modalità significative per valutare se gli studenti stiano realmente raggiungendo gli obiettivi di apprendimento previsti.

A livello istituzionale, la valutazione dell'apprendimento degli studenti è solitamente percepita come un'impresa che deve essere affrontata per l'*accountability* richiesta dalle agenzie di accreditamento e dalle politiche governative. Questa visione tecnicistica e dalle finalità esterne della valutazione è molto limitante: sebbene infatti i processi di *assessment* possano svolgersi sotto l'urgenza dell'accREDITAMENTO o della rispondenza a questioni normative, è importante che i docenti la vivano come una straordinaria opportunità per discutere e dare forma a una valorizzazione o ripensamento delle pratiche didattiche e della pedagogia dell'istituzione. I *faculty developer* potrebbero utilizzare queste incombenze come occasione per incoraggiare i

dipartimenti ad allineare i curricula con obiettivi e finalità dichiarate; tale processo è circolare in quanto offre la possibilità di un miglioramento reale dell'istituzione.

Allineare course-based e program-level assessment

Come parte di un continuo processo di FD molte istituzioni incoraggiano i *faculty* a stilare una lista di outcome generali che costituiscano il *syllabus* del corso. I *faculty developer* possono anche aiutare a creare mappe curricolari per determinare come un corso specifico si inserisca dentro i programmi di apprendimento di un intero dipartimento (Kallick & Colosimo, 2009). Ovviamente poi gli *outcome* di apprendimento degli studenti sono misurati a livello di singolo corso: "Noi docenti abbiamo praticato l'*assessment* dell'apprendimento degli studenti nelle nostre classi per tanto tempo, ma non abbiamo sentito la necessità di renderlo più visibile o valutato esternamente. Si è trattato di un *assessment* 'segreto'" (Walvoord & Anderson, 1998, p. 5).

Student Learning, Assessment, and Accreditation

Quando i dati raccolti vengono utilizzati per un ripensamento e un miglioramento delle attività di un corso o di un intero dipartimento si parla di *transformative assessment*, che viene progettato per rafforzare un continuo, significativo e appropriato miglioramento delle pratiche di *teaching and learning*. (Wehlburg, 2008).

Purtroppo però, spesso le discussioni che riguardano l'accreditamento non partono dalla questione degli apprendimenti, essendo realizzate, invece, come un'immissione dall'esterno di standard costruiti altrove, e focalizzando il tutto su una dimensione di *accountability*. Banta (2007) si è chiesto se l'*assessment for accountability* e l'*assessment for improvment* possano coesistere. Le istituzioni desiderano che i *faculty* producano una *accountability* da mostrare alle agenzie di accreditamento, ai consigli di amministrazione, ai genitori ecc., mentre i *faculty* generalmente focalizzano le valutazioni sul *teaching and learning* all'interno dei propri corsi. Proprio perché il termine *assessment* è stato troppo spesso collegato ai meri scopi dell'*accountability*, non sorprende che questa tensione esista e che molti *faculty member* non percepiscano o apprezzino il potenziale trasformativo dell'*assessment*. Lo scopo di ogni piano di *assessment*, invece, deve essere focalizzato sull'apprendimento degli studenti.

Palomba e Banta (1999) definiscono l'*assessment* come "la raccolta sistematica, revisione e utilizzo delle informazioni sui programmi di formazione realizzata al fine di migliorare l'apprendimento e lo sviluppo degli studenti (p. 4). Huba e Freed (2000) lo definiscono come: "il processo di raccolta e discussione delle informazioni da molteplici fonti per sviluppare una profonda conoscenza di ciò che gli studenti fanno,

comprendono, e possono fare con le loro conoscenze come risultato delle loro esperienze formative; il processo culmina quando i risultati dell'*assessment* sono utilizzati per migliorare gli apprendimenti conseguenti" (p. 8). Allen (2004) afferma che: "come un tutto, l'*assessment* è un framework per focalizzare l'attenzione dei *faculty* sull'apprendimento degli studenti e per promuovere discussioni significative sugli obiettivi del programma, sull'organizzazione curricolare, la didattica e lo sviluppo degli studenti" (p. 4).

Nessuna di queste definizioni di *assessment* contiene riferimenti alla raccolta di informazioni per scopi legati all'*accountability*, ma sono centrate sulla questione *teaching-learning*. I *faculty developer* possono aiutare ad allargare il focus della valutazione affinché vada oltre le richieste delle agenzie di accreditamento. I *faculty developer* potrebbero invece utilizzare i criteri esterni per migliorare le pratiche didattiche ai fini dell'apprendimento. Proprio perché i *faculty developer* concentrano la propria attenzione sul miglioramento delle pratiche di insegnamento e apprendimento, sono molto vicini e apprezzati dai docenti: potrebbero quindi fungere da mediatori che facilitano l'*assessment* trasformativo, in quanto sarebbe sentito dai docenti stessi come non solo legato all'*accountability* o alle questioni istituzionali, ma come strettamente collegato alle pratiche d'aula (Wehlburg, 2010, p. 177 ss.).

3.4 Riferimenti

- Abes, E.S., Jackson G., and Jones, S.R. (2002). Factors That motivate and deter faculty use of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service learning*, vol. 9, n. 1, pp. 5-17.
- AFL (2009). *Position paper on assessment for learning*. http://annedavies.com/PDF/11D_PositionPaperAFL-NZ.pdf
- Alexander, S. (2001). E-learning developments and experiences. *Education+ Training*, 43(4/5), 240-248.
- Allen, M. J. (2004). *Assessing academic programs in higher education*. Bolton, MA: Anker.
- Alvarez, I., Guasch, T., & Espasa, A. (2009). University Teacher Roles and Competencies in Online Learning Environments: A Theoretical Analysis of Teaching and Learning Practices. *European Journal of Teacher Education*, 32(3): 321–336.
- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are We Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90-126.
- Amundsen, C., and Wilson M. (2012). Are We Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90–126.
- Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers*. San Francisco: Jossey - Bass.
- ARG. (1999). *Assessment for learning: Beyond the black box*. Cambridge, UK: TheAssessment Reform Group.
- Auzende, O., Giroire, H., & Le Calvez, F. (2009). Innovative technologies in education: Creating dynamic and interactive tests. In S.C. Kong, H. Ogata, H.C. Arnseth, C.K.K. Chan, & T. Hirashima (Eds.), *Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education*. Hong Kong, China: ICEE.
- Aydin, C. 2005. Turkish mentors' perception of roles, competencies and resources for online teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 6(3).

- Ball, D. L., & McDiarmid, G. W. (1990). The subject matter preparation of teachers. In W. R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 437–449). New York: Macmillan.
- Banta, T. W. (2007). Can assessment for accountability complement assessment for improvement? *Peer Review*, 9 (2), 9 – 12.
- Barab, S.A., Scott, B., Siyahhan, S., Goldstone, R., Ingram-Goble, A., Zuiker, S. & Warrant, S. (2009). Transformational play as a curricular scaffold: Using videogames to support science education. *Journal of Science Education and Technology*, 18(3), 305-320.
- Bates, A.W. (1997). Restructuring the university for technological change, paper presented at What Kind of University?, 18-20June, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, London, available at: <http://bates.cstudies.ubc.ca/carnegie/carnegie.html>. Accessed 6 January 2017.
- Bell, R., Furco, A., Ammon, M.S., Muller, P., and Sorgen, V. (2000). *Institutionalizing service-learning in higher education*. Berkeley, CA: University of California.
- Benson, L., Harkavy, I., and Hartley, M. (2005). Integrating a commitment to the public good into the institutional fabric. In A. Kezar, T. Chambers, and J. Burkhardt (Eds.), *Higher education for the public good* (pp.185-216). San Francisco: Jossey Bass.
- Berge, Z.L. 1995. Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology*, 35(1), 22–30.
- Bixler, B. A. (2007). The effects of scaffolding student's problem-solving process via question prompts on problem solving and intrinsic motivation in an online learning environment (Doctoral dissertation, The Pennsylvania State University).
- Black, P. and D. William (1998), Assessment and Classroom Learning, *Assessment in Education*, 5(1), pp. 7-74.
- Blessinger, P. and Bliss, T.J. (2016) (Eds.). *Open Education. International perspective in Higher education*. Cambridge, UK: Open Books Publishers.
- Bloom, B.S., J.T. Hasting and G.F. Madaus (1971), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New York: McGraw-Hill Book Co.

- Bok, D. (1982). *Beyond the ivory tower: Social responsibilities of the modern university*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bonwell, C.C., and Eison J.A. (1991). *Active Learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report N. 1. Washington D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- Boud, D., & Lee, A. (2005). 'Peer learning' as pedagogic discourse for research education 1. *Studies in Higher Education, 30*(5), 501-516.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 24*(4), 413-426.
- Bowen W.G. (2013). *Higher Education in the Digital Age*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Boyer, E.L. (1997). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brangle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A Service-Learning Curriculum for Faculty, *Michigan Journal of Community Service Learning, 2*(1), pp. 112-122.
- Brangle, R. G., & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *The Journal of Higher Education, 71*(3), 273-290.
- Brangle, R. G., Hatcher, J. A., Hamilton, S., & Young P. (2001). Planning and Assessing Campus/Community Engagement, *Metropolitan Universities, 12*(3), 89-99.
- Brangle, R., & Hatcher, J. (2009). Innovative practices in service-learning and curricular engagement. *New Directions for Higher Education, 147*, 37-46.
- Brouwer, N., Ekimova, L., Jasinska, M., Van Gastel, L., & Virgailaite-Meckauskaite, E., (2009). Enhancing Mathematics by Online Assessments, Two Cases of Remedial Education Considered. *Industry and Higher Education, 23*(4), 277-283.
- Brukardt, M. H., Holland, B., Percy, S. L., Simpher, N., on behalf of Wingspread Conference Participants. (2004). *Wingspread Statement: Calling the question: Is higher education ready to commit to community engagement*. Milwaukee: University of Wisconsin-Milwaukee.
- Buchanan, A. M., Baldwin, S. C., & Rudisill, M. E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher, 31*(5), 28-34.
- Buller, J.L. (2012). *Best practices in faculty evaluation. A practical guide for academic leaders*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Butin, D.W. (2006a). Disciplining service learning: institutionalization and the case of community studies. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(1), 57-64.
- Butin, D.W. (2006b). The limits of service-learning in higher education. *The Review of Higher Education*, 29(4), 473-498.
- Butin, D.W. (2007). Justice-learning: Service-learning as justice-oriented education. *Equity and excellence in Education*, 40, pp. 177-183
- Butin, D.W. (2008). Saving the university on his own time: Stanley Fish, Service-learning, and knowledge legitimation in the academy. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15(1), 62-69.
- Campbell, M., W. Gibson, A. Hall, D. Richards, and P. Callery. 2008. Online vs. face-to-face discussion in a Web-based research methods course for postgraduate nursing students: A quasi-experimental study. *International Journal of Nursing Studies*, 45 (5), 750-59.
- Carrington, S., & Saggars, B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24, 795-806.
- Carroll, J., Farooq, U. (2007). Patterns as a paradigm for theory in community-based learning *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(1), 41-59.
- Chianese, G. (2014). *Educazione Permanente. Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti: Condizioni, pratiche e prospettive nello sviluppo personale e professionale dei docenti.* Franco Angeli.
- Conner, J.O. (2010). Learning to unlearn: how a Service Learning project can help teacher candidates to reframe urban students. *Teacher and Teaching Education*, 26, 1170-1177.
- Cook, D.A. and Steinert, Y. (2013). Online learning for faculty development: A review of literature. *Medical Teacher*, 35, pp. 930-937.
- Cooper, J., & Robinson, P. (1998). Small-group instruction in science, mathematics, engineering and technology (SMET) disciplines: A status report and an agenda for the future. *Journal of College Science Teaching*, 27(6), 383-388.

- Coppola, W.N., R.S. Hiltz, and N. Rotter. 2002. Becoming a virtual professor: Pedagogical roles and asynchronous learning networks. *Journal of Management Information Systems*, 18(4), 169–89.
- Coverdale, J.H., & McCullough, L.B. (2014). Responsibly managing students' learning experiences in student-run clinics: A virtue-based ethical framework. *Teaching and learning in medicine*, 26(3), 312-315.
- Crippen, K. J., & Earl, B. L. (2007). The impact of web-based worked examples and self-explanation on performance, problem solving, and self-efficacy. *Computers & Education*, 49(3), 809-821.
- Croninger, Valli, and Chambliss, (2012). Researching quality in teaching: Enduring and emerging challenges. *Teachers College Records*. vol. 114, n. 4., pp. 1-15.
- Crooks, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438–481.
- Dallimore, E., Rochefort, D.A., & Simonelli, K. (2010). Community based learning and research, *New Directions for Teaching and Learning*, 124, 15-22.
- Damiano, E. (2011). Il “senso” della valutazione. Fenomenologia sociale e opzioni epistemologiche, *Education Science & Society*, 2, 10-39.
- Daudelin, M. W. (1997). Learning from experience through reflection. *Organizational dynamics*, 24(3), 36-48.
- De Ambrogio, U. (a cura di) (2003). Valutare gli interventi e le politiche sociali. Roma: Carocci.
- De Ambrogio, U., & Lo Schiavo, L. (2004). Piccoli equivoci senza importanza, *Prospettive Sociali e Sanitarie*, 14, 1-5.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Kappa delta phi
- Dewey, J. (1986). *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. *How we think*, 1933)
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp. 1-19). Oxford; UK, Elsevier Publishing.
- Dinov, I. D., Sanchez, J., & Christou, N. (2008). Pedagogical utilization and assessment of the statistic online computational resource in introductory probability and statistics courses. *Computers & Education*, 50(1), 284-300.

- Dolmans, D. H., Wolfhagen, I. H., Van Der Vleuten, C. P., & Wijnen, W. H. (2001). Solving problems with group work in problem-based learning: hold on to the philosophy. *Medical education*, 35(9), 884-889.
- Dyrbye, L., Cumyn, A, Day, H. and Heflin, M. et al. (2009). A qualitative study of physicians' experiences with online learning in a master's degree program: benefits, challenges, and proposed solutions. *Medical Teacher*, 31, pp. 40-46.
- Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ebert-May, D., Derting, T. L., Hodder, J., Momsen, J. L., Long, T. M., & Jardeleza, S. E. (2011). What we say is not what we do: effective evaluation of faculty professional development programs. *BioScience*, 61(7), 550-558.
- Ehrlich, T. (1995). Taking service seriously. *American Association of Higher Education Bulletin*, 47(7), pp. 8-10.
- European Commission (2002). *eEurope 2005: An information society for all. An action plan to be presented in view of the Sevilla European Council, 21-22 June 2002*. COM (2002) 263 final, 28 May 2002. Retrieved from: http://www.etsi.org/WebSite/document/aboutETSI/EC_Communications/eEurope2005_actionPlan.pdf (ver. 10.01.2018).
- European Union (2003). *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Retrieved from: <http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/BerlinCommunique1.pdf> (ver. 10.01.2018).
- Eyler, J., & Giles, D. (1999). *Where's the learning in Service Learning?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori (ed. orig. 1970).
- Furco, A. (1996). Service Learning: a balanced approach to experiential education. In B. Taylor (ed.), *Expanding boundaries: Service and Learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.
- Furco, A. (2001), Advancing service-learning at research universities. *New Directions for Higher Education*, 114, 67-78.
- Furco, A. (2002a). Institutionalizing service-learning in higher education. *Journal of Public Affairs*, 6, 39-67.

- Furco, A. (2002b). Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education. Berkeley, CA: University of California.
- Furco, A. (2003). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. In S. H. Billig (Ed.), *Studying service-learning*. Lawrence Erlbaum Publishing Company.
- Furco, A., & Billig, S.H. (Eds.) (2002). *Advances in service-learning research: Vol. 1. Service-learning: The essence of the pedagogy*. Greenwich, CT: Information Age.
- Gaebel M., Kupriyanova V., Morais R., & Colocci E. (2014). *E-learning in European Higher Education Institution*, Eua Publications.
- Gardner, H. (2013). Discussion in Bowen, W. G. *Higher Education in the Digital Age*. (pp. 97-107). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gess-Newsome, J., & Lederman N. G. (Eds.) (1999), *Examining Pedagogical Content Knowledge. The Construct and its Implications for Science Education*. Boston: Kluwer.
- Goodyear, P., G. Salmon, M. Spector, C. Steeples, and S. Tickner. 2001. Competence for online teaching: A special report. *Educational Technological, Research and Development* 49(1), 65–72.
- Gray, M., Ondaatje, E., & Zakaras, L. (2000). *Combining service and learning in higher education*. Santa Monica, CA: RAND.
- Hadji, C. (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris: Press Universitaires de France.
- Hanson, J. (2009). Displaced but Not Replaced: The Impact of E-Learning on Academic Identities in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 14(5), 553–564.
- Harkavy, I. and Benson, L. (1998). De-Platonizing and democratizing education as the bases of service learning. In R.A. Rhoads and J.P.F. Howard (Eds.). *Academic service learning: A pedagogy of action and reflection*. New Directions for Teaching and Learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hart, M., & King, J.R. (2007). Service Learning and literacy tutoring: academic impact on pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 323–338.
- Hartley, M., Harkavy, I., & Benson, L. (2005). Putting down roots in the groves of academe: The challenges of institutionalizing service-learning. In D. Butin (Ed.),

Looking in, teaching out: Critical issues and directions in service-learning (pp. 205 – 222). New York, NY: Palgrave/St. Martin's Press.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*, 81–112.

Hedeen, T. (2003). The reverse jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology, 31*(3), 325-332.

Hendricson, W.D., Anderson, E., Andrieu, S.C., Chadwick, D.G., Cole, J.R., George, M.C., Glickman, G., Glover, J.F., Goldberg, J.S., Haden, N.K., Kalkwarf, K.L., Meyerowitz, C., Neumann, L.M., Pyle, M., Tedesco, L.A., Valachovic, R.W., Weaver, R.G., Winder, R.L., and Young, S.K. (2007). Does Faculty Development Enhance Teaching Effectiveness? *Journal of Dental Education, 71*(12), 1513-1533.

Henry, G.T., & Mark, M.M. (2003). *Beyond Use: Understanding Evaluation's Influence on Attitudes and Actions. American Journal of Evaluation, 24*(3), 293-314.

Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational psychologist, 42*(2), 99-107.

Holland, B. (1997), Analyzing institutional commitment to service: A model of key organization factors, *Michigan Journal of Community Service Learning, 4*, pp. 30-41.

Holland, B. A. (2001). A comprehensive model for assessing service-learning and community-university partnerships. *New Directions for Higher Education, 114*, 51-60.

Hollander, E., & Hartley, M. (2000). Civic renewal in higher education: The state of the movement and the need for national network. In T. Ehrlich (Ed.), *Civic responsibility and higher education* (pp. 345-366). Phoenix, AZ: Orynx Press.

Hollander, E.L., & Saltmarsh, J. (2000). The engaged university. *Academe, 86*(4), 29-32.

House R.J., Hanges, P.J., Javidan, M., & Dorfman, P.W., & Gupta V. 2004. *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Houston, S. K., & Lazenbatt, A. (1999). Peer tutoring in a modelling course. *Innovations in Education and Training International, 36*(1), 71-79.

- Howard, J. (1998). Academic service learning: A counternormative pedagogy. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, 21-29.
- Howard, J. (Ed.). (2001). Michigan Journal of Community service Learning service-Learning Course Design Workbook. Ann Arbor, MI: University of Michigan OCSL Press.
- Huba, M., & Freed, J. E. (2000). Learner - centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Humpries, B. (2003). What else counts as evidence in evidence-based social work? *Social Work Education*, 22(1), 81-91.
- Irby, D.M., O'Sullivan, P.S. and Steinert, Y. (2015). It is time to recognize excellence in faculty development programs? *Medical Teacher*, 37, pp. 705-706.
- Isaacs, S. (2011). Transforming education: The power of ICT policies. R. B. Kozma (Ed.). Unesco.
- Jackson, M.L., & Cherrey, C. (2002). Collaboration with the local community. *New Directions for Students Services*, 99, 37-45
- Kallick, B., & Colosimo, J. (2009). Using curriculum mapping and assessment data to improve student learning. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Keefe, T. (2003). Enhancing a Face-to-Face Course with Online Lectures: Instructional and Pedagogical Issues.
- Kiely, R. (2007). Service learning as reflective practice: A four-lens model. In P. Horrigan (Ed.), *Extending our reach: Voices of service-learning* (pp. 64–70). Ithaca, NY: Cornell University
- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist*, 41(2), 75-86.
- Koehler, M.J., & Mishra, P. (2005b). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131–152.

- Koehler, M.J., & Mishra, P. (2008). Introducing TPCK. In AACTE Committee on Innovation and Technology (Ed.), *The handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators* (pp. 3-29). New York, NY: Routledge.
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs, NJ.
- Kramer, M. (2000). Make it last forever: The institutionalization of service learning in America. Washington DC: Corporation for National Service.
- Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6, 40-41.
- Lam, D.O.B. (2009). Impact of problem-based learning on social workstudents: growth and limits. *British Journal of Social Work*, 39, 1499-1517.
- Lancaster, J.W, Stein, S.M., MacLean L., Van Amburgh, J. and Persky, A.M. (2014). Faculty development program models to advance teaching and learning within health science programs. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 78(5), pp. 1-7.
- Lane, A. (2016). *Emancipatory through Open Education: Rhetoric or Reality?* pp. 31-50. In Blessinger, P. and Bliss, T.J. (2016) (Eds.). *Open Education. International perspective in Higher education*. Cambridge, UK: Open Books Publishers.
- Lekalakala-Mokgele, E. (2010) Facilitation in problem-based learning: Experiencing the locus of control. *Nurse Education Today*, 30, 638–642.
- Lincoln Y.S., & Guba E.G. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Thousand Oaks: Sage
- Löfström, E., & Nevgi, A. (2008). University Teaching Staffs' Pedagogical Awareness Displayed through ICT-Facilitated Teaching. *Interactive Learning Environments*, 16(2), 101–116.
- London, M. (1997). *Job feedback: Giving, seeking, and using feedback for performance improvement*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Maag, M. (2004). The Effectiveness of an Interactive Multimedia Learning Tool on Nursing Students' Math Knowledge and Self-efficacy. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 22(1), 26-33.
- MacGregor, J. (1990). Collaborative learning: Shared inquiry as a process of reform- In M. D. Svinicki (Ed.), *The changing face of college teaching, New Directions for Teaching and Learning No. 42*. San Francisco, USA: Jossey-Bass Publishing.

- Magnussen, L., Ishida, D., & Itano, J. (2000). The impact of the use of inquiry-based learning as a teaching methodology on the development of critical thinking. *Journal of Nursing Education, 39*(8), 360-364.
- Manning, M. L., Lucking, R. (1991). The what, why, and how of cooperative learning. *Clearing House, 64*, 152-157.
- Marullo, S. and Edwards, B. (2000). *Service-Learning Pedagogy as Universities' Response to Troubled Times*. American Behavioral Scientist, vol. 43, n. 5, pp. 746-755.
- Maudsley, G., & Strivens, J. (2000). Promoting professional knowledge, experiential learning and critical thinking for medical students. *Medical education, 34*(7), 535-544.
- Mazzulla, J. (2011). Inquiry Based Learning. Retrieved from http://www.mzmazz003.com/uploads/1/4/5/1/14519762/curriculum_innovation_essay.pdf
- McDowall, A., & Fletcher, C. (2004). Employee development: an organizational justice perspective. *Personnel Review, 33*, 8–29.
- McMillan, J. (2011). What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers. *Teaching in Higher Education, 16*(5), 553-564.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2009). Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies. *US Department of Education*.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017-1054.
- Miyake, N., Masukawa, H., & Shirouzu, H. (2001). The complex jigsaw as an enhancer of collaborative knowledge building in undergraduate introductory cognitive science courses. In *Proceedings of the EURO CSCL*.
- Mortari L., (2009). *Ricerchare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Milano: Carocci.
- Mortari, L. (2017). Costruire insieme un bene comune. In L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.

- Moss P. (1994): Defining quality: Values, Stakeholders and Processes. In: P. Moss, A. Pence (a cura di), *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. London: Paul Chapman Publishing, pp. 1-9.
- Moss, P. (2005). Theoretical examination of quality, *Early Education & Development*, 4, 405-420.
- Nathan, B. R., Mohrmann, A. M., & Milliman, J. (1991). Interpersonal relations as a context for the effects of appraisal interviews on performance and satisfaction: a longitudinal study. *Academy of Management Journal*, 34, 352–369.
- Obama, B. (2009). A Call to Service. Remarks at the signing of the Edward M. Kennedy Serve America Act. Washington D.C., White House Briefing Room, April 21, 2009.
- Palomba, C. A., & Banta, T. W. (1999). *Assessment essentials*. San Francisco: Jossey - Bass.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-Focused Evaluation: A New Century Text* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Poirier, C. R., & Feldman, R. S. (2004). Teaching in cyberspace: Online versus traditional instruction using a waiting-list experimental design. *Teaching of Psychology*, 31(1), 59-62.
- Pozzi, F. (2010). Using Jigsaw and Case Study for supporting online collaborative learning. *Computers & Education*, 55(1), 67-75.
- Prester, G., and L. Moller. 2001. Exploiting opportunities for knowledge-building in asynchronous distance learning environments. *Quarterly Review of Distance Education*, 2(2), 93–104.
- Public Law 21 settembre 1993, n. 103-82, National and Community Service Trust Act. http://www.nationalservice.gov/sites/default/files/documents/cncs_statute_1993.pdf (ver. 15.12.2015).
- Rienties, B., & Townsend, D. (2012). Integrating ICT in business education: using TPACK to reflect on two course redesigns. In P. Van den Bossche, W. H. Gij selsaers, & R. G. Milter (Eds.), *Learning at the crossroads of theory and practice* (Vol. 4, pp. 141–156). Dordrecht: Springer.
- Rienties, B., Brouwer, N., & Lygo-Baker, S. (2013). The Effects of Online Professional Development on Higher Education Teachers' Beliefs and Intentions towards

- Learning Facilitation and Technology. *Teaching and Teacher Education*, 29, 122–131.
- Rienties, B., Brouwer, N., Lygo-Baker, S., & Townsend, D. (2011). Changing Teacher Beliefs of ICT: Comparing a Blended and Online Teacher Training Program. In S. Greener and A. Rospigliosi (eds), *Proceedings of the 10th European Conference on Elearning*, 670–677. Brighton, UK: Academic Publishing Limited.
- Rienties, B., Tempelaar, D. T., Van den Bossche, P., Gijsselaers, W. H., & Segers, M. (2009). The Role of Academic Motivation in Computer-Supported Collaborative Learning. *Computers in Human Behavior*, 25(6): 1195–1206.
- Rivoltella P.C. (2004). Valutare le attività on line nella didattica universitaria. Problemi e prospettive in Scurati C. (a cura di) *E-learning/Università. Esperienze, analisi, proposte*, Vita e Pensiero.
- RMC Research Corporation (2008). *Standards and Indicators for Effective Service-Learning Practice*. Scotts Valley, CA: National Service-Learning Clearinghouse, 2008.
- Robertson, D.L. (2010). Establishing an educational development program. In K.J. Gillespie, D.L. Robertson, & Ass., *A guide to faculty development*, 2nd ed. (pp. 35-52). Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Rockwood, H. S. (1995a). Cooperative and collaborative learning. *The national teaching & learning forum*, 4(6), 8-9.
- Rockwood, H. S. (1995b). Cooperative and collaborative learning. *The national teaching & learning forum*, 5(1), 8-10.
- Rosing H., Reed S., Ferrari J.R., Bothne N.J. (2010). Understanding student complaints in the service learning pedagogy. *American Journal of Community Psychology*, 46(3-4), 472-81.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Schnitman, I. (2007). The dynamics involved in Web-based learning environment (WLE) interface design and human-computer interactions (HCI): Connections with learning performance. ProQuest.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.

- Schutt, M. (2007). *The effects of instructor immediacy in online learning environments*. University of San Diego and San Diego State University.
- Scriven, M. (1967), *The Methodology of Evaluation, AERA Monograph Series on Evaluation, 1*, pp. 39-83.
- Shaffer, D.W., Nash, P.; Ruis, A.R. (2015). Technology and the New Professionalization of Teaching Shaffer, *Teachers College Record, 117*(12), 1-30.
- Shaffer, D.W. (2007). *How computers games help children learn*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Shaw, I., F. & Lishman, J. (1999), *Evaluation and Social Work Practices*. London: Sage Publication.
- Sheffield, E.C. (2005). Service in service-learning education: The need for philosophical understanding. *The High School Journal, 89*(1), 46-53.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15*(2), 4–14.
- Shulman, L. S. (2007). Counting and recounting: Assessment and the quest for accountability. *Change, 39* (1), 20 – 25.
- Shumer, R. (1994). Community-based learning: humanizing education. *Journal of Adolescence, 17*(4), 357-367.
- Sigmon R.L. (1994). *Linking service with learning*. Washington, DC: Council of Independent Colleges.
- Smith, B. L. & MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning? In Goodsell, A., Maher, M., Tinto, V., Smith, B. L. & MacGregor J. T. (Eds.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. Pennsylvania State University; USA, National center on postsecondary teaching, learning, and assessment publishing.
- Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning? In A. S. Goodsell, M. R. Maher, and V. Tinto (Eds.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning, & Assessment, Syracuse University.
- Stame, N. (ed.) (2007). *Classici della valutazione*. Milano: Franco Angeli.
- Steinert, Y. (2010). Faculty development: From workshops to communities of practice. *Medical Teacher, 32*(5), p.425-428.

- Steinert, Y. (2014). Faculty Development: Core Concepts and Principles. In Y. Steinert (Ed.). *Faculty Development in the Health Professions A Focus on Research and Practice* (pp. 3-25). New York: Springer.
- Stoecker, R., Loving, K. Reddy, M. and Bollig, N. (2010). Can Community-Based Research Guide Service Learning? *Journal of Community Practice*, n° 18, pp. 280-296, p. 291.
- Swords, A.C.S., & Kiely, R. (2010). Beyond pedagogy: service learning as movement building in higher education. *Journal of Community Practice*, 18(2-3), 148-170.
- Thompson, C. (2010). Do interprofessional education and problem-based learning work together? *The clinical teacher*, 7(3), 197-201.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of educational Research*, 68(3), 249-276.
- Van de Wiel, M. W. J., Szegedi, K. H. P., & Weggeman, M. C. D. P. (2004). Professional learning: Deliberate attempts at developing expertise. In H. P. A. Boshuizen, R. Bromme, & H. Gruber (Eds.), *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert* (pp. 181–206). Dordrecht: Kluwer.
- Veal, W. R., & MaKinster, J. G. (1999). Pedagogical content knowledge taxonomies [Electronic version]. *Electronic Journal of Science Education*, 3(4). <http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/ejsev3n4.html>. Vers. 20 settembre 2016.
- Vogel, B., Kurti, A., Spikol, D, & Milrad, M. (2010). Exploring the benefits of open standard initiatives for supporting inquiry-based science learning. Proceedings of the Fifth European Conference on Technology Enhanced Learning, EC-TEL 2010, held in Barcelona, Spain, September 28 - October 1, 2010 (pp. 596-601). Springer Berlin Heidelberg.
- Volman, M. (2005). A variety of roles for a new type of teacher; educational technology and the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 15-31.
- Walvoord, B. E. (2004). Assessment clear and simple: A practical guide for institutions, departments, and general education. San Francisco: Jossey - Bass.
- Walvoord, B. E., & Anderson, V. J. (1998). *Effective grading: A tool for learning and assessment*. San Francisco: Jossey - Bass.

- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research, 79*, 702-739.
- Wehlburg, C. (2006). Meaningful course revision: Enhancing academic engagement using student learning data. Bolton, MA: Anker.
- Wehlburg, C. M. (2008). Promoting integrated and transformative assessment: A deeper focus on student learning. San Francisco: Jossey - Bass.
- Wehlburg, C. M. (2010). Assessment practices related to student learning. transformative assessment. In K.J. Gillespie, D.L. Robertson, & Ass., *A guide to faculty development*, 2nd ed. (pp. 169-184). Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Williams, M. D. (2003). Technology integration in education. In Tan, S.C. & Wong, F.L. (Eds.), *Teaching and Learning with Technology: An Asia-pacific perspective* (pp. 17-31). Singapore: Prentice Hall.
- Wingard, R. G. (2004). Classroom teaching changes in web-enhanced courses: A multiinstitutional study. *EDUCAUSE Quarterly, 27*(1), 26-35.
- Wolf, P. (2007). A model for facilitating curriculum development in higher education: A faculty-driven, data-informed, and educational developer-supported. *New directions for teaching and learning, 112*, 15-20.
- Young, C.A., Shinnar, R.S., Ackerman, R.L., Carruthers, C.P., & Young, D.A. (2007). Implementing and sustaining service-learning at the institutional level. *Journal of Experiential Education, 29*(3), 344-365.
- Zhang, W. Y., Perris, K., & Yeung, L. (2005). Online tutorial support in open and distance learning: Students' perceptions. *British Journal of Educational Technology, 36*(5), 789-804.
- Zlotkowski, E. (1998) A Service Learning Approach to Faculty Development. *New Directions For Teaching And Learning, 73*, 81-89.
- Zlotkowski, E. (2001). Mapping new terrain: service-learning across the disciplines. *Change, 33*(1), 24-33.
- Zlotkowski, E., & Duffy, D. (2010). Two decades of community-based learning. *New Directions for Teaching and Learning, 2010*(123), 33-43.

4 Insegnare a insegnare

Una volta definite le metodologie del *teaching*, che possono essere oggetto di apprendimento da parte del personale accademico, è necessario identificare le modalità formative che un FDC dovrebbe mettere in atto per favorire l'apprendimento delle competenze didattiche.

Proporre al personale accademico percorsi di apprendimento sul *teaching* chiede di frantumare il pregiudizio secondo il quale non è necessario apprendere a insegnare. Nel campo della *medical education* preparare gli insegnanti all'insegnamento è diventato un nodo critico sempre più importante. Eppure per decenni ha avuto larga applicazione il modello tradizionale, secondo il quale le competenze disciplinaristiche delle scienze biologiche e cliniche si sarebbero trasformate automaticamente in competenze didattiche d'aula, consentendo agli specialisti biomedici di passare, senza soluzione di continuità, dal ruolo di scienziati/clinici, a mentori, a *role model* per gli studenti e i ricercatori novizi nei laboratori e nelle cliniche. Una diversa cultura della didattica si è però affermata, mentre le richieste sui docenti continuano a aumentare; è oggi riconosciuto che preparare i docenti delle professioni sanitarie alle loro responsabilità costituisca una funzione fondamentale delle istituzioni universitarie (Hendricson et al., 2007, p. 1518).

Al fine di promuovere l'apprendimento del più ampio ventaglio possibile di competenze didattiche e organizzative per i faculty member, in letteratura sono indicate una molteplicità di attività formative:

1. padroneggiare attività individuali e auto-dirette come lettura, riflessione, autovalutazione, osservazione di "pratiche esemplari" videoregistrate (per es. guardare gli altri docenti "in azione" e annotarsi le loro tecniche), valutazione dell'efficacia didattica raccolta dagli studenti, e l'analisi del "cosa faresti" in alcune simulazioni di interazione studente-docente;
2. fare *shadowing* di docenti dotati di esperienza o esemplari;
3. essere videoregistrati e/o osservati durante l'insegnamento e ricevere *feedback* relativi a "vedere se stessi dalla prospettiva degli studenti";
4. partecipare a lezioni di breve durata (tipicamente un'ora), club di confronto, gruppi di discussione *lunch and learn* che propongono ai *faculty member* la letteratura teorica o i *report* di ricerca che trattano problematiche didattiche;

5. partecipare a *workshop* e seminari di breve durata (da 3 a 6 ore) che focalizzano su competenze specifiche per i docenti, come offrire *feedback*, porre domande per promuovere il pensiero critico, o costruire studi caso;
6. partecipare a corsi per lo sviluppo di competenze didattiche della durata di diverse settimane o mesi;
7. fare esperienza di diverse soluzioni organizzative per promuovere, valutare e riconoscere l'efficacia didattica, compresi i programmi formalizzati di *mentoring* per docenti nuovi o neo-assunti e periodi sabbatici (anche intesi come occasioni per sperimentare modelli curriculari alternativi in altre scuole) e offrire meccanismi, compreso il supporto economico, ai docenti per partecipare a programmi di formazione sulla didattica o la *leadership* accademica. (Hendricson et al., 2007, p. 1517).

Rispetto a questa molteplicità eterogenea è possibile individuare quattro tipologie di contesti di apprendimento che consentono una più efficace innovazione:

- *work based learning e community of practice*;
- *mentorship*;
- *simulating settings*;
- *learning from peers*.

4.1 Work-based learning e community of practice

Il contesto potenzialmente formativo per apprendere una professione è il luogo di lavoro: il *learning on the job* costituisce una interessante declinazione dell'*experiential learning* applicata al contesto lavorativo. È l'aula il luogo dove meglio si apprende la metodologia didattica e il reparto il luogo più significativo per l'apprendimento delle competenze cliniche. Infatti, come lavorando insieme in un *setting* clinico si hanno molte opportunità di apprendimento, allo stesso modo i docenti possono acquisire nuove conoscenze e sviluppare nuovi approcci alla didattica stando con attenzione riflessiva dentro i contesti didattici. È infatti di grande aiuto vedere le esperienze di ogni giorno come delle "esperienze di apprendimento" e riflettere con colleghi e studenti sull'apprendimento che avviene negli ambienti di lavoro (Boud & Middleton, 2003).

Il *work-based learning* costituisce un ingresso reale nell'insegnamento; frequentemente è definito come *learning for work*, *learning at work*, e *learning from work* (Swanwick, 2008). Una concezione decontestualizzata della formazione didattica induce a svalutare la classe/il reparto come luoghi di apprendimento. È possibile invertire questa tradizione e rafforzare l'apprendimento che si realizza dentro l'ambiente di lavoro. Lavorando insieme e partecipando a una comunità più vasta, i clinici e i ricercatori di base possono costruire

nuove conoscenze e sviluppare approcci innovativi ai problemi e alle sfide della formazione (Lave & Wenger 1991). La nozione di “comunità di pratiche” è strettamente collegata a quella di *work-based learning*: il lavoro didattico infatti si iscrive dentro un pensiero e una pratica di comunità. Diventare un membro della *teaching community* può essere un passo decisivo per acquisire competenze realmente spendibili insegnante.

4.1.1 Comunità di pratiche

A partire dal lavoro di Lave e Wenger (1991), Barab et al. (2002) hanno definito una comunità di pratiche come un “solido e stabile *network* sociale di individui che condividono e sviluppano una base di conoscenze comuni, un *set* di credenze, valori, storia ed esperienze focalizzate su una comune pratica e/o iniziativa”.

Lave e Wenger (1991) approfondiscono il fenomeno dell’apprendimento, sviluppando la teoria secondo la quale la partecipazione a una pratica condivisa in un gruppo di esperti facilita l’apprendimento dei novizi, dal momento che l’apprendimento è un processo situato in un contesto e non un fenomeno intraindividuale. Il concetto di “comunità di pratica” indica quindi un contesto ove si costruisce insieme sapere attraverso la pratica della realizzazione di un prodotto (Lave & Wenger, 1991). È attraverso una comunità di pratica che si apprendono le competenze che la caratterizzano (Wenger 2010). Secondo Wenger (2010) questa competenza include l’essere capaci (e avere il permesso) di impegnarsi in modo produttivo con altri all’interno della comunità, e di usare un repertorio appropriato di risorse che la comunità ha accumulato grazie alla sua “storia di apprendimento” (p. 180).

Il termine partecipazione utilizzato da Wenger (1998) descrive l’esperienza sociale del vivere nel mondo in termini di *membership*, appartenenza a comunità sociali e coinvolgimento e impegno (*engagement*) attivo in iniziative sociali. Partecipare è anche appartenere: è questa una dimensione sia personale che sociale. Il processo di partecipazione si realizza attraverso il fare, il parlare con gli altri, il pensare a quello che si fa; così concepito il partecipare coinvolge la persona in tutti i suoi aspetti: cognitivo, affettivo, motorio, estetico, sociale, ecc. L’*engagement* in *setting* sociali genera un duplice processo di costruzione del senso, risultante dall’interazione tra la partecipazione e la reificazione (Wenger, 2010, p. 179). Con il termine reificazione, Wenger intende il processo che dà forma all’esperienza attraverso la produzione di artefatti fisici o concettuali – parole, strumenti, concetti, metodi, storie, documenti, *link* a risorse ecc. – che fissano la nostra esperienza in una “cosalità” (“*thingness*”: Wenger, 1998, p. 58); così facendo si

creano dei punti focali attorno ai quali organizzare il processo di negoziazione dei significati.

Sebbene partecipazione e reificazione significhino cose differenti, non è possibile concepire l'una senza l'altra: sono infatti complementari (Wenger, 2010). Da un lato infatti noi ci coinvolgiamo in modo diretto nelle attività, conversazioni, riflessioni e altre forme di partecipazione personale nella vita sociale; dall'altro lato produciamo artefatti fisici e concettuali, che riflettono la nostra esperienza condivisa e attorno alla quale organizziamo la nostra partecipazione. L'interazione tra partecipazione e reificazione crea una storia sociale di apprendimento, attraverso la quale i partecipanti definiscono un "regime di competenze" (Wenger, 1998). Wenger (2010) definisce "regime di competenze" un set di criteri e aspettative attraverso le quali i membri di una comunità riconoscono la propria appartenenza. In questo senso le comunità sono viste come configurazioni sociali nelle quali i membri fanno esperienza di forme di competenza e sono riconosciuti come competenti (Wenger, 1998).

Inoltre, non ha senso parlare di competenze disconnesse da una determinata pratica: ciò che è considerato come competenza è definito dalla comunità. "È attraverso la sua pratica reale – non attraverso altri criteri – che una comunità stabilisce ciò che significa essere un partecipante competente, un *outsider*, o un membro posto in qualche punto tra questi due estremi" (Wenger, 1998, p. 137). Essere competenti significa anche comprendere ciò che è importante e di valore per la comunità, assumendosi con responsabilità l'iniziativa comune. Tale competenza non può quindi essere intesa meramente come l'abilità di agire in un certo modo, il possesso di alcune informazioni o il saper maneggiare certe abilità in astratto. Il concetto di *competent membership* si declina in tre dimensioni (Wenger, 1998):

- reciprocità dell'impegno (*mutuality of engagement*): la capacità di impegnarsi con altri membri e di agire in modo responsivo alle loro azioni così da stabilire relazioni nelle quali la reciprocità è la base della propria identità di partecipanti;
- responsabilità verso l'iniziativa (*accountability to the enterprise*): la capacità di comprendere l'impresa comune della comunità di pratiche e assumersi alcune responsabilità per contribuire in modo efficace alla sua riuscita e alla negoziazione continua di pratiche e significati con la comunità.
- negoziabilità del repertorio (*negotiability of the repertoire*): la capacità di fare uso del repertorio delle pratiche accumulato dalla comunità per impegnarsi nell'iniziativa. Ciò richiede una sufficiente partecipazione nella storia della comunità e conoscenza delle sue pratiche per trovare gli elementi utili alla nuova impresa, ma richiede anche la capacità e la legittimazione di rendere tale storia nuovamente significativa.

A caratterizzare una comunità di pratica è dunque questo regime di competenze, e diventare esperti passa attraverso l'apprendimento situato di questi saperi.

La relazione tra il regime di competenze e l'esperienza di significato permette l'apprendimento dalla pratica. Secondo Wenger (1998) ci sono momenti in cui la competenza può guidare l'esperienza, e altri momenti in cui avviene il contrario. La competenza può guidare l'esperienza quando i *newcomer* trasformano la loro esperienza finché si inserisce all'interno del regime della comunità, così da maturare la competenza definita dalla comunità. D'altro canto, però, i membri di una comunità hanno anche bisogno di trasformare e incrementare la loro esperienza. Comunque, nuove esperienze possono portare alla necessità di ridefinire l'iniziativa e la richiesta di aggiungere nuovi elementi al repertorio delle pratiche.

Quando uno o più membri della comunità hanno fatto esperienze inedite, che escono cioè dal *regime of competence* della comunità alla quale appartengono, essi possono realmente provare a cambiarlo così che esso sia in grado di includere la loro esperienza, negoziando la significatività con l'intera comunità di pratiche. Essi possono invitare gli altri membri a partecipare alla nuova esperienza e provare a reificarla per loro. Se godono di un'alta legittimazione come membri, potrebbero davvero cambiare il regime di competenze della comunità e creare nuove conoscenze. L'apprendimento può infatti essere pensato come un processo di interazione continua tra esperienza e competenza, nel quale "qualsiasi delle due dimensioni può causare un riallineamento in ogni momento" (Wenger, 1998, p. 139). Ciò che promuove l'apprendimento è proprio una tensione dialettica e costruttiva tra esperienza e competenza.

Lave e Wenger (1991) suggeriscono che il successo di una comunità di pratiche dipende da cinque fattori: l'esistenza e la condivisione di un obiettivo comune da parte della comunità; l'esistenza e l'uso di conoscenze per raggiungere tale obiettivo; la natura e l'importanza delle relazioni formatesi tra i membri della comunità; le relazioni all'interno della comunità e al di fuori di essa; e la relazione tra il lavoro della comunità e il valore dell'attività.

Il concetto di comunità di pratiche può fondare un modo di intendere la didattica universitaria e la *mission* accademica in una differente prospettiva: una comunità di pratiche infatti condivide una *vision*, una *mission*, un'impresa comune, oltre che un bagaglio di esperienze (linguaggio, pratiche, risorse) che non va ignorato, ma valorizzato, studiato, sottoposto a vaglio critico e arricchito. Formare un nuovo membro dell'accademia è inserirlo dentro questa comunità.

Un FDcenter deve tener conto di questa dimensione comunitaria e collegiale e delle sue opportunità formative: anch'esso può contribuire allo sviluppo della comunità di pratiche

(Steinert et al. 2010). I *faculty developer* sono chiamati ad aiutare i colleghi a inserirsi in una comunità di pratiche valutare la comunità della quale sono e a partecipare attivamente alla sua vita e alla sua crescita (per es. costruendo nuovi network, creando opportunità di scambio e supporto, e sostenendo le relazioni) (Steinert, 2008).

Pensare alla formazione attraverso la proposta delle comunità di pratica significa costruire un sistema organizzato per promuovere un *workplace learning* (Romano, 2017, p. 310)³⁶, apprendere e produrre conoscenza nei contesti di lavoro. Nelle comunità di pratiche avviene una formazione intesa come apprendistato, secondo una metafora che evoca gli artisti del rinascimento dove “si va a bottega” dagli esperti e con loro si costruisce un linguaggio e un sapere della pratica comuni:

“La metafora dell’apprendistato consente di descrivere l’apprendimento in termini di progressione di partecipazione alle pratiche e lo lega alla partecipazione ad attività concrete e significative. Chi deve apprendere nuovi copioni ha bisogno di condizioni che consentano un’assunzione progressiva di responsabilità, un’assunzione che preveda tra l’altro la possibilità di sbagliare in condizioni protette insieme al riconoscimento della legittimità di tale percorso. Tale metafora configura inoltre l’apprendimento come una pratica situata in contesti significativi di attività che chiamano in causa processi di partecipazione a un sapere in azione a cui si è progressivamente introdotti.” (Fabbri, 2007, p. 51)³⁷

Queste comunità di pratiche, nel momento in cui si vivono realmente come comunità, non solo formano i novizi, ma sono in grado di avviare processi di generazione di cultura e di apprendimento per tutti. Si può parlare infatti di *learning organization*: “Parlare di *learning organizations* significa chiamare in causa pratiche di *problem solving* sistematico, percorsi sperimentali che si aprono all’validazione delle procedure in atto, utilizzo di progetti dimostrativi, possibilità di imparare dall’esperienza e di apprendere dalle pratiche migliori degli altri ed eventualmente programmi di rotazione del personale e processi di *benchmarking* interno” (Fabbri, 2007, p. 51).

4.2 Mentorship

L’apprendimento e la crescita professionale in ambiente accademico ha sempre avuto una impostazione individualistica, solitaria. Anche laddove si è inseriti in un gruppo di ricerca

³⁶ A. Romano (2017), Risvolti professionali nell’iter della Proposta di Legge Iori: riflessioni in chiave organizzativa, Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education 12, 2, 293-313.

³⁷ Fabbri, L. (2007). Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata. Roma: Carocci.

come quello che si configura in un laboratorio, l'attenzione non è sulle relazioni di reciproca formazione, ma fondamentalmente sul compito di lavoro.

L'essere umano è però nella sua struttura fortemente relazionale, ed è dentro un contesto relazionale percepito positivamente che l'apprendimento risulta più efficace. Per questa ragione è importante favorire la costruzione di buone relazioni di collaborazione, sia simmetriche fra parie, sia asimmetriche nei ruoli. Uno delle relazioni asimmetriche più efficaci sul piano formativo è quella di *mentorship*.

Un mentore può essere definito come un *active partner* in una relazione che aiuta un mentee a massimizzare il proprio potenziale e a raggiungere obiettivi personali e professionali (Ramanan et al., 2002). Già da molti anni la ricerca ha mostrato come il *mentoring* supporti nel raggiungimento degli obiettivi di apprendimento (Schapira, et al., 1992; Roche, 1979).

La forma del *mentoring* più diffusa è quella di una relazione nella quale un individuo *senior* lavora per promuovere la carriera di un individuo *junior*. Il *mentoring* viene definito dal Join Committee della National Academy of Science, dalla National Academy of Engineering e dall'Institute of Medicine, come una relazione personale e professionale. I mentori dovrebbero offrire guida, direzione, supporto o *expertise* ai *faculty member* in una varietà di *setting*. Essi possono anche aiutare i docenti a comprendere la cultura organizzativa nella quale lavorano e introdurli in *network* professionali particolarmente importanti (Walker et al., 2002). Daloz (1986) ha descritto un modello di *mentorship* che bilancia tre elementi chiave: supporto, sfida e una visione della carriera future degli individui.

Nelle facoltà di medicina le relazioni di *mentoring* sono molto diffuse, addirittura considerate "prevalenti" (Jackson et al., 2003). Molti studi hanno mostrato come i docenti che hanno avuto un mentore si sentono molto più sicuri, tendono ad avere una carriera di ricerca più produttiva e riferiscono di maggiori soddisfazioni nella carriera accademica (Palepu et al., 1996; Palepu et al. 1998, Levenson et al., 1991). Per questa ragione trovare un mentore – e essere un *mentee* – è considerato uno degli aspetti più critici del processo di miglioramento della propria professionalità docente (Steinert, 2008).

Un numero cospicuo di evidenze mostra che nell'ambito delle scienze della salute i programmi di *mentoring* possono avere un impatto positivo per i giovani docenti, sia dal punto di vista della produzione scientifica che della soddisfazione nella carriera (Jackson et al., 2003; Woods et al., 1997).

Forse anche a causa dei rapidi cambiamenti nel lavoro come l'enfasi sulle responsabilità cliniche, di ricerca e amministrative, insieme con la mancanza di un tempo protetto e di risorse per le attività di *scholarship*, molti medici oggi sperimentano sintomi di *burnout* e

stanno lasciando l'accademia (Tijdink et al., 2014). Questo può offrire una spiegazione al continuo incremento e all'enfasi dati alla promozione di programmi di *mentorship* nelle facoltà mediche, nella convinzione che possa contribuire allo sviluppo della carriera, alla soddisfazione e alla riduzione del *burnout* (Mariani, 2012).

In letteratura la ricerca sul *mentoring* è scarsa e divergente nello scopo e nella metodologia (Menon et al., 2016). Uno dei modelli diffusi è il *Dyadic Mentoring Program* (DMP), che consiste nel mettere in coppia un docente *junior* con un docente *senior* per un periodo di due anni (Pololi and Knight, 2005). In questo modello la scelta del mentore è lasciata alle preferenze del *mentee*. Il programma, molto dettagliato, specifica che il mentore e il *mentee* si incontrano una volta al mese per almeno un'ora, e mantengono un costante contatto via *email*. Nello stesso tempo il mentore frequenta regolarmente *workshop* per lo sviluppo delle abilità di *mentoring*, che funzionano come un *forum* per scambiarsi materiali, note e esperienze tra mentori. La ricerca sulla pratica descritta dichiara che i risultati di questa modalità di *mentoring* dipendono molto dalla quantità di tempo che viene dedicato a un confronto approfondito tra mentore e *mentee*, e dalle abilità relazionali del mentore. Rabatin et al. (2004), studiando con approccio qualitativo un caso simile a questo modello diadico, hanno rilevato che un programma di *mentoring* centrato sulla fiducia, su alti standard di riferimento e su una pianificazione precisa diviene fattore determinante per una crescita professionale e una soddisfazione nella carriera tra i *mentee*. Gli studi di tipo qualitativo, sebbene al momento numericamente minoritari, possono offrire una panoramica molto interessante degli elementi chiave per la buona riuscita di una relazione di *mentoring* (Keshavan and Tandon, 2015).

Una relazione diadica però non sempre è in grado di rispondere a tutti i bisogni di sviluppo professionale di un giovane docente, che spaziano all'interno del *range* delle competenze, alle questioni accademiche o a quelle legate alla cultura di appartenenza o al genere. Non è mai semplice trovare "il" mentore; spesso risulta necessario cercare un mentore per i consigli legati alla carriera, uno per il supporto più quotidiano nell'impraticarsi nella ricerca o nell'utilizzo di strumenti tecnici o contabili. Un approccio innovativo viene chiamato *speed mentoring*: una modalità che può essere adottata in rapidi incontri di *training* tra potenziali mentori e *mentee*; tali brevi colloqui con molteplici potenziali mentori permettono al *mentee* di trovare il mentore o i mentori più adatti, e al mentore stesso di capire se e come potrà svolgere il suo ruolo (Serwint et al., 2014).

A partire dagli studi che valorizzano l'esperienza di *mentorship*, negli ultimi anni si è verificata una crescente enfasi sulle reti di *mentorship* e sui *peer mentor* (Lewellen-Williams et al., 2006; Pololi et al., 2002). Il modello di *mentoring* chiamato *Collaborative Mentoring*

Program (CMP, Pololi et al, 2002), è costruito a partire dai principi dell'apprendimento degli adulti, e consiste in un programma di *mentoring* di gruppo tra pari dove i docenti *junior* si radunano insieme per sessioni giornaliere ogni 6 mesi, e focalizzano sulla formulazione di piani accademici individuali e sullo sviluppo di abilità essenziali come la scrittura scientifica. Questo è un modello *mentee-driven* e durante la sessione il facilitatore (generalmente il direttore del programma di *mentorship*) promuove la collaborazione tra pari e incoraggia il gruppo a rispondere alle esigenze gli uni degli altri, stimolandoli a trovare soluzioni a partire dalla propria esperienza.

Considerate le difficoltà di ordine pratico nell'implementare i modelli di *mentoring* più strutturati (come il DMPe il CMP) in contesti con scarse risorse, si rende necessario sviluppare e valutare altri modelli che possano soddisfare le esigenze dei docenti *junior*. Secondo Menon et al. (2016), per sviluppare al meglio i programmi di *mentoring* in modo tale che risultino efficaci è necessario che siano *need-driven*, guidati dai bisogni locali e periodicamente sottoposti a valutazione e revisione, ponendo sempre al centro la questione dei bisogni. Dalla letteratura sembra che il modello migliore per ambienti dotati di scarse risorse sia di tipo ibrido, nel quale attivare su base volontaria una serie di coppie mentore-*mentee* particolarmente motivate, e simultaneamente pianificare incontri di *mentoring* di gruppo per ovviare alla scarsità di mentori qualificati e disponibili. Questi incontri possono essere organizzati come *workshop* monotematici focalizzati su competenze essenziali (per es. sul *portfolio*, la scrittura scientifica, come ottenere fondi, ecc.). Anche se non viene stabilito il ritmo di frequenza ottimale, dagli studi si evince che la cadenza consigliata per questi incontri è di una o due volte al mese.

Ramanan et al. (2002) hanno condotto una ricerca su oltre 700 docenti di Harvard che hanno dichiarato profonda soddisfazione nell'aver avuto un mentore per la loro attività. Le caratteristiche di una relazione di *mentoring* di successo sono risultate essere le seguenti:

- nella comunicazione personale:
 - rimanere in contatto relativamente ai progressi attuati;
 - mancanza di abuso di potere;
- nelle competenze, nel supporto alla ricerca e alla vita accademica:
 - offrire consigli sugli obiettivi per la carriera;
 - offrire aiuto nell'incremento delle competenze comuni;
 - offrire consigli per la ricerca;
- nello sviluppo professionale:
 - offrire consigli sulle decisioni professionali;
 - offrire aiuto nel costruire reti professionali.

Nella ricerca gli autori evidenziano come i programmi di *mentoring* possano essere di maggior successo ed efficaci se si basano sulle caratteristiche sopra indicate, con particolare enfasi sull'offrire consigli nella costruzione della relazione mentore-*mentee*. Sembra scontato sottolineare come sia importante mantenere i contatti con frequenza, ma sottolinearlo all'interno dei percorsi formativi è davvero strategico. Allo stesso modo i *mentee* risultano particolarmente soddisfatti di una relazione di *mentorship* all'interno della quale siano sostenuti nelle decisioni professionali e nella costruzione della rete (Ramanan et al., 2002, p. 340).

Secondo Straus et al. (2013) i principi che sostengono un buon *mentoring* sono riassunti dagli autori in "sei comandamenti", le "6 C": *core competence, chemistry, common goals, commitment, communication* e *clear expectation* (p. 86).

Lewellen-Williams et al. (2006), attraverso una analisi della letteratura medica, hanno identificato 12 aree tematiche con 9 corrispondenti competenze di interazione che possono strutturare una relazione di *mentorship* per una carriera accademica di successo (p. 276).

Are tematiche specifiche (content areas)	Competenze di interazione (interaction skills)
Obiettivi di carriera (Career goals)	Coaching
Competenze cliniche	Decision making
Conduzione di una relazione di ricerca	Definizione degli obiettivi (Goal setting)
Costruzione di confidenza	Funzione di guida
Sviluppo del curriculum vitae	Ascolto
Scrittura di grant	Problem solving
Negoziare	Ricevere feedback
Partecipazione in organizzazioni e comitati (organization and committee participation)	Rinforzo
Costruzione di reti professionali (professional networking)	Costruzione del ruolo (role modeling)
Promozione/incarico	
Pubblicazione del lavoro	

Figura 7: rielaborazione da Lewellen-Williams et al.,2006, p. 276.

Lewellen-Williams et al. (2006) elaborano un modello di *mentorship* costruito sui bisogni specifici dei docenti appartenenti a minoranze sotto-rappresentate (URM, *under-represented minority*) all'interno della comunità accademica (afro-americani, provenienti dalle isole del pacifico, ispanici, amerindi), chiamato *Peer-Onsite-Distance* (POD) model. Applicato nel College of Medicine della University of Arkansas propone tre tipi diversi di *mentor* che possono supportare i docenti URM nella loro carriera: i *peer mentor*

(generalmente giovani docenti), gli *onsite mentor* (solitamente docenti *senior*) e i *distance mentor* (si tratta di medici privati esperti, legislatori nazionali o statali e altri professionisti della cura). Se i *mentor* alla pari e in loco possono contribuire sia allo sviluppo delle *content areas* che delle *interaction skills*, secondo il modello i mentori a distanza sono generalmente associati al supporto nelle competenze di interazione.

Nello specifico, i *peer mentor* sono docenti che stanno avanzando nel percorso accademico ma che sono piuttosto vicini (per età o livello di carriera) ai nuovi docenti, e sono preparati per dare consigli a partire dalla propria esperienza, utili in contesti specifici. Questi *mentor* introducono i *novice* nel ruolo del docente-medico e offrono loro supporto di tipo collegiale e relazionale.

Gli *on-site mentor* sono docenti *senior* (ricercatori, professori o direttori di dipartimento) in grado di offrire informazioni in specifiche aree tematiche. Offrono il loro servizio come consulenti, intermediari o *coach* in grado di dare supporto, guida, *feedback* autentici, esempi provenienti dal “mondo reale” e alternative. Questi *mentor* seguono un numero di *mentee* definito e per un tempo tale che sia compatibile con i loro impegni di lavoro.

I *distance mentor* sono professionisti di riferimento, che vanno individuati nelle differenti aree della competenza professionale, e possono offrire un contributo specifico, sia a distanza, sia accogliendo i *mentee* sul luogo dove essi operano. I *distance mentor* accettano responsabilità chiaramente definite per offrire un contributo, una volta l’anno, relativo alla propria area di *expertise*. Solitamente tale consulenza è condotta come parte della propria attività pubblica. Questi *mentor* condividono informazioni accurate, attenzioni, predizioni e notizie relative a future risorse o restrizioni nell’ambito della medicina accademica.

Il compito di un FDC consiste nell’individuare i docenti, i ricercatori, i direttori di dipartimento che possono svolgere le funzioni di *mentorship* e poi favorire l’organizzazione delle situazioni di apprendimento fra *mentor* e *mentee*, in modo da far avvertire a chi apprende di essere situato dentro una rete di relazioni di supporto e, a chi svolge la funzione di *mentorship*, di stare dentro un sistema che non solo valorizza le loro competenze, ma fornisce aiuti di tipo organizzativo.

4.3 Simulation settings

Possiamo definire simulazione come la rappresentazione imitativa del funzionamento di un sistema, processo o fenomeno attraverso lo studio del funzionamento di un altro, riprodotto in un ambito controllato: “caratteristica fondamentale delle simulazioni è dunque la riproduzione, nella forma o nel contenuto, di alcuni aspetti di un sistema” (Landriscina, 2013, p. 4). Molti sono i significati che il termine assume e le finalità che tale

pratica può raggiungere; conoscerli può essere utile anche per sviluppare dei *simulation setting* utili nella formazione:

- comprensione: guadagnare la conoscenza di teorie, modelli, strutture;
- predittività: ottenere un'immagine credibile della realtà futura;
- supporto decisionale: per supportare la competenza individuale o di *team* per il *decision making*;
- design e *modelling*: esplorare varie opzioni di progettazione, verificare la qualità della *performance* di un prodotto prima della produzione, e raffinare il processo di produzione e realizzazione;
- *training*: insegnare abilità operazionali e tecniche e metodi di lavoro;
- intrattenimento: per curiosità, divertimento e competizione (Landriscina, 2013, p. 4).

Ognuna di queste direzioni e finalità è legata a uno specifico tipo di simulazione che varia per area di applicazione, conoscenze richieste, metodi di modellizzazione e strumenti *software*.

Fra tutti però è possibile distinguere tra due tipologie maggiori di simulazione:

- *model-based simulations* (o *theoretical simulations*), basate sulla costruzione del modello teorico di un sistema;
- *experiential simulations*, basate sulla creazione di un evento virtuale che possa essere sperimentato da uno o più partecipanti.

Sono ovviamente le *experiential simulations* ad avere una larga applicazione nei modelli di *training*, in quanto permettono di interagire con persone reali o immaginarie (*role-play*), o affrontare compiti nuovi per i quali c'è bisogno di un apprendimento dall'esperienza, sebbene in realtà virtuale o in situazioni verosimili. In alcuni contesti questo viene chiamato *discovery learning*, e comparato e applicato alle simulazioni al computer; tale apprendimento per scoperta però non avviene in modo automatico, ma richiede alcune attenzioni e supporti specifici: alcuni autori, per es., hanno sviluppato metodi per supportare la formulazione di ipotesi nelle attività di *simulation-based discovery learning* (Shute & Glaser, 1990; Njoo & de Jong, 1993; Quinn & Alessi, 1994); altri hanno indagato le questioni relative all'*experimental design* (Leutner, 1993), il *planning* (Tabak et al., 1996) e l'accesso a una appropriata conoscenza di base (Lewis et al., 1993). Pur nelle loro differenze la maggior parte degli studi sottolinea la necessità di adottare strategie di supporto pensate *ad hoc* per sostenere le diverse tipologie di *learner* nelle diverse tipologie di apprendimento. Questa sottolineatura è importante da rilevare in quanto gli studi in letteratura si riferiscono nella maggior parte dei casi all'applicazione di questa metodologia

negli apprendimenti degli studenti; ma essa consiste in una nota epistemologica che può essere utile anche nella formazione degli adulti.

Negli ultimi anni si è accresciuto anche l'interesse all'applicazione delle simulazioni nel campo dell'*e-learning*, dove il termine *simulation* è spesso associato a quello di *serious games* e *game-based learning* (Aldrich, 2003; Prensky 2007; Quinn, 2005). Tipici esempi di questa applicazione sono le simulazioni di consulenze tra colleghi di lavoro, *meeting* e negoziazioni di vendita: si tratta di fatto di *role-play* strutturalmente pensati secondo linee decisionali ad albero. La simulazione però è diversa dal gioco (*game*): mentre la simulazione infatti rappresenta l'imitazione di un sistema o una situazione il cui processo di funzionamento simula quello reale, il gioco ha invece le proprie regole. Inoltre i giochi hanno per finalità quella di vincere (spesso contro un altro – o anche contro se stessi e i propri precedenti risultati), scopo delle simulazioni è invece l'apprendimento di conoscenze o competenze per la pratica. Esiste però un'area di intersezione che propone caratteristiche delle simulazioni e dei giochi: si tratta dei *simulation games* (Landriscina, 2013, p. 6).

In sintesi:

- un modello è la rappresentazione semplificata di un sistema reale o immaginario;
- un sistema è la raccolta di differenti elementi la cui combinazione genera risultati che non sono ottenibili dai singoli elementi;
- una simulazione è una rappresentazione interattiva di un sistema da studiare, basata su un modello del sistema stesso.

Questa definizione sottolinea la dimensione interattiva della simulazione, distinguendola da altre forme di rappresentazione della conoscenza: se pensiamo alle simulazioni al computer è così possibile mettere in luce la sua potenzialità di creare una relazione interpretativa e una sinergia, per esempio, tra mente umana e un computer.

La simulazione utilizzata nei contesti educativi presenta tutta una serie di vantaggi: permette di fare pratica senza limitazioni di spazio e tempo, di procedere per prove ed errori in modo sicuro e a basso costo, di verificare ipotesi alternative e di riflettere sulla struttura del sistema stesso e sul personale processo di decisione attuato nel sistema stesso.³⁸

³⁸ Se applicata a un'organizzazione centrata sulle discipline (come sui banchi di scuola o universitari) la simulazione infatti (Landriscina, 2013, p. 7):

- è indipendente dalle dimensioni spaziali (si può per es. studiare l'universo infinitamente grande o l'atomo infinitamente piccolo);

Questo approccio può, sotto determinate condizioni, rafforzare i processi cognitivi che sono cruciali per l'apprendimento:

- selezionare informazioni chiave;
- organizzare l'informazione in una struttura cognitiva;
- integrare questa nuova informazione con la conoscenza pregressa;
- accedere e creare analogie e metafore appropriate;
- generare inferenze;
- riorganizzare le strutture cognitive.

È particolarmente importante sottolineare come i passaggi messi in luce possono facilitare la costruzione di nuove strutture cognitive, la modifica o anche la sostituzione di strutture precedenti, favorendo il processo di apprendimento (Chi and Ohlsson, 2005; Mayer, 2005; Seel, 1991, 2003)

Landriscina (2013, p. 8) rileva però come molti studi non abbiano analizzato con ricerche in profondità l'efficacia della simulazione, in particolare non sono stati rilevati e definiti con chiarezza gli obiettivi di apprendimento che si possono raggiungere, sia in termini di apprendimenti contenutistici specifici, come in termini delle fondamentali competenze del pensare e del riflettere (*critical thinking skills, higher-order thinking skills, problem-solving skills*).

4.3.1 Simulation e FD

Le *simulation* sono attività molto diffuse nei *FD programs* delle università sanitarie. In un utile articolo dedicato all'ambito della chirurgia Rogers et al. (2015) descrivono lo strumento della simulazione come occasione per formare i *faculty* sotto diversi aspetti e competenze:

- *faculty come learners*: date le continue novità in ambito chirurgico, per impraticarsi delle quali vengono utilizzate pratiche di simulazione, i *faculty* (prima di tutto in quanto medici) sono continuamente sottoposti ad apprendimenti in pratiche simulate nel loro *professional development*. Anche il legislatore ha riconosciuto il valore della

-
- permette una compressione o espansione dei tempi (per es. accelera movimenti geologici o rallenta movimenti subatomici, altrimenti impossibili da studiare);
 - rende possibile impossibile (per esempio elimina variabili come l'attrito o prova a spostare i pianeti);
 - è sicura (permette di approcciarsi a un vulcano in eruzione o di analizzare l'impatto su un ecosistema di un possibile agente inquinante);
 - è economica (permette di raccogliere dati spendendo molto meno che raccogliendone nella realtà).

simulazione nell'apprendimento di abilità tecniche e lo ha richiesto come pratica formativa. La simulazione viene proposta anche in una fase immediatamente previa all'intervento reale: in questo modo i team chirurgici possono rendersi conto di questioni non precedentemente rilevate o di eventuali problemi che potrebbero sorgere durante l'intervento (Simpao et al., 2014). Inoltre le simulazioni sono particolarmente utili anche per questioni relative alla *leadership* o alle *nontechnical skills*, strategiche per il lavoro di squadra che è richiesto nelle *equipe* sanitarie (Arora et al., 2011; Barach et al., 2008; Hull et al., 2013; Yule et al., 2006).

- *faculty come teachers*: sebbene i *faculty members* siano sempre più disposti all'utilizzo delle *simulation*, non sempre ne sanno valorizzare il potenziale, in quanto le rileggono dentro un *framework* di metodi di istruzione tradizionali, il che non permette al loro potenziale formativo di esprimersi in tutte le sue potenzialità (Kim et al., 2014). Risulta dunque importante in un processo di FD accompagnare i *medical teacher* in una comprensione di tali potenzialità, per poterle utilizzare nei contesti. Le ricerche suggeriscono che la simulazione è particolarmente utile nell'apprendimento di abilità procedurali, comunicazione con i pazienti e processi di *decision-making* (Seymour et al., 2013). Dal punto di vista del modello da utilizzare nella pratica didattica viene proposto uno schema semplice ma efficace: *planning, piloting e debriefing*:
 - *planning*: avere chiari gli obiettivi di apprendimento, che siano in linea con gli esiti professionali; prestare attenzione al livello di partenza degli studenti, per costruire una simulazione coerente; essere in grado di accogliere nuovi bisogni e nuove sfide che possono emergere durante il *training*;
 - *piloting* (sessione pilota): prima di proporre la simulazione agli studenti, il docente deve sperimentarne l'uso con un *target di learner* simile a quelli cui la proporrà; in questo modo può mettere alla prova lo strumento. La sessione pilota quindi è pensata come una prova generale che permette al docente di trovare i limiti della simulazione e adattare strategie efficaci con gli studenti (Bath and Lawrence, 2012);
 - *debriefing*: consiste in una revisione sistematica della performance della simulazione e rappresenta un elemento chiave del metodo formativo (28-30). Un *debriefing* di qualità inizia (e si ricollega) con un *prebriefing* costruito per preparare i partecipanti alla simulazione. I *learner* infatti si sentono spesso vulnerabili e sottoposti a una valutazione continua durante le esperienze di simulazione. Maggiori sono le informazioni date agli studenti prima dell'esperienza, relativamente alle attese e ai dettagli logistici, più tranquilli si sentiranno durante la simulazione. I docenti dovrebbero

costruire un ambiente sicuro e protetto, nel quale gli studenti possano sentirsi tranquilli anche nel compiere errori e nel discutere le proprie decisioni durante il *debriefing*. Durante il *prebriefing* è importante chiarire agli studenti quale sarà il *focus* del *debriefing*, e quindi le finalità della simulazione come strumento formativo: competenze procedurali, abilità tecniche, comunicazione nel team, o prese di decisione. (Rudolph, Raemer and Simon, 2014). Il *debriefing* rappresenta anche un modo per la valutazione e l'autovalutazione. Torneremo più sotto ad approfondire modelli di *debriefing*.

- *faculty come leader*: un buon uso delle simulazioni richiede anche una comprensione e formazione alla *leadership*. Per esempio, dirigere un centro di simulazione chirurgica richiede non solo competenze formative, ma anche di *leadership*: la formazione e l'utilizzo delle simulazioni stesse nel loro potenziale massimo, richiede infatti un grande lavoro di squadra e il coinvolgimento di diverse professionalità, che vanno gestite e guidate (Wiseman and McKeown, 2010; Seymour et al., 2013). Una *leadership* che non ha solo riferimenti al gruppo, ma anche alle politiche dell'istituzione
- *faculty come innovator*: il continuo sviluppo delle tecnologie informatiche raffina sempre più gli ambienti di simulazione che oggi possono avvalersi anche della realtà aumentata: questo permette di costruire simulazioni sempre più personalizzate su singoli casi da curare (Sadiq et al., 2008; Sierra et al., 2007). Ma un bravo *faculty* non solo propone avanzamenti nella costruzione di buone simulazioni per migliorare sempre più il servizio ai pazienti, ma può anche innovare la formazione stessa, producendo una *education scholarship*. Questo tipo di *scholarship* può variare dalla ricerca applicata alla risposta a particolari problemi che sorgono nella pratica circa l'utilizzo proficuo delle simulazioni, fino a considerazioni teoriche circa l'utilizzo delle simulazioni nella formazione

4.3.2 Le attività di *debriefing*

Nella formazione in ambito delle scienze della salute troviamo uno spazio crescente per contesti di apprendimento costruiti come simulazioni: l'attenzione degli studi si concentra sui metodi di *debriefing*.

Se infatti scarsa è la produzione relativa all'uso pratico delle simulazioni, è invece possibile trovare molto materiale che descrive come attività di *debriefing* possono facilitare l'apprendimento (Kolbe, Grande and Spahn, 2015; Kessler, Cheng and Mullan, 2015). Sviluppare strumenti che rafforzino i contesti di simulazione per l'apprendimento può

essere un compito significativo di un FDC, che può implementare dei *master in simulation* e *master in health professions education* (Cheng et al., 2016: 420).

Come elemento chiave dell'apprendimento, la situazione di *debriefing* offre ai *learner* l'opportunità di aumentare la capacità di analizzare l'esperienza vissuta per identificare le aree di forze e quelle critiche, per ragionare sui problemi, per esaminare possibili soluzioni, per sviluppare le capacità di applicare quanto appreso nella futura pratica clinica (Cheng et al., 2016, 420).

L'International Nursing Association for Clinical Situation offre una serie di standard per costruire un processo strutturato e efficace di *debriefing* (Decker et al., 2013), e propone un'organizzazione in fasi: (a) promuovere l'apprendimento dell'auto-valutazione; (b) facilitare discussioni focalizzate per promuovere apprendimento riflessivo; (c) offrire informazioni sotto forma di directive *feedback* e/o *focused teaching*.

Una buona formazione dovrebbe gestire un *debriefing*, regolandolo in base al contesto, considerando il profilo di chi apprende e la sua *expertise*, tenendo conto del tempo disponibile, dell'esperienza del formatore e di altri elementi di contesto.

Alcune linee guida (Cheng et al., 2016):

- fase di reazione:
 - essere tranquilli e rilassati quando inizia la sessione di *debriefing*;
 - dedicare tempo sufficiente ai partecipanti per condividere le percezioni e emozioni iniziali, in quanto se non sono coinvolti nella sfera emotiva rischiano di non essere motivati nell'apprendimento;
 - orientare i partecipanti a riflettere sulle percezioni ed emozioni, soprattutto quando le emozioni sono negative (rabbia, frustrazione, ansietà, ecc.);
 - ascoltare efficacemente i partecipanti;
- fase descrittiva:
 - facilitare la descrizione della situazione simulata per condividere la comprensione del caso;
- fase di analisi:
 - promuovere auto-valutazione per identificare *gap* nella *performance*, discutendo di comportamenti migliori da agire;
 - promuovere l'auto-valutazione, al fine di identificare buone *performance*, con una discussione fenomenografica;
- fase riassuntiva:
 - dedicare tempo sufficiente per una fase di sintesi al fine di facilitare la sistematizzazione del processo di apprendimento; risulta efficace una fase riassuntiva centrata sul partecipante (*learner-centered*).

4.4 Learning from peer

Se l'insegnamento è una pratica che si apprende attraverso la partecipazione a una comunità, è importante sviluppare il concetto di apprendimento dai pari.

L'apprendimento dai pari è diffuso nei contesti informali, mentre in quelli formali fatica a trovare spazio per la centralità che ancora prevale del modello trasmissivo dell'apprendimento, che prevede un esperto (*teacher*) che veicola informazioni agli apprendisti (*learners*). Nelle scuole che puntano su un approccio co-costruttivo all'apprendimento, che valorizza gli scambi discorsivi fra pari nella costruzione della conoscenza, il *learning from peers* è molto diffuso. Lo studio del *learning from peers* applicato allo sviluppo professionale di un *faculty* è presente nelle ricerche sotto diverse articolazioni; diverse infatti sono le terminologie utilizzate, che declinano sottolineature differenti di un medesimo *core concept*: *peer coaching*, *classroom observation*, *clinical supervision*, *peer review of teaching*, *peer-supported teaching development*, *peer reflection of teaching* (Bennett and Santy, 2009). Le diverse sottolineature offrono potenziali strumenti con specifiche angolature, delle quali un FDC deve tener conto nella propria offerta formativa.

4.4.1 Peer classroom observations

Quando ad apprendere dai pari sono i docenti si parla di *peer observation of teaching* (Carrol and O'Loughlin 2014) o più in generale di *peer classroom observations* (Millis, 1992).

L'apprendimento fra i docenti, secondo la forma dell'osservazione sul campo dell'agire didattico, presenta forti potenzialità: poter osservare un collega mentre insegna consente a chi osserva di apprendere dal vivo modi nuovi di gestire la classe e allo stesso tempo di rilevare criticità dell'agire didattico. Queste criticità viste nell'altro, che viene osservato, consentono una rilettura critica del proprio agire. Potenzialità e criticità si colgono sia quando l'osservazione avviene fra docenti della stessa disciplina, sia con docenti di differente *expertise* disciplinare.

Una buona osservazione va preparata attraverso un processo formativo che metta i docenti nelle condizioni di conoscere i differenti possibili metodi di osservazione, lasciando poi ai docenti coinvolti in un progetto di scegliere la tecnica più adeguata. Ovviamente questa preparazione ai metodi di osservazione non può essere eccessivamente raffinata, poiché lo scopo non è di fare ricerca, ma di apprendere dalla pratica per migliorarla. Basterebbe addestrare i docenti sia all'uso di scale di osservazione, le cosiddette *checklist*, sia alla osservazione libera accompagnata da metodiche note di campo (si parla in questo caso di *written analysis*).

Partecipare in qualità di osservatori a una lezione svolta da un collega offre un potenziale formativo particolarmente utile. Gosling (2002) identifica tre modelli di *peer observation*, ognuno dei quali contribuisce al raggiungimento di standard di qualità della didattica universitaria:

- *evaluation model*;
- *development model*;
- *peer review model*.

Significative sono le differenze tra i tre modelli. Nel modello valutativo sono i membri *senior* ad osservare altri colleghi meno esperti, mentre nel modello di *development* sono gli *educational developer* ad osservare le lezioni. Il modello della *peer review* coinvolge i docenti con i loro pari, facendo in modo che si osservino gli uni gli altri, reciprocamente. Nel modello valutativo la dimensione è gerarchica, basata sull'autorità del *senior*; nel modello di *development* ciò che conta è la diagnosi effettuata da un esperto esterno; nel modello alla pari invece il perno è la collegialità e il coinvolgimento in percezioni e riflessioni condivise tra osservatore e osservato.

I docenti, in dialogo con i loro visitatori, possono discutere e pianificare cambiamenti specifici, e inseguito, tramite osservazioni *follow-up* ricevono *feedback* circa l'efficacia di nuove pratiche d'aula. Inoltre, le osservazioni incoraggiano i *faculty member* a cominciare apertamente le questioni che riguardano il loro insegnamento.

Molte però sono le opposizioni che lo staff accademico può presentare al processo osservativo: la *peer observation* può essere vista come un affronto alla libertà accademica, o come un'intrusione valutativa nella pratica.

Per questo motivo è necessario procedere con alcune attenzioni che garantiscano la formattività e la rispettosità dell'osservazione. Millis (1992, pp. 192ss.) propone un decalogo di attenzioni da avere:

1. le *classroom observation* devono essere condotte in un clima di mutua fiducia e rispetto;
2. le persone coinvolte devono poter apprendere a svolgere osservazioni;
3. i *faculty member* che prendono parte (osservatore e osservato) devono considerare le *classroom observation* come parte di un processo di consulenza, non un semplice fine in sé;
4. è necessario organizzare una *pre-observation conference* tra l'*instructor* e il *visitor*, al fine di chiarire aspettative, logistica e protocolli per l'osservazione;
5. prima dell'osservazione le due parti dovrebbero decidere su quali strumenti o approcci focalizzare l'osservazione;

6. I *faculty member* che vengono visitati dovrebbero considerare il valore di utilizzare strumenti di autovalutazione pre e post-osservazioni, così da stimolare la riflessione per un miglioramento delle pratiche;
7. istruttore e visitatore dovrebbero rendere la visita alla classe il più serena possibile per tutti;
8. gli osservatori dovrebbero compilare strumenti narrativi solo al termine dell'esperienza osservativa: durante l'osservazione il visitatore deve assumere il duplice ruolo di studente che prende nota e di critico analitico e simpatetico;
9. le *post-observation* sono criticamente importanti, perché offrono all'*instructor* indicazioni per rafforzare l'insegnamento;
10. l'*instructor* e l'osservatore dovrebbero pianificare e condurre attività progettate per un utile *follow-up* al termine dell'osservazione.

Alcuni autori sottolineano però la parzialità del contributo che possono offrire i processi che si limitano all'osservazione all'interno dei *setting* d'aula (Marshall, 2004; Gosling and O'Connor, 2006). Secondo Kell (2005) è invece necessario allargare le competenze in modo da abbracciare l'ampiezza del *teaching role* e il suo impatto sull'intero ambiente di apprendimento (p. 8). Da alcuni anni è proposto anche il modello dell'*online peer observation* (OLPO) (Bennett and Barp, 2008; Goldsmith and Rogers-Ward, 2003; Swinglehurst et al., 2008; Tonkin and Baker, 2003). I modelli di OLPO sono diversi, teorizzati e praticati con notevoli differenze tra i diversi autori (Bennet and Santy, 2009): si assiste a lavori di osservazione svolti esclusivamente in ambiente *on-line*, dove anche le valutazioni e analisi dell'osservatore con il docente osservato sono *on-line*, fino a modelli che alternano osservazioni online a scambi e confronti in presenza. Ciò che Bennet e Santy (2009) sottolineano è però il fatto che OLPO non deve essere una mera trasposizione delle *classroom observation* in ambiente *on-line*, ma deve poter capitalizzare le ulteriori opportunità che può offrire (p. 404). L'esperienza che le due autrici propongono come studio di caso, vede impegnate due docenti di una medesima università provenienti da discipline differenti, impegnate in una OLPO a fornirsi riflessioni, osservazioni, valutazioni reciproche sul modo in cui viene gestito un ambiente di apprendimento *on-line*, nella sua struttura generale o nelle singole azioni (come risposte a singoli studenti nel *forum*, ecc.). La loro esperienza, positiva, dimostra che una buona OLPO, basata sulla reciproca osservazione, può offrire supporto in un "contesto interdisciplinare, crosstecnologico multiculturale e globale" (p. 406).

4.4.2 Peer coaching

Il *peer coaching* è definito come un processo collegiale nel quale due *faculty member*, volontariamente, lavorano insieme per migliorare o espandere i loro approcci all'insegnamento. Il *peer coaching* può essere reciproco, con ogni partner che svolge un ruolo di servizio come *coach* per l'altro, oppure può essere monodirezionale, con un partner che si pone al servizio come *coach* e l'altro che riceve l'azione di *coaching* (Huston and Wave, 2008, p. 5). Numerosa è la letteratura che documenta e descrive i benefici generali dei programmi di *peer coaching* (chiamati anche *peer mentoring*): migliorano il morale e la motivazione dei *faculty*, aumentano il livello di collaborazione con i colleghi e l'attenzione prestata alle scelte pedagogiche di ognuno (Brancato, 2003; Menges, 1987; Skinner and Welch, 1996).

Nella forma del *reciprocal peer coaching*, ogni *faculty member* seleziona un'area sulla quale concentrare la consulenza, e lavora con un *coaching partner* per raggiungere il miglioramento desiderato, permettendo a ciascuno di personalizzare il processo (Huston and Wave, 2008, p. 6).

Quando fondato su mutuo rispetto e fiducia reciproca e su un buon livello di confidenza, il *peer coaching* è un'opportunità non valutativa per il FD (Slater and Simmons, 2001). Anche nella versione *one-way* il processo è simile, ma un membro – generalmente il *senior* – funge da *coach*, mentre l'altro decide su quale elemento chiedere supporto.

Generalmente le squadre di *peer coaching* utilizzano un processo strutturato su tre *step* principali (Huston and Wave, 2008, p. 8):

1. confronto iniziale per identificare il *focus* del *coaching*;
2. *classroom observation* da parte del *coach*;
3. una sessione di *debriefing* durante la quale il *coach* condivide le sue osservazioni.

Alcuni team potrebbero utilizzare, al posto delle *classroom observation*, delle revisioni del materiale didattico predisposto e/o utilizzato o delle pratiche di valutazione (Chism, 1999; Malik, 1996; Millis, 1999; Skinner and Welch, 1996).

4.4.3 Peer learning partnerships

Le *peer learning partnership* sono "relazioni di aiuto volontarie e reciproche tra individui di status simile, che condividono un obiettivo di apprendimento o sviluppo comune o strettamente collegato" (Eisen, 2000, p. 5). Questa strategia sono particolarmente utili e proficue per l'apprendimento di persone adulte, le quali portano la loro esperienza di vita personale e professionale all'interno di qualsiasi attività formativa: le *partnership* valorizzano il bagaglio di esperienza di ciascun partecipante.

Generalmente una *partnership* si sviluppa in modo accidentale, quando dei colleghi si trovano a lavorare su un interesse comune. Nella sua versione formalizzata però, la valenza formativa di questa partnership non è stata valorizzata sufficientemente, perché la conoscenza dei pari è ritenuta poco significativa e credibile rispetto a quella di esperti esterni, come i docenti, i *trainer*, i *mentor*, e i *consulting coach* (Eisen, 2001, p. 32).

A volte i feedback reciproci che due pari possono scambiarsi sono non valutabili per tutte le professioni, in quanto enfatizzano sulla dimensione dello sviluppo, anziché su quella della valutazione.

Harnish e Wild (1994) hanno studiato la *peer learning partnership* nelle pratiche di FD. Essi la presentano come una strategia intenzionale che utilizza le risorse esistenti, *in house* e l'*expertise* dei *faculty*, il cui costo è inferiore rispetto a quello dovuto a un consulente. Gli autori rilevano come inoltre tale pratica abbia delle conseguenze significative sull'intera organizzazione, in quanto favorisce il dialogo e il senso di collegialità tra i dipartimenti e i *faculty* stessi.

Saltiel, Sgroi, e Brockett (1998) affermano che la *peer learning partnership* rappresenti molto più di un semplice apprendere l'uno dall'altro, bensì un vero e proprio apprendere insieme, e questo rappresenta la sua potenzialità virtualmente illimitata.

La *peer learning partnership* è spesso confusa con la più nota relazione di *mentoring*. Sebbene entrambe implicino forme di *coaching* individualizzato fuori dal *setting* d'aula, essi differiscono in alcuni aspetti importanti: per prima cosa la tradizionale relazione mentore-mentee è gerarchica (come notano Shapiro et al. (1978), il *mentoring* ha una struttura dinamica di tipo genitoriale), il che sviluppa un potere sbilanciato come anche un flusso monodirezionale delle informazioni dal mentore al *novice*. Se il *mentee* è realmente un *novice*, allora questa forma può essere appropriata, ma nel caso di professionisti, anche quelli ai primi stadi di carriera, si scontra con l'*expertise* che hanno già sviluppato (Eisen, 2001, p. 33).

Kram e Isabella (1985), già negli anni '80, notavano come per le donne e le persone appartenenti a minoranze etniche fosse difficile trovare un *senior* con le caratteristiche da loro cercate: la *peer learning partnership* offre un'alternativa di *coaching* particolarmente interessante.

4.4.4 Una proposta

Per sviluppare tutte le sue potenzialità questo metodo di formazione deve però essere supportato dall'allestimento di ambienti riflessivi, dove i docenti coinvolti (osservati e osservatori) prendono in esame insieme i dati emersi (Cosh 1998). La *peer observation* è un valido metodo di apprendimento sia per chi osserva sia per chi è osservato proprio quando

insieme i soggetti coinvolti si impegnano a riflettere su cosa l'uno ha visto accadere e su come chi è stato osservato percepisce le note raccolte (Carrol and O'Loughlin 2014, p. 447). Si riscontrano tuttavia sul campo difficoltà ad applicare questo metodo: la ragione addotta più di frequente è la percezione da parte di chi è osservato a sentirsi sotto giudizio. Questa situazione può facilmente verificarsi se gli osservatori non sono formati, sia sul piano etico, sia in termini tecnici riguardo a come sia possibile gestire la valutazione di una pratica. Riguardo al primo punto, è essenziale educare alla costruzione di una postura non giudicante: apprendere a sospendere la tensione a esprimere giudizi e dedicare l'attenzione a raccogliere dati per capire cosa accade; su questi dati va poi costruito un processo di analisi per individuare elementi di eccellenza dell'agire che possono essere trasferiti e elementi critici sui quali ritornare riflessivamente per capire come cambiare. Un ambiente non giudicante, ma ispirato al principio di comprensione, richiede che si apprenda da una parte a dare valore a principi etici quali rispetto, umiltà, onestà nel trattare i dati; e dall'altra lo sviluppo di una forte capacità collaborativa finalizzata a interpretare la valutazione della pratica osservata come un'azione congiunta dell'osservatore e dell'osservato. Ogni processo formativo funziona se c'è fiducia fra i soggetti coinvolti. A sua volta la fiducia richiede il prevalere del principio di comprensione per realizzare una valutazione che sia formativa, cioè finalizzata a migliorare nell'altro il suo modo di gestire il proprio agire professionale.³⁹

A partire dai modelli di implementazione di un processo formativo di *peer learning* individuati in letteratura è possibile ipotizzare il seguente modello:

Fasi	Moduli	Soggetti	Azioni
Preparazione	modulo 1	staff del FDC	elaborazione di una guida semplice sulla peer observation
	modulo 2	staff del FDC	disseminazione della guida fra il personale accademico
	modulo 3	staff del FDC	organizzazione di una giornata informativa nel corso della quale raccogliere adesioni al progetto

³⁹ Maureen Bell e Paul Cooper (2013) rilevano la mancanza di ricerca su esperienze di *peer learning*, capaci di identificare i fattori facilitanti e quelli che ostacolano una esperienza di successo in termini di *outcome* formativi. Un FDC può costituirsi come il luogo più indicato per fare ricerca sulle esperienze attivate. A partire dalle ricerche sarebbe utile produrre strumenti di lavoro. Alcune esperienze si sono mosse in questa direzione, vedi ad esempio l'Australian Learning and teaching Council che ha pubblicato un *handbook* per lo sviluppo delle pratiche di *peer learning* (Harris, Farrel, Belle, Devlin and James, 2008). Indicazioni utili per organizzare contesti di *peer learning* si trovano in Webb and McEnerney (1995) e in Martin and Double (1998).

Formazione	modulo 4	staff del FDC	allestire il processo di formazione al metodo
	modulo 5	staff del FDC docenti aderenti al progetto	organizzazione dei contesti di peer learning, individuando osservatori e osservati, tempi di osservazione, modalità e tempi di restituzione dei dati
Realizzazione	modulo 6	docenti aderenti al progetto	I docenti coinvolti realizzano il processo di peer learning
	modulo 7	docenti aderenti al progetto formatori formatori	ogni coppia di docente osservatore e docente osservato si incontra con un terzo componente per leggere insieme i dati
Valutazione	modulo 8	staff del FDC docenti aderenti al progetto formatori	valutazione dell'esperienza per individuare elementi di riuscita e elementi critici
	modulo 9	staff del FDC docenti aderenti al progetto formatori	a partire dai dati emersi formulazione di un nuovo progetto di peer learning

Figura 8: proposta di implementazione di un processo formativo di *peer learning*.

4.5 Riflessività per la formazione

L'insegnamento, come ogni agire pratico, presenta un elevato tasso di problematicità in quanto presenta spesso casi unici, differenti l'uno dall'altro, per i quali non sono disponibili linee precodificate di azione: ogni alunno è diverso, ogni classe è diversa, e spesso le contingenze influiscono su di essi.

L'imprevedibile complessità dell'azione pratica rende impossibile un controllo delle sue dinamiche autopoietiche, rende impossibile farne una scienza certa, ma si costituisce come un sapere costituito da indicazioni dal valore probabilistico: indicazioni da meditare con attenzione per trovare, di volta in volta, una buona risposta o soluzione alle differenti situazioni problematiche (Mortari, 2009).

Prendere una decisione in campo di natura pratica è un atto cognitivo complesso: questa competenza, definibile come ermeneutica della pratica (Mortari, 2003), si sviluppa con l'esperienza.

Ciò che orienta le scelte infatti non può essere un sapere tecnico, un *tool kit* (Carr and Kemmis, 1993, p. 37) disponibile in anticipo e che quindi può essere appreso come una serie di conoscenze trasmesse attraverso un insegnamento prestrutturato. Le scelte e le

decisioni si assumono tramite un'azione valutativa concepita sul campo e supportata da un sapere che si viene formando attraverso l'esperienza, quell'esperienza che, se vissuta con un atteggiamento pensoso, consente la costruzione di un sapere dei casi.

La tradizione pedagogica per lungo tempo è stata gravata dal dualismo tra teoria e pratica, e ogni insegnante educatore o formatore per troppo tempo è stato concepito come semplice esecutore o al massimo implementatore di saperi elaborati da altri, cosiddetti teorici, che si occupano di costruire teorie (Mortari, 2003). Un pratico come il docente si trova continuamente a fronteggiare situazioni e sfide inedite per fare della propria didattica un insegnamento efficace.

Il sapere che è generato dall'esperienza, però, non si costruisce semplicemente in conseguenze allo stare dentro un'azione essendone coinvolti: occorre la consuetudine ad analizzare in modo dettagliato quanto accade, "con un acuto interesse" lasciandosi assorbire con il pensiero nelle situazioni (Dewey, 1986, p. 200). Elaborare sapere a partire dall'esperienza significa sostituire la logica *top down* (quella delle teorie dalle quali dedurre un'azione pratica conseguente) con quella del *from the ground up*, che mira a fare della pratica il luogo in cui si elabora sapere (Watson, 1998, p. 214). Valorizzare il sapere esperienziale non significa però rinunciare al confronto con la teoria, ma confrontare in modo dinamico teoria e azione pratica al fine di elaborare una teoria "*emic*" o *inside theory*.

Scrive con chiarezza Rossi (2005): "Ciò che consente di tenere insieme i fili di un'identità professionale strutturalmente multipla e di accrescere le soggettive competenze non è né il rispetto di criteri di coerenza e finalizzazione, né l'accumulo di saperi, né il ricorso a formule apprese precedentemente. L'apprendimento dall'esperienza, la possibilità di 'guardarla' e farne oggetto di pensiero sembrano essere, in proposito, alcune delle condizioni più promettenti. Al riguardo, Schön si dimostra particolarmente interessato a sottolineare il ruolo degli individui come agenti di indagine riflessiva e i contributi delle loro teorie in uso ai sistemi di apprendimento organizzativo che facilitano od ostacolano l'efficacia dei singoli attori" (Rossi, 2005, p. 72).

Per questo l'esperienza non è un sapere concluso; ma questo è il suo punto di forza: la significatività di un'esperienza sta proprio nell'offrire la capacità di fare nuove esperienze e di apprendere grazie a esse. Jedlowski parla di "negatività" dell'esperienza (Jedlowski, 2008, p. 126), ovvero di una mancanza di saperi disponibili già pronti di fronte a eventi o situazioni inaspettate, mancanza che si fa generativa di nuove riflessioni per la messa in discussione delle convinzioni precedentemente maturate. È proprio l'aspetto di negatività dell'esperienza a rappresentare la sua potenzialità: infatti rappresenta lo scarto tra quanto è già consociuto e quanto rimane ancora da conoscere.

4.5.1 Pensare e riflettere

Sottolinea Dewey (1938) che, se l'intera esistenza del soggetto coincide con l'esperienza, non tutta l'esperienza è però formativa e significativa. Per costruire un sapere esperienziale è necessario impregnare di pensiero il proprio agire. Per essere precisi, due sono i tipi di pensiero che servono: il pensare che esamina il reale, per trovare soluzioni ai problemi che incontra, e la riflessione, che pensa i pensieri prodotti. Pensare e riflettere, infatti, non sono la stessa cosa, anche se spesso i due termini vengono usati come sinonimi⁴⁰.

C'è un atto cognitivo che individua problemi e analizza la situazione per cercare una soluzione che sia la più efficace possibile; c'è poi un atto cognitivo che, data una soluzione ad un problema, prende in esame cosa è stato fatto e cosa è stato pensato. Nel primo caso si parla di pensiero, nel secondo di riflessione. (Husserl, 1968). Se è evidente quanto sia necessario pesare a ciò che si fa per comprendere quello che accade e decidere in conseguenza, non è altrettanto evidente la necessità della riflessione.

La riflessione infatti è un atto cognitivo che comporta un ritrarsi dal coinvolgimento nell'azione, per portare lo sguardo sulla vita della mente in modo da essere consapevoli di come si è pensato.

C'è dunque un pensare a ciò che si fa, e un pensare i pensieri.

Pensare a ciò che si fa può essere articolato secondo tre direttrici:

- un pensiero *in azione*: è la capacità di stare con il pensiero dentro i fatti, mentre accadono, per potersi orientare nelle scelte che possono dare maggiore efficacia all'agire presente (Schön, 1987, p. 29). Si genera in questo modo un "agire pensoso" (Mortari, 2003, p. 28);
- un pensiero *sull'azione*: (Schön, 1991, p. 55) un pensiero di tipo retrospettivo che permette di ricostruire il processo, analizzare ogni evento accaduto, individuare i desideri che hanno dato inizio all'azione, come hanno agito e se eventualmente si sono modificati nel corso dell'azione, perché tale cambiamento è avvenuto e a quali conseguenze ha portato. In letteratura si trovano modelli per strutturare questo tipo di pensiero, come ad esempio il *Model of structural reflection*⁴¹, che consiste in una serie

⁴⁰ Anche autori importanti e autorevoli confondono i due termini e li usano come sinonimi. Tra essi D. Schön autorevole teorico dell'epistemologia della pratica, il quale si ferma all'approccio di Dewey, che usa in modo intercambiabile i termini *to think* e *to reflect*. La medesima semplificazione è operata da M. Van Manen (1993), teorico del *phenomenological research method*, il quale pur muovendosi all'interno della prospettiva fenomenologica, che sin dal fondatore E. Husserl distingue chiaramente pensare e riflettere, quando parla di riflessione usa intercambiabilmente il termine pensare (*thinking*) e riflettere (*reflecting*), ed esplicitamente afferma che "riflettere è pensare" (Van Manen, 1993, p. 98).

⁴¹ Johns (C. 1998), *Opening the doors of perception*, in C. Johns, and D. Freschwater, *Transforming nursing through reflective practice*, Oxford: Blackwell Science.

di domande che dovrebbero facilitare il pratico nell'esplorazione della propria esperienza. tali domande si articolano lungo alcune direzioni di riflessione di tipo estetico, personale, etico, empirico e riflessivo⁴²;

- un pensiero *sull'azione possibile*: è un pensiero capace di immaginare azioni future (Van Manen, 1993, p. 101). È un pensiero in grado di ipotizzare situazioni problematiche ed elaborare differenti approcci risolutivi, valutando per ciascuno i possibili esiti e le eventuali difficoltà. Basandosi sull'immaginazione, è un pensiero rischioso, in quanto può cadere nella trappola delle ipotesi disincarnate e irrealizzabili. La vigilanza della dialettica tra presente e futuro può evitare questo rischio e immaginare soluzioni non astratte ma possibile, perché hanno semi nel presente. Questo pensiero che sa immaginare è in grado di innescare anche cambiamenti organizzativi e istituzionali rilevanti (Lumby, 1998, p. 94).

La vera e propria pratica riflessiva, quella capace di *pensare i pensieri*, porta alla luce la cosiddetta "conoscenza tacita" (Polany, 1964), ovvero i criteri in base ai quali definiamo le decisioni e formuliamo giudizi in modo irriflessivo. Per pensare i pensieri si rintracciano ed esaminano discorsi, o anche solo frammenti discorsivi, che spesso governano in modo tacito il nostro modo di interpretare l'esperienza: sono i cosiddetti "pregiudizi, cioè giudizi prematuri" (Dewey, 1986, p. 66). Mezirow (2003), mentre introduce i concetti di "prospettiva di significato", "distorsioni" e "validazione", ricorda che, per quanto siano libere nell'attribuire un significato personale alle cose, le persone concepiscono un significato sempre condizionato dai propri apprendimenti pregressi. Anche l'agire è spesso guidato da quelle che si possono definire "teorie dell'azione" (Argyris and Schön, 1978), che i pratici elaborano nel corso dell'esperienza. Se queste teorie sono utili in quanto di uso immediato, possono però anche causare un "imprigionamento cognitivo" (Brookfield, 1995, p. 18) in quanto agiscono come gabbie che ci impediscono di stare in ascolto dell'esperienza nella sua sostanza originaria.

⁴² *Estetica*: che cosa sto cercando di aggiungere? Perché ho agito in questo preciso modo? Quali sono state le conseguenze delle mie azioni: per gli altri? E per me? Qual era il clima emotivo della situazione? Come ho acquisito conoscenza di questo clima?

Personale: come mi sono sentita in quella situazione? quali fattori interni mi hanno condizionato?

Etica: in che misura le mie azioni sono congruenti con le mie convinzioni? Quali fattori mi hanno fatto agire in un modo non congruente?

Empirica: quale conoscenza ho utilizzato?

Riflessiva: questa esperienza ha qualche connessione con esperienze precedenti? A partire da questa esperienza potrei gestire meglio situazioni simili? Azioni alternative a quelle sviluppate quali conseguenze potrebbero avere: per gli altri? E per me? Adesso che l'esperienza è terminata come la vivo? Ho imparato a supportare meglio le mie azioni e quelle degli altri? Questa esperienza ha cambiato il mio modo di pensare? (Johns, 1998, p. 4).

In letteratura si parla anche di *self reflection*. Il processo di autoriflessione risulta essenziale per riflettere in una prospettiva cosciente sui propri pensieri, quella che permette di aumentare la consapevolezza attorno alla postura scientifica del fare ricerca attraverso la disamina dei contenuti prodotti dal pensiero stesso. Se assumiamo la teoria di Dewey, che sostiene la riflessione come una considerazione attiva, persistente e attenta di qualsiasi credenza o presunta forma di conoscenza alla luce dei motivi che supportano l'ulteriore conclusione a cui si tende (Dewey, 1910), allora risulta possibile cogliere la pratica di auto – analisi e di auto – valutazione sottesa alla riflessione agente. Infatti, poiché l'autoriflessione funziona ad un livello più elaborato del semplice pensiero intellettuale, essa è capace di migliorare i benefici pratici: il pensare riflessivo è finalizzato alla comprensione e al successivo miglioramento della pratica (Barr, 2006). L'autoriflessione può costituirsi anche come atto sociale (Mead, 1934), che assume una dimensione problematica nella misura in cui il soggetto, coinvolto in un pensiero profondo, diventa altro da sé stesso. Inoltre, la dimensione riflessiva collegata ad un potenziamento della conoscenza, si esplica in una estensione riflessiva della pratica laddove il pensare riflette il fare. In questo modo, l'agire diventa un luogo dove si produce conoscenza (Van Manen, 1995) grazie anche all'atto di scrivere che aiuta il pensare (Van Manen, 1990).

4.5.2 Pensare in modo critico

Pensare in modo critico rappresenta un'abilità cruciale per esercitare la cittadinanza. L'educazione al pensiero critico richiede l'allestimento di contesti che facilitino interazioni di tipo dialogico e riflessive.

Anche per una comunità di pratica il pensiero critico è fondamentale. Lo spazio discorsivo è costituito da sistemi concettuali che, spesso in modo inconsapevole, ne regolano le dinamiche: la funzione critica del pensare si traduce nel prendere le distanze da quelle teorie e visioni che obbediscono a ideologie più o meno esplicite, e che se non sono meditate diventano un ostacolo allo stabilirsi di una relazione libera con la realtà. L'esercizio della critica ha dunque una funzione essenziale, in quanto in grado di prendere in esame i sistemi di pensiero dati per scontati. Il pensare, infatti, non accade in uno spazio puro e incontaminato, ma in un contesto marcato da logiche di potere che si materializzano nelle pratiche discorsive cui la mente partecipa quotidianamente. La problematicità di queste logiche di potere è caratterizzata dal fatto che spesso non sono immediatamente percepibili: una logica tanto più è silente, tanto più esercita un potere coercitivo, poiché la mente non è in grado di riconoscere che quanto sta pensando è stato pensato altrove e da altri. Compito essenziale per quanti intendono costituire una comunità di pensiero diventa quello di impegnarsi nella riflessione critica sui propri

pensieri e su quelli che si condividono e costruiscono nel contesto e nello scambio dialogico, per disvelare le nicchie di significato in cui irreflessivamente la pratica discorsiva resta impigliata.

L'esercizio della critica è indice del livello di salute di una comunità: ecco perché è necessario coltivare la disciplina del pensare critico, che spinge ad andare a fondo ad ogni visione e ad ogni teoria, al fine di comprendere le implicazioni in termini epistemologici, operativi e politici. Un forte limite all'esercizio del libero pensiero e dell'azione libera è costituito dalle pratiche di governamentalizzazione: si tratta di pratiche attraverso le quali qualcuno cerca di limitare lo spazio libero dell'altro. La critica diventa così una pratica etica: essa infatti è in grado di arginare il potere dei processi di governamentalizzazione, attrezzando la mente della capacità di vedere quando, come e con quali effetti questi vengono messi in atto. Smascherare i processi di governamentalizzazione e le forme di potere che li esercitano significa salvaguardare la libertà, e in questo diviene una pratica realmente etica. Questa è ragione per la quale una buona critica non è solo corrosiva e distruttiva, ma anche generativa, poiché svolge la funzione di salvaguardare la libertà (Mortari, 2009).

4.5.3 Fare pratica del pensare insieme

Poiché vivere è convivere, la vita della mente ha una necessità insuperabile del rapporto con altri. Ciò significa che s'impara a pensare e a riflettere pensando e riflettendo assieme ad altri. Non si apprende il pensiero critico al di fuori di uno spazio pubblico. Solo l'incontro con i pensieri di altri, rendendo possibile considerare l'oggetto anche da altri lati, rende possibile analizzare criticamente il proprio punto di vista. La pratica riflessiva è un "processo fondamentalmente sociale" (Brookfield, 1995, p. 141): è infatti attraverso il confronto con altri che il pensare acquista spessore. Quando la riflessione critica sull'esperienza diventa patrimonio comune, condiviso e praticato con metodicità si può parlare di "comunità critica dei ricercatori" (Carr and Kemmis, 1993, p. 40), il cui tratto distintivo è la razionalità dialogica. In letteratura troviamo diverse proposte nelle quali vedere all'opera la dimensione relazionale del pensiero critico: si parla di diade dialogica o di gruppi di riflessione. Nella prima, due pratici decidono di considerarsi reciprocamente l'interlocutore privilegiato delle proprie riflessioni: lo scambio a due permette una relazione di pensiero particolarmente profonda, che va a rileggere convinzioni, dubbi, difficoltà incontrate e acquisizioni teoriche raggiunte (Knights, 2000, pp. 85-90). I gruppi di riflessione sono generalmente costituiti da massimo 8 persone più il supervisore, e si riuniscono con regolarità sulla base di un calendario condiviso. Una modalità studiata e collaudata prevede incontri settimanali di 3 ore, inframmezzato da una serie di *theory-*

based workshop. In essi i pratici condividono le loro esperienze di riflessione con il supervisore che ha il compito di facilitare il *learning by doing* (Johns and Hardy, 1998, pp. 51-61).

Il pensare insieme può accadere informalmente, senza l'intenzione di condividere e confrontare i propri pensieri con altri; oppure si possono costruire situazioni intenzionalmente finalizzate a pensare insieme. Si parla in questo caso di comunità di pensiero o di comunità di discorso, dal momento che pensare insieme significa parlare insieme, e una comunità di discorso costituisce la condizione necessaria per lo strutturarsi di una comunità di pratiche, cioè di un gruppo di professionisti intenzionalmente impegnati a costruire un sapere esperienziale che consenta il miglioramento continuo della prassi.

Data l'importanza delle comunità di pratiche, intese come luoghi del pensare e del dire insieme per costruire sapere esperienziale, un'organizzazione deve facilitare in tutti i modi il loro costituirsi.

4.5.4 Pensare radicalmente

È evidente che una comunità di pratica che vuol migliorare la qualità al fine di documentare un sempre migliore livello di prestazioni di insegnamento e con esse organizzative, deve assumere come oggetto d'indagine ciò che si fa. Decisivo allora è il tempo e le risorse cognitive dedicate ad identificare i problemi reali, a vagliare quali di essi sono più importanti e quindi decidere come organizzarsi per esaminare tali problemi.

Ma c'è anche un altro ordine di problemi, che spesso non vengono presi in esame perché a dominare le organizzazioni è una visione tecnicistica che impedisce di portare l'attenzione su questioni che, apparentemente non pertinenti, stanno invece alla radice di ogni decisione. Il lavoro universitario solleva questioni etiche, cioè impone di chiederci cosa è bene e giusto fare non in generale, ma in questa precisa situazione. Un'organizzazione come quella universitaria (che ha che fare con la ricerca e la formazione – e dunque con processi eticamente sensibili) deve incentivare solo la razionalità tecnica, che evita questo ordine di problemi, o coltivare lo spazio del pensare affinché le pratiche si inseriscano in ordini di senso condivisi?

È proprio quando il conoscere e le applicazioni della conoscenza procedono senza un pensare, che ci si interroga sul senso di quanto si fa e che si rende oltremodo necessario aprire lo spazio dell'interrogazione etica, che metta al centro la seguente questione: in che cosa consiste una buona qualità della vita per l'essere umano, e quali condizioni perseguire per garantire a tutti la possibilità di vivere una vita buona. Non è riduttivo pensare le comunità di pratica solo secondo la logica della tecnica? I docenti devono imparare delle tecniche didattiche o devono rileggere la loro professionalità dentro uno sguardo più

ampio, relativo alla formazione dei giovani, al ruolo dell'università nella società contemporanea? Quale ricerca e quali professionalità (e come realizzarle e formarle) proporre nel contesto sociale? Quale politica della cultura e della ricerca elaborare? Assumere come compito quello di affrontare anche la seconda questione richiede l'esercizio del pensare eticamente e politicamente impegnato (Mortari, 2017).

Abbiamo impoverito i luoghi pubblici della forza del pensare politico, cioè di quel pensiero che ci aiuta a trovare un orizzonte di significati alla luce dei quali rischiarare il nostro agire con gli altri, che in un'organizzazione formativa è un agire per gli altri, cioè quelli che ricevono o subiscono le nostre decisioni. Una comunità di pratica del pensare deve riappropriarsi di questa responsabilità primaria.

Una comunità di pratica capace di elaborare sapere esperienziale ha necessità di coltivare non solo il pensare che interroga le questioni considerevoli, ma anche il pensare critico. Quando a pensare si è in comunità il compito si sdoppia: da un lato i membri di una comunità di pensiero hanno il compito di impegnarsi nella riflessione critica sui propri pensieri, ma anche quelli che la comunità ha generato nella tessitura dello scambio dialogico, per disvelare le nicchie di significato in cui irriflessivamente la pratica discorsiva resta impigliata.

4.6 Il ruolo formativo dei FDC

Rispetto alle metodologie sopradescritte un FD center dovrebbe essere in grado di offrire esperienze formative sia a livello di gruppo sia a livello individuale e inoltre servizi di supporto organizzativo.

L'organizzazione di contesti esperienziali richiede di riconcettualizzare il processo di apprendimento, mettendo al centro non le discipline, bensì lo studente, e questo richiede una riorganizzazione del modo di concepire i corsi di insegnamento che passa attraverso la costruzione di una forte collaborazione fra i docenti. In particolare, è richiesta una completa riorganizzazione del curriculum se si adotta il PBL, poiché ai docenti non è più dato di gestire individualmente il proprio ruolo didattico, ma è richiesta una forte partecipazione con gli altri colleghi. Tale collaborazione si esprime nel pianificare insieme ogni fase del processo di insegnamento, nel valutare l'esperienza mentre accade, nel ripianificarla laddove si colgano criticità.

L'adozione di una strategia didattica o di un'altra non è una questione neutra sul piano politico; ad esempio l'adozione del SL, affinché sia non solo praticabile ma anche efficace, deve situarsi dentro una *policy* accademica che assume il servizio alla comunità come una parte essenziale della *mission*. Di conseguenza, l'architettura formativa di un FDC deve essere allineata e dialogante con la politica specifica di un ateneo.

Un buon FDC supporta il processo di pianificazione dei docenti fornendo laddove è possibile dispositivi sistematici di lavoro.

Per il personale accademico vanno previsti corsi di apprendimento individuale e di gruppo. Affinché un *FD program* sia efficace, è necessario che venga dato largo spazio alle forme di apprendimento dall'esperienza, come le simulazioni, le osservazioni in classi dove i modelli da apprendere sono già messi in atto (*learning by doing, by observing, by reflecting on experience; learning from peers*: Steinert, 2014, p. 12).

Un ruolo centrale ha il *learning on the job*: l'organizzazione di questo tipo di apprendimento richiede l'organizzazione di una buona *mentorship* nel FDC, capace di guidare il personale accademico a sviluppare competenze dalla pratica sia attraverso un processo riflessivo individuale sia attraverso l'organizzazione di "comunità di pratiche" (Wenger, 1988).

Oltre la *mentorship* va previsto il *peer coaching*. Queste due tipologie di monitoraggio consentono di costruire percorsi di apprendimento altamente personalizzati dove è possibile costruire relazioni di fiducia reciproca, senza le quali non è possibile attivare una riflessione autenticamente critica.

La letteratura sulla formazione riserva uno spazio consistente all'attività riflessiva, poiché è essenziale apprendere a esaminare le proprie pratiche didattiche. Un buon FDC nella sua

offerta deve dunque prevedere percorsi che promuovano la disposizione a riflettere sulla propria pratica allo scopo di migliorarla: riflettere per interpretare e acquisire una visione critica di quello che si fa e di quello che si pensa di fare.

4.7 Riferimenti

- Aldrich, C. (2003). *Simulations and the future of learning: an innovative (and perhaps revolutionary) approach to e-learning*. New York: Wiley.
- Argyris C., and Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading (MA): Addison Wesley.
- Arora, S., Miskovic, D., Hull, L., et al. (2011). Self vs. expert assessment of technical and nontechnical skills in high fidelity simulation. *The American Journal of Surgery*, 202, 500–506.
- Barab, S.A., Barnett, M., Squire, K. (2002). Developing an empirical account of a community of practice: Characterizing the essential tensions. *Journal of the Learning Sciences*, 11(4): 489–542.
- Barach, P., Johson, J., Ahmad, A., et al. (2008). A prospective observational study of human factors, adverse events and patient outcomes in surgery for pediatric cardiac disease. *The Journal of Thoracic and Cardiovascular Surgery*, 136(6), 1422–8.
- Bath, J., Lawrence, P.F. (2012). Twelve tips for developing and implementing an effective surgical simulation programme. *Medical Teacher*, 34(3), 192–197.
- Bell, Maureen, & Cooper, Paul. (2013). Peer observation of teaching in university departments: a framework for implementation. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 60-73.
- Bennett, S. and Santy, J. (2009). A window on our teaching practice: Enhancing individual online teaching quality through online peer observation and support. A UK case study. *Nurse Education in Practice*, 9, 403–406.
- Bennett, S., Barp, D. (2008). Peer observation – a case for doing it online. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 559–570.
- Boud, D., Middleton, H. (2003). Learning from others at work: Communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(5):194–202.
- Brancato, V. C. (2003). Professional development in higher education. In K. P. King & P. A. Lawler (Eds.), *New perspectives on designing and implementing professional*

development of teachers of adults (pp. 59–65). New directions for adult and continuing education, vol. 98. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Carroll, C. and O’Loughlin, D. (2014). Peer observation of teaching: enhancing academic engagement for new participants. *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 51, n. 4, pp. 446-456.
- Cheng, A., Grant, V., Robinson, T., Catena, E. Lachapelle, K., Kim, J., Adler, M. and Eppich, W. (2016). The Promoting Excellence and Reflective Learning in Simulation (PEARLS) approach to health care debriefing: a Faculty Development Guide. *Clinical Simulation in Nursing*.vol. 12, n. 10, pp. 419-428.
- Chi, M. T. H., & Ohlsson, S. (2005). Complex declarative learning. In K. J. Holyoak & R. Morrison (Eds.), *Cambridge Handbook of thinking and reasoning* (pp. 371–399). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chism, N. V. N. (1999). *Peer review of teaching: A sourcebook*. Boston, MA: Anke.
- Cosh, J. (1998). Peer Observation in Higher Education – A Reflective Approach. *Innovations in Education and Training International*, 35(2), 171-176.
- Daloz L. (1986). *Effective teaching and mentoring*. San Francisco: JosseyBass.
- Decker S., Fey, M., Sideras, S. et al. (2013). Standards of best practice: Simulation standard VI: The Debriefing Process. *Clinical Simulation In Nursing*, 9(6), S26 - S29.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C. Heath & C.
- Dewey, J. (1986), *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze (ed. or. *How we think*, 1933)
- Eisen, M.J. (2001). Peer-based professional development viewed through the lens of transformative learning (2001). *Holistic Nursing Practice*, 16(1), 30–42.
- Eisen, MJ. (2000). Peer learning partnerships: Promoting reflective practice through reciprocal learning. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, XIX (3), 5–19.
- Foucault, M. (1997). *Illuminismo e critica*, (trad. dal francese). Roma: Donzelli.
- Goldsmith, D.J., Rogers-Ward, C. (2003). An Interactive Peer Examination of Online Teaching: Experienced and Novice Instructors Explore Best Practices. *Connecticut Distance Learning Consortium*.
- Gosling, D. (2002). *Models of Peer Observation of Teaching*. LTSN Generic Centre. http://learningandteaching.vu.edu.au/teaching_practice/improve_my_teaching/ev

aluation_support_for_my_teaching/Resources/id200_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching.pdf (Retrieved 28 December 2017).

Gosling, D., and O'Connor, K. (2006). From peer observation of teaching to review of professional practice (RPP): a model for continuing professional development. *Educational Developments*, 7(3), 1-4.

Harnish, D., Wild, L.A. (1994). Mentoring strategies for faculty development. *Studies in Higher Education*, 19(2), 191–201.

Harnish, D., Wild, L.A. (1994). Mentoring strategies for faculty development. *Studies in Higher Education*, 19(2), 191–201.

Harris, K-L., Farrell, K., Bell, M., Devlin, M., & James, R. (2008). Peer review of teaching in Australian higher education: A handbook to support institutions in developing and embedding effective policies and practices. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education.

Hendricson, W.D., Anderson, E., Andrieu, S.C., Chadwick, D.G., Cole, J.R., George, M.C., Glickman, G., Glover, J.F., Goldberg, J.S., Haden, N.K., Kalkwarf, K.L., Meyerowitz, C., Neumann, L.M., Pyle, M., Tedesco, L.A., Valachovic, R.W., Weaver, R.G., Winder, R.L., and Young, S.K. (2007). Does Faculty Development Enhance Teaching Effectiveness? *Journal of Dental Education*, 71(12), 1513-1533.

Holmes, N. G., Wieman, C.E., and Bonn D.A. (2015). Teaching critical thinking. *Proceedings of the National Academy of Sciences Sep 2015*, 112(36) 11199-11204.

Hull, L., Arora, S., Symons, N.R., et al. (2013). Training faculty in nontechnical skill assessment: national guidelines on program requirements. *Annals of Surgery*, 258(2), 370–375.

Husserl, E. (1968). *La crisi delle scienze europee*. (trad. dal tedesco). Milano: Il Saggiatore.

Huston, T., & Wave, C.L. (2008). Peer Coaching: Professional Development for Experienced Faculty. *Innovative Higher Education*, 33, 5-20.

Jackson, V.A., Palepu, A., Szalacha, L., Caswell, C., Carr, P.L., Inui, T. (2003). "Having the right chemistry": a qualitative study of mentoring in academic medicine. *Academic Medicine*, 78, 328–334.

Johns, C., and Hardy, H. (1998). *Voice as a metaphor for transformation through reflection*. In C. Johns, and D. Freschwager, *Transforming nursing through reflective practice*, Oxford: Blackwell Science, pp. 51-61.

- Kell, C., 2005. Embedding Peer Review of Teaching into Departmental Practice. Paper Presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Glamorgan. From Education-Line database. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/144000.htm> (retrieved 28 December 2017).
- Keshavan, M.S., Tandon, R. (2015). On mentoring and being mentored. *Asian Journal of Psychiatry*, 16, 84–86.
- Kessler, D.O., Cheng, A. and Mullan, P.C. (2015). Debriefing in the emergency department after clinical event: A practical guide. *Annals of Emergency Medicine*, 65(6), 690-698.
- Kim, S., Dunkin, B.J., Paige, J.T., et al. (2014). What is the future of training in surgery? Needs assessment of national stakeholders. *Surgery*, 156(3), 707–717.
- Knights, S. (2000). *Reflection and learning: The importance of a listener*, in D. Boud, R. Keogh, D. Walker (eds.), *reflection: turning experience into learning*, Nicholas Publishing Company, New York, pp. 85-90.
- Kolbe, M., Grande, B. and Spahn, D.R. (2015). Briefing and debriefing during simulation-based training and beyond: Content, structure, attitude and setting. *Best Practices & Research: Clinical Anaesthesiology*, 29(1), 87-96.
- Kram, K.E., Isabella, L.A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relations in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110–132.
- Landriscina, F. (2013). *Simulation and Learning. A model-centered approach*. New York: Springer.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Knowledge: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levenson, W., Kaufman, K., Clark, B., Tolle, S. (1991). Mentors and role models for women in academic medicine. *The Western Journal of Emergency Medicine*, 154, 423–426.
- Lewellen-Williams, C., Johnson, V.A., Deloney, L.A., Thomas, B.R., Goyol, A., Henry-Tillman (2006). The POD: a new model for mentoring underrepresented minority faculty. *Academic Medicine*, 81, 275–279.
- Lumby, J. (1998). Transforming nursing through reflective practice. In C. Johns, and D. Freschwater, *Transforming nursing through reflective practice*, Oxford: Blackwell Science, pp. 91-103.

- Malik, D. J. (1996). Peer review of teaching: External review of course content. *Innovative Higher Education*, 20, 277–286.
- Mariani, B. (2012). The effect of mentoring on career satisfaction of registered nurses and intent to stay in the nursing profession. *Nursing Research and Practice*, ID 168278, 1–9.
- Marshall, B. (2004). Learning from the academy: from peer observation of teaching to peer enhancement of learning and teaching. *Journal of Adult Theological Education*, 1 (2), 185–204.
- Martin, G.A. and Double, J.M. (1998). Developing higher education program with university teachers. *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 35, n. 2, pp. 161-170.
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31–48). New York: Cambridge University Press.
- Menges, R. J. (1987). Colleagues as catalysts for change in teaching. In J. Kurfiss (Ed.), *To improve the academy: Resources for faculty, instructional and organizational development*, 6 (pp. 83–93) Stillwater, OK: New Forums Press.
- Menon, V., Muraleedharan, A., & Bhat, B.V. (2016). Mentoring for junior medical faculty: Existing models and suggestions for low-resource settings. *Asian Journal of Psychiatry*, 19, 87-88.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e Trasformazione*. Milano: Raffaele Cortina.
- Millis, B. J. (1992). Conducting Effective Peer Classroom Observations. *To Improve the Academy*. 250, 189-206.
- Millis, B. J. (1999). Three practical considerations for peer consultations. In C. Knapper & S. Piccinin (Eds.), *Using consulting to improve teaching* (pp. 19–28). New directions for teaching and learning, vol. 79. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Fall.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci Editore.
- Mortari, L. (2017). Costruire insieme un bene comune. In L. Mortari (a cura di), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L., (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci Editore.

- Palepu A., Friedman, R., Barnett R., et al. (1996). Medical faculty with mentors are more satisfied. *Journal of General Internal Medicine*, 11(4 suppl.), 107.
- Palepu A., Friedman, R., Barnett R., et al. (1998). Junior faculty members' mentoring relationships and their professional development in U.S. medical schools. *Academic Medicine*, 73, 318–22.
- Polany, M. (1964). *Personal knowledge: Toward a post-critical philosophy*. New York: Harper & Row.
- Pololi, L., Knight, S. (2005). Mentoring faculty in academic medicine. *Journal of General Internal Medicine*, 20, 866–870.
- Pololi, L.H., Knight, S.M., Dennis, K., Frankel, R.M., (2002). Helping medical school faculty realize their dreams: an innovative, collaborative mentoring program. *Academic Medicine*, 77, 377–384.
- Prensky, M. (2007). *Digital game-based learning*. New York: Paragon House Publishers.
- Quinn, C. N. (2005). *Engaging learning: Designing e-learning simulation games*. Pfeiffer.
- Rabatin, J.S., Lipkin, M., Rubin, A.S., Schachter, A., Nathan, M., Kalet, A. (2004). A year of mentoring in academic medicine. *Journal of General Internal Medicine*, 19, 569–573.
- Ramanan, R., Phillips, R., Davis, R., Silen, W., Reede, J. (2002). Mentoring in medicine: keys to satisfaction. *American Journal of Medicine*, 112, 336–341.
- Rogers, D.A., Peterson, D.T., Ponce, B.A., White, M.L., Porterfield, J.R. (2015). Simulation and Faculty Development, *Surgical Clinics of North America*, 95(4), 729-737.
- Rudolph, J.W., Raemer, D.B., Simon, R. (2014). Establishing a safe container for learning in simulation: the role of the presimulation briefing. *Simulation in Healthcare*, 9(6), 339–349.
- Sadiq, S.K., Mazzeo, M.D., Zasada, S.J., et al. (2008). Patient-specific simulation as a basis for clinical decision-making. *Philosophical Transactions of the Royal Society A Mathematical Physical and Engineering sciences*, 366(1878), 3199–3219.
- Saltiel, I.M., Sgroi, A., Brockett, R.G. (eds) (1998). *The Power and Potential of Collaborative Partnerships*. New Directions for Adult and Continuing Education, 79. San Francisco: Jossey Bass, 1998.

- Saltiel, I.M., Sgroi, A., Brockett, R.G., (eds) (1998). *The Power and Potential of Collaborative Partnerships*. New Directions for Adult and Continuing Education, 79. San Francisco: Jossey Bass.
- Schafersman, S.D. (1991). An Introduction to Critical Thinking. Retrieved on May 1, 2009, from <http://smartcollegeplanning.org/wp-content/uploads/2010/03/Critical-Thinking.pdf>
- Schapiro M.M., Kalet, A., Schwartz, M.D., et al. (1992). Mentorship in general internal medicine. *Journal of General Internal Medicine*, 7, 248-251.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1991). *The reflective turn*. New York: Teacher College Press.
- Scriven M, Paul R (2007). Defining critical thinking. The Critical Thinking Community: Foundation for Critical Thinking. Retrieved January 2, 2008, from http://www.criticalthinking.org/aboutCT/define_criticat_thinking.cfm.
- Seel, N. M. (1991). *Weltwissen und mentale Modelle*. Göttingen: Hogrefe.
- Seel, N. M. (2003). Model-centered learning and instruction. *Technic Institute Cognition and Learning*, 1, 59–85.
- Serwint, J.R., Cellini, M.M., Spector, N.D., Gusic, M.E. (2014). The value of speed mentoring in a pediatric academic organization. *Academic Pediatrics*, 14 (4), 335–340.
- Seymour, N.E., Cooper, J.B., Farley, D.R., et al. (2013). Best practices in interprofessional education and training in surgery: experiences from American College of Surgeons Accredited Education Institutes. *Surgery*, 154(1), 1–12.
- Shapiro, E.C., Haseltine, F.P., Rowe, M.P. (1978). Moving up: Role models, mentors, and the “patron system. *Sloan Management Review*, 19(3), 51–58.
- Sierra, R., Dimaio, S.P., Wada, J., et al. (2007). Patient specific simulation and navigation of ventriculosopic interventions. *Studies in Health Technology and Informatics*, 125, 433–435.
- Simpao, A.F., Wong, R., Ferrara, T.J., et al. (2014). From simulation to separation surgery: a tale of two twins. *Anesthesiology*;120(1):110.
- Skinner, M. E., & Welch, F. C. (1996). Peer coaching for better teaching. *College Teaching*, 44, 153–156.

- Slater, C. L., & Simmons, D. L. (2001). The design and implementation of a peer coaching program. *American Secondary Education*, 29(3), 67–76, Spring.
- Steinert, Y. (2008). From teacher to medical educator: The spectrum of medical education. Unpublished report. Montreal: Centre for Medical Education
- Steinert, Y. (2010). Faculty development: From workshops to communities of practice. *Medical teacher*, 32, 425–428.
- Steinert, Y. (2014). Faculty Development: Core Concepts and Principles. In Y. Steinert (Ed.). *Faculty Development in the Health Professions A Focus on Research and Practice* (pp. 3-25). New York: Springer.
- Straus, S.E., Johnson, M.O., Marquez, C., & Feldman, M.D. (2013). Characteristics of Successful and Failed Mentoring Relationships: A Qualitative Study Across Two Academic Health Centers. *Academic Medicine*, 88(1), 82-89.
- Swanwick T. (2008). See one, do one, then what? Faculty development in postgraduate medical education. *Postgraduate Medical Journal*, 84, 339–343.
- Swinglehurst, D., Russell, J., Greenhalgh, T., 2008. Peer observation of teaching in the online environment: an action research approach. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, 383–393.
- Tijdink, J.K., Vergouwen, A.C., Smulders, Y.M. (2014). Emotional exhaustion and burnout among medical professors; a nationwide survey. *BMC Medical Education*, 14, 183.
- Tonkin, S., Baker, J.D., 2003. Peer Coaching for Online Instruction: An Emerging Model for Faculty Development. Paper Presented at the 19th Annual Conference on Distance Teaching and Learning, Wisconsin.
- van Manen, M. (1990), *Researching lived experience*. London, Ontario, CA: The University of Western Ontario.
- van Manen, M. (1993). *The tact of teaching*. (sec. ed.). New York: The State University of New York Press.
- van Manen, M. (1995), “On the epistemology of reflective practice”, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 33-50.
- Walker W.O.W., Kelly P.C., Hume R.F. (2002). Mentoring for the new millennium. *Medical Education Online*, 7, 15. <http://www.med-ed-online.net> (Retrieved: 2 December 2017).

- Watson, J. (1998). A meta-reflection on reflective practice and caring theory. In C. Johns, and D. Freschwater, *Transforming nursing through reflective practice*, Oxford: Blackwell Science, pp. 52-68.
- Webb, J. and McEnerney, K. (1995). The view from the back of the classroom: A faculty-based peer observation program. *Journal of Excellence in College Teaching*, vol.6, n. 3, pp. 145-160.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2010) Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. In Blackmore, C. (Ed.) *Social Learning Systems and communities of practice*. Springer Verlag and the Open University.
- Wiseman, L., McKeown, G. (2010). *Multipliers: how the best leaders make everyone smarter*. New York: Harper Collins. e-books.
- Woods, S.E., Reid, A., Arndt, J.E., Curtis, P., Stritter, F.T. (1997). Collegial networking and faculty vitality. *Family Medicine*, 29, 45–49.
- York–Barr J., (2006). *Reflective Practice to Improve Schools*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Yule, S., Flin, R., Paterson Brown, S., et al. (2006). Non-technical skills for surgeons in the operating room: a review of the literature. *Surgery*,139(2), 140–149.

5 Struttura organizzativa dei FDC

Un FDC ha necessità di personale per funzionare: può essere a tempo pieno o a tempo parziale, ma è indispensabile contare su una dotazione strutturale. In letteratura troviamo teorizzate due figure: il responsabile dell'organizzazione dei processi formativi (*educational developer*) e il responsabile della struttura (direttore).

5.1 Competenze del faculty developer

A occuparsi della organizzazione di un FDC è fra le altre figure quella definita *educational developer*. “*Faculty development, professional development, organizational development e scholarship of teaching and learning* si riferiscono in modo interscambiabile ai diversi aspetti della varietà dei compiti assunti da un *developer*” (Ouellet, 2010, p. 8).

Poiché l'*educational development* è un ambito professionale relativamente nuovo, non ci sono linee guida universalmente adottate che indichino con precisione quali conoscenze e competenze occorre avere per essere un apprezzato *educational developer*. Tuttavia, in letteratura sono state individuate alcune fondamentali aree di sapere e una serie di competenze che vengono con vasto accordo considerate valide e necessarie per chi opera in questo ambito.

Un *educational developer* deve innanzitutto sapere in che cosa consiste il FD, conoscerne la storia, le differenti filosofie formative che possono informare un FDC, le differenti strutture che può avere un centro e le diverse funzioni che possono svolgere centri differenti. È garanzia adeguata di una buona formazione che il *faculty developer* mostri una conoscenza approfondita della letteratura sul *teaching and learning*; abbia acquisito una conoscenza teorica dei vari modelli di leadership e sappia come concretizzarli in relazioni alle differenti situazioni in cui opera.

Accedere alle risorse per rafforzare la propria formazione significa:

- sapere accedere alle varie fonti bibliografiche;
- essere informato sulle conferenze e sugli *workshop* organizzati dalle società scientifiche che si occupano di *higher education*;

- sapere costruire relazioni con i colleghi di facoltà, che possono aiutare a sviluppare competenze nell'ambito di una specifica disciplina;
- saper utilizzare le risorse elettroniche (nello specifico, risorse *on-line*, inclusi i *social network*), che rendono possibile accedere facilmente a una vasta gamma di materiali e che offrono strumenti educativi (*educational tools*).

Fra le competenze fondamentali che un *educational developer* dovrebbe avere c'è quella di *comprendere le questioni di carattere istituzionale*. Per essere efficace, è infatti importante che sappia come funziona l'istituzione accademica in cui opera. Un *educational developer* deve focalizzare la sua attenzione su sistemi, *policies* e procedure già in atto. Occorre conoscere gli organismi che strutturano la vita istituzionale, oltre che leggere le *campus procedures* e le *policies* relative alla didattica e all'apprendimento.

All'*educational developer* è inoltre richiesta una conoscenza fondamentale *dei modelli di pianificazione dei processi e delle teorie e dei metodi di valutazione*. Per quanto riguarda la pianificazione, possono essere utili le informazioni raccolte attraverso questionari sui bisogni e l'interesse (*needs/interest survey*), attraverso *focus group*, e attraverso conversazioni continue e informali con le diverse figure del corpo docente.

A partire dalle informazioni raccolte si può sviluppare un piano d'azione realistico, sulla base delle risorse disponibili. Per implementare questo piano occorrono competenze in *project management* e *budgeting*.

All'*educational developer* sono poi necessarie *competenze comunicative*. Si comunica in modo efficace quando si mantiene l'attenzione sul proprio interlocutore. Le persone si aspettano supporto formativo, ma anche rispetto. Questo va ricordato ad esempio nelle *debriefing session* che seguono le attività di osservazione della classe: in questi momenti è importante bilanciare i consigli per il miglioramento con il riconoscimento di ciò che viene fatto bene. Un *developer* competente distingue il giudizio dalla valutazione e sa esercitare una corretta valutazione, che ha effetti formativi. Chi occupa una posizione accademica in genere fatica ad accettare valutazioni sul suo agire, pertanto da parte dell'*educational developer* l'esercizio della valutazione va accompagnato da una buona competenza comunicativa che deve poggiare su una solida formazione etica.

Un altro punto importante è quello della confidenza: una competenza cruciale riguarda sapere cosa condividere, quando e con chi. Per quanto riguarda la comunicazione con gli amministratori, bisogna ricordare che mentre ciò che interessa ai *faculty member* è sapere cosa può aiutare loro come individui, ciò che interessa agli amministratori è sapere cosa può aiutare l'istituzione. La competenza che serve, e che si sviluppa con il tempo e con l'esperienza, è sapere quando intervenire e in che misura impegnarsi.

Per un *faculty developer* è importante saper lavorare sia con i singoli sia con i gruppi. Un modo per cominciare una collaborazione può essere una discussione su come le persone comunicheranno. Non sono importanti solo le competenze comunicative orali ma anche quelle scritte. La scrittura può servire ad esempio per sintetizzare materiale per i membri di facoltà, per promuovere *workshop*, per preparare le *policies* dell'istituzione ecc. La scrittura deve essere chiara, concisa e supportata da evidenze. Fra le cose che vengono apprezzate è il riferimento preciso a ciò che hanno fatto altre istituzioni e la sintesi di ricerche. È segno di professionalità scrivere bene anche le comunicazioni meno formali come ad esempio le e-mail.

Un *educational developer* deve inoltre avere *competenze organizzative*. Dall'analisi dei compiti che svolge risulta essere un esperto *multi-tasking*, capace di gestire e organizzare differenti attività contemporaneamente e in ambienti diversi. Una figura di questo tipo deve seguire, quotidianamente, diverse attività. Occorre identificare quando e dove si può avere impatto, determinare velocemente cosa è importante raggiungere e stabilire priorità. Per quanto riguarda la gestione del tempo, bilanciando il proprio coinvolgimento nei diversi ambiti si apporterà un maggior beneficio all'istituzione nel suo complesso.

Competenze importanti sono anche quelle che riguardano la *gestione delle risorse umane e finanziarie, cui si aggiungono le competenze di fund-raising*.

Un'ultima classe di competenze cui è importante fare accenno è quella relativa alla conduzione degli incontri definiti come *workshop*, dal momento che costituiscono una tipologia di organizzazione delle attività formative molto diffusa nei FDC. Per condurre un *workshop* occorre conoscere bene il materiale presentato e saperla presentare in maniera coinvolgente. È importante padroneggiare abilità per promuovere un apprendimento collaborativo e attivo fra i partecipanti.

Un formatore è credibile quando possiede le competenze che intende promuovere, ma soprattutto, poiché in molti casi la sua funzione è anche quella di offrire una serie di esperienze formative altre che neppure lui/lei possiede, una buona competenza consiste nell'aver sviluppato una positiva disposizione all'apprendimento continuo. In questa prospettiva è utile che contemporaneamente all'esercizio della sua funzione sappia riservare tempo per un continuo aggiornamento professionale. Questo impegno deve essere visibile non solo in termini di risultato ma anche in termini di processo. Ad esempio è utile che in qualche situazione d'aula ritenuta particolarmente significativa inviti un osservatore esterno competente perché valuti il suo agire didattico. Mostrare di trovarsi in quanto formatore contemporaneamente anche nella situazione di *learner* consente ai partecipanti a un *workshop* di vedere in atto un processo di autoformazione critica, lo stesso che ciascun docente è chiamato a sviluppare.

Per delineare con precisione il profilo delle competenze richieste a un *faculty developer* è utile prendere in esame i cosiddetti *professional standards* definiti dalla Academy of Medical Educators (2012 - in Hodgson and Wilkerson, 2014, pp. 46-49). Tali standard vengono declinati in tre aree (domini), ulteriormente articolate in elementi di competenza, per i quali vengono descritti degli standard graduati su tre livelli.

Dominio 1: progettazione e pianificazione delle attività di apprendimento

Elemento	Standard livello 1	Standard livello 2	Standard livello 3
Principi di apprendimento e insegnamento	1.1.1 Mostra come i principi di apprendimento e insegnamento sono incorporati negli sviluppi educativi 1.1.2 Conosce diverse modalità di apprendimento e insegnamento	1.2.1 Applica principi di apprendimento e insegnamento nella progettazione di un'unità, di un modulo o di un'area tematica	1.3.1 Applica principi di apprendimento e insegnamento nella progettazione di un curriculum per l'intero corso o programma di laurea

Bisogni di apprendimento	1.1.3 Mostra come sono considerati i bisogni degli studenti	1.2.2 Realizza “course design” per supportare differenti modalità di insegnamento e apprendimento	
Risultati dell'apprendimento	1.1.4 È consapevole dell'esigenza di definire cosa deve essere appreso	1.2.3 Coglie e interpreta informazioni basilari sui bisogni degli studenti	1.3.2 Effettua complesse analisi dei bisogni degli studenti.
Metodi e risorse di apprendimento e insegnamento	1.1.5 È a conoscenza di un range di metodi di apprendimento, di esperienze e di risorse e sa come potrebbero essere usati in modo efficace	1.2.4 Costruisce appropriati risultati dell'apprendimento che possono essere misurati o giudicati	1.3.3 Definisce i risultati dell'apprendimento all'interno di frameworks teorici
Valutazione degli interventi educativi	1.1.6 Risponde appropriatamente al feedback e alla valutazione degli interventi educativi	1.2.5 Mescola metodi di apprendimento, esperienze e risorse per raggiungere i risultati previsti	1.3. Trova soluzioni che si adattano ai contesti ed è efficace nell'assicurare risorse e nel trattare con i vincoli situazionali
		1.2.6 Sviluppa risorse di apprendimento per i corsi organizzati	
		1.2.7 Valuta e migliora interventi educativi	1.3.5 Effettua, interpreta, agisce su e dissemina valutazioni di programmi di apprendimento

Figura 9: rielaborazione da Hodgson and Wilkerson, 2014, pp. 46-47.

Dominio 2: Didattica e supporto agli studenti

Elemento	Standard livello 1	Standard livello 2	Standard livello 3
Delivering teaching	2.1.1 Usa appropriatamente un range di metodi e tecnologie di apprendimento e insegnamento	2.2.1 Usa appropriatamente un ampio range di metodi e tecnologie di apprendimento e insegnamento	2.3.1 È capace di adattarsi e innovativo rispetto all'apprendimento e all'insegnamento

Mantenere un ambiente di apprendimento efficace	2.1.2 È consapevole dell'importanza di stabilire un ambiente di apprendimento sicuro ed efficace		2.3.2 Supporta altri nell'innovare
Metodi e risorse di apprendimento e insegnamento	2.1.3 È a conoscenza di una serie di metodi di apprendimento che potrebbero essere promossi nelle attività didattiche	2.2.2 Istituisce un efficace ambiente di apprendimento	2.3.3 Monitora e gestisce ambienti di apprendimento complessi
Feedback sull'apprendimento	2.1.4 Comprende l'importanza di cercare, ricevere e rispondere al feedback sull'apprendimento e l'insegnamento	2.2.3 Fornisce supporto educativo, personale e professionale in contesti di particolare interesse sul piano didattico	2.3.4 Cerca in modo proattivo di migliorare gli ambienti di apprendimento
Partecipazione	2.1.5 Descrive modi di coinvolgere gli studenti, ad esempio attraverso l'offerta di forme di apprendimento esperienziale	2.2.4 Applica metodi di apprendimento e insegnamento pertinenti per la programmazione del contenuto	2.3.5 Adatta metodi di apprendimento e insegnamento a circostanze inaspettate
Riflessione	2.1.6 È consapevole dell'importanza di riflettere sulla pratica	2.2.5 Usa appropriatamente le risorse di apprendimento	2.3.6 Sviluppa risorse di apprendimento innovative
		2.2.6 Sviluppa autocomprensione negli studenti	2.3.7 Sviluppa autocomprensione negli studenti e nei docenti
		2.2.7 Ascolta attivamente e fornisce un feedback efficace agli studenti usando una serie di metodi	2.3.8 Interpreta, sintetizza e sa utilizzare informazioni discordanti che emergono dal feedback fra studenti ed educatori

			2.3.9 Dimostra efficacemente agli studenti la ragione per cambiare o non cambiare le attività di apprendimento e insegnamento in risposta al feedback
		2.2.8 Coinvolge gli studenti nella pratica riflessiva	2.3.10 Cerca attivamente di incorporare gli studenti dentro una comunità di pratica
		2.2.9 Usa sistemi di insegnamento e di formazione che incorporano la pratica riflessiva	2.3.11 Dimostra impegno per la pratica riflessiva sia rispetto al proprio modo di agire in classe, sia per gli studenti

Figura 10: rielaborazione da Hodgson and Wilkerson, 2014, pp. 47-48.

Dominio 3: Valutazione e feedback agli studenti

Elemento	Standard livello 1	Standard livello 2	Standard livello 3
Scopo della valutazione	3.1.1 È consapevole dello scopo generale della valutazione	3.2.1 Mette in relazione gli scopi della valutazione con il contesto del corso o del programma	3.3.1 Progetta complesse strategie e piani di valutazione
Il contenuto della valutazione	3.1.2 È consapevole del fatto che la valutazione dovrebbe allinearsi con i risultati di apprendimento del corso	3.2.2 Dimostra in che modo i modelli di valutazioni adottati rendono conto in modo evidenti dei risultati dell'apprendimento.	3.3.2 Mantiene e gestisce piani di valutazione per uno o più corsi o livelli

Lo sviluppo della valutazione	3.1.3 È consapevole del fatto che buone pratiche di valutazione sono fondamentali per lo sviluppo del corso	3.2.3 Contribuisce alla costruzione di items di valutazione	3.3.3 Disegna e sviluppa processi di valutazione utilizzando buone pratiche riconosciute per determinare la validità, la accettabilità, e il rapport costi-benefici di un processo di apprendimento
Selezionare metodi di valutazione appropriati	3.1.4 È consapevole del fatto che i metodi di valutazione sono scelti sulla base dello scopo, del contenuto e del livello della valutazione	3.2.4 Seleziona metodi di valutazione che mettono insieme scopo, contenuto e livello dello studente	3.3.4 Valuta gli studenti usando un ampio range di metodi
	3.1.5 Conosce un range sufficientemente ampio di metodi per valutare gli studenti	3.2.5 Usa un ampio range di metodi per valutare gli studenti	
Mantenere la qualità della valutazione	3.1.6 È consapevole del fatto che le pratiche di valutazione richiedono continuo monitoraggio e miglioramento	3.2.6 Interpreta accuratamente i reports di valutazione in relazione alla qualità formativa del management	3.3.5 Contribuisce a stabilire lo standard dei processi
			3.3.6 Applica gli standard di procedure più rilevanti a particolari metodi e format
			3.3.7 Interpreta dati tecnici sulla efficacia delle pratiche di valutazione
			3.3.8 Prepara i report di valutazione per gli studenti, per le commissioni di esame e gli stakeholders

Figura 11: rielaborazione da Hodgson and Wilkerson, 2014, pp. 48-49.

5.1.1 Conoscenze che riguardano la didattica universitaria

Da parte del *developer* è importante possedere una solida base professionale, sia per quanto riguarda le teorie fondative della pratica formativa universitaria, sia per quanto riguarda i suoi legami con gli esiti di ricerca più innovativi. Infatti, solo se il *developer* possiede una conoscenza dettagliata degli elementi di funzionamento che stanno alla base dei processi di apprendimento e di insegnamento sarà in grado di valutarli.

Per quanto riguarda la pratica formativa, significativa appare la teoria di Shulman (1986), che identifica tre importanti aree di sapere per gli insegnanti: la *content knowledge*, ovvero la conoscenza specifica dell'oggetto di insegnamento; la *pedagogical content knowledge*, ovvero la conoscenza del sapere pedagogico necessario ad attuare i processi di insegnamento, e infine la *curricular knowledge*, che si colloca in una relazione circolare tra i primi due, e consente al docente di capire quali strategie di insegnamento sono più adatte al contenuto che voglio veicolare⁴³.

Ulteriori aspetti essenziali per valutare l'efficacia di un'azione didattica sono le cosiddette "dimensioni" di Feldman (1997, 2007): lo studioso identifica alcuni elementi che hanno un particolare impatto sul livello dell'apprendimento degli studenti, come la preparazione del docente e la sua capacità di organizzarsi, di essere chiaro e comprensibile, di sostenere il processo di apprendimento, l'abilità di stimolare l'interesse degli studenti rispetto alle materie insegnate.

Pascarella e Terenzini (1991, 2005), Kuth et al. (2005) sottolineano la necessità, nella valutazione dei docenti, di tenere in considerazione la loro capacità di coinvolgere gli studenti in processi di *engagement*. Queste considerazioni si ricollegano alle posizioni di studiosi quali Theall (1999, 2001) e Zull (2002) i quali sottolineano quanto la motivazione degli studenti giochi un ruolo cruciale rispetto

⁴³ Per il *developer* vale un discorso molto simile, tanto che possiamo parlare di una formazione composta da tre aree: (a) il *FD content knowledge*, che riguarda la conoscenza delle strategie e delle pratiche ritenute più efficaci dal punto di vista accademico nelle diverse discipline; (b) il *FD pedagogical content knowledge*, che riguarda il modo in cui il *developer* può essere di supporto ai *faculty members* affinché essi siano più efficaci nello svolgimento dei loro compiti istituzionali e accademici; (c) il *FD curricular knowledge*, che riguarda le competenze necessarie a comprendere in quale contesti un sapere specifico può essere più utile. Mentre i primi due punti sono frutto della formazione di un *developer*, l'ultimo, ovvero il *FD curricular knowledge*, è per lo più frutto dell'esperienza e del contatto con *faculty members* che hanno al loro attivo molti anni di pratica: è per questo motivo che al *developer* neofita è consigliabile un iniziale periodo di intenso confronto con i docenti dotati di maggiore esperienza.

ai *learning outcomes* e l'importanza degli aspetti di sostenere gli studenti anche da questo punto di vista.

Per quanto riguarda infine il legame con gli esiti più recenti delle ricerche che hanno come oggetto quelle aree che possono gettare luce sui processi di apprendimento, il *developer* deve essere in grado di mantenere uno sguardo vigile su tali questioni: ad esempio, recentemente i Cognitive Studies hanno rilevato alcune caratteristiche del funzionamento della mente umana che deve essere tenuto in considerazione da chi desidera verificare la reale efficacia di un processo formativo. Essere aggiornati su questo genere di ricerche è un elemento imprescindibile per un *faculty developer*. Il costante aggiornamento riguardo ai temi di ricerca che indagano le questioni centrali che riguardano l'azione didattica è espressione di due caratteristiche fondamentali del *faculty developer*: lo sguardo critico e indagatore (*spirit inquiry*) e la capacità di riflettere su di esse (*reflection*). La conoscenza di questi aspetti è una base indispensabile su cui un *faculty developer* deve fondare i suoi processi di *decision-making* affinché siano fondanti ed efficaci.

5.1.2 Legame tra insegnamento e apprendimento

Da tempo gli studiosi si domandano se l'essenza delle pratiche di insegnamento concerne: (a) la progettazione dei percorsi di apprendimento; (b) il recepimento delle informazioni e le attività a ciò necessarie, oppure (c) gli effetti che l'insegnamento raggiunge in termini di risultati di apprendimento da parte degli studenti. Questo dibattito ha un ruolo rilevante nel momento in cui si desidera valutare le pratiche di insegnamento, perché per valutare qualcosa si deve sapere quale è il suo *core*: detto in altri termini, la scelta che compio, rispetto a tale questione, mi pone di fronte a prospettive completamente diverse. Il *developer* deve essere quindi in grado di fornire ai docenti gli strumenti adatti a valutare la loro pratica professionale a seconda del tipo di scelta di campo che essi decidono di compiere. Per quanto riguarda la progettazione (a), uno dei più efficaci *tool* che un *developer* può fornire ai *faculty member* riguarda la capacità di elaborare riflessivamente le strategie necessarie a valutare in modo sistematico la tenuta e l'efficacia dei curricula proposti. Per quanto riguarda il recepimento delle informazioni e le attività necessaria a ciò (b) il *developer* sostiene i docenti nella ricerca di strumenti di valutazione capaci di comprendere non solo quando

un'informazione è stata recepita, ma anche e soprattutto quando essa è entrata a far parte del patrimonio di conoscenze del soggetto, al punto da poter essere utilizzata anche al di fuori del contesto nel quale è stata elaborata. Infine, per quanto riguarda i risultati di apprendimento (c) il compito del *developer* è particolarmente complesso, poiché nel panorama contemporaneo questo non significa più soltanto verificare la votazione in uscita degli studenti, ma comprendere anche e soprattutto come ciò che hanno appreso ha preparato gli studenti ad inserirsi con successo nel mercato del lavoro.

5.1.3 Strumenti e strategie di valutazione

Le competenze di valutazione sono di estrema importanza. Non è sufficiente conoscere gli strumenti di valutazione, ma è necessario conoscere le differenti filosofie sottese alle varie teorie e procedure. Una valutazione giudicatoria, che si limita a misurare degli oggetti, è differente da una valutazione formativa, che misura guidata dalla intenzione di facilitare processi di comprensione. La valutazione formativa può realizzarsi in forma partecipativa e in questo caso l'obiettivo è quello di promuovere nei partecipanti lo sviluppo dell'autonomia di valutazione.

Nell'ambito della valutazione, l'area definita *summative* e quella definita *formative* non sono completamente separate, tuttavia esse possiedono caratteristiche e aspetti abbastanza distinti e, solitamente, gli strumenti di valutazione vengono collegati alla *summative*. Al fine di raggiungere gli scopi che gli sono propri, è opportuno che il *developer* possieda una conoscenza precisa dei principali (a) strumenti di valutazione delle pratiche di insegnamento; (b) strumenti di valutazione dei processi di apprendimento; (c) strumenti di valutazione delle dinamiche di classe.

Per quanto riguarda gli strumenti di valutazione delle pratiche di insegnamento (a) il *developer* deve sostenere i docenti sia nella comprensione e nell'utilizzo dei *tool* attivi a livello nazionale o internazionale, sia, ove lo ritengano opportuno, nella scelta di strumenti più specifici e focalizzati. La sua azione va finalizzata a rendere i docenti in grado di comprendere come utilizzare i dispositivi di valutazione e come valersi degli *output* che essi producono per migliorare l'offerta formativa. Ciò ovviamente vale sia per le scale di valutazione di impianto quantitativo, sia per gli strumenti di natura più qualitativa, come le osservazioni e i giudizi presenti nelle piattaforme didattiche frequentate dagli studenti o le considerazioni che

emergono dai gruppi di discussione promossi a latere dei corsi (Millis, 2004) o tramite colloqui informali con i soggetti coinvolti (Seldin, 1991). Uno degli strumenti più efficaci per valutare le pratiche di insegnamento rimane l'osservazione diretta in classe: a questo proposito è opportuno osservare come ciò viene accettato più facilmente dai docenti coinvolti se a svolgerla è il *developer*, e questo per due importanti ragioni: la prima è che a tale figura i docenti riconoscono un ruolo e una credibilità specifica; in secondo luogo perché l'azione del *developer* viene implicitamente considerata confidenziale, e come tale meno problematica.

Rispetto agli strumenti di valutazione dei processi di apprendimento, essi, in ambito anglosassone, riguardano per lo più la valutazione di test di profitto di stampo quantitativo (questionari). La funzione del *developer* consiste nel supportare il docente nella scelta dello strumento di valutazione più adatto all'oggetto da misurare.

Riguardo agli strumenti di valutazione delle dinamiche di classe (c) Cross e Steadman (1996) hanno costruito uno strumento atto a indagare le dinamiche di classe al fine di ottimizzare i risultati scolastici, sottolineando come uno sguardo riflessivo su tali contesti è il più efficace per implementare un'azione trasformativa.

Una questione non irrilevante riguarda la ricaduta pratica dei dati che emergono dalle pratiche di valutazione; il ruolo del *developer* è quello di far sì che le informazioni che nascono da tali strumenti non rimangano inerti, ma si incarnino in azioni concrete volte a modificare e a migliorare i servizi offerti dall'ateneo. Proprio in questo aspetto, risiede il valore aggiunto che il *developer* può fornire alla valutazione, trasformando un atto routinario in un agente di cambiamento.⁴⁴

5.1.4 Un esempio di competenze

Per esemplificare il tipo di competenze richieste a un *faculty developer* viene presentata la struttura di un percorso formativo offerto ai docenti della scuola di medicina della East Tennessee State University che aveva per oggetto le abilità di comunicazione (Lang et al., 2000). Un tipo di formazione diffusamente erogata nelle scuole di medicina nordamericane è quella finalizzata a promuovere lo sviluppo delle competenze di comunicazione nella relazione con il paziente. A fare

⁴⁴ Il "Professional and Organizational Development Network in Higher Education" ha sviluppato linee guida sull'etica della professione del "educational developer" (Roberston, 2010, p. 45). http://www.podnetwork.org/faculty_development/ethicalguidelines.htm

da riferimento per l'organizzazione di contesti di apprendimento di questo tipo è il "Toronto Consensus Statement" (1991), che promuove l'implementazione di ambienti di apprendimento sulla comunicazione destinati agli studenti dei corsi di medicina. Nel cambiamento auspicato da un modello centrato sul medico a un modello centrato sul paziente, il medico è chiamato ad apprendere quelle competenze che consentono di stabilire una buona relazione con il paziente.⁴⁵

Poche sono le esperienze di un *communication curriculum* per gli studenti di medicina che sono documentate in letteratura (Naji et al., 1986; Gordon & Rost., 1995). A partire da questi studi e tenendo conto di un documento pubblicato dalla Association of American Medical Colleges (AAMC), il FdC dell'East Tennessee State University ha organizzato un percorso definito *Practising medicine*. A partire dalla documentazione fornita, è stata elaborata una tabella che documenta le fasi di un possibile percorso di formazione e le azioni richieste a un *faculty developer*.

Fasi	Preparazione del percorso	Azioni del faculty developer	Attività formativa
Fase 1	Preparazione del percorso	<p>Realizza un'indagine fra il personale accademico per rilevare le abilità comunicative ritenute importanti.</p> <p>Prende in esame i documenti delle associazioni professionali e compie una revisione della letteratura.</p> <p>Individua le competenze comunicative da acquisire.</p> <p>Recluta gli studenti medici che frequentano il percorso.</p>	

⁴⁵ Considerata l'importanza che hanno i familiari durante il processo terapeutico, un buon percorso formativo deve tenere in considerazione anche questo tipo di interlocutori.

Fase 2	Presentazione del percorso ai partecipanti	<p>Presentazione ai partecipanti delle “communicative skills” da acquisire:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stabilire una relazione con il paziente; • facilitare l’agenda del paziente; • ascoltare attivamente; • raccogliere e interpretare le informazioni; • far fronte alle emozioni; • costruire uno sfondo comune per la comunicazione. 	
Fase 3	Preparazione del materiale di lavoro	<p>Mette a punto “scenari” che rappresentano situazioni in cui il medico entra in relazione con un paziente critico e non critico.</p> <p>Vengono reclutate persone che svolgeranno il ruolo del paziente e vengono preparati agli “scenari”.</p>	
Fase 4	Realizzazione di attività esperienziali di communication	<p>Organizza i partecipanti in piccoli gruppi.</p> <p>Videoregistra i colloqui.</p>	<p>In ogni gruppo ogni studente fa esperienza di un colloquio con un paziente.</p> <p>Gli studenti esaminano le registrazioni e, insieme al faculty developer, individuano i segmenti di video rilevanti.</p>
Fase 5	Realizzazione delle attività di analisi riflessiva sull’esperienza	<p>Prepara un raccoglitore di tutti i segmenti interessanti e predisporre le trascrizioni di ogni segmento</p> <p>Prepara un documento di lavoro che facilita la realizzazione della attività di analisi dei cosiddetti “teachable moments”</p> <p>Introduce il concetto di “costruttive criticism”, che consiste nel valutare senza essere giudicanti, per una buona realizzazione del lavoro di gruppo</p>	<p>Il gruppo egli studenti esamina i segmenti valutati interessanti per identificare lo stile comunicativo messo in atto e valuta se e in che misura corrisponde agli standard stabiliti</p>

		<p>Ogni studente completa una riflessione scritta strutturata secondo i seguenti punti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cosa si ritiene di avere appreso in termini di comunicazione • cosa può essere mancato nel percorso per rafforzare il processo di apprendimento.
Fase 6	Valutazione	<p>Ogni gruppo individua un “teachable moment” da proporre all’incontro conclusivo.</p> <p>Raccoglie tutti i “teachable moment” e le riflessioni prodotte dagli studenti per ognuno di questi momenti e li struttura per proporli all’incontro plenario.</p>
		<p>Tutti gli studenti partecipano a un incontro plenario in cui ogni gruppo presenta i momenti individuali con il supporto attivo del “faculty developer”</p>
Fase 6	Documentazione	<p>Predisporre una documentazione agile in cartaceo/digitale da restituire ai partecipanti.</p> <p>Predisporre un documentario da fornire ai direttori di dipartimento della scuola di medicina.</p> <p>Predisporre del materiale documentale per il consiglio di amministrazione e per chi contribuisce alle risorse</p>

Figura 12: progettazione di un possibile percorso di formazione e relative azioni richieste a un “faculty developer”.

5.2. Competenze del direttore di un FDC

Un centro di FD ha necessità di avere una buona direzione. Il direttore può trovarsi in una posizione *full time* o *part time*; può essere componente del personale strutturato o reclutato dall'esterno; con una posizione da docente acquisita da tempo, ma anche un *novice*, se però nel curriculum può vantare competenze specifiche. A essere determinante è che abbia credibilità con gli *stakeholders*, specificatamente con i componenti del corpo docente. Tale credibilità si acquisisce quando il direttore è percepito come un collega che ha una particolare competenza teorica nel campo del *teaching and learning*, supportata da una esperienza sul campo dei metodi che propone (Roberston, 2010, pp. 42-43). Inoltre, è importante che sia un componente riconosciuto sul piano della ricerca della didattica e del *service* (Roberston, 2010, p. 42).

Altre competenze ritenute importanti sono le seguenti:

- conoscenza della letteratura sul *teaching*;
- esperienza nella costruzione di piani di sviluppo dell'offerta formativa;
- *clinical skills*, cioè competenze nel costruire buone relazioni con gli *stakeholders*;
- *facilitation skills*: cioè competenze nel favorire l'organizzazione di eventi formativi, nell'accompagnare i tempi di pensionamento, ecc.;
- *managerial skills*;
- *leadership skills* (Sidle, 2005, cit in Roberston, 2010, p. 43).

5.2.1 Competenze di leadership

Molto si insiste sulle competenze di *leadership*. Si ritiene che la *leadership* non sia qualcosa di mistico o qualcosa che si sviluppa solo per processi spontanei, ma sia possibile apprendere attraverso percorsi *ad hoc*. Le cosiddette *trait theories* sostengono che la *leadership* sia costituita da competenze innate e non sia l'esito di processi intenzionali di apprendimento. Tutte le altre teorie ritengono invece che come ogni altra competenza anche quella di *leader* possa essere appresa (Swanwick and McKimm, 2014, p. 65). Un buon *leader* è così definito: "sa valutare ciò che funziona bene; afferra velocemente l'essenza delle situazioni; crea contesti di apprendimento, comunica con efficacia; esercita il potere politico insieme alle altre persone; incoraggia lo sviluppo di saggezza pratica negli altri attraverso la predisposizione di forme di apprendistato e di *mentorship*" (Nonaka and Takeuchi, 2011, p. 61).

Molte sono le teorie della *leadership* cui si può fare riferimento per costruire la propria figura professionale: *authentic leadership*, *adaptive leadership*, *affective leadership*, *charismatic leadership*, *complex adaptive leadership*, *collaborative leadership*, *distributed*, *shared leadership*, *eco-leadership* (Western 2011), *engaging leadership*, *followership leadership*, *servant leadership* (Greenleaf 2002), *situational leadership*, *value, moral or wise leadership* (in Swanwick and McKimm, 2014, 55).

L'*authentic leadership* è definita da Luthans e Avolio (2003) come un processo che necessita sia di positive capacità psicologiche, sia di un contesto formativo fortemente organizzato, che dà come risultato sia un sensibile livello di auto-consapevolezza, sia comportamenti positivi auto-regolati, generando positivo auto-sviluppo (p. 423). Un'altra definizione sintetica: "un modello di comportamento etico e trasparente per il *leader*, che incoraggia la disponibilità a condividere le informazioni necessarie per prendere le decisioni, accettando gli input provenienti dai *follower*" (Avolio et al., 2009, p. 423).

Sotto la dicitura di *Cognitive leadership* si posiziona un ampio range di approcci alla *leadership* che sottolinea un modo di pensare e di processare le informazioni da parte del *leader* e dei *follower*. Lord e Brown (2001) presentano un modello che esamina due modalità di influenza del *leader* sui *follower*. Il primo modo ha a che fare con i valori e enfatizza la capacità di rendere alcuni valori importanti per il *follower*, così da motivarlo ad agire. Il secondo ha a che fare con il concetto di sé che il *follower* possiede: il *leader* attiva un'identità specifica che il *follower* può comprendere, creando così un'identità collettiva che alla fine i *follower* scelgono come propria. La letteratura sulla *cognitive leadership* è concorde nel descrivere gli schemi che organizzano l'azione e il comportamento del *leader*. Wofford et al. (1998) per es. descrivono i differenti schemi attraverso i quali un *leader* trasformatore e transazionale interpretano gli eventi.

Si parla di *new-genre leadership*, diversamente dai modelli tradizionali di *leadership*, che descrivono il comportamento del *leader* in termini di scambio relazionale tra *leader* e *follower*, pone degli obiettivi, traccia direzioni e supporti e comportamenti di rinforzo (quella che Bass, 1985, chiama "presupposti di tipo economico costi-benefici", p. 5). I nuovi modelli di *leadership* sottolineano "il comportamento simbolico del *leader*, i suoi messaggi visionari e fonte di ispirazione; i suoi vissuti emotivi; i suoi valori ideologici e morali; l'attenzione individualizzata e lo stimolo intellettuale" (Avolio et al., 2009, p. 428). In questi

lavori recenti emerge un'idea di *leadership* carismatica e trasformativa (Avolio, 2005, Lowe & Gardner, 2000). Queste teorie descrivono *leader* che raccolgono le aspirazioni dei *follower* e attivano un ordine di valori, cosicché i *follower* si identificano con il *leader* e con la sua *vision* e *mission*, sentendosi meglio nel loro lavoro e risultando più produttivi (Avolio et al., 2009, p. 428). La ricerca più recente sottolinea anche come le condizioni circostanti, le variabili di contesto, i *setting* di azione (per es. in presenza o *on-line*) influiscono sulla *leadership* e come le variabili possono mediare o moderare la relazione del *leader* carismatico o trasformativo con la motivazione e la performatività dei *follower* (De Cremer & van Knippenberg, 2004, Keller, 2006, Walumbwa et al., 2007; Bono & Anderson, 2005).

La *complexity leadership* è una visione che applica i concetti della teoria della complessità alla *leadership* (Uhl-Bien & Marion, 2008). Secondo questa prospettiva la *leadership* può essere attivata attraverso *qualsiasi interazione* all'interno di un'organizzazione [e risulta essere un] fenomeno *emergente* all'interno di sistemi complessi" (Hazy et al., 2007, p. 2). La *leadership* viene vista come un sistema interattivo di dinamiche, agenti imprevedibili che interagiscono tra loro in reti di *feedback* complesse, in modo tale che possano produrre risultati adattivi, come la disseminazione della conoscenza, l'apprendimento, l'innovazione e ulteriori forme di adattamento e cambiamento (Uhl-Bien et al., p. 2007). Se nella visione tradizionale l'unità di analisi della *leadership* è generalmente il *leader* (e di conseguenza il suo rapporto con il *follower* o con il gruppo), nella visione della *complexity leadership* l'unità di analisi fa riferimento al *complex adaptive system* (Uhl-Bien et al., p. 2007). Applicata in contesti burocratici gli stessi autori descrivono tre tipi di *complexity leadership*: adattiva (coinvolgimento degli altri di fronte alle scelte per es, attraverso un *brainstorming*), amministrativa (per es. una pianificazione formale seguendo le linee stabilite), e attivante (per es. attraverso la minimizzazione dei limiti di un'organizzazione per rafforzare le potenzialità dei membri).

In letteratura si parla anche di "*Shared, collective or distributed leadership*": i termini vengono utilizzati facendo riferimento a una medesima concezione che interpreta la *leadership* come "uno stato emergente dove i membri di un team collettivamente si guidano a vicenda" (Avolio et al., 2009, p. 431). La definizione più citata in letteratura è di Pearce & Conger (2003, p. 1): "un processo di influenza dinamico e interattivo tra individui in gruppi per i quali l'obiettivo è

guidarsi [*lead*] gli uni gli altri per raggiungere un traguardo di gruppo, organizzativo o entrambi”.

Secondo Day et al. (2004) la *shared leadership* o *team leadership* è una capacità che emerge in modo dinamico e si sviluppa lungo la vita di un gruppo grazie agli *input*, ai processi e agli *output*. Essa inoltre produce processi di influenza reciproca che rafforzano le relazioni tra i membri (Carson et al., 2007). Forte è la differenza con i tradizionali modelli di *leadership*, tendenzialmente verticali e gerarchici, ma anche va oltre la definizione di *leadership* relazionale e complessa (Pearce & Sims, 2002), sebbene (come nei sistemi complessi) sia una caratteristica emergenziale del sistema stesso (O'Connor & Queen, 2004, p. 423). La *shared leadership* però non è concentrata in un individuo che agisce il ruolo di supervisore, ma è ampiamente distribuita all'interno di un gruppo (Pearce & Conger, 2003). È un *team-level outcome* (Day et al., 2004) o un “processo di influenza simultaneo, continuo, mutuo all'interno di un team, caratterizzato da un “emergere seriale” di *leader* ufficiali o non ufficiali” (Pearce, 2004, p. 48).

Diversamente dalla *shared leadership*, invece il *Leader-member exchange* (LMX) non si focalizza sul gruppo, ma sulla relazione tra *leader* e *follower* (Cogliser & Schriesheim, 2000). La teoria si fonda sul principio che vede come il *leader* sviluppa diverse relazioni di scambio con i suoi *follower*, laddove la qualità della relazione altera l'impatto sugli esiti del *leader* e dei membri (Gerstner & Day, 1997). Tale tipologia di *leadership* si sviluppa quando *leader* e *follower* sono in grado di costruire relazioni di reciproca influenza in continuo incremento (Uhl-Bien, 2006). La ricerca si è sviluppata non solo sulle conseguenze del LMX, ma anche sulle condizioni che lo generano (Ilies et al., 2007; Kacmar et al., 2007).

La letteratura riporta anche la *substitutes-for-leadership theory*. È una teoria che si concentra sui fattori che rafforzano, neutralizzano e sostituiscono totalmente la *leadership* (Kerr & Jermier, 1978). La riflessione in questo ambito focalizza su caratteristiche organizzative, situazionali o dei *follower* che possono influenzare le dinamiche di *leadership*. Ma la ricerca che ne è seguita ha concluso che non c'è numero sufficiente di evidenze per supportare questa teoria (Dionne et al., 2002; Keller, 2006). Sebbene gli effetti descritti dalla teoria siano contestati nella loro forza, resta comunque significativo ricordare come i fattori in essa elencati possano influenzare il comportamento dei gruppi e la *leadership* in essi esperita.

A partire dall'opera di Greenleaf (1991) si parla anche di *servant leadership*. Spears (2004) ha elencato 10 caratteristiche che descrivono un *servant leader*: 1. *listening*

(ascolto), 2. *empathy* (empatia), 3. *healing* (cura), 4. *awareness* (consapevolezza), 5. *persuasion* (persuasione), 6. *conceptualization* (concettualizzazione), 7. *foresight* (lungimiranza), 8. *stewardship* (capacità di gestione), 9. *commitment* (dedizione), 10. *building community* (costruzione di comunità). Nella revisione della letteratura di Russel & Stone (2002) la *servant leadership* viene categorizzata in due ampie tipologie: capacità funzionali e di accompagnamento. Gli attributi funzionali di un *servant leader* sono descritti in: avere una visione, essere onesti, affidabili, orientati al servizio, essere un esempio, dimostrare apprezzamento per il servizio di altri, e *empowerment*. In termini di accompagnamento i *servant leader* sono descritti come buoni comunicatori e ascoltatori, credibili, competenti, incoraggianti, insegnanti e capaci di delegare. La ricerca, sebbene non molto sviluppata, riferisce che il *servant leader* riesce a costruire una relazione generativa con i *follower*, con la loro soddisfazione personale e lavorativa, con la cura per gli altri e per la loro sicurezza e per la committenza organizzativa.

La *cross-cultural leadership* mette a fuoco il ruolo della *leadership* all'interno di contesti culturali diversi o multiculturali. Lo sviluppo di questa concettualizzazione della *leadership* è dovuto in parte alla globalizzazione delle organizzazioni che richiede leader capaci di agire in contesti multi-culturali. In questo campo si registra un numero di ricerche crescente (Gelfand et al., 2007; House et al., 2004; Leung et al., 2005). Diversi sono gli approcci a tale competenza, a volte raggruppati sotto la dicitura *global leadership* (Avolio, 2009, p. 438): un primo approccio si concentra sull'esperienza internazionale del *leader*, richiedendo alla sua formazione la possibilità di trascorrere del tempo vivendo in diversi contesti culturali. All'interno di questo filone di ricerca si è sviluppata anche una forma di *comparative leadership*, ovvero una teoria che compara l'impatto delle diverse culture sulle competenze di *leadership* (Dickson et al., 2003; Dorfman, 2004; Gelfand et al., 2007; Kirkman et al., 2006): tali ricerche riguardano per es. i valori, ma anche le aspettative, le pratiche, le performance.

Nel mondo virtuale la *leadership* si connota di caratteristiche specifiche: si parla così di *e-leadership*. Esercitare una *leadership* virtuale significa esplicitare la capacità di guida in mancanza della potenzialità comunicativa propria della relazionalità in presenza (Avolio et al., 2001). Nei team virtuali le sfide aumentano quando il lavoro si situa in zone con fusi orari diversi, quando le infrastrutture risultano di non facile utilizzabilità, quando le piattaforme *hardware* e *software* dei membri del team sono diverse, o quando il lavoro locale richiede attenzione

immediata di *manager* e lavoratori, andando così a creare pressioni per dedicarsi a priorità locali rispetto agli obiettivi di collaboratori distanti (Weisband, 2008, p. 6). Zigurs (2003) afferma che il modello della *leadership* tradizionale non è in grado di spiegare completamente le relazioni virtuali, in quanto le dinamiche *face-to-face* sono diverse. Inoltre, lo sviluppo continuo delle tecnologie (basti pensare all'incremento della banda larga, dei *network* senza fili, degli *input* vocali, dell'uso del video, delle traduzioni automatiche, ecc.) ha un impatto significativo sul modo di comunicare dei team virtuali e sul modo di manifestarsi della *leadership*. Interessante è la ricerca sui *group decision support system* (Zigurs, 2003). Malhotra et al. (2007) hanno descritto le abilità di un *e-leader* in questi termini:

1. stabilire e mantenere fiducia attraverso l'uso delle ICT;
2. assicurarsi che la diversità di distribuzione sia compresa e apprezzata;
3. governare con efficacia i cicli della vita lavorativa virtuale;
4. monitorare i progressi del team nell'uso delle tecnologie;
5. rafforzare la visibilità dei membri all'interno del team e all'esterno dell'organizzazione;
6. permettere ai membri del team di godere di benefici dal gruppo stesso.

Dentro sistemi complessi dove si è chiamati a gestire differenti situazioni è necessario pensare a livelli diversi di *leadership*, dove il *top leader* governa altri *leader* in grado di gestire le diverse sfide (Grimm, 2010), secondo un *task-oriented approach* che prevede la costituzione di una squadra di *leader*, sul modello della *leadership* transazionale (Crevani et al., 2010). Si parla così di *situational leadership*. Competenze chiave per il *situational leader* sono l'abilità nell'identificare le *performance*, le competenze e il coinvolgimento di altri, e l'essere capace di flessibilità (Lynch et al. 2011). Per Grimm (2010) la *situational leadership* si fonda su una relazione tra il comportamento supportivo e direttivo del *leader*, e tra il livello di sviluppo dei *follower*. La combinazione di uno stile supportivo (che vede il *leader* coinvolto personalmente in relazioni con i suoi *follower* e nella sua capacità di mantenere una buona comunicazione emotiva con loro), con uno stile direttivo (agito quando è necessario che uno prenda la decisione e definisca i ruoli all'interno del team), si relaziona anche allo sviluppo del livello dei *follower*, ovvero a quanto nasce dalla loro esperienza, disponibilità e capacità di prendere una decisione: quest'ultima disposizione è chiamata anche "*readiness level*"; per es. un principiante entusiasta risponderà in modo più

effettivo a un *leader* direttivo (Papworth et al., 2009). Situazioni differenti richiedono forme di *leadership* differenti: per questo la teoria della *situational leadership* è diventata popolare, soprattutto in ambito clinico. Questa prospettiva incoraggia i *leader* a riconoscere la complessità delle situazioni lavorative e a considerare una molteplicità di fattori nel prendere la decisione sull'azione (Whitehead et al., 2009).

Non bisogna però dimenticare il rapporto tra *followership* e *leadership*. "Forse una delle omissioni più interessanti nella teoria e nella ricerca sulla *leadership* è l'assenza di discussioni circa la *followership* e il suo impatto sulla *leadership*" (Avolio et al., 2009, p. 434). Spesso i ricercatori trattano le azioni e i comportamenti dei *follower* come semplici prodotti dell'azione dei leader, ma la relazione è più complessa, e i *follower* giocano un ruolo importante nel determinare i processi di *leadership*. Howell & Shamir (2005) ritengono che la chiara consapevolezza di sé e del proprio ruolo, e dell'identità collettiva dei *follower* siano fattori determinanti per la costruzione di relazioni carismatiche con il loro *leader*; allo stesso modo *follower* che hanno una relazione personalizzata con il *leader* carismatico tendono a manifestare una lealtà, obbedienza e deferenza incondizionata. Carsten et al. (2007) mostra come anche l'identità di *follower* si costituisce in modo diverso nei diversi *follower*: tra loro si vedono diversi e generalmente determinandosi a seconda dei livelli di passività o proattività nel gruppo.

Una prospettiva teorica che consente l'elaborazione di un modello competente di *leadership* è la teoria della "intelligenza emozionale" di Goleman funzionale allo sviluppo di uno stile appropriato dal punto di vista della costruzione di relazioni positive. Goleman (2000) suggerisce che l'intelligenza emozionale del *leader* richiede competenze di autocoscienza, autoregolazione consapevolezza sociale, empatia e gestione delle reti relazionali. In un tempo come il nostro, segnato dalla presenza in molti contesti di disfunzionalità emotive nei comportamenti, è necessaria la padronanza da parte di un *leader* di competenze emozionali. A lungo nella nostra cultura ha prevalso una persistente opposizione fra quelle che venivano concepite come due sfere distinte: quella della ragione e quella dell'affettività. La dimensione emozionale, considerata irrazionale, veniva così confinata in un terreno estraneo a quello della formazione. In realtà, una formazione autentica coinvolge le diverse dimensioni in cui si articola l'essere della persona. E proprio a seguito dell'affermarsi di una visione cognitivo-culturale

della vita affettiva (Oatley, 1997) che considera l'atto emozionale conseguente a un atto di valutazione, anche la parte affettiva del sé può diventare parte di un percorso formativo.

Un buon *leader* è coerente, sa guadagnare fiducia, sa gestire in mondo giusto le proprie emozioni e il clima emozionale del contesto, e dimostra coraggio nel gestire le situazioni difficili (Avolio and Gardner, 2005; Kouzes and Posner, 2002). Questi tratti andrebbero coniugati con quelli che vengono definiti i fattori "Big Five": essere estroverso, socievole, espressivo assertivo (*extraversion*); essere aperto al nuovo, scrupoloso, capace di evitare comportamenti nevrotici e ossessivi ed eccessiva ansia (Judge et al., 2002). Nonaka and Takeuchi (2011) ritengono che un buon *leader* debba sentirsi impegnato a cercare una forma di "saggezza pratica".

Le competenze di *leadership* non sono intese di pertinenza specifica del direttore del centro di FD, ma vanno concepite come competenze da promuovere in tutti quei docenti, ricercatori e membri dello staff amministrativo orientati a ricoprire posti di responsabilità. In questa prospettiva la scatola degli attrezzi di un centro di FD deve prevedere progetti di apprendimento finalizzati a promuovere tale tipo di competenze. Rispetto a una interpretazione solitaria e individualistica ("paradigmi eroici": Western 2011), la *eco-leadership* sottolinea l'importanza della connettività, dell'interdipendenza e della responsabilità etica.

In letteratura si afferma che al responsabile di un FDc sono necessarie competenze di *leadership* sia di *management*. Alcuni autori distinguono con precisione tali tipi di competenze, considerando le seconde più di tipo tecnico, mentre le prime legate a un processo di profonda coltivazione della personalità. Un esempio di questa prospettiva è riportato qui di seguito (in Swanwick and McKimm, 2014, p. 60):

Management	Leadership
Produrre ordine e struttura	Produce cambiamento e movimento
Pianificare gestire budget	Dirigere il setting
Risolvere problemi	Definire i problemi
Organizzare lo staff di lavoro	Promuovere impegno
Controllare e monitorare	Motivare e sostenere

Figura 13: rielaborazione da Swanwick and McKimm, 2014, p. 60.

Secondo altri questa distinzione sarebbe artificiosa (Bolman and Deal 1997; Covey et al. 1994; Gosling and Mintzberg 2003), poiché un *leader* è tale se è capace anche di *management* così come un *manager* è in grado di gestire bene le risorse solo se possiede le competenze proprie di un *leader*, compresa una capacità di visione delle cose.

5.3 Saper promuovere il programma di un centro di FD

Affinché i programmi di FD abbiano successo il direttore deve disporre di risorse adeguate. Per tale ragione è fondamentale che ci sia il supporto dell'istituzione.

Per avere il supporto dell'istituzione è importante comprendere la sua specifica la cultura. Secondo Tierney (1988) studiare tale cultura è un compito che assomiglia a quello dell'antropologo che studia un clan o un villaggio.

Occorre attuare osservazioni sistematiche del contesto istituzionale e imparare come usarle al fine promuovere un programma di sviluppo. I sondaggi e gli strumenti di valutazione dei bisogni possono essere utili per raccogliere informazioni sulle preferenze dei componenti dei dipartimenti e/o facoltà, ma per conoscere la cultura di un'istituzione sono più utili altre modalità come ad esempio avere colloqui con le persone per comprendere il modo in cui percepiscono l'istituzione e come si collocano in essa.

Una buona gestione di un FDC presuppone la conoscenza del modo di funzionamento dell'istituzione in quanto organismo sociale, in modo da progettare un programma che si armonizza con le regole e le consuetudini dell'istituzione stessa. È importante chiedersi come deve essere caratterizzato l'ambiente istituzionale generale (aperto, di supporto, competitivo, imprenditoriale...), quanto la *mission* istituzionale influenza ad esempio il *curriculum* e il lavoro quotidiano nei vari organismi dell'università, come circolano le informazioni all'interno dell'istituzione, chi sono i *leader* (anche quelli che non ricoprono formalmente un ruolo di *leadership*).

Va tenuto presente inoltre che nelle istituzioni ci sono anche culture periferiche o locali (scuole e dipartimenti), basate sull'affiliazione disciplinare (studi umanistici, scienze sociali) e sul ruolo (biblioteche, amministrazione).

5.3.1 Importanza del marketing

Applicare i principi di *marketing* al FD può portare a risultati di successo. Nella politica delle università americane i concetti di *marketing* sono importanti per la

progettazione delle strategie promozionali (anche se bisogna ricordare che i membri di facoltà non sono clienti, ma alleati, sostenitori, amici). In questo studio non si può evitare di considerare le competenze di *marketing* dal momento che sono molto citate in letteratura, però precisando che rispetto a questa si ritiene necessario mantenere un'adeguata distanza critica.

Innanzitutto, per capire cosa vogliono e di cosa hanno bisogno gli utenti di un FD center occorre effettuare un'analisi di mercato. Ci sono diverse fonti da cui è possibile raccogliere informazioni quando si conduce una ricerca di mercato finalizzata a comprendere esigenze e interessi di una *college community*: ci sono i sondaggi, le valutazioni degli eventi, i *focus group*, i comitati consultivi, le interviste individuali, le osservazioni.

Gli elementi del *marketing* sono il prodotto, il prezzo, il luogo e la promozione: ovviamente, nel contesto della *higher education* il loro significato è diverso rispetto a quello che hanno nel contesto del commercio e dell'industria. Visto che normalmente i servizi sono offerti gratuitamente, nell'ambito del *marketing* connesso al FD sembrerebbe irrilevante parlare di costo; tuttavia, occorre ricordare che per chi opera nel contesto universitario, così come in genere in ogni luogo di lavoro, il tempo è il bene più prezioso e frequentare uno *workshop*, ad esempio, costa tempo e affinché un *faculty member* decida di spenderlo in quella direzione è necessario che sia messo nelle condizioni di apprezzare l'attività formativa proposta. Va tenuto presente che un FDc può offrire sia attività gratuite sia attività a pagamento, e quelle a pagamento possono essere aperte anche a personale proveniente da altre università o anche da aziende sul territorio.

Il luogo dove realizzare le attività formative deve essere facile da raggiungere e deve avere un aspetto accogliente. Per quanto riguarda la promozione, va evidenziato che come è importante avere un piano per sviluppare un programma è importante anche avere un piano promuovere un programma. Al fine di sviluppare un tale piano, occorre domandarsi chi sono i possibili utenti; quali caratteristiche del programma e dei suoi benefici si vogliono trasmettere a tale *audience*; a quali mezzi o metodi di comunicazione le persone sono più propense a rispondere; quando saranno impiegate le differenti strategie; chi gestirà il programma promozionale; come valutare l'efficacia delle proprie strategie; qual è il numero di docenti a cui si è mirato per un'attività partecipano effettivamente, se l'effetto desiderato avrebbe potuto essere ottenuto utilizzando una strategia meno costosa.

Nel suo *Influence: The Psychology of Persuasion* (1993) Cialdini presenta esempi di comportamenti che inserzionisti e venditori mettono in atto per influenzare il comportamento dei consumatori. Le linee guida da seguire per la promozione di programmi di FD sono considerate essere le seguenti: offrire oggetti che siglano un atteggiamento di appartenenza (ad esempio: distribuire gratuitamente *gadget* come borse di tela *custom-labeled* ai partecipanti di un *workshop* può favorire atteggiamenti positivi verso il programma); riconoscere comportamenti che attestano impegno e coerenza (ad esempio chiedere e ricompensare le preregistrazioni agli eventi); mostrare il valore dei prodotti offerti anche attraverso la pubblicizzazione del successo di eventi precedenti (è più probabile che i *faculty member* partecipino a un evento se sanno che altri hanno partecipato con soddisfazione); è importante mostrare autorevolezza guadagnando l'approvazione di un progetto da parte di un'autorità e il suo incoraggiamento a partecipare provocano effetti favorevoli, scarsità (le persone temono di perdere opportunità, ragion per cui ad esempio quando si pubblicizzano gli eventi è consigliabile scrivere che i posti sono limitati).

Per quanto riguarda i metodi di promozione, viene consigliato di utilizzare un linguaggio chiaro, ma allo stesso tempo capace di mostrare il valore scientifico e formativo dei prodotti offerti. È inoltre importante fare in modo che lo stile del proprio materiale sia distintivo.

Anche l'uso degli strumenti *on-line* è importante per promuovere i programmi. Ci può essere un sito web dedicato al programma: tale sito deve essere il più semplice e funzionale possibile e deve consentire di reperire velocemente le informazioni. È utile creare una *mailing list*, oltre che inviare *e-mail* mirate, quando si vuole promuovere un programma soltanto per una sottoclasse della propria *audience*.

Per quanto riguarda il materiale stampato, i principali strumenti promozionali sono *brochure*, volantini, *newsletter* e monografie. A questo riguardo, è importante assicurarsi che l'impatto del materiale stampato giustifichi i costi di stampa.

Uno dei modi migliori per promuovere i programmi di FD è quello dei contatti personali. Stabilire relazioni con i *faculty member* e gli amministratori, perché solo il contatto diretto consente di rendere manifesto il senso dei servizi offerti. Infine, per quanto non si possa controllare molto, la migliore strategia promozionale è forse il passaparola.

5.4 I FDC nelle research university

Secondo Cook e Marinovich (2010) le università che hanno un'elevata vocazione alla ricerca (*research university*) riservano una notevole considerazione anche all'eccellenza didattica: i migliori centri per lo sviluppo del *teaching and learning* spesso fioriscono all'interno di queste istituzioni. Secondo la classificazione della Carnegie Foundation del 2005 le *research university* hanno in proporzione una presenza maggiore (tra il 65% e il 70%, Kuhlenschmidt, 2009) di questi centri rispetto alle altre istituzioni di formazione superiore.

Le *research university* non sono solo quelle con la percentuale più ampia di FDC, che danno supporto alla didattica, ma risultano anche essere state le prime ad avere istituito questa tipologia di centri. Il primo centro di *educational development* istituito negli Stati Uniti è stato il Center for Research on Learning and Teaching (CRLT) fondato nel 1962 alla University of Michigan; nel 1975 a Stanford nasce il Center for Teaching and Learning (CTL) e ad Harvard l'Harvard-Danforth Center for Teaching and Learning, intitolato nel 1991 a Derek Bok. Entrambi i centri sono cresciuti nel tempo e sono diventati parte integrante delle azioni di supporto attivate dalle loro università.

Specificatamente nelle *research university* sembra che l'approccio migliore sia quello del motivare i docenti al miglioramento coinvolgendoli nei processi di innovazione (Cook e Marinovich, 2010, p. 278). Nell'università di Pennsylvania, per esempio, il Center for Teaching and Learning organizza dei *Faculty-to-Faculty Lunches*, pranzi durante i quali i docenti discutono e raccontano ai colleghi le innovazioni didattiche che stanno sperimentando nelle loro classi. Ad Harvard il Bok Center for Teaching and Learning ha giocato un ruolo centrale nell'istituzione e sviluppo delle *SWAT teams*, gruppi di supporto che hanno come obiettivo quello di sostenere i docenti nel progettare e gestire i loro corsi con metodologie didattiche innovative, supportandoli nei primi passi della conoscenza, della pianificazione e della consapevolezza profonda delle diverse metodologie e del livello istituzionale.

Cook e Marinovich (2010) presentano le azioni che i FDC delle *research university* attivano per promuovere e sostenere un cambiamento nella cultura istituzionale. Le strategie vengono riportate all'interno di tre sezioni: una dedicata alla *mission* del centro didattico, una dedicata alle linee guida di *leadership* e una dedicata alle attività di *faculty development*.

Per quanto riguarda la *mission* del FDcenter vengono indicate le seguenti azioni:

- *portare l'attenzione e promuovere tutto ciò che facilita l'innovazione*: in questa prospettiva è importante individuare quelle attività di insegnamento che sono utili nei centri di ricerca per formare i giovani ricercatori. I *foci* dei programmi dovrebbero essere: esplorazione di linee di ricerca all'avanguardia e approcci innovativi e questioni emergenti; inoltre è considerato importante offrire corsi di etica nelle professioni oltre che concentrarsi sulle tecniche didattiche più generali;
- *enfaticizzare la complementarità fra didattica e ricerca*: nelle *research university* porre l'accento sulla didattica come oggetto a sé non è vincente, poiché l'attenzione del personale è tutta concentrata sulla ricerca. Conviene individuare strategie didattiche che facilitano la strutturazione dei gruppi di ricerca e in particolare la formazione dei giovani ricercatori. Fra didattica e ricerca c'è una relazione stretta e produttiva, che dovrebbe essere enfaticizzata nei programmi dei centri e nella letteratura. Un modo efficace per aiutare il personale accademico a combinare didattica e ricerca è lo sviluppo di opportunità di ricerca per gli studenti universitari (*undergraduate*): il Teaching and Learning Lab istituito presso il Massachusetts Institute of Technology (MIT) rappresenta l'esempio di un centro didattico che fornisce supporto formativo ai docenti che supervisionano gli studenti nei loro progetti di ricerca;
- *aiutare ad attuare l'agenda della leadership dell'istituzione*: nelle *research university* i progetti di sviluppo didattico hanno maggior probabilità di vedersi destinare risorse se sono associati a priorità di ricerca. Molti *research university center* sono parte dell'ufficio del rettore o del vicepresidente per gli affari accademici; proprio per questo, quindi, tali centri possono conoscere prima le nuove iniziative del rettore, del presidente o dei fiduciari e possono allineare le loro attività con queste iniziative.

Per quanto riguarda le *linee guida di leadership* per un *research university center* vengono rilevati i seguenti principi:

- assicurarsi che il centro abbia dei *developer con profili credibili per gli altri faculty member (faculty-credible developers)*: è considerato probabile che i *faculty developers* che operano in un *research campus* guadagnino più

facilmente credibilità se, oltre all'esperienza nell'ambito del FD, hanno anche esperienza nella didattica universitaria e nei dottorati di ricerca. È importante che nel FDc operi personale con una formazione scientifica in discipline differenti. In questo modo, i centri sono meglio posizionati per essere al servizio dei vari *college* e dipartimenti attivi nella loro istituzione di riferimento. Pare che i ricercatori cerchino nel centro personale specializzato nella propria disciplina;

- *fornire approcci basati sulle discipline e lavorare con i dipartimenti*: di regola, un lavoro basato sulle discipline comincia con una valutazione dei bisogni che ci sono nel dipartimento e procede poi con il rispondere alle priorità del dipartimento. Si tratta spesso del lavoro più efficace del centro didattico, dal momento che risponde a specifici interessi e si adatta alle culture disciplinari. Inoltre, prevede la collaborazione con i *faculty member* locali per progettare programmi e servizi personalizzati. Sorprendentemente, come fanno notare Sorcinelli et al. (2006), la maggior parte dei centri non dà priorità al lavoro nei dipartimenti. Alla Michigan e alla Stanford, i centri didattici enfatizzano i servizi rivolti a specifiche discipline (*discipline-specific services*). Il ventaglio di tali servizi varia ogni anno sulla base delle richieste che il centro riceve, ma normalmente comprende *workshop* e progetti di ricerca a supporto della riforma curricolare e pedagogica;
- *usare il FD per promuovere diversità e inclusione nei campus*: il centro può promuovere programmi che affrontano questioni multiculturali in relazione a specifici contesti accademici, alle differenze in aula (per esempio, questioni relative all'identità degli studenti, al livello di preparazione, e agli stili di apprendimento), alla trasformazione del contenuto dei corsi e alla gestione dell'identità del docente e dell'autorità in classe (Cook & Sorcinelli, 2005; Kaplan & Miller, 2007). I siti web delle più importanti università americane mettono a disposizione risorse *on-line* per il personale accademico interessato alle questioni relative all'educazione multiculturale;
- *coinvolgere quelli che vengono definiti faculty opinion leaders in tutti gli aspetti del lavoro del centro*: i FDc lavorano al meglio quando sono istituiti dalle strutture universitarie (dipartimenti e scuole) e restano da loro gestiti. Senza un senso di appartenenza al dipartimento o alla scuola non si

rilevano azioni significative. Il CRLT della University of Michigan, che è stato originariamente creato dalla facoltà, per es., fa un buon uso del comitato consultivo della facoltà (*faculty advisory board*) composto dagli *opinion leaders*;

- *i centri didattici dovrebbero essere guidati da personale docente riconosciuto competente non solo nella didattica, ma anche nella ricerca;*
- *collaborare con altri uffici dell'università:* bisogna ricordare che in un ateneo, il centro di FD è solo uno degli uffici che sono al servizio dei bisogni dei membri accademici, di conseguenza i centri possono migliorare il loro impatto collaborando con gli altri uffici e programmi (Albright, 1988; Sorcinelli, 2002). La collaborazione può prevedere una programmazione congiunta e complementare, l'assistenza nei finanziamenti (*funding assistance*), e la pubblicità;
- *rendere le buone pratiche didattiche altamente visibili:* al fine di creare e sostenere la cultura della didattica, è importante che i FDc rendano visibili le pratiche di eccellenza nell'insegnamento e nell'apprendimento (Seldin, 1995). Un modo per realizzare questo obiettivo è quello di parlarne frequentemente nei vari contesti. Per i centri è cosa importante mantenere un'alta visibilità comunicando regolarmente con le strutture universitarie (dipartimenti e scuole) e i docenti che seguono gli studenti impegnati in percorsi di specializzazione (*graduate student instructors*), ad esempio attraverso *brochure* ed *e-mail*, riguardanti i programmi imminenti e scadenze per i *grant*;
- *valutare il lavoro del centro:* esiste parecchia competizione per le risorse e, per ottenere supporto, il centro deve dimostrare buona gestione e responsabilità (*accountability*). Sia il centro della Michigan, che quello della Stanford University possono contare su un *software* di monitoraggio della produttività per compilare una lista di programmi e servizi; i dati forniti da questi centri mostrano la grande quantità di richieste di formazione che ricevono. Le richieste di bilancio sono gestite meglio quando il direttore può dimostrare attraverso relazioni annuali il valore del centro. Di solito i direttori dei centri incoraggiano un'attenta valutazione del *curriculum* e della pedagogia del *campus*. Inoltre, hanno necessità di valutare e migliorare di continuo il loro lavoro;

- *premiare l'impegno nella didattica*: in genere per tutti i FDC, ma in particolare per quelli dove l'impegno nella ricerca sembra essere la sola attività di valore, è necessario ricompensare la buona didattica con risorse e prestigio: capita spesso che *university leader* creino premi per l'insegnamento (*teaching awards*) allo scopo di segnalare il valore della didattica (Chism & Szabo, 1997; Menges, 1996). Nelle *research university*, il numero crescente di premi per l'insegnamento rende evidente l'importanza crescente assegnata alla didattica;
- *supportare la riforma del curriculum*: la riforma curricolare è un tema considerato importante dalla facoltà in tutti i *college* e le università. Giocare un ruolo nel processo di riforma a livello di dipartimento, *college* e, qualche volta, anche a livello istituzionale, consente ai centri di contribuire a migliorare il processo decisionale e di dimostrare la competenza e il valore del personale del centro. Il personale del centro può usare *focus group*, interviste e sondaggi per raccogliere dati relativi ai *curricula* attuali; in questo modo le decisioni della facoltà in merito ai miglioramenti possono basarsi su evidenze empiriche. Inoltre, il personale del centro può organizzare e facilitare *meeting* e ritiri in cui i membri accademici vengono supportati nel prendere decisioni sul *curriculum*;
- *usare la tecnologia didattica per coinvolgere i faculty member*: la tecnologia didattica (IT) non dovrebbe essere il *focus* prioritario del centro; tuttavia i centri dovrebbero avere personale competente, che come tale può concentrare l'attenzione dei *faculty member* sulla pedagogia e gli obiettivi dei corsi, così come sull'*hardware* e *software* (Zhu, 2008);
- *fornire supporto efficace ai nuovi docenti*: negli anni che precedono l'incarico di ruolo (*pre-tenure years*), i membri di facoltà dimostrano una ricettività particolare per sviluppare la competenza didattica, per questa ragione un FDC deve assumere il ruolo di supporto nel facilitare l'acquisizione di tale competenza poiché un investimento precoce nel favorire l'acquisizione di tecniche didattiche costituisce un valore aggiunto nella loro carriera per l'ateneo. In questi percorsi di formazione è importante evidenziare strategie che consentano di combinare le responsabilità didattiche e quelle di ricerca, poiché i due campi non sono da considerare distinti, ma capaci di reciproche fecondazioni;

- *cercare e mettere a disposizione finanziamenti per l'innovazione didattica:* nelle *research university* il punto chiave è assegnare fondi. Le istituzioni hanno ampi *budget* per la ricerca e questi finanziamenti in genere superano sempre quelli disponibili per progetti didattici innovativi. Ma se si intende potenziare la forza innovativa di una *research university* è utile offrire diversi *grant* per l'insegnamento, con differenti livelli di finanziamento e per diversi scopi, e pubblicizzarli adeguatamente. Occorrerebbe che alcuni dei *grant* fossero abbastanza consistenti da poter finanziare progetti considerevoli e garantire prestigio a chi li riceve;
- *usare le risorse di FD per la costruzione della comunità (community building):* nei grandi campus delle *research university* capita che i membri accademici siano così immersi nelle loro discipline da avere pochi contatti con i colleghi del *campus* che operano in altri ambiti. I programmi interdisciplinari possono attirare membri accademici interessati alla nuova pedagogia o con competenze sullo stesso tema. I FDc inoltre possono ospitare feste come occasioni per onorare gli insegnanti migliori e per contribuire a un senso di comunità. Ci sono studi che dimostrano che il lavoro di *community-building* effettuato da un centro didattico è importante per i membri di facoltà (Sorcinelli et al., 2006);
- *usare la ricerca per informare il lavoro del centro didattico:* i centri di FD dovrebbero impegnarsi in azioni di ricerca, che possono essere utilizzate per la riforma del *curriculum* o per miglioramenti nelle pratiche di FD. Per quanto possibile, il lavoro dei centri di FD dovrebbe essere guidato da dati: questo rende possibile una miglior valutazione dei bisogni e migliori risultati e consente inoltre di stabilire la professionalità del lavoro del centro;
- *accompagnare i faculty member nella ricerca sulla propria didattica:* nelle *research university* può capitare che i membri di facoltà siano interessati a fare ricerca sulla propria didattica. La Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching sotto la *leadership* del presidente emerito Lee Shulman ha promosso la Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): si tratta di un tipo di azione di ricerca in cui i membri di facoltà testano ipotesi circa il loro insegnamento, riflettono sui risultati e li condividono con i pari, per poi mettere in atto miglioramenti nella didattica (Cambridge,

2004). Nelle *research university* i centri solitamente supportano SoTL in vari modi;

- *connettersi con gli altri e con le risorse esterne*: è stato dimostrato che lo sviluppo di un consorzio fra direttori di centri è un buon modo per conoscere le pratiche delle *peer insititutions*, oltre che per aiutare gli amministratori dell'università a tenere a mente che i centri non sono solo un fenomeno locale. Nei centri delle *research university* è pratica comune lavorare con controparti (*counterparts*) delle istituzioni nel mondo, proprio come i *faculty member* lavorano con le loro controparti altrove. I *grant* esterni sono il carburante di una *research university*; attrarre alcuni finanziamenti esterni da agenzie federali o fondazioni accresce il prestigio di un centro in un *campus*. Se si arrivasse ad acquisire *grant* per la didattica ciò costituirebbe un riconoscimento del suo valore.

5.5 Riferimenti

- Albright, M.J. (1988). Cooperation among campus agencies involved in instructional improvement. In E. C. Wadsworth (Ed.), *A handbook for new practitioners* (pp. 3-8). Stillwater, OK: New Forums.
- Avolio, B.J., and Gardner, W.L. (2005). Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. *e Leadership Quarterly*, *16*, 315–38.
- Avolio, B.J. (2005). *Leadership Development in Balance: Made/Born*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Avolio, B.J., Walumbwa, F.O., Weber, T.J. (2009). Leadership: Current Theories, Research, and Future Directions. *The Annual Review of Psychology*, *60*, 421–449.
- Avolio, B.J., Kahai, S.S., and Dodge, G.E. (2001). E-leadership: implications for theory, research, and practice. *The Leadership Quarterly*, *11*, 615–668.
- Bono, J.E., Anderson, M.H. (2005). The advice and influence networks of transformational leaders. *Journal of Applied Psychology*, *90*(6), 1306–14.
- Cambridge, B. (Ed.) (2004). *Campus progress: Supporting the scholarship of teaching and learning*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Carson, J.B., Tesluk, P.E., & Marrone, J.A. (2007). Shared leadership in teams: an investigation of antecedent conditions and performance, *The Academy of Management Journal*, *50*(5), 1217–1234.
- Carsten, M., Uhl-Bien, M., Patera J., West, B., & McGregor R. (2007). *Social Constructions of Followership*. Presented at Acad. Manag. Conf., Philadelphia, PA.
- Chism, N.V.N., & Szabo, B. (1997). Teaching awards: The problem of assessing their impact. In D. DeZure & M. Kaplan (Eds.), *To improve the academy: Vol. 16. Resources for faculty, instructional and organizational development* (pp. 181-199), Stillwater, OK: New Forums.
- Cialdini, R. (1993). *Influence: The psychology of persuasion*. New Work: William Morrow.

- Cogliser, C.C., & Schriesheim, C.A. (2000). Exploring work unit context and leader-member exchange: a multi-level perspective. *Journal of Organizational Behavior, 21*, 487–511.
- Cook, C. E., & Sorcinelli, M. D. (2005). Building multiculturalism into teaching development programs. In M. Ouellett (Ed.), *Teaching inclusively: Resources for course, department and institutional change in higher education* (pp. 74-83). Stillwater, OK: New Forums.
- Cook, C.E., & Marincovich, M. (2010), Effective practices at research universities. The productive pairing of research and teaching. In Gillespie, K. J., Robertson, D. L., and Associates, *A guide to faculty development* (pp. 277-292). Second edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Crevani, L., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2010). Leadership, not leaders: on the study of leadership as practices and interactions. *Scandinavian Journal of Management, 26*(1), 77-86.
- Cross, K. P., & Steadman, M. H. (1996). *Classroom research: Implementing the scholarship of teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- Day, D.V., Gronn, P., & Salas, E. (2004). Leadership capacity in teams. *The Leadership Quarterly, 15*, 857–880.
- De Cremer, D., & van Knippenberg, D. (2004). Leader self-sacrifice and leadership effectiveness: The moderating role of leader self-confidence. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 95*, 140-155.
- Dickson, M.W., Den Hartog, D.N., Mitchelson, J.K. (2003). Research on leadership in a cross-cultural context: making progress, and raising new questions. *The Leadership Quarterly, 14*, 729–768.
- Dionne, S.D., Yammarino F.J., Howell J.P., & Villa, J. (2005). Substitutes for leadership, or not. *The Leadership Quarterly, 11*, 169–93.
- Dorfman, P. (2004). International and cross-cultural leadership research. In B.J. Punnett, & O. Shenkar (eds.), *Handbook for International Management Research* (pp. 265–355). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Feldman, K. A. (1997). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *Effective teaching in*

- higher education research and practice* (pp. 368-395). New York: Agathon Press.
- Feldman, K. A. (2007). Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence - based perspective* (pp. 93 – 129). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Gelfand, M.J., Erez, M., & Aycan, Z. (2007). Cross-cultural organizational behavior. *Annual Review of Psychology, 58*, 479–514.
- Gerstner, C.R., & Day, D.V. (1997). Meta-analytic review of leader-member exchange theory: correlates and construct issues. *Journal of Applied Psychology, 82*(6), 827–44.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review, 78*, 78-90.
- Gordon, G.H., Rost, K. (1995). Evaluating a faculty development course on medical interviewing. In M. Lipkin, S.M. Putnam, A. Lazare (eds.). *The medical interview: Clinical care, education and research* (pp. 436-447). New York: Springer-Verlag.
- Greenleaf, R. K. (2002). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*, 25th anniversary ed (L. C. Spears, Ed.). Mahwah, NJ: Paulist Press.
- Greenleaf, R.K. (1991). *The Servant as Leader*. Indianapolis, IN: Robert Greenleaf Center.
- Grimm, J.W. (2010). Effective leadership: making the difference. *Journal of Emergency Nursing, 36*(1), 74-77.
- Hodgson, C.S., and Wilkerson, L.A. (2014). Faculty Development for Teaching Improvement. In Y. Steinert (ed.), *Faculty Development in the Health Professions: A Focus on Research and Practice*, Innovation and Change in Professional Education 11. Dordrech: Springer.
- House R.J., Hanges, P.J., Javidan, M., & Dorfman, P.W., & Gupta V. 2004. *Culture, Leadership, and Organizations: The GLOBE Study of 62 Societies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Howell, J.M., & Shamir, B. (2005). The role of followers in the charismatic leadership process: relationships and their consequences. *The Academy of Management Review*, *30*(1), 96–112.
- Ilies, R., Nahrgang, J.D., & Morgeson, F.P. (2007). Leader-member exchange and citizenship behaviors: a metaanalysis. *Journal of Applied Psychology*, *92*(1), 269–77.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, *87*, 765–780.
- Kacmar, K.M., Zivnuska, S., & White, C.D. (2007). Control and exchange: the impact of work environment on the work effort of low relationship quality employees. *The Leadership Quarterly*, *18*, 69–84.
- Kaplan, M. L., & Miller, A. T. (Eds.) (2007). New directions for teaching and learning, no. 111. Scholarship of multicultural teaching and learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Keller, R.T. (2006). Transformational leadership, initiating structure, and substitutes for leadership: a longitudinal study of research and development project team performance. *Journal of Applied Psychology*, *91*(1), 202–210.
- Kerr, S., & Jermier, J.M. (1978). Substitutes for leadership: their meaning and measurement. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *22*, 376–403.
- Kirkman, B.L., Lowe, K.B., & Gibson, C.B. (2006). A quarter century of Culture's Consequences: a review of empirical research incorporating Hofstede's cultural values framework. *Journal of International Business Studies*, *37*(3), 285–320.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. J. (2002). *Leadership challenge* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J., & Ass. (2005). Student success in college. San Francisco: Jossey - Bass.

- Kuhenschmidt, S. (2009). *Who are we? Where are we?* Descriptive data about centers. Paper presented at the Southern Regional Faculty Development Consortium, Louisville, KY.
- Lang, F., Everett, K., McGowen, R., and Bennard, B. (2000). Faculty development in communication skills instruction: Insight from longitudinal program with "Real-time Feedback". *Academic medicine*, 75(12), 1222-1228.
- Leung, K., Bhagat, R.S., Buchan, N.R., Erez, M., & Gibson, C.B. (2005). Culture and international business: recent advances and their implications for future research. *Journal of International Business Studies*, 36, 357–378.
- Lord, R.G., & Brown, D.J. (2001). Leadership, values, and subordinate self-concepts. *The Leadership Quarterly*, 12, 133–152.
- Lowe, K.B., & Gardner, W.L. (2000). Ten years of the *Leadership Quarterly*: contributions and challenges for the future. *The Leadership Quarterly*, 11, 459–514.
- Luthans, F., & Avolio, B.J. (2003). Authentic leadership: a positive developmental approach. In K.S. Cameron, J.E. Dutton, & R.E. Quinn (eds.), *Positive Organizational Scholarship: Foundations of a New Discipline* (pp. 241–258). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Lynch, B.M., McCormack, B., McCance, T. (2011). Development of a model of situational leadership in residential care for older people. *Journal of Nursing Management*, 19(8), 1058-1069.
- Malhotra, A., Majchrzak, A., & Rosen, B. (2007). Leading virtual teams. *Academy of Management Perspectives*, 21(1), 60–70.
- McKimm, J., Swanwick, T. (2014) Educational leadership. In T. Swanwick (ed.), *Understanding Medical Education: Evidence, Theory and Practice*, 2nd edn. ASME/Wiley Blackwell, Chichester, pp. 473–492.
- Menges, R. J. (1996). Awards to individuals. In M. D. Svinicki & R. J. Menges (Eds.), *New directions for teaching and learning: Vol. 65. Honoring exemplary teaching* (pp. 3-10). San Francisco: Jossey-Bass.
- Millis, B. J. (2004). A versatile interactive focus group protocol for qualitative assessments. In C. M. Wehlburg & S. Chadwick - Blossey (Eds.), *To improve*

the academy, Vol. 22. Resources for faculty, instructional, and organizational development (pp. 125 – 141). Bolton, MA: Anker.

Naji, S.A., Maguire, G.P., Fairbairn, S.A., Goldberg, D.P., Faragher, E.B. (1986). Training clinical teachers in psychiatry to teach interviewing skills to medical students. *Medical Education, 20*, 140-147.

Nonaka, I., Takeuchi, H., (2011). The Wise Leader. *Harvard Business Review, 89*(5), 58–67.

Oatley, K. (1997). *Psicologia ed emozioni*. Bologna: Il Mulino (ed. orig. 1992)

O'Connor, P.M.G., & Quinn, L. (2004). Organizational capacity for leadership. In C.D. McCauley, & E. Van Velsor (eds.), *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development* (pp. 417–437). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ouellet, M.L. (2010). Overview of faculty development: History and choices. In K.J. Gillespie, D.L. Robertson, & Ass., *A guide to faculty development*, 2nd ed. (pp. 3-20). Jossey-Bass: San Francisco, CA.

Papworth, M.A., Milne, D., Boak, G. (2009). An exploratory content analysis of situational leadership. *Journal of Management Development, 28*(7), 593-606.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco: Jossey - Bass.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students. Vol. 2: A third decade of research*. San Francisco: Jossey Bass.

Pearce, C.L. (2004). The future of leadership: combining vertical and shared leadership to transform knowledge work. *Academy of Management Executive, 18*(1), 47–57.

Pearce, C.L., & Conger, J.A. (2003). *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Pearce, C.L., & Sims, H.P. (2002). The relative influence of vertical vs. shared leadership on the longitudinal effectiveness of change management teams. *Group Dynamics Theory Research and Practice, 6*, 172–197.

- Robertson, D.L. (2010.). Establishing an Educational Development Program. In K.J. Gillespie, D.L. Robertson, & Ass., *A guide to faculty development*, 2nd ed. (pp. 35-52). Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Russell, R.F., & Stone, A.G. (2002). A review of servant leadership attributes: developing a practical model. *Leadership & Organization Development Journal*, 23, 145–57.
- Seibert, S.E., Sparrowe S.E., Liden, R.C. (2003). A group exchange structure approach to leadership in groups. In Pearce, C. L., Conger, J. A. (Eds.), *Shared leadership: The hows and whys of leadership* (pp. 173-192). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Seldin, P. (1991). The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion/tenure decisions. Bolton, MA: Anker.
- Seldin, P. (1995). *Improving college teaching*. Bolton, MA: Anker.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Sorcinelli, M. D. (2002). Ten principles of good practice in creating and sustaining teaching and learning centers. In K. H. Gillespie (Ed.), *A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources* (pp. 9-23). Bolton, MA: Anker.
- Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., Eddy, P. L., & Beach, A. L. (2006). Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present. Bolton, MA: Anker.
- Spears, L.C. (2004). The understanding and practice of servant leadership. In L.C. Spears, & M. Lawrence (eds.), *Practicing Servant-Leadership: Succeeding Through Trust, Bravery, and Forgiveness*. (pp. 167–200). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Theall, M. (2001). Thinking about motivation: Some issues for instructional consultants. In K. G. Lewis & J. P. Lunde (Eds.), *Face to face: A sourcebook of individual consultation techniques for faculty/instructional developers* (pp. 77 – 91). Stillwater, OK: New Forums.

- Theall, M. (Ed.). (1999a). New directions for teaching and learning, no. 78. Motivation from within: Encouraging faculty and students to excel. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tierney, W. (1988). Organizational culture in higher education. *Journal of Higher Education, 59*(1), 2-21.
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly, 17*, 654–76.
- Uhl-Bien, M., Marion, R. (2008). *Complexity Leadership*. Charlotte, NC: Information Age.
- Uhl-Bien, M., Marion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory: shifting leadership from the Industrial Age to the Knowledge Era. *The Leadership Quarterly, 18*, 298–318.
- Walumbwa, F.O., Lawler, J.J., & Avolio, B.J. (2007). Leadership, individual differences, and work-related attitudes: a cross-culture investigation. *Applied Psychology, 56*(2), 212–30.
- Weisband, S. (ed.) (2008). *Leadership at a Distance: Research in Technologically-Supported Work*. New York: Erlbaum.
- Whitehead, D.K., Weiss S.A., & Tappen R.M. (2009). *Essentials of Nursing Leadership and Management*. Fifth edition. Philadelphia, PA: FA Davis Company.
- Zhu, E. (2008). Breaking down barriers to the use of technology for teaching in higher education. In D. R. Robertson & L. B. Nilson (Eds.), *To improve the academy: Vol. 26. Resources for faculty, instructional and organizational development* (pp. 305-318). Bolton, MA: Anker.
- Zigurs, I. (2003). Leadership in virtual teams: oxymoron or opportunity? *Organizational dynamics, 31*, 339–51.
- Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain*. Sterling, VA: Stylus.

6 La ricerca sul FD

Perché una *policy* acquisisca credibilità è necessario sviluppare ricerca. Nel caso del FD la ricerca empirica, così come una seria valutazione critica, è ancora carente.

Sono veramente esigue le ricerche *outcome-oriented* (Lancaster et al., 2014, p. 1). È necessario investire in ricerche “che abbiano lo scopo di identificare strategie efficaci che supportino la formazione e lo sviluppo di docenti eccellenti” (Lancaster et al., 2014, p. 1). In molti casi la valutazione dell’esito formativo delle attività promosse da un FDC è affidata esclusivamente a forme di *self-evaluation* richieste ai partecipanti (Lancaster et al., 2014, p. 2) senza un’adeguata e necessaria validazione delle procedure che supportano l’autovalutazione. Se da una parte ricorrere a forme di autovalutazione introduce una dimensione formativa nella ricerca che comporta un sensibile guadagno da parte dei partecipanti, dall’altra sarebbe necessaria una più raffinata riflessione epistemologica capace di superare certe derive post-moderne. Sarebbe interessante incrementare gli studi che misurano “l’efficacia a lungo termine” delle attività di formazione.

Spesso i dati forniti dalle ricerche sono deboli, poiché manca una precisa valutazione degli esiti dei processi formativi attivati. È necessario valutare le seguenti variabili: impatto sull’insegnamento (per es.: valutazione degli studenti, analisi del *syllabus*, osservazioni *follow-up*, *focus group*); impatto sull’apprendimento (per es.: mantenimento degli studenti, medie dei punteggi di laurea, prodotti dell’apprendimento degli studenti). Inoltre, si rilevano strumenti di valutazione degli *outcome* troppo semplicistici, che non consentono una reale ed efficace valutazione del processo investigato. Si pensi, ad esempio, all’uso dei questionari per la valutazione: si usano frequentemente questionari con risposte graduate e al docente viene richiesto di indicare il grado di rilevazione di un fenomeno senza chiedere quali evidenze supportano la sua valutazione. Per esempio:

Affermazione	Fortemente d’accordo	d’accordo	neutrale	disaccordo	Fortemente in disaccordo
--------------	----------------------	-----------	----------	------------	--------------------------

Il programma di 'peer observation' mi ha aiutato a sviluppare le mie competenze di 'teaching'					
Il programma di 'peer observation' mi ha aiutato a sviluppare un approccio collegiale al 'teaching' in classe					
ecc.					

Figura 14: esemplificazione di questionario per la valutazione di un programma formativo.

Limitarsi a indicare dove situarsi in una scala di rilevazione, senza chiedere dati a supporto, significa raccogliere informazioni lacunose; inoltre, sottoporre ai partecipanti solo questionari senza prevedere momenti di incontro dove raccogliere dati qualitativamente rilevanti (ad es.: con interviste aperte) rischia di indurre la sensazione di essere coinvolti in attività *time-consuming*.

Alcune misure usate per valutare il FD nei termini di *teaching and learning* includono, ma non sono limitate a: numero di corsi cambiati, numero di attività intraprese, cambiamenti nella valutazione dei corsi, cambiamenti nella *peer evaluation* dell'insegnamento, numero di articoli scientifici e presentazioni focalizzate su uno o più aspetti dell'efficacia del *faculty*, e un numero di promozioni basate sull'insegnamento.

Ci sono studi che metodologicamente hanno l'aspetto di una *systematic review*, ma poi non arrivano a fornire dati utili, limitandosi a identificare le tipologie degli articoli esaminati senza esplicitare i dati da questi forniti, oppure senza accompagnare l'analisi dei dati con una lettura critica e sistemica.

In ambito medico è rilevata la mancanza di ricerche sui processi di formazione finalizzati a sviluppare l'acquisizione di competenze cliniche, soprattutto nei casi dove si ricorre alla valorizzazione delle comunità di pratiche (Lave & Wenger, 1991); una scelta di *policy* formativa molto diffusa, poiché molte scuole di medicina in ambito nordamericano scelgono i luoghi di lavoro come ambiente di apprendimento (Cantillon et al., 2016).

Questa parte dello studio è costruita tenendo in considerazione gli articoli che risultano essere interessanti sia per gli obiettivi che si propongono sia per la metodologia adottata.

6.1 Systematic review

Una importante *systematic review*, condotta da Steinert et al. nel 2006, ha inteso verificare l'efficacia delle tecniche di insegnamento⁴⁶ cercando una risposta alla seguente domanda: "Quali sono gli effetti degli interventi di FD sulle conoscenze, le attitudini e le abilità dei docenti della *medical education*, e sulle istituzioni nelle quali lavorano?" (p. 497). Il "BEME group" ha condotto un'analisi sistematica della letteratura prendendo in esame gli articoli pubblicati nel periodo 1980-2002, utilizzando le banche dati Medline ed ERIC, con una integrazione di ricerca manuale [*manual searching*] sui più importanti *journal* di *medical education*: *Academic Medicine*, *Advances in Health Sciences Education*, *Medical Education*, *Medical Teacher* e *Learning in Medicine*.

La ricerca degli articoli ha incluso un periodo che va dal 1980 al 2002. La revisione ha preso in considerazione 2777 *abstract*; dall'analisi di questi sono stati individuati 303 articoli che si occupano di *teaching effectiveness*. Un'analisi più approfondita di questi studi ha portato a eliminarne 250, in quanto non fornivano indicazione di procedure di valutazione dei processi. I restanti 53 articoli, che rispondevano ai criteri della ricerca, sono stati esaminati in modo dettagliato.

Tale *review* intendeva verificare in che misura gli interventi di FD avevano promosso l'acquisizione di: nuove conoscenze (ad esempio: sulle teorie educative) e abilità (ad esempio: specifiche *micro-skills* di insegnamento come le *questioning skills*), cambiamenti a livello di comportamento nella gestione della classe, i quali potevano essere segnalati sia dagli stessi docenti sia dagli studenti. Questa *review* produce dati di diverso interesse: alcuni utili per progettare ulteriori ricerche, altri che risultano utili ai fini di una rimodulazione delle *policy* formative.

Pur riconoscendo alcuni limiti metodologici lo studio presenta i seguenti *outcome* che la letteratura attribuisce al FD:

- alta soddisfazione nella partecipazione ai programmi di FD;
- cambiamenti nelle attitudini verso il *teaching* e il FD;
- guadagni in termini di conoscenze e abilità;
- cambiamenti nei comportamenti didattici;

⁴⁶ Gli autori di questi studi si identificano come "BEME group" [*best evidence medical education*].

- cambiamenti nelle pratiche organizzative e nell'apprendimento degli studenti.

Dalla review emergono anche alcune caratteristiche chiave del FD (p. 519):

- il ruolo dell'*experiential learning*;
- il valore del *feedback*;
- l'importanza dei pari;
- l'aderenza ai principi del *teaching and learning*;
- l'utilizzo di molteplici metodi didattici per raggiungere gli obiettivi.

Sempre dalla *review* emergono tesi sfidanti o problematiche che necessitano di ulteriori ricerche e valutazioni (p. 519):

- il ruolo del contesto;
- la natura della partecipazione;
- il valore degli *extended programs*;
- l'impiego di pratiche "alternative".

Dal punto di vista metodologico le criticità rilevate sono le seguenti (p. 520):

- bisogno di una progettazione più rigorosa;
- attenzione alla soddisfazione dei partecipanti;
- valutazione degli esiti;
- attenzione ai *response shift bias*, ai superamenti dei pregiudizi iniziali e ai reali apprendimenti (per es.: attraverso la comparazione di pre- e post-test);
- valutazione del cambiamento lungo il tempo;
- comparazione tra le diverse strategie di FD;
- fondare il FD nella teoria e nella pratica;
- collaborazione tra programmi e discipline.

I risultati di questa ricerca possono essere utilizzati per migliorare le pratiche. In particolare, gli autori raccomandano (p. 522) di:

- costruire a partire da ciò che ha avuto successo;
- fare utilizzo maggiore della teoria (in particolare delle teorie dell'apprendimento) e dei principi educativi nel progettare interventi di FD;
- riconoscere l'importanza del contesto;
- sviluppare programmi che si estendano maggiormente nel tempo;

- sviluppare programmi che stimolino la riflessione e l'apprendimento tra i partecipanti, rafforzando la loro consapevolezza come docenti;
- riesaminare la questione della partecipazione volontaria (in alcuni contesti sembra essere necessario invece rendere la partecipazione obbligatoria).

Dal punto di vista della ricerca, le implicazioni per il futuro sono, secondo gli autori, le seguenti (p. 522):

- condurre ricerche più rigorose, utilizzando gruppi di controllo e metodologie qualitative;
- portare avanti studi centrati sul processo [*process-oriented*] in aggiunta a quelli centrati sugli esiti [*outcome-oriented*];
- continuare a sviluppare e utilizzare misure di cambiamento *performance-based*;
- utilizzare molteplici metodi di raccolta dati, per permettere la triangolazione dei dati;
- valutare e riportare la validità e affidabilità degli strumenti utilizzati;
- promuovere studi nei quali un intervento sia riconosciuto nella sua dimensione contestuale, all'interno della quale giocano un ruolo importante anche variabili imprevedibili;
- comparare differenti metodi di FD per rendere possibile un'analisi di quali caratteristiche del FD contribuiscono al cambiamento nelle pratiche di *teaching*;
- sviluppare modalità di valutazione dell'impatto del FD sulle istituzioni e organizzazioni in modo più rigoroso;
- fondare le ricerche in *framework* teorici e concettuali, e utilizzare la teoria per interpretare i risultati;
- collaborare con colleghi dentro e fuori il campo medico.

Per un auspicabile incremento della ricerca è importante sapere che il 72% degli studi sono stati condotti negli USA, mentre gli altri hanno come oggetto esperienze in Canada e in Gran Bretagna; circa l'80% si occupa di *effectiveness in clinical teaching* e il restante 20% di questioni generali riguardanti le attività didattiche in classe, nei laboratori, nei *setting* clinici. Di questi studi si dice l'oggetto di indagine, che è così differenziato: disamina degli effetti dei *workshop*, dei seminari di varia durata, dei corsi strutturati secondo tempistiche concentrate e dei corsi che si sviluppano in tempi lunghi; presentazione dei

metodi didattici implementati, che risultano essere essenzialmente di tipo esperienziale con un numero limitato di didattica frontale.

Una seconda importante *systematic review* più recente sulle attività di FD è stata pubblicata nel 2012 e si occupa di verificare i programmi finalizzati a promuovere le *leadership skills* nel personale accademico che opera in ambito medico (Steinert et al., 2012). I ricercatori che hanno realizzato la revisione hanno preso in esame tre distinti oggetti: (i) gli interventi che avevano come obiettivo fondamentale lo sviluppo della *leadership*, (ii) gli interventi in cui la questione della *leadership* è una delle tante; (iii) gli interventi che includevano la *leadership* in interventi finalizzati a promuovere lo sviluppo della carriera accademica.

Il *framework* assunto per valutare i dati raccolti faceva riferimento a quello elaborato da Kirkpatrick:

Evaluation framework elaborato a partire da quello di Kirkpatrick		
Livello 1	Reazioni	Percezioni dei partecipanti sulle esperienze di apprendimento, sulla organizzazione, sui metodi adottati, sul modo di presentare le attività, sui contenuti proposti, e sulla qualità dell'istruzione
Livello 2a	Apprendimento: cambiamento di atteggiamenti	Cambiamento di atteggiamenti o di percezione da parte dei partecipanti verso il processo di insegnamento-apprendimento
Livello 2b	Apprendimento di nuove conoscenze e abilità	Acquisizione di concetti procedure e principi. Acquisizione di abilità di 'problem solving' e di abilità sociali
Livello 3	Cambiamenti sul piano del comportamento	Evidenze del trasferimento delle conoscenze acquisite sul posto di lavoro o disponibilità da parte dei partecipanti ad applicare nuove conoscenze e nuove abilità
Livello 4a	Risultati: cambiamenti a livello di sistema e di pratiche organizzative	Cambiamenti significativi a livello di organizzazione chiaramente riconducibili agli interventi di formazione
Livello 4b	Risultati: cambiamenti nei partecipanti	Miglioramento delle percezioni e dei modi di operare da parte dei partecipanti come risultato evidente delle attività di formazione

Figura 15: rielaborazione da Steinert et al. (2006).

La *systematic review* di Steinert et al. (2012) ha preso in esame 48 *paper* che descrivevano 41 studi relativi a 35 specifici interventi. Dall'analisi comparativa degli studi è emerso:

- un elevato livello di soddisfazione da parte dei partecipanti;
- cambiamenti di atteggiamenti sul piano della *leadership* e nella gestione dell'organizzazione, uniti ad un incremento di consapevolezza degli obiettivi istituzionali;
- acquisizione di conoscenze e abilità nella *leadership*;
- cambiamenti nei modi di agire, sia auto-riportati sia osservati da altri;
- cambiamenti a livello di organizzazione.

Un'altra *systematic review* è stata condotta da Stes et al. (2010); ha preso in esame 36 *paper*, la maggior parte dei quali aveva valutato l'impatto della partecipazione ad attività di un FDC sui partecipanti. Sono stati valutati: gli atteggiamenti dei partecipanti, le concezioni sull'attività di insegnamento, le conoscenze acquisite, le abilità. Gli autori della *review* hanno rilevato che molte importanti questioni sono rimaste inesplorate, come ad esempio se erano ritenute più efficaci le attività di breve o di lunga durata, o se in quanto a esiti di apprendimento risultavano più efficaci le lezioni frontali o forme di apprendimento più attivo.

Dal punto di vista metodologico gli studi presi in esame dalle *systematic review* presentano molti limiti. Se da una parte questi studi sono importanti poiché verificano i cambiamenti prodotti dalle attività promosse dai centri di FD, dall'altra però si limitano a registrare i cambiamenti senza esplicitare come in origine era caratterizzata l'organizzazione, e in che misura questi cambiamenti possono essere valutati in senso positivo. Inoltre, va rilevato che molti aspetti delle ricerche condotte sono discutibili sul piano metodologico e nella impostazione epistemologica: non sempre è ben definito il metodo, come sono stati elaborati i risultati e su quali dati si fondano le conclusioni. La maggior parte degli studi sono quantitativi; di questi molti utilizzano solo *post-intervention measures* e non ricorrono al metodo classico di uso dei *pre-test* e *post-test*; si basano sui *self-report* dei partecipanti senza esplicitare secondo quali indicazioni metodologiche tali *report* sono stati costruiti; molti dati sono catturati molto tempo dopo la partecipazione alle attività. I pochi studi qualitativi risultano poco rigorosi (Spencer, 2014, p. 359).

Un'analisi di ricerche condotte specificamente nel campo della *medical education* (che costituisce l'oggetto fondamentale di molti FDC) ha messo in evidenza che molti studi mancano di rigore. Molti risultano essere mere ripetizioni di altri già pubblicati, a dimostrazione che in molti casi i ricercatori hanno scarsa conoscenza della letteratura. In molti casi manca un buon uso della teoria; le domande di ricerca sono subordinate agli interessi di chi amministra i FDC e dei formatori che operano nei centri: si parla in questo caso di *opportunistic research* (Spencer 2014, p. 360).

6.2 Evaluation research

Di particolare interesse sono le ricerche che mirano a investigare l'impatto a lungo termine dei percorsi attivati nel FDC. Una buona parte di queste ricerche si sono focalizzate sugli *outcome* in termini di apprendimento individuale, mentre sarebbe interessante prendere in considerazione altri tipi di *outcome*, come il cambiamento nelle pratiche didattiche, nella organizzazione curricolare, nella gestione della offerta formativa, e in altri aspetti ancora. Inoltre, sarebbe importante non limitarsi a individuare gli *outcome*, ma stabilire relazioni quanto più precise possibile fra specifici modelli di formazione e gli *outcome* prodotti. Questo tipo di indagine correlazionale risulta invece assai poco praticata (Stame, 2004). Senza produrre questo tipo di dati la ricerca longitudinale risulta scarsamente utile (Chen and Rossi, 1983). Si deve tuttavia sottolineare che questo tipo di ricerche è difficile da realizzare poiché ogni singolo *outcome* è riconducibile, in molti casi, non a una sola ma a molte variabili. Per arrivare a comprendere che cosa funziona, per chi funziona, in quali circostanze e per quali ragioni è necessario mettere in atto un complesso disegno di ricerca (Pawson and Tilley, 1997).

Va poi considerata la cautela di considerare trasferibili i dati delle ricerche che stabiliscono correlazioni fra programmi attivati e *outcome* prodotti, dal momento che l'esito di un programma dipende non solo dalla struttura intrinseca del programma ma anche dalle caratteristiche personali dei partecipanti oltre che da componenti contestuali non sempre pianificabili (McEvoy and Richards, 2003).

Nel campo della ricerca valutativa è interessante lo studio longitudinale condotto da Onyura et al (2016). I partecipanti alla ricerca erano 15 *faculty member* che in

precedenza avevano partecipato a programmi di FD per un periodo di tempo decennale. Lo scopo dello studio consisteva nel valutare l'impatto a lungo termine di tale formazione.

Uno studio interessante è quello condotto da Light et al. (2009). Si tratta di una *mixed-method research* mirata a valutare l'impatto delle azioni formative promosse da alcuni Fdc sui metodi di *teaching* attivati dai docenti. Per valutare se e come il metodo di insegnamento si è modificato a seguito della partecipazione a corsi di formazione didattica è stato adottato il metodo sperimentale, attraverso la costruzione di un gruppo costituito da *junior tenure teacher* che avevano partecipato ai programmi formativi del Fdc, e un gruppo di controllo costituito da *junior tenure* che non avevano partecipato al programma. Complessivamente i partecipanti erano 52.⁴⁷ Per la raccolta dei dati sono state utilizzate tre differenti tecniche: (1) l'*Approaches to Teaching Inventory* (ATI), una scala Likert, che è stata somministrata all'inizio e al termine del programma; (2) è stato richiesto ai partecipanti di produrre dei *written self-report* dove venivano esplicitate le azioni di *teaching* realizzate in aula; (3) sono state realizzate interviste ai partecipanti prima e dopo l'inizio del percorso di formazione per comprendere la loro posizione rispetto ai possibili cambiamenti nelle pratiche di *teaching*.

Il valore di questa indagine è data non solo dall'uso di differenti strumenti per la raccolta di dati, ma anche dalla sua durata – quattro anni accademici – che ha consentito di replicare l'indagine su quattro gruppi di partecipanti ai corsi del Fdc.⁴⁸

Una buona analisi delle percezioni accompagnata da una indagine sul campo delle didattiche attivate dovrebbe portare all'evidenza possibili incongruenze fra le idee dichiarate e le pratiche effettivamente messe in atto. La disponibilità di questo tipo di conoscenze è utile non solo per ridefinire i processi di formazione

⁴⁷ Dall'analisi dei vari resoconti di ricerca emerge il limite di un numero esiguo di partecipanti, tale da rendere le ricerche di valore solo esplorativo. Poiché solo la replicazione su un numero sufficiente esteso di partecipanti può consentire di raccogliere dati che si qualificano in termini di evidenze rispetto alla domanda di ricerca, si auspica che in questo campo, come in genere nelle Scienze umane e sociali, si modifichi la prospettiva di progettazione delle ricerche per uscire dai limiti delle *tante piccole indagini* dallo scarso valore di attendibilità alle *indagini estese*, che sole garantiscono una datità tale da supportare le decisioni di *policy*.

⁴⁸ Va considerato come elemento su cui riflettere il ricorso a una forma di emolumento ai partecipanti per il tempo dedicato allo svolgimento delle varie attività.

ma innanzitutto ai docenti che partecipano ai corsi, poiché a partire dalla lettura dei dati di ricerca possono autonomamente interrogarsi sulle loro mappe concettuali e sulla relazione con le pratiche didattiche messe in atto (Postareff et al., cit. in Lehner, 2016, p. 127).

Un'interessante ricerca valutativa è quella condotta da Light et al. (2009) per valutare l'impatto delle attività formative della durata di un anno rivolto al personale *junior*. Per rilevare se, e in che misura i percorsi di apprendimento offerti avevano provocato *outcome* positivi, è stata realizzata una valutazione triangolata con l'uso di questionari, interviste e *self-report analysis*. Dal momento che la ricerca ha rilevato significativi cambiamenti nel modo di interpretare l'azione didattica direttamente collegabili alla formazione seguita, è utile sottolineare che in queste esperienze era stato riservato un ruolo fondamentale alle pratiche riflessive e ai processi di apprendimento *inquiry-driven*. Come in altri casi simili, un fattore facilitante la buona riuscita del processo è costituito dalla durata temporale del percorso, che in questo caso si è sviluppato nell'arco di venti mesi. Non indifferente è la tipologia dei partecipanti, qui rappresentata dai *new faculty member*, cioè da quella fascia del personale accademico più motivata a sviluppare competenze didattiche innovative.

6.3 Case study

Molte ricerche hanno la forma di studi di caso⁴⁹. Poiché sono molti e molto differenti nella struttura sono stati individuati quelli che, rispetto a una specifica

⁴⁹ Lo studio di caso è utilizzato come strumento della ricerca qualitativa, in modo particolare in campo educativo. Esso, tuttavia, non va inteso come una forma di ricerca che rientra unicamente nei metodi qualitativi. Infatti, è definito più dal suo interesse specifico per i casi singoli che dalla natura dei metodi d'indagine utilizzati (Stake, 2000, p.435). A tal proposito, appare doveroso precisare che nell'ambito dell'indagine qualitativa, esiste una confusione generalizzata nella descrizione analitica di tale specifico metodo di ricerca; confusione che talvolta si crea intorno alla sua identificazione, forse proprio a causa delle difficoltà di definizione (Merriam, 1998). Queste ultime trovano la loro contraddizione in due dimensioni ritenute entrambe, seppur opposte, elementi costituenti dello studio di caso ovvero il fatto che esso si caratterizza contemporaneamente sia come il processo d'indagine su un caso sia come il prodotto finale di tale processo (Stake, 2000).

Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, Merriam, per esempio, tende a definire lo studio di caso come un'analisi di tipo olistico di un solo fenomeno, che comporta una descrizione approfondita dello stesso; esso si caratterizza per essere particolaristico, descrittivo ed euristico (Merriam, 1998, pp. 29-32). Non solo, Merriam, propone una classificazione degli studi di caso basata su due criteri, la disciplina di riferimento, in cui

domanda di ricerca, sono risultati più validi sia in termini di dati sia in termini di metodo.

Steinert et. al. (2007) presentano uno studio di caso condotto alla McGill University. L'indagine ha preso in esame un problema fortemente sentito negli ultimi tempi nelle università, e nelle scuole di medicina in particolare: come facilitare lo sviluppo delle competenze professionali.

La Faculty of Medicine alla McGill University ha costruito nel tempo un robusto programma di FD finalizzato in particolare a incrementare la professionalità nelle competenze didattiche e nelle competenze di valutazione. I responsabili del centro di FD avevano rilevato una sorta di disagio da parte del personale medico rispetto alle competenze di valutazione; questo disagio recentemente è stato preso in esame in letteratura per capire quali aspetti della professionalità medica vengono garantiti dai curricula formativi e quali mancano. Poiché significative sono le competenze professionali che i curricula sembrano non riuscire a sviluppare, gli autori dello studio hanno promosso una iniziativa di FD mirata a incrementare la professionalità e sull'esperienza attivata hanno condotto lo studio di caso.

In passato la professionalità si acquisiva per esperienza avendo la possibilità di stare in contatto con *role models*; oggi questo tipo di apprendimento non garantisce l'acquisizione di tutte le competenze richieste, perciò la professionalità deve essere insegnata attraverso corsi intenzionalmente destinati (Steinert et al., 2007, p. 1058). Una serie di studi ha dimostrato che un adeguato

si trovano gli studi di caso etnografici o storici e la funzione, in cui si situano gli studi di caso descrittivi, interpretativi e valutativi (Merriam, 1998).

Yin, invece, definisce lo studio di caso come un'indagine empirica che studia un fenomeno a partire dal contesto di vita reale, specialmente quando i confini tra il fenomeno e il suo contesto non sono chiaramente visibili (Yin, 1994, p. 13). Inoltre, lo stesso autore, afferma che lo studio di caso è un'indagine empirica che si propone di investigare un fenomeno contemporaneo nel suo contesto reale, quando i confini tra fenomeno e contesto non sono chiaramente evidenti e nel quale vengono utilizzate molteplici fonti di informazioni (Yin, 1984).

La varietà di casi presi in esame, induce alcuni autori a compiere delle distinzioni sulle componenti che possono coinvolgere un caso nelle sue diverse variabili. Stenhouse classifica quattro tipi di studio di caso: etnografico, nella ricerca-azione, valutativo ed educativo (Stenhouse, 1985). A sua volta, Stake distingue tre tipologie di studi di caso: intrinseco, strumentale e collettivo (Stake, 2000). La possibilità di realizzare diverse tipologie di studi di caso, si realizza a seconda dei vari obiettivi della ricerca, i quali possono far parte tutti di un unico scopo, comune allo studio di caso: facilitare la comprensione di qualcos'altro (Stake, 1994).

ambiente di apprendimento consente l'acquisizione delle competenze professionali (Hafferty and Franks, 1994). In letteratura sono indicati come metodi di apprendimento efficaci l'*experiential learning*, la *self-reflection* e la *mindfulness*.

Per preparare un curriculum adeguato allo sviluppo delle competenze professionali il team del FDC della McGill University con il supporto del *dean* aveva organizzato un gruppo di lavoro per riflettere sul concetto di professionalità in ambito sanitario; il gruppo era composto da docenti locali esperti, da un *visiting professor* che molto aveva scritto sul tema della cura e dal *vice-dean* della scuola di medicina. Di questa iniziativa non è importante considerare gli esiti conseguiti in termini di apprendimento, poiché la rendicontazione è sommaria, ma in particolare (a) la messa alla prova di un metodo di formazione e (b) l'elaborazione di un quadro delle competenze che definiscono la professionalità medica. Poiché entrambi i dati possono essere di facile trasferibilità in termini di *policy* formativa si riportano qui di seguito i dati.

Fasi di un processo di formazione (Steinert et al., 2007, p. 1059):

Kotter's Eight Step Model		
Azioni da attuare	Iniziative di FD	Tipo di impatto sull'organizzazione
Stabilire un senso di urgenza	La 'medical education' ruota attorno alla professionalizzazione	Sottolineare all'istituzione l'importanza crescente della professionalizzazione nella 'medical education'
Formare un potente gruppo di guida	"Think tank" (gruppo di esperti) sul "teaching professionalism"	Viene stabilito un gruppo di interesse informale sulla professionalizzazione che contribuisce a rafforzare la visibilità all'interno dell'istituzione
Creare una visione	Workshop su invito sul tema del "teaching professionalism"	Creazione di un piccolo gruppo di docenti esperti in questo campo emergente; stesura di alcune raccomandazioni a riguardo del tema
Comunicare la visione	Workshop aperto all'intera 'faculty' sul "teaching professionalism"	Contribuisce alla disseminazione della vision nella comunità accademica

Rafforzare gli altri affinché agiscano sulla visione	Workshop di dipartimento sul "teaching professionalism"	Si verifica attraverso un report dettagliato sottoposto all' 'associate dean' che porta alla creazione di gruppi di lavoro sul 'professionalism', la cura e la valutazione
Elaborare vittorie e breve termine	"Think tank" sulla valutazione; workshop aperto all'intera 'faculty' sulla valutazione dei medici come agenti di cura e professionisti; workshop aperto all'intera 'faculty' sulle competenze comunicative per la didattica.	Si verifica attraverso: lo sviluppo e l'accompagnamento di uno strumento specifico per valutare il 'professionalism'; l'adozione di un modello per insegnare competenze comunicative; aiutare a catalizzare la creazione di una 'task force' che abbia il mandato di rinnovare il curriculum in accordo con il concetto di 'physicianship'
Consolidare i risultati e produrre maggior cambiamento	Raduno dei 'faculty' sul rinnovo didattico	In partnership con il "curriculum committee", questo raduno porta a un appoggio formale del curriculum medico.
Ancorare i nuovi approcci all'interno della cultura istituzionale	Workshop di FD per gli 'Osler Fellow' (che sono mentori degli studenti di medicina)	Rende possibile la preparazione iniziale e il "rinnovamento" dei 'faculty member' coinvolti nell'implementazione e rilancio del curriculum medico.

Figura 16: rielaborazione da Steinert et al., 2007, p. 1059.

Dalle attività di FD presentate in Steinert et al., 2007, emerge, grazie a un lavoro di gruppo intensivo, anche una lista di competenze che descrivono la professionalità medica, vista dai professionisti stessi (p. 1060):

Competenze di cura	Avere cura e compassione Essere capaci di intuizione Coltivare l'apertura mentale Valorizzare le capacità del paziente Avere rispetto per la dignità e l'autonomia del paziente Essere pienamente presenti
Competenze professionali	Acquisire conoscenze scientifiche Impegnarsi per il miglior interesse del paziente Mantenere riservatezza sui dati sensibili Essere capaci di autonomia nel prendere le decisioni per il paziente Essere capaci di altruismo Essere attendibile Perseguire l'integrità e l'onestà Agire con coscienza etica
Competenze personali	Essere capaci di self-regulation Essere responsabili nei confronti della società Essere responsabili verso la professione facilitandone il miglioramento Sapere lavorare in team

Figura 17: rielaborazione da Steinert et al., 2007, p. 1060.

Considerando che si comincia a parlare da tempo di *evidence based education* e poi per quanto riguarda l'ambito sanitario di *best evidence medical education* [BEME] è importante, per supportare adeguatamente il FD, investire nella ricerca.

Ogni FDc dovrebbe assumere una prospettiva di ricerca poiché questa rappresenta la condizione necessaria per garantire un avanzamento nella conoscenza di quali sono le buone prassi che qualificano un FDc. A questo scopo un FDc dovrebbe implementare un team con il compito di: individuare questioni rilevanti da investigare, pianificare la ricerca, realizzarla con rigore, utilizzare i dati acquisiti per migliorare la prassi.

Per garantire l'innovazione nelle pratiche di insegnamento, è risultato utile investigare le "concezioni sul *teaching*" presenti nel personale accademico delle

varie strutture. Al momento la questione essenziale risulta quella di acquisire conoscenza se fra i *faculty member* prevale una concezione *teacher centered* o *student centered* (Lehner, 2016, p. 126).

Per pianificare *structured training programs* che garantiscano l'acquisizione delle *teaching competences*, i *faculty development staff* devono innanzitutto acquisire un buon livello di conoscenza delle pratiche didattiche attivate dai docenti e dei loro *background* disciplinari e didattici (Lehner, 2016, p. 127). Per costruire conoscenza delle mappe di significato che guidano la pratica didattica sono disponibili molti dispositivi ormai collaudati: interviste non-direttive, indagini fenomenografiche, gli strumenti di *conceptual analysis*, il ricorso alle metafore, modelli di visualizzazione. Se si arriva a identificare il tipo e la qualità delle competenze didattiche dei docenti, sarà possibile strutturare tipologie di *learning environment* che possono incrementare con efficacia la competenza didattica di chi frequenta le attività proposte dai FdC (Lehner, 2016, p. 127).

Per costruire una vera scienza del *teaching* in ambito accademico, incrementando e valorizzando le differenti culture didattiche dei gruppi di docenti che partecipano a una iniziativa di FD, sembra importante non solo supportare la riflessione individuale ma anche creare un *learning environment* che attraverso il confronto intersoggettivo sia in grado di provocare cambiamenti concettuali (Lehner, 2016, p. 128).

La sfida maggiore per i dipartimenti di FD nelle università consiste nello sviluppare ulteriormente o cambiare le concezioni dei docenti di lunga esperienza, a livello individuale. Ambienti di apprendimento rilevanti e percorsi di formazione strutturati per docenti devono essere progettati non solo per impartire metodi didattici, ma anche per sfidare quelle radicate percezioni personali di come queste dovrebbero essere trasferite in classe (Norton, Richardson, Hartley, Newstead and Mayes, 2005, in Lehner, 2016, p. 126).

6.4 Riferimenti

- Cantillon, P., D'Eath, M., De Grave, W. and Dornan, T. (2016). How do clinicians become teachers? A communities of practice perspective. *Advancement in Health Science Education*, 21, 991-1008.
- Chen, H. and Rossi, P.H. (1983). Evaluating with sense: The theory-driven approach. *Evaluation Review*, 7(3), 283-302.
- Cook, D. A., Beckman, T. J., & Bordage, G. (2007). Quality of reporting of experimental studies in medical education: A systematic review. *Medical Education*, 41(8), 737-745.
- Hafferty, F.W. and Franks, R. (1994). The hidden curriculum, ethics teaching and the structure of medical education. *Academic Medicine*, 69, 861-871.
- Lancaster, J.W., Stein, S.M., MacLean, L.G., Van Amburgh, J., and Persky, A.M. (2014). Faculty Development Program Models to Advance Teaching and Learning Within Health Science Programs. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(5), 1-7.
- Lehner, M. (2016). Visualizing individual conceptual development, *Zeitschrift Für Hochschulentwicklung*, 11(5), 125-143.
- Light, G., Calkins, S., Luna, M., and Drane, D. (2009). Assessing the Impact of a Year-Long Faculty Development Program on Faculty Approaches to Teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 168-181.
- McEvoy, P., and Richards, D. (2003). Critical realism: A way forward for evaluation research in nursing? *Journal of Advanced Nursing*, 43 (4), 411-420.
- Merriam S.B. (1998), *Qualitative Research and Case Study. Applications in Education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Norton, L., Richardson, J.T.E., Hartley, J., Newstead, S., and Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher Education*, 50(4), 537-571.

- Onyura, B., Baker, L., Cameron, B., Friesen, F., Leslie K. (2016). Evidence for curricular and instructional design approaches in undergraduate medical education: An umbrella review. *Medical Teacher*, 38(2), 150-161.
- Pawson, R., and Tilley, N. (1997). *Realistic evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spencer, J. (2014). Faculty Development Research: The 'State of the Art' and Future Trends, in Y. Steinert (Ed.), *Faculty Development in the Health Professions. A Focus on Research and Practice*, Dordrecht: Springer.
- Stake R.E. (1994), Case Studies. In N.K. Denzin e Y.S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). London: Sage Publication.
- Stake R.E. (2000), Case Studies. In N.K. Denzin, Y. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (pp. 435-453) Thousand Oaks: Sage.
- Stame, N. (2004). Theory-based evaluation and types of complexity. *Evaluation*, 10(1), 58-76.
- Stanhouse L. (1985). Case Study Methods. In T. Husen, T. N. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education. Research and Studies*. Oxford: Pergamon Press.
- Steinert, Y., Mann, K., Centeno, A., Dolmans, D., Spencer, J., Gelula, M. et al (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8, *Medical Teacher*, 28(6), 497-526.
- Steinert, Y., Naismith, L. and Mann, K. (2012). Faculty development initiatives designed to promote leadership in higher education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 19, *Medical Teacher*, 34(6), 483-503.
- Steinert, Y., Cruess, R.L., Cruess, S.R., Boudreau, J.D. and Fuks, A. (2007). Faculty development as an instrument for change: A case study on teaching professionalism. *Academic Medicine*, 8(11), 1057-1064.
- Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., & van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational research review*, 5(1), 25-49.
- Yin K.R. (1984), *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications.

Yin R. K. (1994), *Case Study Research: Design and Methods*, (2ed.). Thousand Oaks: Sage.

7 Dati di realtà

Per comprendere la funzione reale dei FdC è utile prendere in esame le attività proposte dai centri che risutano più significativi nel panorama accademico nordamericano. La significatività è stata individuata secondo due parametri:

- essere istituito presso una università di prestigio;
- essere citato di frequente nella letteratura per i servizi offerti.

Realizzare questa analisi dei casi consente di evidenziare le diverse attività di formazione che possono essere fornite da un FdC. Questa analisi di realtà è utile poiché offre indicazioni pragmatiche ai fini di una *policy* accademica innovativa anche in ambito italiano.

7.1 Center for Research on Learning and Teaching (CRLT) - Università del Michigan

Il primo servizio presentato nel documento (<http://www.crlt.umich.edu/>) che esplicita le attività di questo centro è quello della consulenza. Attraverso il CRLT i docenti possono richiedere supporto per diversi tipi di problemi didattici o per migliorare la propria offerta:

1. *raccolta di feedback di medio-termine dagli studenti (Gathering Midterm Student Feedback)*. È un servizio utile per identificare aree da migliorare nell'insegnamento. Molti docenti hanno rilevato come piccoli cambiamenti apportati rapidamente possono motivare gli studenti nel migliorare lo studio. Tendenzialmente gli studenti apprezzano tale strumento perché dà voce ai loro bisogni e dimostra un interesse da parte del docente nei loro confronti;
2. *diversità e inclusione*. I consulenti del CRLT sono disponibili ad affrontare con i docenti le questioni relative all'insegnamento in classi o corsi nei quali si manifestano problemi e sfide relativi alla diversità;
3. *pianificazione del corso*. Viene offerta consulenza sui diversi modi di pianificare i corsi. Il confronto aiuta a pensare a nuovi approcci all'insegnamento, coerentemente con i contenuti del corso stesso, tenendo conto dell'intero impianto e della valutazione. I docenti possono incontrarsi con i consulenti per discutere come:

- a. inserire tecnologie nel corso;
 - b. integrare un approccio interculturale nel corso;
 - c. sviluppare obiettivi chiaramente definiti per l'apprendimento degli studenti;
 - d. sviluppare metodi per valutare gli apprendimenti;
 - e. preparare un *syllabus* centrato sullo studente;
 - f. pianificare strategie di insegnamento innovative;
 - g. costruire strategie a partire dai *feedback* degli studenti;
4. *strategie didattiche*. Vengono presentate le differenti strategie didattiche disponibili in letteratura;
 5. *insegnare con la consulenza tecnologica*. I consulenti del CRLT lavorano con i docenti interessati ad apprendere specifiche tecnologie per la didattica o interessati a integrare la tecnologia nei loro corsi;
 6. *testare e valutare (Testing and Grading)*: Viene offerto supporto per la elaborazione di strumenti di valutazione degli studenti;
 7. *filosofie dell'insegnamento*. È interessante notare che in questo FDC si discute anche di "filosofie didattiche", un servizio questo che è indice di un approccio non tecnicistico alla formazione;
 8. *formazione personalizzata*. Per esempio, i consulenti si rendono disponibili per videoregistrare una lezione del docente e poi discutere insieme lo stile di insegnamento messo in atto.

Il Centro offre anche una serie di programmi e servizi di altro tipo:

1. *serie di seminari*: vengono proposti numerosi seminari sulle più diverse tematiche che possano aiutare il miglioramento delle pratiche didattiche. Alcuni titoli proposti nel mese di ottobre 2016: creare *slide* efficaci; gestire i "momenti caldi" in classe; come per dare voce alla diversità degli studenti; come realizzare una *gameful pedagogy*; come gestire identità accademiche nello spazio digitale; come applicare i principi dell'*Universal Design* per promuovere l'attiva partecipazione di tutti gli studenti; i principi dell'apprendimento *research-based*;

2. *orientamento all'insegnamento*. È prevista una varietà di offerta formativa e di supporto *just-in-time* sia per i nuovi docenti sia i GSI (*Graduate students instructor*). Un esempio di tale offerta:
 - i. pratiche *research-based* per l'insegnamento al college;
 - ii. utilizzo di strumenti digitali per coinvolgere gli studenti e migliorare la didattica;
 - iii. lavori di gruppo per coinvolgere e dare voce agli studenti;
 - iv. dare voce alla diversità degli studenti nelle discussioni;
 - v. insegnare il pensiero critico nella clinica;

3. *workshop e incontri personalizzati*. Momenti condotti attorno a specifici bisogni dei docenti o relativi a specifiche unità didattiche. Alcuni esempi di:
 - a. tecniche innovative di insegnamento: i consulenti aiutano a definire i temi, sviluppare risorse, descrivere le migliori pratiche contemporanee, o cercare un testimone esterno che possa raccontare buone pratiche attivate altrove. Tali percorsi possono svilupparsi in una mezza giornata, come in una serie di appuntamenti lungo un mese intero;
 - b. facilitare gli scambi sulle pratiche in atto. Organizzare momenti di scambio tra colleghi sulle pratiche in atto, accogliendo anche informazioni raccolte tra gli studenti e i laureati;
 - c. pratiche di valutazione dell'insegnamento. I consulenti del CRLT forniscono supporto ai docenti per sviluppare sistemi utili e di qualità per la valutazione dell'insegnamento. Nei seminari si possono presentare pratiche diverse;

4. *risorse e pubblicazioni*. Il CRLT mette a disposizione molte risorse online con materiali prodotti durante i corsi e seminari, organizzandoli secondo le aree e le attività sopra descritte. Diffonde anche pubblicazioni:
 - a. alcune di tipo occasionale, legate a eventi specifici e ai temi specifici delle singole aree di lavoro del CRLT;
 - b. altre dedicate ai GSI e ai *mentor*:
 - i. A Guidebook for University of Michigan Graduate Student Instructors;
 - ii. Departmental GSI Development: A Handbook for Faculty and GSMs Who Work with GSIs;

- c. altre relative all'attività stessa del CRLT:
 - i. *Advancing the Culture of Teaching on Campus: How a Teaching Center Can Make a Difference* (Stylus Publishing, 2011): un libro che presenta l'organizzazione, i programmi, l'offerta di servizi e dei temi dell CRLT, che è il primo e tra i più accreditati centri di Faculty Development degli Stati Uniti;
 - ii. il Report annuale del CRLT, dove si raccontano l'offerta formativa e i servizi svolti dal CRLT nel precedente anno accademico;
5. *Grant e premi*. Il CRLT offre anche diversi *grant* e premi relativi al miglioramento della didattica: sostiene le gare per ottenere finanziamenti a supporto del miglioramento della didattica dell'Università del Michigan. Alla data del 25 settembre 2016 il sito riporta i seguenti *grant*:
- a. *Instructional Development Fund*: a supporto di attività innovative per il miglioramento didattico. \$ 500;
 - b. *Lecturers' Professional Development Fund*: offre opportunità di sviluppo professionale per i lecturers. \$ 2.000;
 - c. *Faculty development Fund*: offre finanziamenti individuali o di gruppo. \$ 6.000 per progetti piccoli; \$10.000 per quelli più importanti;
 - d. *Investigating Student Learning*: sostiene i docenti interessati allo studio degli esiti formativi degli studenti nei corsi o nei programmi. \$ 6.000 per singoli docenti; \$ 8.000 progetti che coinvolgono come co-ricercatori studenti laureati o post-doc;
 - e. *The Gilbert Whitaker Fund*: offre finanziamenti per singoli docenti o gruppi interessati al miglioramento della didattica. Il *grant* dell'autunno 2017 dà la precedenza a progetti collaborativi sulla valutazione dell'apprendimento degli studenti o sul loro coinvolgimento (dentro o fuori la classe), sia a livello di dipartimento, di scuola/*college* che istituzionale; \$ 10.000;

Il CRLT dedica due sezioni del suo sito *Internet* al Center for Research on Learning and Teaching in Engineering (<http://crlte.engin.umich.edu/>), specializzato nello sviluppo delle pratiche didattiche nei corsi di ingegneria, e al The CRLT Players, gruppo di attori-formatori del CRLT che usa il teatro per migliorare insegnamento

e apprendimento e rafforzare il clima istituzionale (<http://www.crlt.umich.edu/crltplayers>);

Il gruppo degli attori del CRLT prepara *pièce* che, attraverso il linguaggio teatrale, offrono vere e proprie occasioni formative per l'orientamento dei nuovi docenti o istruttori. Durante la settimana dei corsi di orientamento i *players* offrono le loro performance ai membri accademici e agli staff amministrativi provenienti da oltre 60 dipartimenti. La *performance* preparata per l'anno accademico 2016-17 si intitola *7 into 15*, e riflette sui diversi modi in cui le persone vivono e si lasciano coinvolgere nella vita universitaria, sottolineando temi come la diversità degli studenti, la gestione dei conflitti con gli studenti, l'insegnamento personalizzato, il tempo per il *management* e le tecnologie didattiche. Il sito definisce *7 into 15* "una performance interattiva ad alta energia", che può essere adattata a diverse tematiche: consiste in brevi atti presentati in successione rapida e con tecniche teatrali diverse, ricchi di umorismo e provocazioni, adatti per aprire discussioni e stimolare il dibattito tra i partecipanti. La durata delle sessioni è di 60-120 minuti.

7.2 Derek Bok Center for Teaching and Learning dell'Università di Harvard

Tra i primi centri per il supporto all'innovazione didattica c'è il Derek Bok Center for Teaching and Learning dell'Università di Harvard, fondato nel 1975 (<http://bokcenter.harvard.edu>).

Il centro offre ai docenti, ai collaboratori alla didattica (*graduate student teaching fellows – TFs*) e a tutte le tipologie di professionisti impegnati nella formazione degli studenti di Harvard un'ampia varietà di programmi di formazione e di risorse per il miglioramento dell'insegnamento. Il centro è formalmente annesso alla Faculty of Arts & Sciences, ma i servizi del Bok Center sono a disposizione di chiunque insegni ai 6400 studenti di Harvard: *faculty, lecturer, visiting instructor, teaching fellow e assistant, o course assistant*.

Il centro non fa riferimento a una singola filosofia di insegnamento: lavora invece con i formatori per sviluppare le loro abilità lungo qualsiasi traiettoria essi scelgano. Offre *feedback* e consulenza, in particolare attraverso l'uso di videoregistrazioni d'aula. La maggior parte dei soggetti che usufruiscono del

Centro sono *graduate student teaching fellow*, sebbene anche il numero dei docenti che vi si rivolgono stia aumentando in modo significativo.

Il programma formale del Bok Center comprende conferenze sull'insegnamento, *microteaching* (una forma di pratica di insegnamento supervisionata), videoregistrazioni seguite da conferenze private, *workshop* per insegnare in inglese rivolti ai *fellow* e ai docenti internazionali, seminari tematici sulla gestione delle discussioni, la scrittura, gli studi di caso, le scienze; *training* per nuovi docenti; produzione di DVD che presentano insegnanti significativi e altri servizi.

Il Bok Center si mette a servizio della comunità accademica nazionale e internazionale offrendo documenti online, pubblicando libri e DVD su quella che il centro definisce secondo una prospettiva deweyana "arte dell'insegnare". Servizi specifici possono essere concordati e organizzati per visitatori provenienti da altre istituzioni.

Alcune aree di lavoro:

1. *Programmi* (i corsi offerti sono distinti fra quelli destinati ai docenti e quelli per *graduate student*):
 - a. *attività di PreTexts*. Fra i prodotti originali di questo centro è da segnalare un'innovativa metodologia per l'insegnamento delle lingue e della letteratura;
 - b. *valutazione e ricerca didattica*. La valutazione è vista come un processo integrativo che permette, attraverso accurate azioni di revisione delle pratiche messe in atto, di migliorare la didattica. Gli obiettivi che si intendono conseguire attraverso i corsi:
 - i. mettere in atto pratiche di ricerca per valutare e migliorare la didattica, aiutando i docenti a familiarizzare con i diversi approcci filosofici all'insegnamento, gli obiettivi di apprendimento e i contenuti;
 - ii. portare la ricerca nella pratica, creando uno spazio dove ricerca, valutazione e pratica si intersecano per un miglioramento della didattica, evitando i modelli *top-down* per favorire invece processi di co-costruzione;

- iii. fornire strumenti di valutazione. Di questo servizio il centro sottolinea come positivo il fatto che vengano messi a disposizione strumenti standardizzati, poiché ritenuti imparziali rispetto alle possibili influenze che derivano dai programmi che vengono valutati, oltre a ridurre i costi;
 - iv. costruire reti di conoscenza, valorizzando i *graduate student*, che rappresentano una delle più importanti risorse per l'insegnamento in molte università, e formandoli alla valutazione e alla ricerca didattica;
 - v. offrire contesti formativi finalizzati a promuovere capacità riflessive;
 - vi. raccogliere, promuovere e diffondere buone pratiche di ricerca didattica;
- c. *iniziative di teatro applicato*. Un elemento di originalità di questo FDC è dato dalla presenza e feconda attività di un gruppo di formatori che ricorrono al teatro, i "Bok Center Players", un gruppo di attori fondato nel 2007 per promuovere la parità di genere nelle scienze che recentemente ha allargato la propria azione alle diversità più ampiamente intese e all'inclusione. Alcune pièce realizzate trattano della gestione delle pratiche di laboratorio (*Trouble in the Lab*), le pratiche di assunzione dei docenti (*The Right Fit*) e le sfide della didattica nelle scienze umane e sociali (*Teaching Beyond the Timeline*). Gli attori presentano i loro spettacoli sia all'interno del *campus* che in altre università e college del New England. Il teatro applicato è un campo di arte e di studio in continua evoluzione, che permette di esaminare in profondità situazioni familiari e complesse. Proprio come in un teatro convenzionale gli spettatori si sentono coinvolti dai personaggi ma anche tutelati dalla giusta distanza che offre spazio alla riflessione e alla conversazione. Diversamente dal teatro convenzionale, spesso le rappresentazioni coinvolgono anche i partecipanti. La nuova direzione intrapresa dal gruppo si concentra sul teatro come veicolo per lo sviluppo della didattica e il coinvolgimento degli studenti. In collaborazione con alcuni docenti il centro sta sviluppando una ricerca per individuare le sfide urgenti nella didattica, tramite la raccolta di casi a partire dai quali far nascere teatro interattivo;

- d. *learning Lab*. È una delle proposte più recenti del Bok Center, uno spazio per pensare e sviluppare progetti per il miglioramento continuo della didattica.
2. *Servizi*. Il centro offre supporto ai singoli, ai corsi o ai dipartimenti nella forma di consulenze su specifici temi legati alle pratiche didattiche, sotto forma di osservazioni e rilettura delle videoregistrazioni delle lezioni, come anche di valutazione degli apprendimenti lungo lo svolgersi dei corsi:
- a. *videoregistrazioni e osservazioni*: a partire dalla videoregistrazione o dall'osservazione delle lezioni, viene offerta consulenza su alcuni aspetti della didattica e del coinvolgimento degli studenti di interesse del docente;
 - b. *practice teaching*: in gruppo gli assistenti all'insegnamento (*teaching fellows*), a turno, simulano lezioni ai colleghi come se fossero i loro studenti, in una sorta di *role-playing*. Obiettivo di queste pratiche è di individuare, tramite la discussione tra pari e con gli esperti, i punti di forza e di debolezza delle azioni didattiche nella prospettiva di un continuo miglioramento. Le metodologie offerte per la pratica didattica dal Bok Center sono diverse:
 - i. *standard microteaching*: ogni *fellow* viene videoregistrato durante la sua pratica e rivisto in seguito in una sessione confidenziale e individuale con un membro del centro;
 - ii. *lab microteaching*: tutti i *fellow* e i membri del Centro lavorano insieme come studenti;
 - iii. *nanocoaching*: ogni *fellow* propone una breve introduzione alla sua prima lezione, riceve suggerimenti per migliorare e gli/le è data la possibilità di riprovare;
 - c. *early feedback*. La richiesta di *feedback* agli studenti nelle prime settimane del corso è fondamentale per il docente, il quale può ri-tarare il suo metodo didattico. Il Bok Center suggerisce ai docenti di chiedere il *feedback* tra la terza e la quarta settimana di corso;
 - d. *Q Consultations*. Le valutazioni "Q" sono elaborate dalla Committee on Undergraduate Education (CUE, sintetizzato "Q"). Alla fine di ogni semestre gli studenti ricevono una email nella quale si chiede di valutare i corsi frequentati. Alla fine del semestre i risultati vengono tabulati e resi disponibili al personale docente e pubblicati sulla *Q Guide* e sul sito

Internet. Gli ambiti di valutazione sono: organizzazione del corso; efficacia dell'insegnamento; letture e compiti; apprendimento degli studenti; carico di lavoro e impegno richiesto.

3. Risorse: il Centro mette a disposizione risorse in termini di riflessioni scritte, link e bibliografia su alcune tematiche strategiche per la didattica universitaria. In particolare il sito elenca *link* a questi temi:
 - a. apprendimento attivo;
 - b. dinamiche di classe e diversità;
 - c. valutazione del corso;
 - d. valutare e dare *feedback* agli studenti;
 - e. materiali e *mailing-list* per *teaching fellow*;
 - f. gestione delle discussioni;
 - g. condotta professionale;
 - h. insegnamento *research-based*;
 - i. elaborazione di un *syllabus*;
 - j. *teaching portfolio*;
 - k. tecnologie per l'insegnamento.

4. Il sito dispone anche di un *blog*, nel quale vengono offerti continuamente contributi e riflessioni su temi nuovi e attuali.

7.3 Yale Center for Teaching and Learning

Un'esperienza molto più recente, legata a una delle Università più importanti degli Stati Uniti, è quella dello Yale Center for Teaching and Learning (<http://ctl.yale.edu>). Creato nel 2014, ha sviluppato un'organizzazione complessa e articolata. Il centro nasce in linea con l'obiettivo che il Presidente Salovey ha dato all'intera Università, di creare una "Yale più unita", per consolidare i diversi programmi universitari relativi a insegnamento, scrittura e potenziamento tecnologico. Il Centro offre servizi di supporto per l'organizzazione dei corsi e promuove metodi di insegnamento *evidence-based* per formatori, docenti e assistenti

Il Centro supporta anche l'apprendimento degli studenti e offre loro, e agli studiosi *post-doc*, opportunità per crescere come docenti, *mentor* e studenti.

La mission del Centro viene così descritta:

"Lo Yale Center for Teaching and Learning promuove un giusto e coinvolto insegnamento nell'Università e supporta gli studenti lungo il curriculum per renderli soggetti attivi del proprio apprendimento. Come parte di un istituto di ricerca di primo piano mondiale, offriamo *training*, consulenze e risorse per rendere l'insegnamento e l'apprendimento maggiormente pubblico e collaborativo, cosicché ogni docente di Yale sperimenti la soddisfazione che nasce dall'insegnare bene, e ogni studente sviluppi quella riflessione critica che segna in profondità e un apprendimento indipendente" (<http://ctl.yale.edu/about>).

Il FDC di Yale sintetizza la propria attività con quattro slogan:

- "diamo consigli ai docenti: non c'è nulla che possa sostituire una discussione individuale con un membro dello staff del CTL relativamente allo stile personale di insegnamento, agli obiettivi di una classe, all'interazione con gli studenti";
- "facciamo *tutoring* agli studenti: gli studenti di Yale possono trarre vantaggio dalle risorse del Centro per eccellere nella scrittura o in qualsiasi altra attività della propria classe";

- “esploriamo la tecnologia: Yale è leader in aree che spaziano dai metodi sperimentali dell’insegnamento all’integrazione vantaggiosa della tecnologia nell’insegnamento-apprendimento”;
- “lavoriamo insieme: il CTL ha partner all’interno dell’Università e in tutto il mondo”.

Il sito internet si divide in 5 sezioni, che presentano le diverse attività del centro.

1. *Teaching*. Molte sono le risorse messe a disposizione di docenti e formatori per sviluppare la didattica. I temi particolarmente sensibili, per i quali si offrono iniziative formative e consulenze sono diverse.

a. *ai faculty member* sono offerti i seguenti servizi:

- i. consulenza e formazione relativa a diversità e pedagogia inclusiva;
 - ii. “pranzi del *teaching and learning*”: discussioni all’ora di pranzo tra colleghi, su una tematica specifica;
 - iii. fondo annuale per il miglioramento della didattica: mette a disposizione fino a \$ 500 per l’integrazione di attività in corsi già esistenti;
 - iv. *considering Teaching & Learning: note* inviate attraverso *mailing-list* o inserite sul sito Internet del CTL. In esse si offrono riflessioni, suggerimenti didattici, riferimenti bibliografici ogni volta centrati su temi specifici;
- b. *consulenze e osservazioni in classe*: si tratta di consulenze individuali per ogni esigenza didattica (pianificazione del corso, uso delle tecnologie, valutazione) e possibilità di osservazioni in aula e di raccolta di *feedback* dagli studenti;
- c. *Faculty Bulldog Days*: giornate che, ogni semestre, permettono ai docenti di frequentare l’uno le lezioni dell’altro, facendo esperienza di novità e metodologie applicate dai colleghi e incrementando il senso di comunità tra studiosi;
- d. *Rosenkranz Grants for Pedagogical Advancement*. *Grant* a disposizione di tutti i docenti che intendano sviluppare nuovi materiali digitali per i corsi o sperimentare nuovi modelli e tecnologie nella didattica. Si tratta di 5 *grant* fino a \$ 10.000 per attività che devono concludersi nell’anno accademico;

- e. *idee per la didattica*. È una raccolta di materiali e suggerimenti per la didattica, relativamente a queste tematiche:
- i. gestione avanzata della discussione;
 - ii. pianificazione;
 - iii. diversità in classe;
 - iv. preparare una lezione (*lecture*);
 - v. parlare in pubblico: fare lezione senza paura; i meccanismi del parlare;
 - vi. insegnare e apprendere utilizzando la tecnologia;
 - vii. insegnare tematiche controverse (per es. su temi sensibili come la politica o la religione);
 - viii. insegnare lo studio di articoli di riviste scientifiche;
 - ix. insegnare agli studenti a scrivere dei buoni *paper*;
 - x. insegnare a studenti con diversi livelli di preparazione;
- f. *sviluppo della didattica per studenti laureati, studenti professionisti e post-doc*. Si tratta di *workshop*, *grant*, testi o risorse rivolti a questi insegnanti/istruttori, su temi specifici:
- i. giornata “*teaching at Yale*”;
 - ii. *forum* primaverile sull’insegnamento;
 - iii. *workshop* per una didattica avanzata;
 - iv. collaboratori alla didattica;
 - v. certificazione di preparazione all’insegnamento;
 - vi. trovare opportunità avanzate per l’insegnamento;
 - vii. entrare nel mondo accademico;
 - viii. descrivere il proprio insegnamento;
 - ix. preparare un *syllabus*;
 - x. *grant* per l’innovazione didattica;
 - xi. accesso al Center for Integration of Research, Teaching and Learning (CIRTL) Network, di cui anche Yale fa parte;
 - xii. *Guida completa per l’insegnamento*: un testo online che accompagna passo dopo passo nella progettazione di attività didattiche.
- g. *Risorse per i docenti/istruttori di discipline scientifiche*:
- i. seminari e rivista per l’insegnamento scientifico;
 - ii. programma per *teaching fellow* di materie scientifiche;
 - iii. *Summer Institutes on Scientific teaching*: sessioni estive intensive appositamente dedicate;

- iv. *DiversiTeas*: supporto per la didattica inclusiva e la costruzione di un *campus* dotato di ambiente capace di accogliere le diversità;
 - v. valutazione e ricerca;
 - vi. materiali didattici (*link*, pubblicazioni e biblioteche digitali, ma anche materiali elaborati dai corsisti a libero utilizzo di tutti);
 - vii. i pranzi del *Science teaching and learning*;
 - h. *insegnare agli studenti a scrivere bene*;
 - i. *l'utilizzo delle tecnologie*;
 - j. *teaching scholars and fellows*: gruppi di lavoro per il miglioramento della didattica tra *fellow* e *scholar*.
2. *Tutoring*. Molte le risorse di tutoraggio che il centro offre agli studenti, relative a strategie di apprendimento, alla scrittura, allo studio di discipline specifiche.
 3. *Writing*. Il centro supporta le attività di scrittura degli studenti, dei laureati e dei professionisti; aiuta nell'utilizzo delle risorse e aiuta i non-madrelingua inglesi a superare le difficoltà di scrittura.
 4. *Using Technology*. Il Centro offre numerosi servizi e strumenti per l'uso delle tecnologie:
 - a. consulenze didattiche e osservazioni in aula;
 - b. indicazioni sull'uso delle tecnologie nei diversi corsi;
 - c. strumenti di apprendimento interattivo;
 - d. video e media;
 - e. app e strumenti per smartphone, tablet e pc portatili;
 - f. apprendimento online.
 5. *Vetrina*. L'ultima sezione del sito è dedicata a una "vetrina" di eventi e attività di vario tipo svolte a supporto o a integrazione delle azioni del CTL.

7.4 Institute for Teaching Excellence & Faculty Development a Amherst

L'Università di Amherst nel Massachusetts ha organizzato un FDC chiamato Institute for Teaching Excellence & Faculty Development, che raccoglie l'eredità del Center for Teaching and the Office of Faculty Development. L'alta qualità del Centro (CTFD) è testimoniata dai numerosi premi e *grant* vinti, e dall'essere stato dichiarato nel 2006 uno dei quattro migliori Model Faculty Development Programs negli Stati Uniti e in Canada.

Il centro ha una lunga storia, in quanto eredita la mission del Lilly Teaching Fellows Program che opera sin dal 1986. Le attività del Centro sono chiaramente presentate dalla struttura agile del suo sito internet (<https://www.umass.edu/ctfd>), come anche nel report annuale (https://www.umass.edu/ctfd/about/annual_report.shtml).

Il CTFD offre “un’ampia gamma di programmi e servizi che rispondono ai bisogni individuali dei docenti (*instructor*), incoraggia la creazione di comunità di apprendimento, avanza nuove iniziative per l’apprendimento degli studenti e l’insegnamento, supporta la diversità e l’inclusione e promuove una cultura universitaria che valorizza e riconosce l’importanza dell’insegnamento” (<https://www.umass.edu/ctfd/teaching/index.shtml>)

L’offerta del CTFD include:

- consulenze individuali ai docenti;
- orientamento e *workshop* aperti;
- programmi intensivi della durata di un anno;
- *grant* individuali;
- premi per l’insegnamento nell’università e nel *college*;
- identificazione di risorse;
- pubblicazioni;
- servizi costruiti su misura per i dipartimenti.

Qui di seguito sono riportate alcune attività del centro:

Open Classroom Days: si tratta di giornate in cui i docenti possono partecipare alle lezioni di altri colleghi per assistere al loro modo di fare didattica. È un modo per condividere modalità eccellenti, spesso nascoste e sconosciute, anche in una contaminazione tra diverse discipline. La partecipazione dei docenti che aprono le porte delle loro classi è libera e volontaria.

Creative teaching Salons: il primo giovedì di ogni mese dalle 15.45 fino a che anche l’ultimo partecipante lascia la sala, si discute a partire da una domanda o da un’attività provocatoria introdotta da uno dei partecipanti, da una riflessione sull’insegnamento nella propria classe, nel campus o nell’istruzione superiore in generale. Alcuni *snack* accompagnano e facilitano la discussione creativa, costruendo anche un clima familiare. La prima sessione 2014-15 è partita dalla

domanda “Dove si apprende?”, la seconda dalla costruzione della personale rete di apprendimenti, fino a toccare i metodi di apprendimento attivo (come *storyboarding*, *learning cells*, *jigsaw* e *gallery walks*).

Student Centered Teaching & Learning Overview: l’approccio didattico centrato sullo studente è un orientamento *evidence-based* caratterizzato da 3 comportamenti:

- focalizzare la costruzione del curriculum sull’apprendimento degli studenti e non sull’insegnamento, in particolare concentrandosi su quanto rimane del corso;
- sviluppare la capacità degli studenti di essere protagonisti del proprio apprendimento;
- integrare strategie di apprendimento inclusivo per coinvolgere esperienze, prospettive, abilità, motivazioni degli studenti, e per l’apprendimento per tutti.

Non si tratta di un metodo singolo, bensì di una varietà di pratiche e tecniche che attraversano le diverse discipline. A tal fine, sono messe a disposizione una biblioteca *on-line*, una comunità di pratiche centrata sulla riprogettazione dei corsi in modalità centrata sullo studente, delle valutazioni a medio-termine e consulenze, e le *Team-Based Learning (TBL) Classrooms*: organizzazione di corsi in aule attrezzate per permettere forme di apprendimento collaborativo.

Corsi sulla “contemplative pedagogy”: l’Institute for Teaching Excellence & Faculty Development (TEFD) supporta l’integrazione della *contemplative pedagogy* nella progettazione dei corsi e nell’insegnamento attraverso consulenze individuali, un gruppo di lavoro e eventi per insegnanti. La *contemplative pedagogy* viene così descritta: “gli studenti entrano in classe, si siedono e, sotto la guida di un istruttore si concentrano silenziosamente sull’ambiente della classe, sul passaggio di un testo, su un’immagine, un concetto teorico, o una formula. I dettagli di questo esercizio contemplativo possono differire a seconda del corso, dell’istruttore o degli studenti, ma i potenziali benefici sono gli stessi: concentrazione migliorata, maggior auto-consapevolezza, una migliore connessione con i materiali del corso, abbassamento del livello di stress, accresciuta empatia per i punti di vista altrui” (Report 2014-15, p. 14). Il concetto di pedagogia contemplativa si è sviluppato molto negli ultimi anni. Il centro promuove gruppi di lavoro, *database* di *syllabus*, libri, riviste, *link* a siti

internet e *blog* per incrementare questo tipo di pedagogia. In un seminario del 2014 l'esperta Nicole Nemeč ha detto: "la pratica contemplativa come modalità di apprendimento e come modo di insegnamento ci ha reso tutti – studenti e docenti – più sicuri e audaci [*bold*]. Questa audacia viene non dall'arroganza, ma dall'umiltà e dalla chiarezza della conoscenza di sé. Da questa chiarezza nasce l'abilità di riconoscere le dissonanze cognitive e la pazienza di guardare oltre le prime impressioni – delle persone, dei testi, delle idee e dei paradigmi. Questo è utile per me sia come insegnante che come persona che apprende, come anche per i miei studenti" (Report 2014-15, p. 14). Questa pedagogia è stata applicata anche ai corsi di *Civic Engagement* e *Service Learning*, per aiutare gli studenti a riflettere sul loro stile di servizio.

Midterm Assessment Process (MAP): le valutazioni di medio termine sono un'opportunità offerta ai docenti per ricevere *feedback* dagli studenti mentre il corso è ancora *in progress*. A differenza della valutazione obbligatoria di fine corso, il MAP è un servizio confidenziale e volontariamente scelto da quei docenti che vogliono auto-valutarsi e eventualmente migliorare il proprio insegnamento in corso d'opera. Nell'anno 2014-15 sono state visitate 199 classi (il 29% in più dell'anno precedente) e raccolti i *feedback* di più di 11.000 studenti. Attraverso il MAP i docenti possono:

- valutare come e cosa stiano apprendendo i loro studenti;
- ottenere *feedback* sulle attività e i materiali del corso;
- comparare le idee del docente con il punto di vista dello studente sul corso e la didattica.

Durante un MAP un membro del TEFD entra in classe per la raccolta dei *feedback* e ne cura la sintesi e l'analisi, fino a identificare suggerimenti per il miglioramento delle pratiche d'aula. Le modalità di raccolta dati del MAP sono due:

- *Small Group Teaching and Learning Questionnaire*: un questionario nel quale gli studenti lavorano in gruppo (forma raccomandata per classi piccolo o medie, in quanto capace di raccogliere *feedback* molto diretti). Raccolto in 20 minuti, pone due domande aperte. Gli studenti, in gruppi di 3-5, discutono delle domande dopo aver designato una persona che prenda nota. Al termine del lavoro è possibile socializzare i lavori di gruppo con l'intera classe. Il materiale viene raccolto dal consulente e poi discusso con il docente;

- *Individual Teaching and Learning Questionnaire*. È un questionario individuale, indicato per le classi molto numerose. Della durata di 15-20 minuti, sottopone una batteria di 30 *item*, ai quali rispondere con una scala a 5 punti, raggruppati in tre sezioni: il docente, il corso e uno sguardo generale. Ci sono anche alcune domande da analizzare in modo qualitativo.

New Faculty Orientation: ogni anno il Centro organizza la giornata per l'orientamento dei nuovi docenti. Il 26 agosto 2014 ha coinvolto più di 70 nuovi docenti, rappresentanti tutte le 8 scuole e *college*, e circa 35 dipartimenti e programmi. Pensata come una serie di introduzioni di benvenuto (all'ateneo, alle unità strategiche che supportano i docenti, di fraternizzazione con i colleghi) la giornata di orientamento offre molte opportunità di apprendimento e interazione. Iniziata con un semplice gioco per rompere il ghiaccio (con tema il *campus* e la comunità circostante), la mattinata ha visto presentare una relazione dal titolo "Iniziare come docenti, studiosi e cittadini dell'Università del Massachusetts". Diversi *panelist* provenienti da ambiti disciplinari differenti hanno offerto riflessioni e strategie sull'insegnamento, la ricerca, il *mentoring* e il modo di equilibrare il rapporto tra lavoro e vita privata (*work-life balance*) a partire dalla loro esperienza. Dopo pranzo i partecipanti si sono incontrati con i nuovi colleghi delle rispettive scuole e *college*, e successivamente con i rappresentanti dei diversi centri e uffici di supporto alla didattica e alla ricerca. Secondo i *feedback* raccolti al termine della giornata, questa è stata definita "una grande opportunità per incontrare molti nuovi colleghi e conoscere molti dei servizi di supporto nel *campus*", trovando l'organizzazione "molto ricca di formazione e dinamica", grazie all'"ampia varietà degli *speaker*" e alla "bella atmosfera" creata (Report 201-15, p. 8).

La scrittura scientifica (Scholarly Writing): i docenti che cercano supporto per la loro scrittura scientifica trovano un'ampia gamma di possibilità all'Università del Massachusetts. Un intenso calendario di appuntamenti formativi residenziali (*retreat*) dedicati alla scrittura, *workshop* sui processi di scrittura e di pubblicazione, uno spazio dedicato e tranquillo per scrivere, e una lista di editori e *coach* professionisti esperti. Nell'anno 2014-15 più di 200 docenti hanno frequentato i corsi su articoli, libri, presentazioni, proposte di *grant* e altro, partecipando ai 9 eventi residenziali che si snodano lungo i semestri e durante le pause estive e invernali. L'organizzazione di questi eventi cura non solo la qualità

dei relatori, ma anche la *location*, che i partecipanti hanno apprezzato, anche per il senso di comunità che si crea durante l'evento. Alcuni docenti hanno così commentato: "I residenziali per docenti sono un'ottima fonte di pace e calma, incontri conviviali e modi per conoscere colleghi di altre scuole con i quali potremmo non aver mai avuto occasione per conoscerci"; "Ho apprezzato il 'tempo lontano da casa' così da permettermi di concentrarmi su un progetto. È anche fonte di ispirazione stare in una stanza piena di colleghi che sono tutti coinvolti in un lavoro simile. Questo tempo crea spazio per parlare attraverso i progetti e incontrare nuovi colleghi" (Report 2014-185, p. 9).

Diversity and Teaching Series: Tra le diverse occasioni formative dedicate all'insegnamento il Centro offre approfondimenti sulla didattica inclusiva. Nate da diverse conversazioni tra i dipartimenti, college, e gli uffici del *provost*, dell'*Ombuds* (per la segnalazione di conflitti o problemi) e degli affari studenteschi, le serie dei seminari su "Diversità e insegnamento" hanno offerto formatori dinamici, *format* interattivi e strategie pratiche, che i docenti hanno potuto integrare e applicare immediatamente nei loro corsi. I formatori provenienti dall'esterno si sono resi disponibili per incontri individuali con tutti coloro interessati a un approfondimento o consulenza. "Ho ricevuto suggerimenti concreti e risorse per trattare e coinvolgere direttamente le conversazioni difficili nella classe attorno al tema delle differenze"; "è stata una serie di workshop molto interessante, vitale e importante" (Report 2014-15, p. 11).

Consulenze: soprattutto all'inizio di ogni semestre il CTFD offre varie opportunità di consulenze costruite su misura e personalizzate per sostenere il FD a tutti i livelli. Questi processi confidenziali, che iniziano con una rivisitazione in profondità del *syllabus* del docente, si concentrano sulla messa a punto degli obiettivi, schemi di valutazione, descrizione dei compiti, politiche del corso, organizzazione delle informazioni, e carico di lavoro degli studenti. Nel 2014-15 36 docenti di diverse discipline e a diversi stadi di carriera hanno usufruito di queste consulenze, il 20% in più dell'anno precedente. "La consulenza si è rivelata utile sia per redigere un *syllabus*, che per aiutarmi in una profonda riflessione sulla mia classe" (Report 2014-15, p. 17).

Le consulenze individuali continuano durante l'intero anno: convinti che il modo migliore per portare l'insegnamento all'eccellenza sia di tipo individualizzato, il

CFTD offre percorsi confidenziali per aiutare gli insegnanti a fissare obiettivi di insegnamento, a comprendere cosa accade in aula e a sviluppare strategie per attuare i cambiamenti necessari. Gli insegnanti possono trovare consulenze molto mirate, che avvengono, oltre che relativamente al *syllabus*, anche attraverso visite alla classe, processi di valutazione a medio-termine, interviste agli studenti, revisione dei materiali del corso, auto-valutazione dell'insegnante. Tutte le possibilità sono sostenute dalla biblioteca del CTFD (monografie, articoli, video didattici).

Il Centro offre anche consulenze di gruppo, per i dipartimenti, le scuole e i college. Alcuni dei temi affrontati riguardano l'insegnamento, il *training* e la supervisione degli assistenti alla didattica, la progettazione di corsi e *curricula*, le differenze e l'inclusione degli studenti.

Grant: il centro supporta le attività di FD con diversi *grant* e premi messi a disposizione per supportare lo sviluppo professionale dei docenti e le loro abilità di insegnamento. Curioso vedere come il sito Internet presenti questa sezione per prima sulle altre.

I grant presentati sono:

- *Flex Grants for Teaching/Faculty Development*: 500 \$ per supportare il FD, sia di docenti che dei bibliotecari. Le spese che il *grant* può coprire riguardano viaggi studio, iscrizione a associazioni professionali, acquisto di libri, software, materiali didattici; spese correlate all'organizzazione di seminari, inviti di esperti, assunzione di studenti laureati o non laureati, ecc.;
- *The Mellon Mutual Mentoring Grant Program*: sono fondi raccolti dalla Andrew W. Mellon Foundation per supportare lo sviluppo di *mentoring* sensibile al contesto (*context-sensitive mentoring*) e di reti professionali progettate da e per i docenti;
- *Periodic Multi Year Review (PMYR) Grants for Professional Development in Teaching*: sono *grant* progettati per il supporto allo sviluppo delle pratiche di insegnamento dei docenti di ruolo (*tenured faculty*). Alcuni esempi di progetti sostenuti sono: integrazione delle tecnologie nell'insegnamento; pratiche di apprendimento attivo; partecipazione a conferenze per aggiornare contenuti e pedagogia della loro disciplina;

- *The Distinguished Teaching Award*: è un premio che viene attribuito da oltre 30 anni al docente (sia *faculty* che studente laureato) nominato come il migliore dagli studenti del *campus*;
- *College Outstanding Teacher Award*: è un programma istituito come complemento del premio precedente, amministrato dall'Ufficio del *provost*;
- *Open Education Initiative Grants*: è un programma di incentivi che incoraggia i docenti nell'uso di risorse di informazioni a basso costo o gratuite per supportare l'apprendimento degli studenti. Ha delle *partnership* importanti con la biblioteca, l'Information Technology Program, e l'ufficio del *provost*.

Lilly Fellowship Program for Teaching Excellence: nato nel 1986 questo programma aiuta i giovani docenti a coltivare l'eccellenza didattica in un percorso di collaborazione lungo un anno. Ogni anno da 8 a 10 *teaching fellows* sono scelti per lavorare a stretto contatto con l'Institute for Teaching Excellence & Faculty Development (TEFD) su alcuni progetti individuali che generalmente riguardano lo sviluppo o la riprogettazione di un corso. I *Lilly Fellows* valutano la didattica e l'apprendimento degli studenti attraverso visite in classe, una revisione dei materiali del corso e il *feedback* degli studenti. Inoltre, frequentano un percorso intensivo annuale e seminari mensili organizzati dal TEFD, e lavorano con un docente *senior* che funge da mentore per anticipare molte delle sfide dell'insegnamento. Il dipartimento di provenienza dei *fellow* riceve 7.000 \$ per coprire i costi del tempo nel quale il *fellow* non è disponibile, e il *fellow* riceve 7.000 \$ che confluiscono nel proprio fondo di ricerca.

Il Centro non si rivolge solo ai docenti, ma anche agli assistenti alla didattica e ai responsabili delle unità accademiche.

Graduate Student Support: Ogni anno i laureati supportano l'apprendimento di migliaia di studenti, progettando e realizzando corsi, gestendo discussioni, lavorando con gli studenti durante le ore d'ufficio o i laboratori e valutando i compiti. Il CTFD organizza percorsi di orientamento e incontri tra gli assistenti alla didattica (*Teaching Assistant*) e *workshop* pratici nei quali permettere loro di familiarizzare con quanto richiesto nella pratica: documentazioni, portfolio, documenti vari. Tali percorsi aiutano gli studenti a vedere in questi strumenti non delle banali *check-list*, ma fonti di supporto alla propria progettazione. Nel 2014, 317 molti laureati hanno frequentato i percorsi formativi su temi quali il coinvolgimento degli studenti in classi numerose, insegnare a una varietà di

studenti, rispondere alle richieste scritte degli studenti, far rendere al meglio il primo giorno di corso ecc. Ai laureati e ai *post-doc* è possibile partecipare anche alle attività del Center for the Integration of Research, Teaching, and Learning (CIRTL), costituito da 23 istituti di ricerca che condividono l'obiettivo dell'innalzamento della loro preparazione (nello specifico dei laureati e *post-doc* di materie scientifico-tecnologiche) in una carriera che comprenda l'insegnamento nei *college* e in università. In quanto partecipanti al CIRTL, essi possono usufruire di una vasta gamma di offerte formative dentro il *campus* di Amherst, come anche all'esterno, grazie all'affiliazione al CIRTL Central all'UW Madison, dove la partecipazione è gratuita sebbene i posti per ogni *campus* siano limitati.

LEAD Program for New Chairs and Head: negli anni il CTFD ha coltivato la cultura della *leadership* nel *campus* radunando i nuovi dirigenti per una comunità di pratiche lunga un anno centrata sulla gestione efficace delle unità accademiche. Dopo aver raccolto i bisogni specifici degli interessati attraverso delle interviste, il Centro ha organizzato una serie di seminari su tematiche di interesse comune; tra questi: strategie di successo, pianificazione strategica, gestione dei conflitti, assunzione del personale docente e dello staff, collaborazione e costruzione di relazione con i donatori, ecc..

“Il programma speciale per i nuovi dirigenti, appropriatamente chiamato LEAD, è stato la mia ancora di salvezza quest'anno. Si è concentrata sulle competenze di *leadership* nella formazione superiore, specificatamente centrate sui responsabili di dipartimento, e anche adattate alla cultura specifica dell'Università del Massachussetts. Amo il mio lavoro – e dubito che mi sentirei così se non avessi avuto l'esperienza del LEAD in mio aiuto” (Report 2014-15, p. 13).

Mentoring: Il Centro promuove anche la cultura del *mentoring*, incoraggiando i docenti non ancora in ruolo a sviluppare reti professionali che coinvolgano molti mentoring partner dentro e fuori il *campus* di Amherst, e a diversi stadi di carriera. Questo approccio si rifà al *Mutual Mentoring*, un approccio reciproco, non *top-down*, grazie al quale ogni docente possa costruire la propria rete dove trovare risorse per rispondere alle proprie esigenze professionali. Le attività di *mentoring* sono supportate da *grant*, *mentoring exemplars* proposti dal Centro, e altre risorse per aiutare i docenti nella creazione di reti.

7.5 Center for Teaching and Learning della Columbia University

Presso la Columbia University di New York esiste un Center for Teaching and Learning (CTL) (<http://ctl.columbia.edu>) con la *mission* di supportare l'eccellenza e l'innovazione nel *teaching and learning* di docenti, studenti e colleghi di tutta l'Università. Il CTL è impegnato nel portare avanti la cultura del *teaching and learning* per il *professional development*, il rafforzamento curricolare e il supporto accademico attraverso i suoi programmi, servizi e risorse.

Il CTL ritiene che l'insegnamento sia una pratica critica, guidata dalla ricerca, sperimentazione, riflessione e collaborazione. Promuove una pedagogia che sia inclusiva, centrata su chi apprende e *research-based*. Supporta l'uso consapevole dei nuovi *media* e delle tecnologie emergenti in classe e *on-line* per sostenere il successo di docenti e studenti della Columbia.

Il CTL offre una gamma di servizi gratuiti, tra i quali consulenze didattiche e osservazioni, *training* e supporto nell'uso di tecnologie didattiche; programmi ed eventi, tra i quali *workshop*, attività di orientamento e istituti, e lo sviluppo delle innovazioni digitali nel *teaching and learning*.

Occasioni di professional development

IL CTL offre a tutti gli *instructor* occasioni di *professional development*, per far loro incontrare pratiche didattiche efficaci, risorse e strumenti tecnologici e didattici:

- *Orientation*: incontri di orientamento per docenti e laureati all'inizio dell'anno accademico. Sono incontri aperti a tutti i docenti, ma in particolare per i nuovi o *junior faculty*, i *teaching fellows* e gli assistenti. Queste attività offrono l'opportunità a tutti gli *instructor* di familiarizzare con le risorse didattiche del campo, le procedure e le politiche, i metodi per dare un avvio positivo alle lezioni; entrare in contatto con gli altri colleghi e con lo staff di supporto didattico del CTL; di esplorare tematiche come prepararsi all'attività didattica, *active learning*, progettazione di un *syllabus*, e insegnare e apprendere con la tecnologia.
- *Workshop*: pensati per approfondire e sviluppare alcune competenze, per es.:
 - *valutare l'apprendimento degli studenti*;
 - *gestione del corso* e strumenti per la collaborazione;
 - *didattica inclusiva*;

- *Teachers' Lounge*: discussioni informali sulle pratiche didattiche e la cultura dell'apprendimento alla Columbia);
- metodo dello *studio di caso*;
- *engaged scholarship*: serie di *workshop*, lezioni e discussioni che introducono i docenti e gli *instructor laureate* alle pratiche del *service learning* e alla ricerca *community engaged*);
- *rewired*: approccio combinato (offre formazione relative alle potenzialità degli approcci didattici combinati con la tecnologia per creare un ambiente didattico efficace e coinvolgente);
- *apprendimento collaborativo*;
- *elementi essenziali del teaching and learning* (*workshop* di 60 minuti per una formazione rapida sugli elementi centrali della didattica *learner-centered*, e su efficaci strategie di ricerca bibliografiche sulle pratiche didattiche);
- *Slow Teaching* ("Slow Teaching, Deep Learning: Creating Contemplative Communities": sono *workshop* dedicati all'applicazione della *mindfulness* nella pratica didattica, così da creare comunità riflessive di ricerca attraverso pratiche contemplative).
- *Institute*: esperienze immersive centrate sullo sviluppo di approcci e competenze didattiche innovative:
 - *Course Redesign Institute* (un'esperienza di tre giorni nella quale i docenti, guidati dallo staff del CTL si concentrano sulla progettazione o riprogettazione di un corso specifico);
 - *Innovative Teaching Summer Institute* (una serie di *workshop*, discussione e riflessioni condivise sull'uso di pratiche e tecnologie didattiche emergenti. È un'occasione di lavoro tra pari provenienti da diverse discipline, di discussione sulle priorità didattiche, per connettersi con le risorse e i supporti e formarsi come docenti innovativi);
 - *Active Learning Institute* (formazione intensiva sulle forme di apprendimento attivo e partecipativo);
 - *CUMC Summer Institute*: il Columbia University Medical Center (CUMC) Summer Institute for Teaching and Learning è un *workshop* di un giorno per *junior* o *senior faculty* delle Scienze della salute che hanno assunto un nuovo ruolo didattico.

- *Seminari*: occasioni di formazione articolati in moduli, *workshop* e gruppi di discussione che permettono di entrare in una comunità di pratiche di reciproco supporto:
 - *Reflective Teaching Seminar*: seminario per la riflessione sulle esperienze didattiche e per esplorare le pratiche pedagogiche e le credenze di fondo;
 - *Digital Literacy for Instructional Practices Seminar*: supporto per l'integrazione delle tecnologie nella didattica. I seminari sono organizzati insieme al Center for Digital Research and Scholarship e il Columbia Libraries Digital Humanities Center. Scopo del seminario è aiutare i docenti a connettere competenze tecniche e pratiche intellettuali, creare attività di supporto allo sviluppo dell'apprendimento degli studenti, sviluppare rubriche di valutazione degli apprendimenti e degli studenti, creare una comunità di pratiche.
- *Campus-wide events*:
 - *Inclusive Teaching Forum*: *forum* di discussione attorno alla didattica inclusiva rivolto a tutte le persone impregnate nell'insegnamento, che ha dato inizio alla stesura della Guide to Inclusive Teaching and Learning at Columbia, basata sugli scenari di vita reale raccolti dai partecipanti;
 - *CRLT Players*: la Columbia ospita gli attori/formatori del Center for Research on Learning and Teaching (CRLT) Theatre Players dell'Università del Michigan, i quali propongono piece teatrali relative alle sfide dell'inclusione e della diversità nel *campus* che danno vita a discussioni tra i partecipanti;
 - *Celebration of Teaching and Learning Symposium*: un *symposium* per celebrare gli sforzi dei docenti nel rinnovare la didattica e per condividere esperienze e pratiche.
- *Iniziativa*: La Columbia è convinta che l'eccellenza nel *teaching and learning* abbia bisogno di non restare confinata all'interno del *campus*. IL CTL supporta la visione della Columbia di coltivare un pensiero globale e integrato in diversi modi: attraverso l'uso creativo della tecnologia, il coinvolgimento della comunità nei dialoghi su diversità e inclusione, e costruendo partnership a livello mondiale:

- *Triangle Initiative*: esplorare i modi in cui i media digitali possono essere usati per sviluppare gli interessi comuni di ricerca, formazione e comunità;
- *Hybrid Learning*: supportare i docenti che stanno sviluppando una didattica innovativa e arricchita con la tecnologia;
- *Online Learning*: corsi *on-line* e proposte per il *lifelong learning*;
- *STEM Teaching: CIRTL*: sviluppare comunità locali di apprendimento che promuovono tecniche provate di *teaching* e *mentoring* per i laureati STEM.

Servizi per il FD

- *Consultations*: consulenze individuali per discutere di bisogni specifici nella pratica didattica;
- *Teaching Observations*: osservazioni per ricevere *feedback* da parte dei consulenti del Centro;
- *Assessment & Evaluation*: progettare e migliorare le strategie di valutazione per le innovazioni curriculari;
- *Educational Tools*: supporto per l'utilizzo di strumenti didattici, sia di persona che attraverso risorse *on-line*;
- *Project Development*: collaborazione nello sviluppo di progetti per arricchire l'ambiente di apprendimento;
- *Workshop Planning*: supporto nella progettazione di un *workshop* per discutere di un bisogno di un dipartimento o di un gruppo specifico;
- *Educational technologies*: gli esperti del CTL sono a disposizione per aiutare tutti gli *instructor* per integrare le tecnologie didattiche nei corsi (a livello di insegnamento, apprendimento, valutazione). Il Centro dispone di un portfolio di piattaforme tecnologiche per la didattica e strumenti di supporto:
 - *CourseWorks*: strumenti per aiutare i docenti nell'utilizzo delle risorse online per fare didattica, nel comunicare con gli studenti, nel postare i loro syllabus, obiettivi del corso, libri di testo, strumenti di valutazione e materiali didattici;
 - *EdBlogs*: offre la possibilità per ogni corso di costruire un *blog*;
 - *Mediathread*: una innovativa piattaforma costruita dal CTL per supportare analisi collaborative multimediali;

- *Wikispaces*: risorsa *wiki* per permettere agli studenti di elaborare, modificare e arricchire in modo collaborativo le pagine *web* di un corso;
- *Lynda.com*: la Columbia offre la possibilità a tutti i docenti, membri dello staff e studenti, di accedere a questo sito che offre supporto per l'utilizzo di moltissime risorse informatiche.

Educational resources

Il CTL sta sviluppando un archivio di risorse su un vasto range di tematiche relative al *teaching and learning*:

- *Teaching at Columbia*: accesso a tutte le risorse didattiche dell'intera università e delle istituzioni affiliate, come anche una lista di FAQ per i nuovi docenti;
- *Documenting Your Teaching*: risorse per la documentazione dei corsi;
- *Communication and Presentation*: risorse per sviluppare le competenze comunicative dei docenti;
- *Assessment and Feedback*: risorse e guide per una valutazione efficace e una risposta costruttiva a docenti e pari;
- *Design*: il CTL offre risorse per la progettazione dei corsi e consulenze;
- *Practice*: risorse per nuovi metodi e approcci didattici per un coinvolgimento degli studenti dentro e fuori la classe;
- il sito offre anche alcune *risorse* quali:
 - accesso ai materiali di base per chi insegna alla Columbia (a partire dai documenti della *policy*);
 - blog per docenti;
 - documentazione di base utile per i docenti.

Tutti i programmi formativi sono poi articolati per docenti (*faculty*) e studenti dei corsi specialistici (*graduate student*).

La Columbia University offre altre risorse per il FD, legate e amministrare dalle singole scuole/facoltà. Da una ricerca online risultano particolarmente ricchi e significativi i *FD center* di:

- Columbia Engineering. The Fu Foundation School of Engineering and Applied Science;
- Columbia University Medical Center (CUMC) (Office of Faculty Professional Development - OPD).

Si presenta qui una sintesi degli interessanti servizi di FD della Columbia Engineering (<http://engineering.columbia.edu/office-faculty-development>). A un primo sguardo pare evidente come il Centro non si occupi solo dello sviluppo professionale in merito alla didattica, ma si prenda cura dell'intera carriera e vita del docente, in tutti i suoi aspetti: didattici, di ricerca, di "terza missione", umani e personali. Il Centro si chiama Office of Faculty Development and Diversity. La filosofia del Centro parte dalla convinzione che la qualità dei suoi docenti sia centrale per l'eccellenza dell'università; dunque l'Office:

- ha responsabilità per i programmi, le risorse e le linee guida che supportano il reclutamento, il mantenimento e lo sviluppo di una docenza talentuosa e diversa;
- offre orientamento e programmi per i docenti nuovi e *junior*, e coordina gli sforzi per supportare i trasferimenti dei docenti alla Columbia e a New York;
- offre supporto non solo per quanto riguarda le questioni accademiche, ma anche le questioni legate al rapporto lavoro-vita come la cura della famiglia e la ricerca delle scuole.

Riconoscendo che la diversità contribuisce all'eccellenza dei docenti, l'ufficio del Faculty Development and Diversity offre pure assistenza ai dipartimenti delle Scuole, al reclutamento, mantenimento e successo individuale dei docenti che hanno apportato diversità alla comunità degli studiosi. Il servizio di questo ufficio è particolarmente importante in un momento come l'attuale di grande espansione della Columbia University.

È grazie alla chiara ed efficiente presentazione di questo sito che riusciamo a trovare numerose risorse non solo specifiche della Scuola di Ingegneria, ma dell'intera università, che offrono servizi di FD o per i docenti stessi.

Servizi delle Risorse umane per assistere docenti e dipendenti

La Columbia University offre molti servizi per i suoi dipendenti. Una panoramica completa si trova nella pagina dedicata alle risorse umane (www.columbia.edu/hr) o nella brochure "Columbia University Work-Life".

- *Facilitare il processo di ricerca di una casa e trasferimento:* Il trasferimento alla Columbia University è una sfida che coinvolge anche le persone che fanno parte della vita del docente (coniugi, partner, figli, genitori e altri). Per aiutare il dipendente ad affrontare la sfida l'Università ha sviluppato dei

programmi completi di assistenza nella ricerca della casa e in tutti gli altri aspetti legati al trasferimento:

- *Housing Information and Referral Service*: l'Università affitta 6.500 appartamenti per docenti, staff e studenti; e offre supporto nella ricerca di abitazioni nell'area metropolitana di New York;
- *Affinity Lending Program*: supporta l'apertura di un mutuo per la casa, saldare un debito o acquistare una nuova casa;
- *Faculty Recruitment and Relocation Service*: I docenti assunti ricevono assistenza nel trovare casa, nella cura dei figli, scuola, e cura degli anziani; supporto nella ricerca di opportunità di lavoro per il partner.
- *Assisting with Adult and Elder Care Needs*: molte persone hanno la responsabilità di cura di adulti e anziani, dovuta a malattia o disabilità. La Columbia offre programmi di supporto:
 - *Adult and Elder Care Services*: The Employee Assistance Program (EAP) aiuta nella cura di adulti e anziani offrendo informazioni sulle cure mediche, housing, riferimenti legali e finanziari e altro in tutti gli Stati Uniti. Viene offerto anche supporto emotivo e familiare;
 - *Backup Care*: docenti *full-time* possono usufruire di servizi per *back-up care*, per cure a breve termine o quando le normali cure sono interrotte (fino a 100 ore annue), riferito a chiunque si basi sul docente per la cura, ovunque nello Stato. Include *back-up childcare*, *in-home childcare*, e *in-home adult care*. Fino a 100 ore annue. Contributi economici per la cura a casa e la cura dei figli.
- *Supporting Parents, Child Care, and Schooling Needs*: l'area metropolitana di New York offre un'ampia gamma di opzioni per il supporto alle attività genitoriali, la cura dei bambini e la scelta delle scuole. La Columbia intende offrire dei servizi che aiutino i docenti *full-time* nel loro ruolo di genitori, attraverso una varietà di risorse, programmi e servizi per il bene delle famiglie coinvolte.
 - *Breastfeeding Support Program*: per incoraggiare un ritorno positivo a scuola o al lavoro, la Columbia, in tutto il *campus*, offre stanze private per l'allattamento dotate anche di tiralatte ospedalieri per raccogliere latte materno. Oltre a ciò offre risorse formative e *workshop* sull'allattamento al seno;

- *School and child care search service*: questo servizio offre informazioni e guida individualizzata per far esplorare ai genitori tutti i tipi di cura dei bambini, come anche opportunità educative all'interno di scuole pubbliche, parrocchiali, indipendenti e speciali, compresi programmi di dopo-scuola e estivi/nei tempi di vacanza. Le famiglie della Columbia possono anche iscriversi gratuitamente a EduProfile, un programma di *school finding*, che contiene i profili di più di 2500 scuole (elementari, medie e superiori) e servizi *nursery* pubblici e privati nella città di New York;
- *Backup Care*: la Columbia offre sussidi per il *backup care* dei bambini in quelle occasioni di necessità, quando la normale organizzazione viene interrotta – il bambino è non gravemente malato e non può frequentare la scuola, la babysitter non è disponibile, la scuola è chiusa – ma il docente ha necessità di gestire le proprie responsabilità universitarie;
- *Affiliated Child Care Centers*: questi centri indipendenti, situati all'interno o nelle vicinanze dei *campus* della Columbia, offrono cure di qualità e un ampio accesso alle famiglie dei dipendenti;
- *The School at Columbia University*: la scuola K-8 della Columbia offre il suo servizio alle famiglie della Columbia e della comunità vicina.
- *Offering Family-Friendly Benefits*: ruolo genitoriale, *caregiving* e cura di sé spesso hanno un costo alto. La Columbia University offre una varietà di generosi *benefit* per offrire supporto alla vita familiare, all'educazione e a una spesa sostenibile, ai suoi docenti e staff:
 - *Adoption Assistance Program*: la Columbia offre rimborsi per spese legate all'adozione;
 - *Child Care Benefit*: le famiglie della Columbia possono trovare accesso ad alcuni fondi per le spese relative alla cura dei bambini piccoli;
 - *Primary Tuition Scholarship*: per garantire l'accessibilità alle scuole indipendenti è possibile, per le famiglie che abbiano i requisiti, imputare sullo stipendio una parte della retta delle scuole K-8 indipendenti della città di NY;
 - *Tuition Exemption Benefit Program / College Tuition Scholarship*: in alcuni casi è possibile usufruire dell'esenzione dal pagamento dei corsi alla Columbia University, al Barnard College, e al Teachers College;

- *Sconti*: ci sono molti sconti disponibili per la comunità della Columbia, compresi sconti per computer, telefoni, oggetti artistici, viaggi, parchi a tema, palestre e altro.
- *Promoting Health and Well-Being*: la Columbia offre un numero di programmi per promuovere la salute fisica e psicologica e il benessere. Questi programmi e *benefit* rispondono all'intenzione di creare una comunità supportiva e salutare alla Columbia:
 - *Wellness Program*: i programmi includono *Walk to wellness*, *Healthy Lifestyle Challenge*, *Weight Watchers at Work*, sconti in palestra, gruppi speciali di *fitness* e altro;
 - *Employee Assistance Program*: questo Servizio confidenziale offre *counseling* e valutazione, gratuite, per i lavoratori della Columbia e familiari su un range di temi, inclusi problemi relazionali e familiari, benessere emotivo, dipendenze da alcol e droga e altri cambiamenti di vita;
 - *Related HR Benefits*: assicurazione medica per dipendenti e familiari; piani pensionistici; *spending account* flessibili per le cure mediche; e programmi di rimborso delle *pre-tax* per il trasporto e il parcheggio.
- *Addressing Career and Work flexibility*: La Columbia riconosce l'importanza della flessibilità per incontrare i bisogni professionali e personali. Le politiche dell'università supportano i docenti, lo staff e le carriere degli studenti offrendo loro pianificazioni e altre forme di flessibilità:
 - *Family Policies*: agevolazioni che permettono di avere una carriera di successo e insieme una famiglia, compresi i permessi di maternità e legati alla disabilità, il Family Medical Leave Act, e i permessi per i figli; politiche addizionali per alcuni docenti includono l'interruzione del tempo pieno, alleggerimento del carico di lavoro per genitori, lavoro *part-time* per genitori. Per alcuni studenti laureati, la sospensione dagli incarichi e l'estensione del tempo per il conseguimento del titolo;
 - *Flexible Work Arrangements*: la Columbia permette accordi flessibili di lavoro, da concordare con il manager del dipartimento e in accordo con i bisogni e gli obiettivi operativi del dipartimento stesso. Per gli amministrativi e i bibliotecari tale politica include il telelavoro, orario flessibile, *part-time*, e programmi di lavoro a 9, 10, 11 mesi.

Oltre ai servizi generali per i dipendenti, ai servizi specifici per la didattica, la Columbia offre anche dei servizi molto organizzati di supporto alla ricerca, come anche per la partecipazione a *grant*.

7.6 Stanford Faculty Development Center for Medical Teachers

Lo Stanford Faculty Development Center for Medical Teachers (SFDC) (<http://sfdc.stanford.edu>) si pone due obiettivi principali:

- diffondere pratiche di miglioramento didattico nei corsi di medicina, a livello nazionale e internazionale, attraverso i programmi di formazione per facilitatori in Clinical Teaching and Basic Science Teaching. I programmi del Centro offrono possibilità di sviluppo di carriera per i singoli docenti, e contemporaneamente rappresentano un meccanismo di sviluppo istituzionale. I numerosi formatori del Centro sono in grado di condurre *workshop* per altre istituzioni e organizzazioni;
- offrire un supporto per il miglioramento didattico ai docenti di medicina della Stanford University School of Medicine nei corsi di laurea (*undergraduate course*), per laureati (*graduate course*) e nella formazione continua dei medici, attraverso *workshop* e consulenze.

Lo SFDC opera dal 1986 con lo scopo di formare i docenti di medicina; l'offerta è strutturata sui seguenti ambiti:

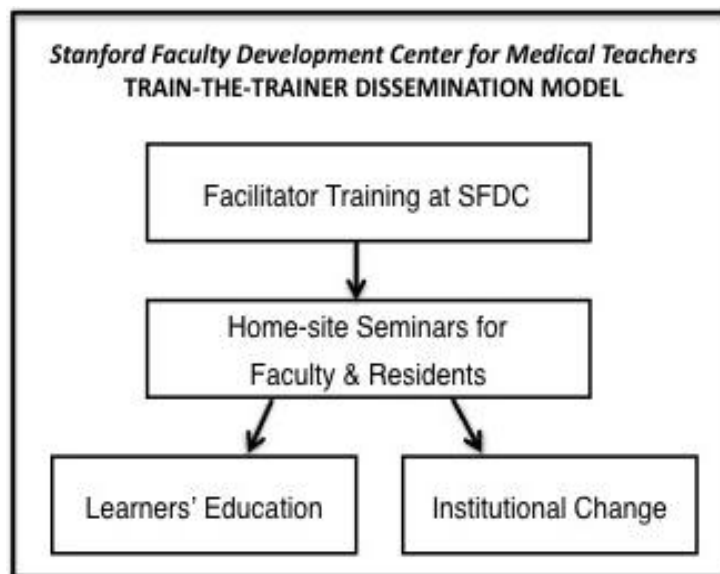
- didattica clinica (*Clinical Teaching*);
- geriatria nella medicina di base;
- medicina preventiva;
- cura nel fine vita (*End-of-Life Care*);
- *decision-making* medico;
- professionalità nella pratica contemporanea.

Lungo la propria storia, lo SFDC ha dato risposta a questi e a molti altri bisogni relative al FD. Negli anni i facilitatori del Centro hanno offerto curricula di FD a più di 15.000 docenti di medicina in tutto il mondo.

Il programma è attualmente finanziato dalla Stanford School of Medicine. In passato ha ricevuto supporti dal Department of Health and Human Services, dal Department of Veteran Affairs, dalla John A. Hartford Foundation, dalla Robert Wood Johnson Foundation, e dalla Josiah Macy, Jr. Foundation.

Il dissemination model

Il Centro utilizza un approccio *train-the-trainer* nel quale docenti selezionati partecipano a un corso della durata di un mese di *facilitator-training* a Stanford. Frequentando il percorso questi docenti ritornano alle loro istituzioni di appartenenza capaci di condurre una serie di 8 seminari in una delle aree del programma, rivolti a docenti e specializzandi (*resident*).



Il Facilitator Training a Stanford

La formazione intensive, lunga un mese, per i facilitatori include sessioni didattiche, letture, discussioni di Gruppo, esercizi di *role-play*, *feedback* sulla pratica didattica a partire da video riprese, lezioni di ospiti, e sessioni di approfondimento nelle istituzioni di appartenenza.

Partecipando al percorso i *faculty-trainees* si formano in:

- conoscenze di sfondo relative ai contenuti del programma;
- competenze generali per una didattica efficace;
- competenze tipiche del facilitatore per condurre percorsi formativi di FD con i docenti di medicina.

Le attività formative a Stanford includono:

- Istruzione nel curriculum del Clinical Teaching attuato dai docenti del SFDC;
- revisione della letteratura di sfondo sulla formazione (*background education literature*);

- presentazioni da parte dei docenti della Stanford School of Education;
- revisione e pratica di seminari, focalizzando sulla padronanza dei contenuti e dei processi dei seminari;
- pratica didattica di seminari a docenti locali, *fellows* e specializzandi;
- sessione sulla implementazione di programmi *homesite* e di raccolta dati per la valutazione del programma.

Dal 1986 al 2016, 384 docenti di medicina da 155 istituzioni sono stati formati come facilitatori mediante seminari appositi:

- 198 in *Clinical Teaching*;
- 32 *re-trained* in *Basic Science*;
- 17 in *End-of-Life Care*;
- 44 in *Geriatrics in Primary Care*;
- 58 in *Medical Decision Making*;
- 37 in *Preventive Medicine*;
- 30 in *Professionalism in Contemporary Practice*.

Le istituzioni che hanno partecipato sono affiliate con circa il 68% delle scuole mediche e includono università, Veterans Affairs, militari e programmi *community-based*. Circa il 20% delle istituzioni partecipanti si trovano in altre nazioni: Argentina, Canada, Cile, U.K., Germania, Italia, Iraq, Giappone, Messico, Qatar, Arabia Saudita, Singapore, Spagna, Svezia, Svizzera, Taiwan e Thailandia. Più del 56% di queste istituzioni hanno inviato più di un docente per essere formato a Stanford; il 28% hanno inviato tre o più docenti.

Il programma di valutazione si concentra sia sull'efficacia del percorso dei facilitatori a Stanford che sull'impatto dei seminari proposti dai facilitatori nelle loro istituzioni di appartenenza. Una varietà di misurazioni viene utilizzata per valutare gli effetti dei percorsi sui facilitatori dei seminari e i docenti che vi partecipano. Questi includono: *self-report*, test sulle conoscenze, revisioni video, rating dei facilitatori da parte dei partecipanti nelle istituzioni di provenienza e interviste strutturate.

Si può pertanto concludere che:

- la stragrande maggioranza dei partecipanti ha definito i seminari di grande aiuto e utili;

- significativi risultati nelle conoscenze, abilità e atteggiamenti sono state misurate nei partecipanti ai seminari;
- lo Stanford Faculty Development Center offre percorsi formativi dedicati al *medical teaching* efficaci e accolti con entusiasmo dai partecipanti.

Clinical Teaching Program

Ogni anno sei docenti di medicina vengono selezionati per frequentare lo Stanford Faculty Development Program per formarsi come facilitatori nei seminari di *Clinical Teaching*.

Il training, della durata di un mese, offre ai partecipanti una conoscenza di fondo e approfondimenti relativi alle competenze di *leadership* necessarie per condurre una serie di 7 seminari di 2 ore ciascuno, rivolti ai colleghi e agli specializzandi. Sono inoltre offerte altre opportunità per raffinare le competenze didattiche.

Il programma di *facilitator-training* offre opportunità di sviluppo della carriera per i docenti partecipanti, e allo stesso tempo offre uno strumento per il miglioramento istituzionale.

Il curriculum del Clinical Teaching copre sette aree didattiche:

- clima di apprendimento;
- controllo della sessione;
- comunicazione dei risultati;
- promozione della comprensione e del mantenimento;
- valutazione;
- *feedback*;
- promozione dell'auto-apprendimento (*Self-Directed Learning*).

I seminari sono progettati per:

- rafforzare la versatilità dei partecipanti come docenti;
- rafforzare la loro abilità nell'analizzare la didattica clinica usando un *educational framework*;
- offrire un *forum* per lo scambio collegiale.

I seminari si svolgono con presentazioni, discussioni di gruppo, esercizi di *role-play*, *video vignette review*, e definizione di obiettivi personali e istituzionali. Durante una sessione di *follow-up* i partecipanti vengono incoraggiati a

sviluppare un *set* di raccomandazioni per migliorare l'ambiente istituzionale per la didattica clinica.

Riconoscendo la complessità dell'insegnamento, i seminari incarnano un approccio non prescrittivo per migliorare la didattica. I docenti devono essere in grado di selezionare in modo efficace le strategie didattiche più adatte tenendo in considerazione molte variabili simultaneamente; tra esse il contenuto, i discenti, e il contesto nel quale si tiene l'insegnamento. Per questo i seminari focalizzano sui principi, linee guida e sulle alternative di comportamento che i docenti possono utilizzare per migliorare l'efficacia della didattica. L'approccio comportamentale deriva dall'idea che la comprensione intellettuale dei principi generali e dei processi non sia necessariamente sufficiente per migliorare la didattica. La conoscenza e la pratica delle abilità didattiche sono essenziali. Sebbene il contenuto dell'insegnamento (per es.: la materia insegnata) possa essere discussa durante i seminari, il focus primario è sul processo didattico. Inoltre, i seminari abbracciano la filosofia che i programmi di miglioramento didattico non devono avere la primaria funzione correttiva; questi seminari riflettono la convinzione che i docenti a tutti i livelli di esperienza ed *expertise* possono beneficiare di una revisione organizzata della loro didattica.

Basic Science Teaching Program

Questa iniziativa è pensata per aiutare le scuole di medicina a venire incontro ai bisogni formativi dei docenti delle discipline scientifiche, i quali devono fronteggiare sfide e esigenze sempre crescenti. Si sviluppa secondo le seguenti direttrici:

- *programma*: per raggiungere questo obiettivo è stato sviluppato un *Basic Science Teaching curriculum*, una versione rivisitata del *curriculum* di *Clinical Teaching* di SFDC, tarato sui docenti base di scienze e i *teaching assistant*. Modifiche coinvolgono anche le video-vignette, modificando le interazioni didattiche raccolte da istituzioni di tutta la nazione;
- *training*: per divulgare il curriculum viene esteso il modello di train-the-trainer preparando dei corsi di "Facilitator Retraining" per formare facilitatori già formati precedentemente così da abilitarli nella didattica relativa ai base science teaching;

- *risultati*: questi seminari rivisitati sono stati diffusi localmente a Stanford, a livello nazionale e internazionale. Una valutazione iniziale dei dati ha mostrato effetti positivi sulla formazione dei partecipanti, relativamente alle conoscenze, abilità, attitudini collegate alla didattica.

Workshop didattici alla Scuola di medicina dell'Università di Stanford

La loro finalità consiste nell'aiutare i docenti di medicina di Stanford a migliorare l'efficacia del loro insegnamento:

- *programmi*: per raggiungere l'obiettivo vengono organizzati un numero di programmi a Stanford con il supporto dell'ufficio del Dean della Scuola di medicina. Sono offerti workshop periodici e consulenze tarate sui docenti delle scienze di base e di clinica (*basic science and clinical faculty*), *fellow*, *chief resident*, specializzandi, *postdoc* assistenti alla didattica;
- *risultati*: la valutazione dei risultati del programma ha dimostrato un effetto positivo dei *workshop* didattici sulle conoscenze dei partecipanti, le abilità e gli atteggiamenti legati alla didattica;
- vengono anche organizzati degli *Special Teaching Workshops* in tutto il mondo.

SFDC Literature Databases

Ognuno dei programmi di FD del Centro ha un *database* della produzione scientifica, basato sul programma EndNote.

I *database* includono citazioni per articoli e *abstract/note* dove disponibile, libri, e altre pubblicazioni, legate al contenuto curricolare di ciascun programma. I *database* non sono da intendersi come revisioni complete della letteratura, ma come fonti di lettura aggiuntive e rilevanti.

Queste risorse sono offerte sul sito Internet del Centro a chiunque sia interessato alle discipline coperte dai programmi.

Stanford University Geriatric Education Resource Center

A partire dal 1998, con il supporto della John A. Hartford Foundation di New York, lo Stanford University Geriatric Education Resource Center ha diffuso risorse formative innovative per migliorare la formazione geriatrica nei programmi di *training* per gli specializzandi in medicina familiare e in medicina interna.

Le risorse comprendono aiuti per la didattica, metodi preparati per le competenze didattiche, manuali per i *curricula*, e programmi di FD.

Questi prodotti sono stati sviluppati dai membri del John A. Hartford Consortium for Geriatrics in Residency Training, coinvolgendo anche l'American Academy of Family Physicians e otto centri di medicina accademica: Baylor College of Medicine, Harvard University, Johns Hopkins University, Stanford University, University of California - Los Angeles, University of Chicago, University of Connecticut, e la University of Rochester. Le entrate finanziarie sono utilizzate per coprire i costi di produzione e diffusione di questi materiali, e per portare avanti uno degli obiettivi strategici del Centro: aiutare gli specializzandi nel prendersi cura degli anziani.

SFDC Community Resources

La comunità di Stanford dispone, infine, delle seguenti risorse:

- *Teaching Commons*: il sito Internet del Teaching Common, ospitato dal Center for Teaching and Learning di Stanford, offre molte risorse sul *teaching and learning*. Vi si trovano informazioni relative ad eventi didattici e workshop, grant e premi per la didattica, e supporto per gli studenti laureati, come anche risorse e strumenti pronti all'uso;
- *il portale della Lane Library's Medical Education*: offre *link* ad importanti riviste *on-line*, *e-book*, *website* e video. Ci sono anche *link* a specifiche proposte di Stanford, come lo Stanford Faculty Development Center e il Continuing Medical Education. Dato che la *medical education* è un campo multi-disciplinare, il portale comprende anche *link* a risorse dell'intero *campus* di Stanford, compreso quello delle offerte della Graduate School of Education;
- *lo Stanford Center for Medical Education Research and Innovation (SCeMERI)*: la creazione del Centro è parte di un più ampio sforzo di riforma della formazione medica, intrapreso dalla scuola di medicina, che prova a dare risposta a problemi quali l'eccessivo tempo richiesto per completare la formazione medica e i necessari miglioramenti nelle competenze per l'assistenza ai pazienti. Il centro è stato progettato per promuovere, supportare e condurre innovazioni nella *scholarship* e innovazione nel campo della *medical education*. Il sito Internet del Centro contiene anche la documentazione relativa a programmi svolti negli anni precedenti:
 - *End-of-Life Care Online Curriculum*;

- *End-of-Life Care;*
- *Geriatrics in Primary Care;*
- *Medical Decision Making;*
- *Preventive Medicine;*
- *Professionalism in Contemporary Practice;*
- *Workshops for Community-Based Teachers.*

7.7 Center for Education Innovation & Learning in the Sciences (CEILS) – UCLA, Los Angeles

La UCLA (Università della California, Los Angeles) ha istituito il Center for Education Innovation & Learning in the Sciences (CEILS) con la *mission* di creare una comunità collaborativa di istruttori impegnati nel promuovere l'eccellenza nell'insegnamento, nella valutazione, nelle questioni relative alla diversità e alla *scholarship*, per rafforzare le esperienze di apprendimento nelle Life and Physical Science. Il CEILS gioca un ruolo particolarmente importante nel promuovere e trasformare le attitudini istituzionali relative ai meriti dello *scholarly scientific teaching*.

Il CEILS funge da ufficio che elabora strumenti di formazione e risorse per la valutazione di cui gli istruttori hanno bisogno per promuovere efficaci e validate pratiche didattiche. Inoltre, il Centro rafforza lo sviluppo professionale e la formazione dei docenti che desiderano incorporare nei loro corsi approcci didattici *evidence-based*. Il Centro supporta anche la preparazione e la valutazione di proposte di partecipazione a *grant* relativi alle innovazioni didattiche, questo in *partnership* con altri centri della medesima università (lo UCLA Center for Education Assessment in the Office of Instructional Development - OID, e l'Higher Education Research Institute – HERI).

Il CEILS inoltre contribuisce alla *Scholarship of Teaching & Learning (SoTL)* pubblicando e diffondendo i risultati dei progetti di *discipline-based education research (DBER)*.

Il CEILS è stato creato come luogo di supporto per docenti di ruolo e non, coinvolti nei corsi di laurea (*undergraduate education*). Trasformare il modo in cui il *curriculum* di laurea delle Life and Physical Science viene proposto significa

preparare studiosi in grado di affrontare con rigore scientifico e competenze tecnologiche le sfide del ventunesimo secolo.

Allo stesso modo gli istruttori grazie al supporto del CEILS guadagnano prospettive, competenze e soddisfazione dall'esperienza di insegnamento, che in questo modo permette loro di esplorare il respiro delle attuali conoscenze scientifiche e gli strumenti di ricerca scientifica.

I programmi dei dipartimenti e quelli interdisciplinari possono ottenere dal CEILS il supporto necessario per elaborare gli obiettivi dei loro corsi, legandoli alla valutazione.

Questo ha un impatto positivo sull'efficacia dell'insegnamento quando viene utilizzato per elaborare e rafforzare l'esperienza formativa, come anche genera standard attraverso i quali i dipartimenti e i programmi interdisciplinari possono misurare il successo di corsi e programmi.

Gli obiettivi del CEILS

Gli obiettivi che il CEILS si pone sono i seguenti:

1. rafforzare il mantenimento e la soddisfazione nella carriera dei docenti valutati in modo molto positivo che si sono dedicati all'eccellenza didattica nei corsi di laurea;
2. facilitare l'acquisizione di fondi da grant per supportare iniziative nelle Life and Physical Sciences;
3. formare nuovi docenti e *lecturer* in innovativi metodi didattici e di valutazione validati, e *backwards course* o progetti curricolari;
4. coinvolgere in iniziative di formazione i docenti attuali e futuri e promuovere la formazione di classi inclusive;
5. creare una comunità di istruttori impegnati in una *scholarship of teaching and learning*, pubblicando e diffondendo materiali didattici e ricerche originali nella *STEM education (Science, Technology, Engineering, and Math)*.

I servizi di CEILS per graduate students e post-doc

Il CEILS offre i suoi servizi ai *graduate student*, ai *post-doc*, ai docenti.

Il CEILS offre supporto ai *graduate student* e ai *post-doc* attraverso diversi eventi e programmi:

- Programmi per futuri docenti:

- CIRTL: il Centro per l'integrazione della ricerca, dell'insegnamento e dell'apprendimento è un *network* nazionale di cui UCLA è membro. Attraverso il CIRTL gli studenti magistrali e i *post-doc* possono accedere a risorse e preparare la propria carriera che includa anche l'insegnamento;
- IRACDA attraverso UCLA UPLIFT: questo programma offre fondi per studiosi *post-doc* che si dedicano allo sviluppo di competenze nella didattica scientifica, oltre che alla ricerca. UPLIFT offre un servizio di *mentorship* ai docenti e esperienze didattiche nella California State University di Los Angeles.
- Formazione per gli assistenti alla didattica:
 - L'Office of Instructional Development (OID) offre percorsi formative annuali e aggiuntivi per gli assistenti alla didattica (*Teaching Assistants*). CEILS lavora con OID e con il College of Life Sciences per offrire supporto supplementare e specializzato per gli assistenti in un evento lungo un giorno di *train-the-trainer*. Questo evento offre tecniche didattiche sperimentate come efficaci in corsi scientifici molto numerosi, con suggerimenti specifici su come condividere e praticare queste tecniche con altri assistenti.
- Workshops ed eventi:
 - il CEILS Journal Club si incontra settimanalmente e discute la ricerca sulla formazione scientifica. Il Journal Club è aperto agli studenti magistrali e ai *post-doc*, come anche ai docenti;
 - eventi all'interno del *campus*, fuori dal *campus* e *on-line* sono pubblicizzati sul sito *Internet* e attraverso *newsletter* bimestrali. Molti di questi eventi sono aperti a studenti laureati e *post-doc*.

I servizi del CEILS per i docenti

Oltre a organizzare *workshop* in sede e *on-line* il CEILS offre servizi come consulenze per istruttori individuali e programmi formali di *mentoring* per docenti attivi e futuri interessati a diventare insegnanti sempre più efficaci, a valutare l'apprendimento degli studenti, a sviluppare proposte di *grant*, nell'impegnarsi in ricerche educative e in altre attività di *scholarly teaching*.

- Programmi annuali per il *Faculty Professional Development*:

- Summer Institute for Transforming Undergraduate STEM Education: un programma di grande prestigio che, nell'ultima decade, ha formato più di mille docenti sulla didattica *evidence-based*; tra di essi più di una dozzina di docenti di UCLA che saranno impegnati come facilitatori in altri programmi;
- Annual UCLA Faculty Workshop on Best Practices in Teaching: un evento di una giornata intera per docenti e istruttori che si svolge all'inizio dell'anno accademico. I temi trattati sono: pratiche di didattica inclusiva, ultime ricerche didattiche, suggerimenti e strategie per sostenere l'apprendimento attivo e l'*engagement* degli studenti, e molte sessioni parallele su strumenti specifici e approcci didattici;
- Faculty Learning Program to Improve STEM Undergraduate Teaching and Learning: il CEILS offre anche programmi specifici per la didattica nei corsi di laurea STEM.
- Consulenze individuali per docenti: il CEILS ne offre relativamente a temi specifici da essi richiesti:
 - progettazione del corso;
 - didattica *evidence-based* in classi piccole e numerose;
 - assistenza tecnologica;
 - progettazione della valutazione;
 - *peer-to-peer mentoring* su pratiche didattiche efficaci;
 - rivivere *feedback* dagli studenti (valutazioni intermedie e tecniche *just in time*).
- *Bringing Theory to Practice (BTtoP) Workshop*. Sono *workshop* che sostengono l'attuazione pratica di processi di FD:
 - organizzati dai CEILS Team and Instructional Consultants per offrire supporto nella progettazione del corso, nell'implementare l'apprendimento attivo, o nell'uso delle tecnologie;
 - *workshop* offerti ogni trimestre e annualmente per supportare i docenti in servizio e futuri interessati ad adottare pratiche didattiche *student-centered*.
- Departmental Training & Consultation Services:

- *inclusive teaching tidbits* (informazioni sulla didattica inclusiva): sessioni di 20 minuti per dar forma a una pedagogia inclusiva da applicare nei corsi STEM (con grandi o piccoli numeri di studenti);
- *curricular planning consultations*: offrono un supporto per aumentare l'allineamento degli obiettivi di apprendimento lungo i corsi disciplinari;
- percorsi di formazione costruiti per rispondere a bisogni specifici dei dipartimenti: corsi per gli assistenti alla didattica, gruppi di interesse, confronti a partire da studi di caso ecc.
- *Osservazioni in classe*
 - *feedback* costruttivi per singoli istruttori offerti relativamente a comportamenti didattici, pratiche, setting di classe;
 - vengono offerti sia *feedback* di tipo qualitativo che quantitativo relativamente al coinvolgimento attivo degli studenti, usando strumenti specifici come il *Classroom Observation Protocol for Undergraduate STEM* (COPUS).
- *Focus Group*: un membro dello staff del CEILS può organizzare un *focus group* anonimo *student-centered* o raccogliere *feedback* dagli studenti sui successi e le sfide presenti nei corsi.

Institutional Research and Academic Career Development Awards (IRACDA)

UPLIFT è il programma di IRACDA alla UCLA che supporta gli studiosi *post-doc* in Scienze biologiche che hanno dimostrato interesse nella didattica, ricerca e nel supporto alla diversità nel campo delle STEM. Il programma IRACDA combina l'esperienza tradizionale di *mentoring* nella ricerca *post-doc* con l'opportunità di sviluppare competenze accademiche, comprese quelle didattiche, attraverso *workshop* e incarichi didattici supervisionati. Il programma ha come scopo quello di facilitare il progresso dei candidati *post-doc* nella carriera sia in campo della ricerca che della didattica. Altri obiettivi sono motivare la futura generazione di scienziati in enti partner e rafforzare partnership e collaborazioni con altre istituzioni per promuovere ricerca e didattica.

I membri di IRACDA ricevono formazione e affinano la propria esperienza in pedagogia, didattica e *mentoring* nella California State University di Los Angeles.

7.8 Dartmouth Center for the Advancement of Learning (DCAL) – University of Dartmouth, New Hampshire (USA)

La storia del DCAL

Il Dartmouth Center for the Advancement of Learning (DCAL) è stato fondato dal Dartmouth College nel luglio 2004. Esso ha come scopo aiutare i docenti del *College* a sviluppare nuovi strumenti e strategie di insegnamento, in modo particolare attraverso specifiche applicazioni della tecnologia digitale e dei nuovi media. Il Centro aiuta i nuovi docenti ad orientarsi all'interno dell'ambiente didattico del Dartmouth, che incoraggia una stretta relazione e tra docente e studente e un approccio all'apprendimento partecipativo (*hands-on*) e *discovery-based*. La principale fonte di finanziamento del centro sono le donazioni di alunni generosi: una da Gordon W. Russell, classe 1955, che ha fissato il Gordon W. Russell Endowment for the Advancement of Learning; un'altra da Stephen Cheheyl, classe 1967, che finanzia la posizione del direttore del centro, il Cheheyl Professor. Sin dal 2011, il DCAL ha ricevuto importante supporto anche dal Fondo Judith and Allen Zern 1965. Il primo Cheheyl Professor e direttore del centro è stato Thomas H. Luxon.

La mission

Il DCAL si propone di favorire lo sviluppo professionale dei docenti del Dartmouth College e di coltivare una Comunità di dialogo (*community of conversation*) fra tutti i soggetti impegnati in processi di apprendimento.

I valori e gli obiettivi del DCAL

Per raggiungere la sua *mission* il DCAL si pone al servizio di tutti coloro che sono coinvolti e impegnati nella didattica al Dartmouth, compresi i docenti in tutti i livelli, scuole e discipline, insieme ai bibliotecari, gli *educational designer*, studenti laureati, *post-doc fellows*, *dean* e direttori.

DCAL supporta tutti gli educatori a Dartmouth nel praticare corsi *learner-centered* sia nella dimensione progettuale, che nell'implementazione e nella valutazione.

DCAL intende far evolvere la cultura didattica del *College* da una forma che concepisce la *mission* come trasmissione della cultura a una che vede la sua forza

nel facilitare l'apprendimento. La conoscenza non può essere trasmessa, deve essere costruita da capo da parte di ogni apprendente.

DCAL promuove la riflessione continua e la valutazione come componenti essenziali per un apprendimento efficace, sia per i docenti che per gli studenti.

DCAL presta particolare attenzione alla diversità, focalizzando sui benefici, le sfide, le opportunità e i doveri che tale questione presenta a una comunità di apprendimento.

In che modo viene perseguita la mission?

- costruendo una comunità di conversazione informata (*community of informed conversation*) sulle pratiche di apprendimento e insegnamento;
- promuovendo la collaborazione e la discussione tra docenti, futuri docenti e servizi di supporto per l'insegnamento a Dartmouth;
- raccogliendo, selezionando e scegliendo studi pubblicati sulla didattica e rendendoli accessibili alla comunità di Dartmouth;
- orientando i nuovi docenti e i *post-doc fellow* nell'insegnamento a Dartmouth;
- promuovendo l'uso consapevole e finalizzato dei nuovi media e delle tecnologie informatiche per la didattica a Dartmouth;
- aiutando i docenti in servizio e i futuri docenti, individualmente e in gruppi di pari, a valutare l'efficacia della loro didattica per promuovere il miglioramento continuo;
- incoraggiando e supportando la ricerca relativa all'insegnamento-apprendimento.

Il Teaching Center

Il Teaching Center è dotato di un'aula *smart* che può essere organizzata come sala conferenze, aula studio o stanza per seminari. Essa è attrezzata con strumenti audio e video, e quando necessario si può richiedere il supporto dei *Classroom Technology Services*.

Dato che il Teaching Center è di supporto alla mission del DCAL, quasi tutti gli eventi che si tengono sono sponsorizzati o co-sponsorizzati dal DCAL stesso, previa richiesta e presentazione delle attività progettate e dichiarando il loro legame con la mission del DCAL.

I servizi offerti

I servizi del DCAL sono offerti sia ai docenti che agli studenti laureati e *post-doc*.
Tra i servizi per i docenti sono compresi:

- *Consulenze*: oltre alle iniziative sponsorizzate dal DCAL, vengono offerti diversi servizi di consulenze relative all'insegnamento-apprendimento:
 - supporto alla progettazione del corso e alla didattica;
 - supporto nella progettazione o valutazione di percorsi residenziali (*low-residency*) o *on-line*;
 - supporto e formazione per chi partecipa e gestisce *grant*.
- *Workshop*: il Centro organizza workshop su diverse tematiche:
 - *Active Learning Institute*: offre supporto per lo sviluppo e l'implementazione delle strategie didattiche *evidence-based* nei corsi, così da coinvolgere gli studenti, approfondire il loro apprendimento e rendere la didattica più efficace, efficiente e piacevole;
 - *Teaching Science Seminar*: offre la possibilità ai docenti di scienze di discutere di problemi relative all'insegnamento-apprendimento nelle scienze. Il *Seminar* si incontra due volte per ogni semestre per 90 minuti dopo pranzo. Gli incontri discutono di diverse tematiche, e sono condotte sia da docenti del Dartmouth che da *invited speaker*;
 - *Faculty Voice Group*: aiuta i docenti nel migliorare l'uso della voce e la presenza nella classe, per gestire in modo efficace le lezioni e per discussioni in classe;
 - *Teaching Students Research*: sono workshop condotti dai bibliotecari e dai docenti che lavorano insieme per insegnare agli studenti come realizzare efficaci ricerche bibliografiche;
 - *Course Design Series*: sono serie di *workshop* progettate per sostenere i docenti nel preparare i nuovi corsi o rivisitare quelli già esistenti.
- *Visite in classe*: presso il Dartmouth College ci sono molti bravi docenti: valorizzarli, incontrarli e dialogare con loro è una forma di apprendimento importante:
 - Visite nelle classi dei colleghi: Molti docenti hanno chiesto al DCAL di organizzare un *mentoring network* informale relativo alla didattica. La risposta del DCAL è stata organizzare una serie di visite alle classi: non a scopo valutativo, ma per apprendere gli uni dagli altri e condividere. Le

visite vengono preparate, monitorate e terminano con momenti conviviali di discussione.

Tra i servizi per i laureati e i post-doc sono compresi:

- *Future Faculty Teaching Series*: questa serie di *workshop* introduttiva (5 parti) è rivolta a laureati e *postdoc* che stanno considerando di intraprendere la carriera accademica;
- *Learning Community for Future Faculty*: DCAL ha stabilito una *Learning Community for Future Faculty (LCFF)* per coltivare una Comunità focalizzata sull'insegnamento e apprendimento tra *laureate* e *postdoc*;
- *Syllabus Design Workshop Series*: questa serie, in tre parti, focalizza sugli obiettivi di apprendimento, i metodi di valutazione e i syllabi dei corsi;
- *Teaching Philosophy Workshops*: la maggior parte delle istituzioni chiede ai candidati *assistant professor* di redigere un *philosophy of teaching statement*, un documento nel quale il candidato dichiara la propria filosofia di insegnamento, e in tal modo dichiara e giustifica le proprie scelte didattiche. Questo workshop, suddiviso in due parti, offre aiuto nell'articolare la propria filosofia;
- *Improvisation for Researchers*: *workshop* dedicato all'arte dell'"improvvisazione" in aula, ovvero alla capacità di pensare e rispondere sul momento alle sollecitazioni e al clima della classe, per rendere fruibile la comunicazione e quindi l'apprendimento;
- *Science Education Outreach*: il DCAL ha stabilito una *partnership* con il Dartmouth Office of Outreach per aumentare le opportunità di studenti e docenti (compresi i laureati e i *postdoc*) di condividere le loro conoscenze scientifiche con gli studenti delle scuole locali;
- *TA Workshop Series & Orientation*: DCAL offre una serie di *workshop* per gli assistenti alla didattica (*TA: Teaching Assistant*), condotti da assistenti dotati di esperienza che condividono quanto appreso.

Le iniziative del Centro

Oltre a queste attività, il DCLA offre altre iniziative per il miglioramento delle pratiche di insegnamento-apprendimento:

- *Experiential Learning*. Il DCLA offre occasioni interistituzionali per incrementare e rafforzare l'*Experiential Learning* a Dartmouth, coordinando risorse per coinvolgere studenti, docenti, formatori co-curricolari e partner comunitari nella progettazione e realizzazione di opportunità di *experiential learning*. I progetti realizzati riguardano attività *on-campus* e *off-campus*, accademiche e curricolari, di breve o lungo periodo, in: *arts and innovation, global and cultural engagement, social impact learning*.
- *Digital Learning Initiatives*: consistono sia in programmi che in servizi finalizzati alla promozione di un uso consapevole dei nuovi media e delle tecnologie informatiche per l'insegnamento-apprendimento a Dartmouth. Grazie a queste iniziative, Dartmouth è in grado di aggiornare le proprie pratiche didattiche, di spingere all'utilizzo di piattaforme digitali, di tenere aperto uno spazio di innovazione in modo da mantenere alta la qualità dell'insegnamento-apprendimento che rende l'Ateneo un leader riconosciuto tra le istituzioni di *liberal art*:
 - *DartmouthX*: sono corsi che aiutano a trasporre nella classe in presenza quanto appreso dalle attività formative *on-line*;
 - *Gateway Initiative*: obiettivo è quello di ridisegnare le classi introduttive con il più grande numero di iscritti così da farle sentire come classi più piccole.
- *Gateway Initiative*: rappresenta lo sforzo di rafforzare l'apprendimento e la didattica d'aula in *gateway courses*, cioè in corsi introduttivi alle discipline e hanno un gran numero di iscritti per necessità, ma non per progetto. Con queste iniziative i docenti vengono aiutati da gruppi di lavoro che hanno esperienza nel *project management, instructional design, analytics* (per una valutazione e eventuale riprogettazione del corso), risorse bibliografiche e diritti di proprietà intellettuale.

Le risorse

Il sito Internet mette a disposizione anche molte altre risorse per i docenti, condividendo informazioni e fonti.

- *Teaching at Dartmouth:*
 - *Centers for Teaching Support:* uffici che supportano la didattica sono: la biblioteca, l'Educational Technology, il Classroom Technology Services, il Center for Research, Writing and Information Technology e l'Academic Skills Center;
 - *Teaching Guidelines:* queste linee guida riflettono le pratiche generalmente accettate al college che rafforzano la fiducia tra studente e docente;
 - *College Teaching Policies:* ai docenti vengono messe a disposizione informazioni di politica didattica dell'ateneo;
 - *Disrupting Implicit Bias:* pregiudizi impliciti (e inconsci) pervadono la vita di ogni giorno; le risorse del DCLA aiutano a smascherare questi pregiudizi in classe;
 - supporto nell'ordinazione dei libri per i corsi;
 - *X-Hours:* è un tempo durante la settimana che il docente può utilizzare in vari modi con la classe del suo corso;
 - *Campus Reference Tools:* il sito mette a disposizione vari documenti per aiutare la didattica al College.

- *Course Planning: strumenti per la progettazione dei corsi:*
 - *Syllabus Template:* un modello per un *syllabus* che tenga conto della pianificazione di tutti gli aspetti;
 - *Learning Objectives:* linee guida per scrivere in modo conciso e preso gli obiettivi di apprendimento;
 - predisposizione di linee-guida per la scrittura di brevi declaratorie di cosa gli studenti avranno appreso, e cosa saranno capaci di fare con tale conoscenza, al termine del corso;
 - *Recommended Reading:* pubblicazioni su teaching and learning selezionate dal Centro;
 - *Classroom Response System:* strumenti tecnologici di vario tipo per coinvolgere la classe durante le lezioni attraverso domande interattive.

- *Valutazione dei corsi:*

- *valutazione (assessment) della classe*: una valutazione formativa e puntuale che si svolge durante il corso per offrire al docente indicazioni preziose per rivisitare la didattica e l'impostazione del corso;
- *valutazione di fine semestre*: attraverso questionari di valutazione sommativa i docenti possono rileggere in maniera critica gli apprendimenti degli studenti e valutare criticamente la propria didattica.
- *Travel Grants*: attraverso *grant* fino a \$ 1.000 si supporta e incoraggia la partecipazione dei docenti (o degli aspiranti docenti) a partecipare a *workshop* e seminari fuori dal *campus*, dedicati alla pedagogia e alla didattica.
- *Teaching and Learning Organizations*: il sito presenta anche riferimenti (e link ai siti Internet) di importanti organizzazioni dedicate al *teaching and learning*:
 - *National Center for Faculty Diversity and Development (Ncfdd)*: la *membership* istituzionale di Dartmouth a questo centro offre ai docenti molte risorse, tra le quali *network*, *workshop*, e consigli;
 - *National Postdoctoral Association (NPA)*: offre ai *postdoc* la possibilità di accedere alle risorse professionali e di costruire una comunità;
 - *University Professional & Continuing Education Association (UPCEA)*: offre la possibilità di accedere a risorse, eventi e comunità di pratiche relative all'apprendimento *on-line*;
 - *Educause Learning Initiative (ELI)*: è una comunità di istituzioni e organizzazioni di formazione superiore dedicata all'avanzamento dell'apprendimento attraverso l'applicazione innovativa delle tecnologie. Essa offre degli sconti nell'accesso a materiali sviluppo professionale e alle risorse *on-line*;
 - *Online Learning Consortium (OLC)*: la *membership* di Dartmouth a questo consorzio garantisce sconti relativi a opportunità di sviluppo professionale e accesso a materiali sull'apprendimento *on-line* e progettazione dei corsi;
 - *Professional and Organizational Development Network in Higher Education (POD)*: il POD Network sostiene lo sviluppo del *teaching and learning*;

learning nella formazione superiore. Offre risorse, pubblicazioni, consulenze e *networking* per tutti i docenti di Dartmouth;

- *The New England Faculty Development Consortium (NEFDC)*: è un consorzio regionale di istituzioni di formazione superiore che organizza conferenze e pubblica materiali per i *faculty* e *educational developer* offre sconti per la partecipazione alle conferenze e copie stampate di *The Exchange*, la pubblicazione annuale del NEFDC.

7.9 FD alla Brown University: The Harriett W. Sheridan Center for Teaching and Learning

La Brown University ha istituito “The Harriett W. Sheridan Center for Teaching and Learning”, definito come un luogo dove i *faculty*, i *graduate student* e i *postdoc* provenienti da discipline diverse possono incontrarsi per fare ricerca, esplorare e riflettere sul *teaching and learning* come processo collaborativo. I suoi programmi, servizi e risorse sono a disposizione di tutti i membri della comunità della Brown, *part-time* e *full-time*, dai *faculty* ai *postdoctoral fellow*, *teaching fellow*, e *teaching assistant*.

La storia

Nel 1987 la *dean* del College Harriet W. Sheridan ha fondato il Center for the Advancement of College Teaching per stabilire un forum interdisciplinare dedicato al miglioramento della qualità della didattica universitaria (*undergraduate teaching and learning*) alla Brown University, e per preparare *graduate student* per la carriera come *faculty*. Dalla sua morte nel 1992, il Centro, costituito dal suo staff in collaborazione con il suo Comitato consultivo e i *faculty*, *post-doctoral* e *graduate student* provenienti da tutta l’Università, ha supportato i bisogni di sviluppo professionale dell’intera comunità didattica della Brown. Nel 1997, la Brown Corporation ha rinominato il centro in “The Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning”, in memoria della fondatrice.

la mission

Lo Sheridan Center promuove l’*evidence-based teaching* per creare un ambiente inclusivo dove tutti possano avere successo nell’apprendimento. Per incoraggiare l’innovazione e la collaborazione interdisciplinare, viene coltivata la *partnership*

dinamica con tutti i membri delle comunità di *teaching and learning*. Il Centro promuove un efficace *liberal learning* incoraggia l'iniziale sviluppo professionale. La filosofia del *liberal learning* pervade tutto il pensiero della Brown, non solo quello legato al FD, manche quello della formazione degli studenti. In un documento allegato e scaricabile dal sito questo *liberal learning* viene così presentato:

Una *Liberal education* implica ampiezza e profondità: conoscenze di base in un *range* di discipline, con una maggior focalizzazione di lavoro su una di queste. Questi obiettivi sono comuni a tutte le *liberal arts istituiton*, ma alla Brown esse trovano un contesto speciale. Il *curriculum* della Brown, infatti, offre una grande libertà nel disegnare il proprio percorso formativo, ma anche si aspetta che il *learner* resti aperto nei confronti delle persone, delle idee e delle nuove esperienze.

La Brown intende richiamarsi ai principi delle *liberal arts* così come proposte dalla prima università occidentale: essa aveva 7 modelli di pensiero, tre basati sul linguaggio (grammatica, retorica e logica) e 4 sul numero (aritmetica, geometria, musica e astronomia). Sebbene questa struttura sia cambiata lungo i secoli, i concetti di base perdurano. Una moderna *liberal arts education* viene tuttora intesa nei termini di un *core curriculum* formato da alcune aree del sapere. Alla Brown, invece che specificare queste aree, ad ognuno si pone la sfida di sviluppare il proprio *core*. Lungo gli anni si possono frequentare corsi nelle *humanities, social sciences, life sciences, e physical sciences*. Ma la vera sfida consiste nel creare connessioni tra questi corsi, usando la prospettiva di una disciplina come finestra sull'altra.

I problemi più urgenti del mondo presente, dal punto di vista sociale, politico e morale, richiedono l'abilità di saper osservare da più angolazioni: il *curriculum* della Brown offre questa opportunità.

Per espandere queste capacità, il modello di *liberal learning* della Brown suggerisce di:

- lavorare sull'esposizione orale e scritta;
- comprendere le differenze tra le culture;
- valutare il comportamento umano;
- apprendere quale significato abbia studiare il passato;
- sviluppare familiarità con il linguaggio simbolico;

- abbracciare la diversità;
- collaborare al meglio;
- impegnarsi nella comunità.

Le risorse

Lo Sheridan Center offre ai suoi utenti:

- risorse per il *teaching and learning*;
- programmi sull'insegnamento;
- servizi di consulenza gratuita e confidenziale;
- supporto per la ricerca;
- *fellowship* e premi (*award*);
- risorse per i *learner*.

L'*Annual report* documenta annualmente le attività, gli esiti, gli studi e le persone che supportano il lavoro del Centro.

Lo Sheridan Center collabora regolarmente con i dipartimenti universitari e le unità amministrative dell'intero *campus*, per offrire programmi e servizi che incontrano le necessità della comunità didattica della Brown.

Tra i partner ordinari, ci sono gli uffici del Dean of the College, Dean of the Faculty, Dean of the Graduate School e Vice President for Research. Inoltre, il CareerLAB, Science Center, Center for Language Studies and Swearer Center for Public Service, ed infine la University Library.

Lo Sheridan Center ha anche collaborato con il Dartmouth's Center for the Advancement of Learning su un *grant* durato due anni, finanziato dalla Teagle Foundation (come parte delle loro iniziative *Engaging Evidence*), per iniziative di FD.

Lo Sheridan Center è affiliato al Ivy Plus Teaching and Learning Centers e al POD Network: Professional and Organizational Development Network in Higher Education.

Il personale

Il personale del Centro è composto da:

- *Center Staff*:
 - *Director*;
 - *Faculty and TA Development, Assessment*;

- *Undergraduates as Teachers*;
 - *English Language Learning*;
 - *Writing Center*;
 - *Administrative Support*.
- *Teaching Consultants (TC)*: hanno un ruolo strategico nel condurre le *teaching observation* e le *microteaching session*. Attraverso il “Certificate IV: Teaching Consultant Program”, i *Teaching Consultant* ricevono una formazione professionale nello sviluppo e nell’applicazione di *peer observation* e *feedback skills*, e nello sviluppo di competenze di *leadership* e per facilitare la discussione. I TC sono selezionati tra i membri della comunità didattica della Brown che abbiano ottenuto il “Certificate I” e che abbiano dimostrato impegno nella didattica e nel costruttivo scambio pedagogico. Alcuni TC possono aver completato anche i programmi del Certificate II o III. Attraverso il *Teaching Consultants Invited Speaker Program*, ogni anno i TC hanno l’opportunità di invitare un professore d’interesse che possa tenere una lezione e condividere il proprio sguardo sulla pratica didattica. Due TC di esperienza lavorano come *Center’s Head Teaching Consultants*, referenti e capi di due settori di riferimento: le *Humanities and Social Sciences* e le *Life and Physical Sciences*. Entrambi mantengono questo ruolo per due anni. I due referenti lavorano con il Direttore del Programma del Certificate IV per facilitare le sessioni formative, e con i *mentor peer* per facilitare la comunicazione il *feedback* tra lo Sheridan Center e la comunità dei TC.
 - *Departmental Liaisons*: lo Sheridan Center organizza un *network* di persone che mantengono il collegamento tra *faculty* e *graduate student* in rappresentanza di ogni dipartimento o programma nel *campus*. Questi *liaisons* comunicano i bisogni didattici di ogni dipartimento al Centro, e tengono aggiornati i colleghi del dipartimento relativamente ai programmi, servizi, eventi del Centro.
 - *Advisory Board*: Il comitato consultivo è formato da *faculty* che rappresentano *faculty*, *post-doctoral* e *graduate student* di tutta l’Università, relativamente alla *policy* e alla direzione del Centro.
 - *Graduate Student Advisory Committee*: comitato di *graduate student* di diverse discipline che si incontrano per offrire una guida sui problemi di

planning strategico per il Centro, dal punto di vista della comunità dei *graduate student*.

- *Center Alumni & Alumnae*: mantiene i contatti con gli studenti del Centro che, dopo aver partecipato alle sue attività svolgono diverse professioni, dentro e fuori l'accademia, in ogni parte del mondo.

Inclusive teaching

Il Centro segnala come di particolare importanza la questione dell'*Inclusive teaching*, infatti vi è dedicato un apposito link nella homepage del sito stesso.

Il Centro non dà una sua definizione di *Inclusive teaching*, ma offre una rassegna di definizioni presenti in letteratura. Per prima cosa il Centro si premura di guidare i docenti nel preparare un *syllabus* inclusivo. La convinzione iniziale è che includere affermazioni attente alla diversità nel *syllabus* rappresenta in qualche modo il tono e il clima dell'ambiente della classe. Esso infatti mostra agli studenti che il docente valorizza e rispetta la diversità nello scambio intellettuale, ed è consapevole delle discussioni che attraversano il *campus* relativamente al tema della diversità. Per guidare in questa dimostrazione di sensibilità il Centro propone le seguenti domande:

- Quali sono le convenzioni e gli assunti della tua disciplina? Come gli studenti con *background* diversi possono affrontarli?
- Quale ruolo gioca all'interno della tua personale filosofia didattica il tuo rispetto per la diversità e il tuo impegno nei suoi confronti?
- Quali esiti di apprendimento possono derivare dal rispetto delle differenze in classe? Come puoi metterle in evidenza?
- Cosa vuoi che i tuoi studenti conoscano delle tue aspettative nel creare e mantenere uno spazio d'aula dove le differenze sono rispettate e valorizzate?
- La tua presentazione è inclusiva di diversi tipi di diversità, come per esempio ma non solo: razza, genere, etnia, orientamento sessuale, età, status socioeconomico, religione e disabilità?
- Quali risorse del *campus* vorresti destinare ai tuoi studenti per un ulteriore supporto?

- Che tipo di ambiente di classe vorresti che gli studenti percepissero? come potresti includerli nella conversazione relativa agli standard per la convivenza di classe?

Il sito inizia con l'offrire la definizione (e alcune reference bibliografiche) di alcuni concetti chiave legati *all'inclusion*:

- **Stereotype threat** (minacce da stereotipi): "Un tipo di minaccia a un'identità sociale che avviene quando uno ha paura di essere giudicato in base agli stereotipi di un gruppo" (cit.: Murphy, Steele, & Gross, 2011, p. 829). Le conseguenze sull'apprendimento, dalla letteratura sono:
 - aumento dello stress;
 - riduzione della memoria e minore capacità di concentrazione;
 - *performance* indebolite e/o ridotto senso di appartenenza.
- **Pregiudizi impliciti**: "preferenza automatica [per i gruppi non storicamente sottorappresentati che] predice comportamenti discriminatori anche tra quanti onestamente dichiarano convinzioni ugualitarie" (cit.: Banaji & Greenwald, 2013, pp. 46-47). Essi portano alle seguenti conseguenze:
 - influenza sulle performance dello studente e nella volontà di perseguire la carriera nella disciplina;
 - influenza nei comportamenti non-verbali dell'insegnante (per es. il contatto visivo) nel preferire gli studenti bianchi;
 - gli studenti maschi sottostimano le performance accademiche delle femmine, con conseguente rischio di disaffezione alla disciplina e di assenteismo.
- **Microaggressions e Micro-affirmations**: sotto il termine di micro-aggressioni vengono descritte una variabilità di comportamenti che nel quotidiano causano un senso di subordinazione relativamente a diverse identità sociali (etniche, sociali, religiose, di genere ecc.), ma anche verso persone provenienti da contesti benestanti o di successo. Esse possono essere esplicite, come nell'uso di linguaggio discriminatorio. Quando queste azioni sono deliberatamente poste sono chiamate *microassault*, ovvero azioni poste con il fine di causare dolore o di escludere qualcuno. Alcuni di questi comportamenti sono chiamati *microinsult*, nella ripetizione continua di attitudini che caratterizzano l'altra persona e il suo *background*. Per costruire una pedagogia inclusiva vengono proposte delle *micro-affirmation*,

ovvero delle “semplici azioni che sono spesso nascoste e difficili da vedere, eventi che sono pubblici o privati, spesso inconsapevoli, ma molto efficaci, che si attuano quando le persone desiderano aiutare gli altri nell’aver successo in qualcosa. *Micro-affirmations* sono piccolissime azioni che aprono la strada alle pari opportunità, gesti di inclusione e cura, e atti gratuiti di ascolto. Le *micro-affirmation* appartengono alla pratica della generosità, nel dare credito all’altro, nell’offrire conforto e supporto quando l’altro è in difficoltà, quando c’è stato un fallimento, o quando un’idea che non funziona o quando è sotto attacco” (cit. Rowe, 2008, p. 46). Le *micro-affirmation* sostituiscono messaggi relativi al deficit e all’esclusione con messaggi di eccellenza, apertura e opportunità. Alcune pratiche utili nella didattica sono:

- ascolto attivo, con atteggiamenti di apertura verbali e non verbali;
- riconoscere e convalidare le esperienze, esplicitando il cosa, come e perché, prendendosi cura di quanto accade e dimostrando di voler affrontare le difficoltà in modo costruttivo;
- confermare le reazioni emotive, sostenendo la comprensione relativa al fatto che gli altri abbiano vissuto qualcosa di entusiasmante, frustrante, doloroso, ecc. .

Evidence based strategies

Per un’educazione inclusiva la Brown suggerisce alcune strategie *evidence-based*:

- *conoscere i propri studenti*:
 - *connecting with your students*: creare relazioni con i propri studenti;
 - *motivational interventions*: azioni che aumentano la motivazione e abbattano le barriere e gli ostacoli all’apprendimento;
- *discussioni*:
 - supportare la partecipazione egualitaria nella classe:
 - dichiarare perché le discussioni in classe sono importanti;
 - sviluppare norme o linee guida per la partecipazione;
 - specificare come la partecipazione degli studenti sarà valutata in classe;
 - sottolineare la raggiungibilità del docente;
 - portare ragioni per la non partecipazione;
 - sperimentare modalità e format di partecipazione;

- invitare gli studenti a una autovalutazione della partecipazione;
- facilitare la conversazione attorno a topic specifici (Che cosa? Perché? Come?):
 - dichiarare i propri sentimenti e opinioni circa il tema in oggetto;
 - fissare obiettivi e regole per la discussione che diano priorità all'ascolto e alla comprensione e scorraggino attacchi personali;
 - creare spazio per prospettive multiple, invitando la partecipazione di tutti;
 - separare gli effetti dalle intenzioni;
 - fare un passo indietro nel momento in cui la conversazione diventi troppo "calda" e i partecipanti non si ascoltino più;
 - discutere attorno a passaggi presenti nei libri di testo;
- *linguaggio inclusivo*: supportare discenti multilingue. Le classi della Brown sono ricche di multilinguismo e multiculturalità, quindi una componente critica della progettazione del corso è proprio l'uso intenzionale del linguaggio come strumento di inclusione. I dati affermano che l'11% degli undergraduate e il 37% dei *graduate student* sono di provenienza internazionale, e il 20% della popolazione USA parla a casa una lingua diversa dall'inglese. Un linguaggio inclusivo:
 - è variegato;
 - abbina verbale e visuale (uso di immagini oltre che di parole);
 - è interrogativo (pone domande per capire se i contenuti sono stati compresi o meno);
 - discute esplicitamente del linguaggio stesso (spesso certi modi di dire sono difficili da tradurre o possono confondere gli studenti multilinguistici, e vanno dunque spiegati);
- *valutazione inclusiva* dell'apprendimento degli studenti: la valutazione inclusiva non è facile, per via delle dinamiche dei pregiudizi impliciti e degli stereotipi. Per affrontare queste sfide gli studiosi propongono tre approcci:
 - *framing o feedback*;
 - *transparent assignment design*;
 - *blind and systematic grading processes*.

Insegnare durante momenti politicamente connotati

Teaching at politically charged moments: una sezione interessante del sito, dedicata all'inclusione, mette a tema le preoccupazioni di molti *instructor* dopo le elezioni americane, affrontando i timori e le emozioni dei diversi membri della comunità della Brown, dedicando anche del tempo durante le lezioni ordinarie:

- riconoscere la propria preoccupazione per gli studenti: dimostrare preoccupazione (non partigiana) per gli studenti è un chiaro segnale di cura pur dentro il normale pecoroso didattico; chiedendo anche agli studenti di esplicitare i propri valori e osservando le dinamiche della classe collegandole al contenuto del corso;
- pianificare un momento iniziale (a caldo) di discussione attorno al tema delle elezioni, nel rispetto degli obiettivi del corso. Questo fa bene agli studenti, dal punto di vista dell'apprendimento, del coinvolgimento e del benessere, e aiuta il docente a proporre materiali in modo altamente significativo;
- pianificare una discussione in un secondo momento: dopo la discussione a caldo, pensare a una discussione in un momento a distanza, durante la quale osservare e prendere decisioni in modo più ponderato.

Brown Learning Collaborative

La Brown University ha avuto per lungo tempo un alto riconoscimento per la propria formazione innovativa rivolta agli *undergraduate*. Il suo *curriculum* aperto enfatizza sul pensiero critico, la curiosità intellettuale e l'impegno nel mondo attraverso un mix rigoroso di studio accademico e servizio comunitario. Alla Brown si crede che nel mercato globale contemporaneo il fermo fondamento nelle *liberal arts and sciences* sia il fondamento ideale per un successo a lungo termine.

The Brown Learning Collaborative, una collaborazione tra il *Dean of the College* e lo Sheridan Center for Teaching and Learning è la pietra miliare di questo sforzo. L'idea nasce dalla ricerca che afferma che la formazione *peer-to-peer* sia una forma estremamente efficace nelle performance e nella permanenza degli studenti.

La struttura del Brown Learning Collaborative

Il Brown Learning Collaborative continua ad ampliare la propria azione di *peer-to-peer teaching and learning*. Gli studenti che desiderano diventare *fellow* hanno a disposizione un corso sviluppato dallo Sheridan Center nel quale

impareranno la teoria e la pratica del *teaching and learning* in una o più tra 6 *core skill*. I *fellow* saranno poi abbinati a docenti che offriranno loro una formazione personalizzata, oltre che i *feedback* dello Sheridan. I *fellow* lavorano in un *range* di corsi che attraversa il curriculum, dalle *life and physical sciences* fino alle *humanities and social sciences*.

Il Brown Learning Collaborative offre anche iniziative complementari che portano i *faculty* e i *graduate student* a riflettere sulla loro didattica. Queste iniziative focalizzano sui corsi *evidence-based*, grazie anche all'intervento di *instructor* alla pari.

Attualmente l'Università è impegnata in due percorsi di *Learning Collaborative*:

- *writing*: attraverso seminari che supportino i *faculty* nel (ri)progettare, sviluppare e insegnare in un corso che richieda la scrittura;
- *problem solving*.

Consultation

Lo Sheridan Center offre una varietà di servizi di consulenza gratuiti e confidenziali per i membri della comunità didattica della Brown. Le diverse consulenze proposte sono così presentate:

- *Teaching Observations*: osservazioni svolte da due *Teaching consultant* dello Sheridan che offrono feedback sulla pratica didattica;
- *Course Consultations*: consulenze specificamente rivolte alla progettazione o riprogettazione del corso, o al confronto relativo ad alcuni aspetti specifici della didattica. Temi tipici di queste consulenze sono:
 - sviluppare obiettivi di apprendimento;
 - sviluppare metodi di valutazione degli studenti;
 - preparare un *syllabus*;
 - costruire opportunità per raccogliere *feedback* dagli studenti;
 - aumentare la partecipazione degli studenti o la discussione in classe;
 - integrare strategie didattiche innovative.
- *Course Evaluations Consultations*: consulenze dedicate all'elaborazione e rilettura delle pratiche di valutazione che gli studenti fanno del corso;
- *Grant Consultations*: consulenze dedicate alle componenti pedagogiche delle proposte di *grant* (a supporto dell'azione dell'Office of the Vice President for

Research (OVPR), dell'Office of Sponsored Projects (OSP) e dell'Office of Corporate and Foundation Relations;

- *Microteaching*: costruzione di pratiche di *microteaching*, ovvero di momenti di pratica didattica dentro la quale i *novice* (in particolare i *Teaching assistant*) possano sperimentarsi e ricevere/offrire *feedback* tra pari (oltre che dagli esperti dello Sheridan Center).

Sheridan Certificate Programs

Lo Sheridan Center offre programmi intensivi di certificate nei quali i partecipanti sviluppano e riflettono sulla loro pratica didattica, al fine di supportare i diversi apprendenti. Questi programmi cross-disciplinari sono aperti a *graduate students, postdoctoral fellow, faculty*, e allo staff della Brown.

Sono offerti diversi tipi di programmi, ma lo Sheridan Teaching Seminar (Certificate I) è un prerequisito per i seguenti.

The Sheridan Teaching Seminar - Reflective Teaching (Certificate I): sviluppa e raffina le strategie didattiche e di valutazione e le competenze comunicative basate su come gli studenti apprendono.

Il seminario è articolato nei seguenti moduli:

- Modulo 1: Critical Reflection and Inclusive Classrooms;
- Modulo 2: Rhetorical Practice and Classroom Communication;
- Modulo 3: Learning Design;
- Modulo 4: Engaged Learning.

Gli obiettivi del corso sono così declinati:

- saper riflettere criticamente sul proprio teaching and learning;
- saper supportare i diversi tipi di studenti nel loro sforzo di apprendimento creando ambienti di apprendimento inclusivi e rispettosi;
- saper identificare le scelte retoriche che come insegnate si intende seguire e sviluppare i propri obiettivi di miglioramento dell'efficacia e persuasività come comunicatore;
- saper applicare i principi del learning design per progettare i corsi, le valutazioni e altre esperienze di apprendimento, e valutarle.
- saper lavorare sulla propria comprensione di come le persone apprendono così da creare opportunità di apprendimento impegnato e attivo.

The Sheridan Course Design Seminar: esplorare i principi progettuali di un corso integrato, e sviluppare *syllabus*, compiti e attività.

Alcuni tra i temi affrontati nel seminario sono:

- Backward Course Design;
- Articulating and Assessing Learning Outcomes;
- Engaged Student Learning;
- Inclusive Teaching;
- Writing Pedagogy;
- Signature Pedagogies and Interdisciplinary Communication;

Gli obiettivi di apprendimento del seminario sono così declinati:

- saper creare *syllabus* inclusivi adatti alle diversità degli studenti, saper dimostrare una conoscenza dei principi generali della progettazione e comunicare una pratica didattica personale e riflessiva;
- saper utilizzare i principi del *course design* per creare obiettivi di apprendimento misurabili e centrati sugli studenti, valutare modelli di valutazione degli studenti, e selezionare tecniche di apprendimento attivo per raggiungere obiettivi e esiti formativi;
- progettare e interare compiti scritti in un corso;
- comunicare pratiche didattiche e scelte di *course design* per un'audience multidisciplinare;
- riflettere sulle pratiche e filosofie didattiche personali.

The Sheridan Teaching Consultant Program: sviluppare e raffinare competenze in *peer observation* e *feedback*, *leadership* e facilitazione della discussione. Sviluppare e articolare una filosofia didattica e creare un teaching portfolio.

Gli obiettivi del programma sono così declinati:

- saper collaborare attraverso le discipline e le divisioni e discutere gli approcci alla didattica e alle consultazioni;
- saper sviluppare *l'expertise* nel condurre osservazioni sulla didattica e dare *feedback* tra pari attraverso un processo formativo e riflessivo;
- saper costruire competenze nel facilitare le discussioni sulla didattica con gruppi diversificati e multidisciplinari;
- articolare e modellizzare un approccio inclusivo all'insegnamento, alle consulenze, alla facilitazione della discussione;

- saper articolare e raffinare lo stile delle consulenze per facilitare *feedback* formativi e migliorare l'apprendimento degli studenti;
- saper sviluppare competenze attorno alla preparazione di *teaching statements and portfolio*.

7.10 McGraw Center for Teaching and Learning all'Università di Princeton

Presso l'Università di Princeton (NJ) è stato istituito nell'anno accademico 1999-2000 il *McGraw Center for Teaching and Learning* (<https://mcgraw.princeton.edu>). Tale centro è nato grazie alla donazione di *Harold W. McGraw, Jr.*, laureatosi nel 1940, di 5 milioni di dollari.

Il Centro vede il processo di *teaching and learning* come un processo di ricerca. Per gli insegnanti la ricerca è intesa come la possibilità di riflettere su ciò che essi vogliono che gli studenti apprendano e decidere come sostenere e valutare tale apprendimento. Per gli studenti tale ricerca coinvolge la domanda critica e l'autoconsapevolezza relativamente al proprio personale approccio all'apprendimento.

Quindi un insegnamento efficace e un apprendimento di successo dipendono dalla comprensione profonda che la ricerca offre relativamente all'apprendimento umano. Nelle consulenze, programmi e pubblicazioni, il Centro traduce questo tipo di ricerca in idee colme di significato per la pratica, sia per i docenti che per gli studenti.

Il Centro supporta i *faculty member* e gli *instructor* nel migliorare come insegnanti, i *graduate student* nell'inizio della loro pratica e nel progresso come insegnanti e professionisti, gli *undergraduate* nel loro sviluppo come studenti e studiosi (*learner and scholar*).

Iniziative

Inclusive Teaching a Princeton

La serie delle *Inclusive Teaching a Princeton* offre l'opportunità a *undergraduate* e *graduate student*, *postdoctoral associate*, *faculty*, e a tutto lo staff di ritrovarsi insieme per discutere della diversità nel *teaching and learning* a Princeton oggi.

Che cosa significa per le classi essere uno spazio inclusivo? Come la comunità di Princeton può rafforzare l'apprendimento impegnandosi e coinvolgendo sempre di più la diversità?

Il McGraw Center, insieme all'Office del Dean of the College, alla Teagle Foundation, all'Office of the Dean of the Graduate School, Office of the Dean of the Faculty, e al Vice Provost for Institutional Equity and Diversity sono i co-

sponsor di questa serie di iniziative che intende creare un *framework* per il dialogo nel *campus* dedicato a lavorare a queste questioni.

Gli obiettivi di questa serie di iniziative sono:

- promuovere conversazioni di *campus* relativamente all'importante ruolo che l'insegnamento gioca nel creare una comunità universitaria inclusiva;
- incrementare la consapevolezza delle migliori pratiche per la didattica inclusiva, sia per migliorare il clima che per permettere ai docenti e ai *graduate student* che vi partecipano di portare queste importanti idee con sé nei propri progetti didattici futuri;
- offrire ai docenti e ai *graduate student* la possibilità di accedere alle prospettive di una varietà di esperti sulla diversità e l'inclusione nelle loro classi;
- creare risorse per la didattica inclusiva specifiche per Princeton;
- assistere tutti gli insegnanti e gli studenti nel trovare prospettive significative di coinvolgimento delle diversità nelle loro classi.

Undergraduate experience student research symposium

Questo simposio riunisce gli *undergraduate* di tutte le discipline che stanno conducendo ricerche nel contesto di Princeton. Offre un *forum* nel quale gli studenti svolgono ruolo di partner e co-ricercatori all'interno dell'esperienza educativa, potendo presentare i loro sguardi e le loro osservazioni sulla vita a Princeton, coinvolgendoli in tavole rotonde strutturate, ma informali, con gli amministratori del *campus*. Ogni anno dozzine di tesi e di *junior paper* sono redatti dagli studenti su *topic* che hanno a che fare con la loro esperienza universitaria. Le ricerche degli studenti sono preziose, ma il loro *audience* è limitato e spesso non hanno l'impatto sulla comunità del *campus* che potrebbero avere se fossero ampiamente disseminate.

Le ricerche degli studenti sull'esperienza studentesca possiedono un potenziale per rafforzare la conoscenza istituzionale e incrementare la responsività e l'efficacia del McGraw Center, dell'Office of the Dean of the College, e dell'intera Università. Questo *forum* offre agli amministratori la possibilità di apprendere in modo efficace da una varietà di ricerche studentesche che possono dare forma al lavoro nel *campus*. Allo stesso tempo, il *symposium* supporta l'obiettivo dell'Università di incoraggiare la ricerca degli studenti, offrendo loro

l'opportunità unica di scambiare esperienze e prospettive con studenti dell'intero campus.

Classrooms for active learning

Rappresenta l'occasione per scoprire le sperimentazioni adottate nel campus che utilizzano le nuove tecnologie e le tecniche per incoraggiare il coinvolgimento degli studenti nelle classi.

Per questo approccio sono state emanate alcune raccomandazioni e indicazioni da parte dello Special Committee on Classroom Design (report del 2013):

- implementare l'uso di tecnologie *user-friendly* nelle classi;
- coinvolgere i docenti e gli studenti nel processo di *design* di classe;
- creare strumenti migliori per l'apprendimento attivo, organizzare e offrire *feedback* sulla loro funzionalità;
- creare spazi più flessibili per facilitare l'apprendimento attivo nel *campus*;
- organizzare "classi fuori dalle classi" o aree di apprendimento alternativo o non tradizionale in prossimità degli spazi didattici già presenti.

Nello stesso *report* l'*active learning* è così definito: "nella sua definizione più semplice l'*active learning* cerca di ampliare la partecipazione degli studenti e il loro coinvolgimento nella propria esperienza di apprendimento. A partire dagli anni 1980 un crescente corpus di ricerche sulla didattica al *college* ha dimostrato in modo convincente che gli studenti sono più creativi, si coinvolgono maggiormente, e mantengono gli apprendimenti per più tempo quando il docente utilizza metodi didattici maggiormente centrati su chi apprende".

Il *report* ha conferito un ruolo importante al McGrew Center proprio relativamente alla funzione di sostenere la sperimentazione di spazi di apprendimento attivo nel *campus*. L'impegno del centro spazia dall'analisi della letteratura sull'*active learning*, alla recensione di metodologie pratiche, alla messa a disposizione di *tutorial* e alla documentazione delle sperimentazioni avvenute a Princeton e in altre università.

Inoltre, insieme all'Office of Design and Construction sono state sviluppate quattro classi flessibili per l'*active learning*.

The big class project

Si tratta di una serie molto ampia di programmi per *instructor* e studenti che rafforza l'interazione e esplora strategie per l'apprendimento in classi particolarmente numerose.

Online teaching and learning

Le iniziative che Princeton organizza relativamente all'*on-line education* supportano i docenti nell'arricchire la propria didattica, condividendo alcuni contenuti del proprio corso con gli studenti del mondo intero. Questa iniziativa esplora come gli ambienti di apprendimento interattivi *on-line* e i relativi strumenti possano essere usati dai docenti in una varietà di modi per rafforzare l'esperienza dell'educazione in presenza (*residential education*) per gli studenti.

Dal 2012, questa iniziativa si è spostata dalla produzione degli *open online courses* (MOOCs) verso la combinazione di ambienti di apprendimento *on-line* con le classi in presenza (*on-campus*). Alcune sottolineature emerse nelle sperimentazioni più recenti includono l'apprendimento collaborativo in gruppo, nel *campus*, e ambienti di apprendimento *on-line*. Attualmente si sta lavorando per cercare di espandere l'accesso e la permanenza nei corsi STEM e nel facilitare la transizione dalle *high school* alle richieste del *curriculum* presso una *liberal arts research university*. La didattica *on-line* inoltre, ha incoraggiato i docenti a guardare oltre i contenuti del corso, fino a considerare le prospettive e il coinvolgimento degli studenti, ottenendo buoni risultati sia all'interno che oltre il *campus*.

I docenti rilevano che combinare un ambiente di apprendimento *on-line* con classi attive ravviva un corso e intensifica l'apprendimento.

A supporto di queste iniziative c'è il gruppo di lavoro sull'*on-line learning* del McGraw Center, formato da esperti che lavorano a stretto contatto con i docenti, sull'intero processo di sviluppo dei materiali per l'insegnamento *on-line*, dalla progettazione e produzione fino alla consegna dei materiali attraverso l'ambiente *on-line*. Il Centro collabora con i docenti anche nello sviluppo di attività di classe collegate: esso funge da *liaison* con i *provider* di piattaforme *on-line*.

Prison teaching initiative

Questa iniziativa, avviata nel 2005, si pone lo scopo di ridurre il tasso di incarcerazione nel New Jersey, sostenendo l'accesso alla formazione post-secondaria nelle prigioni statali. Corsi di matematica, scienze naturali, *humanities*

e scienze sociali vengono insegnate da *instructor* volontari, compresi docenti, membri dello staff, *post-doc*, *postdoctoral fellow*, *graduate student*, *alumni*, e membri della comunità universitaria. I corsi sono sviluppati dagli *instructor* e accreditati attraverso il Mercer County Community College. Tali crediti sono orientati a un *Associate of Arts degree*. I crediti acquisiti possono essere riconosciuti presso qualsiasi *community college* quadriennale dello Stato.

Lo scopo di questa attività parte dalla constatazione che il 95% dei detenuti nelle carceri del New Jersey sarà, prima o poi, rilasciato: per tale motivo, oltre a offrire possibilità di coinvolgimento in azioni di studio durante il periodo di detenzione, rappresenta una opportunità importante dopo la scarcerazione, in termini di prospettive di lavoro e di reinserimento sociale. È anche dimostrato che l'accesso alla formazione post-secondaria riduce drasticamente la recidiva. (<https://www.prisonteaching.org>)

Servizi per gli undergraduate

La ricerca mostra che studenti esperti approcciano i testi e i problemi in modo diverso rispetto ai *novice*. Essi si applicano in una lettura che va individuare le idee chiave e le discussioni per pensare alle implicazioni e pianificare gli *step* successivi. Essi "smontano" le informazioni e categorizzano i problemi seguendo strategie sviluppate per rifletterci e risolverli. I programmi del Centro traducono le letture provenienti da questa ricerca sull'apprendimento e la cognizione, in approcci pratici per aiutare gli studenti *undergraduate* di Princeton a diventare sempre più competenti, produttivi e indipendenti. Con la pratica e il supporto, gli studenti, a tutti i livelli, possono coltivare queste competenze accademiche e adottare nuove strategie e *habitus* mentali.

I programmi e i servizi a oggi offerti per gli studenti *undergraduate* includono:

- *Academic Strategies Workshops*. Workshop concreti, attivi e focalizzati sui processi, nei quali gli studenti apprendono e applicano strategie espressamente progettate per il contesto della Princeton University. Viene offerto agli studenti un calendario regolare di opzioni, come anche attività su richiesta, dove il Centro può lavorare con i colleghi, gruppi di studenti e i dipartimenti per costruire *workshop* su misura per gruppi specifici.
- *Course Specific Review Sessions and Workshops*. In *partnership* con i corsi di studio il Centro offre sessioni settimanali di supervisione e di *problem*

solving per gli studenti. Inoltre, vengono offerti *workshop* su tematiche specifiche legate a particolari aspetti del *curriculum*. I *workshop* sono guidati da *graduate student* o *tutor* esperti per associare alla spiegazione una pratica guidata.

- *Principedia*. Una nuova “enciclopedia” *wiki* di conoscenze sull’apprendimento efficace nei corsi di Princeton. Articoli sui corsi sono creati e pubblicati dagli studenti per discutere delle sfide dell’apprendimento e delle strategie di sviluppo (<http://principedia.princeton.edu>).
- *Learning Strategies Consultations*. Gli studenti sviluppano approcci personalizzati al loro apprendimento, lavorando individualmente con uno *student format* o un consulente dello staff. I consulenti offrono consigli agli studenti su molte tematiche, tra cui il lavoro del corso, il lavoro indipendente, consigli generali sullo studio e sulle pratiche di organizzazione del tempo.
- *Group Study Hall and Individual Tutoring*. Per quattro sere e un pomeriggio a settimana sono offerte possibilità di studio in gruppo e con *tutoring* individuale. I *tutor*, formati appositamente, aiutano gli studenti alle prese con lo studio e nell’attivare la riflessione sul proprio approccio all’apprendimento. Gli studenti vengono sollecitati nello spiegare quanto hanno compreso, nell’esplicitare i ragionamenti effettuati in processi e procedure, nel valutare le loro competenze, nell’identificare i *gap* della loro *expertise*, e nel trasferire nella pratica le loro conoscenze e competenze verso i problemi più complessi come quelli proposti negli esami.
- *Peer Educators*. Questi studenti lavorano sul campo come *tutor* e consulenti. I *peer educator* sono altamente formati e ben consapevoli dei processi coinvolti nell’apprendimento e delle sfide dell’essere uno studente di Princeton.
- *Digital Learning Lab*. Un laboratorio multimediale sempre aggiornato che offre a studenti e docenti l’accesso alle più innovative tecnologie digitali con un *training individualizzato*.

Servizi per i faculty

Il McGraw Center è la risorsa centrale per docenti che cercano di rafforzare la propria didattica a Princeton. Il Centro offre una vasta gamma di risorse e di *expertise* che si estende dalla progettazione dei corsi alle strategie di *active learning*, alle tecnologie didattiche e le risorse *on-line*.

Attualmente i programmi e i servizi offerti per docenti includono:

- *eventi per lo sviluppo professionale e la didattica*. Offrono discussioni focalizzate sugli obiettivi e le pratiche didattiche nelle classi di Princeton. Viene offerto un programma di *workshop*, discussioni a pranzo e *faculty panel* su una varietà di tematiche didattiche lungo l'anno accademico e in estate. Gli eventi organizzati sono condotti dai docenti di Princeton e/o dallo staff professionista del Centro: essi sono informati sugli studi più recenti e sulle peculiarità delle nuove tecnologie che supportano l'innovazione in tutte le aree del *teaching and learning*;
- *McGraw Teaching Institutes* offre agli docenti la possibilità di incontrarsi per discutere approfonditamente e per confrontarsi in attività strutturate che li aiutino a ottenere reali progressi nella progettazione e riprogettazione dei corsi;
- *consulenze individuali*: sono finalizzate a discutere di specifiche peculiarità dei singoli corsi, come anche di strategie e tecnologie didattiche. Le consulenze possono anche prevedere osservazioni d'aula e *feedback* dettagliati e consigli per risolvere i problemi;
- *disponibilità per incontri con i docenti*, per discutere un'ampia gamma di problematiche, come la progettazione dei corsi, pianificazione di classi interattive, valutazione, proposte di sviluppo dei corsi, apprendimento *on-line*, ecc.;
- *consigli per i docenti*, relativi allo sviluppo di progetti che propongano percorsi di *teaching and learning* innovativi dentro e oltre le classi di Princeton;
- *iniziative per sostenere la formazione online*: integrare le tecnologie online nei corsi, o globalizzare i corsi aprendoli al mondo intero attraverso i MOOCs;

- *strategie per promuovere la didattica inclusiva* sono messe a disposizione dal *Working Group on Inclusive Teaching and Learning* attraverso discussioni tra docenti, risorse *on-line* e consulenze individuali;
- *The Big Class Project*: una collezione di risorse per docenti impegnati in classi molto numerose, per aiutarne l'organizzazione. La progettazione delle lezioni, l'apprendimento collaborativo e l'uso della tecnologia per stimolare l'interazione tra gli studenti, con i loro pari e con gli *instructor*;
- *New Faculty Orientation*. Per i nuovi *assistant professor* il McGraw Center organizza una sessione di un'intera giornata, che permette loro di incontrare docenti e amministratori di Princeton per comprendere la cultura dipartimentale, le pubblicazioni, la scrittura di *grant* e l'insegnamento;
- *Teaching Conversations in the Residential Colleges*: è una serie di incontri svolti all'ora di pranzo che coinvolge docenti da diversi dipartimenti e offre la possibilità di condividere la conoscenza e le idee tra pari su tematiche particolari;
- *Mentoring Fund*: il McGraw Center offre finanziamenti per supportare attività di *mentoring* nella didattica svolti da docenti e rivolti ai *graduate student*. Il fondo può essere utilizzato per pagare i costi dei rinfreschi durante eventi di *special mentoring* nelle attività.

Per i graduate students

Il McGraw Center offre programmi estensivi e servizi rivolti ai *graduate student* e ai *postdoctoral associate* legati alla loro formazione come studiosi e docenti. I programmi sono basati sulle più recenti ricerche sulla didattica efficace e sull'apprendimento degli studenti, e sono condotti dai *graduate student fellow* appositamente formati dallo staff del Centro.

I programmi e i servizi attualmente offerti ai *graduate student* e ai *postdoc* sono:

- *Pedagogy & Professional Development Workshops*. Attraverso *brainstorming*, discussioni e pratiche di *problem-solving* ci si confronta su tutti gli aspetti del *teaching*, *learning* e della pianificazione della carriera. I temi cambiano ogni semestre, e vanno dalla valutazione, alla conduzione delle lezioni, la didattica inclusiva, il *critical thinking* all'interno delle discipline e la predisposizione dei documenti (*statement of teaching philosophy*);

- *Teaching Seminars*: offrono ai *graduate student* la possibilità di progettare corsi in linea con gli studi e le ricerche più recenti, riflettendo sul personale sviluppo come docenti (attraverso un *transcribed seminar*);
- *English Language Program*: seminario pensato per aiutare i *graduate student* non di madrelingua inglese a integrarsi pienamente nella comunità accademica di Princeton;
- *A.I. orientation*: orientamento dedicato ai *graduate student* che insegnano come nuovi A.I. (*Assistants in Instruction*). Gli *Assistants in Instruction* giocano un ruolo significativo e particolarmente importante nella formazione *undergraduate* a Princeton. Per aiutare la preparazione per questo ruolo importante, e che richiede numerose competenze, la Graduate School richiede a tutti gli AI che per la prima volta approcciano la didattica di frequentare questa offerta formativa;
- *The Teaching Transcript Program*: rappresenta l'occasione di riflettere sul proprio lavoro didattico, offrendo un *curriculum* flessibile che comprende *workshop* didattici, una visita in classe, e culmina con la scrittura del *syllabus* e dello *statement of teaching philosophy*;
- *The McGraw Center Graduate Mentoring Award*: un premio assegnato ai docenti che si sono distinti nel supportare lo sviluppo professionale dei propri *graduate student* come insegnanti, studiosi e professionisti;
- *Instructional Consultations & Class Visits*: incontri individuali con lo staff del Centro finalizzati a risolvere diverse esigenze, dal supporto nella stesura del *syllabus* o dei documenti didattici, nel bilanciamento tra didattica e *scholarship*, nella sperimentazione di nuovi modelli didattici, all'offerta di *feedback* dopo una visita in classe degli esperti del Centro;
- *Teaching Opportunities list*: una lista di opportunità di approfondimento per i *graduate student*;
- *Resources for Graduate Students*: una lista di risorse e pubblicazioni messe a disposizione per lo sviluppo professionale, la didattica, lo studio e la carriera.

Digital Pedagogy

Mission

All'interno del McGraw Center esistono i gruppi di lavoro Educational and Classroom Technologies (ECT) e Online Learning Environments (OLE), dedicati all'adozione di nuove tecnologie per rafforzare il *teaching and learning*. Il Centro opera con la convinzione che le buone tecnologie per il *teaching and learning* siano radicate nei medesimi principi della buona pedagogia, in quanto incoraggiano la creatività, l'esplorazione, la scoperta e la collaborazione. A tale scopo il McGraw ha creato una *partnership* con i docenti per utilizzare nel modo più efficace possibile gli strumenti digitali già esistenti o, laddove necessario, sviluppare nuovi strumenti per raggiungere obiettivi educativi specifici. Questa *partnership* continua lungo tutto il semestre per garantire l'implementazione produttiva di questi strumenti. Lo staff è specializzato in: tecnologie di classe, progettazione didattica, *web development*, supporto ai *blog* per i corsi, compiti multimediali, registrazione delle lezioni e *media editing*.

L'apprendimento prende forma anche dagli spazi nei quali avviene. A partire da questa consapevolezza, il McGraw Center va alla ricerca di modelli di spazio per l'apprendimento flessibili, al fine di facilitare diverse tipologie didattiche e stili di apprendimento, incoraggiando la comunicazione e rafforzando l'esperienza di apprendimento.

Lo staff del Center, inoltre, lavora con i docenti per costruire piattaforme *on-line* per il lavoro collaborativo all'interno del corso, e per offrire supporto lungo il semestre nella gestione della piattaforma. Alcuni esempi di lavori sono: corsi *on-line*, *blog* del corso, *online journal*, testi collaborativi, *on-line media collection*. Lo staff è disponibile anche per sessioni di *training* per l'uso delle tecnologie nel modo più efficace e personalizzato possibile.

Il Center, relativamente alla *digital pedagogy*, può offrire:

- consulenze legate all'esplorazione, sviluppo e adozione di nuovi strumenti didattici e tecnologie per il *teaching and learning*;
- *expertise* nello sviluppo di spazi di apprendimento dotati di tecnologie;
- informazioni relativamente alle tecnologie emergenti e alle pedagogie digitali;
- formazione sulle tecnologie *learning-centered*;
- programmazioni legate a tematiche correnti per l'educazione tecnologica.

I servizi offerti

I servizi che vengono offerti in questo campo sono:

- *tecnologie emergenti e pedagogie digitali*: un aspetto della mission del McGraw è restare al passo con gli ultimi sviluppi delle tecnologie formative e la pedagogia digitale, e promuovere confronto nelle *best practice* per insegnare con strumenti digitali. L'Online Learning Environments group può aiutare nell'esplorare la creazione di corsi online, corsi combinati, corsi rinnovati e all'avanguardia;
- *consulenze*: il McGraw supporta i docenti per un utilizzo efficace degli strumenti digitali esistenti o, quando necessario, sviluppa nuovi strumenti per raggiungere determinati obiettivi pedagogici. Questa *partnership* continua lungo il semestre per garantire un'implementazione produttiva di questi strumenti. Le specializzazioni degli staff includono tecnologie in classe, progettazione e sviluppo dei corsi, supporto per i blog del corso, registrazione di lezioni, compiti multimediali, *media editing* e supporto per *blackboard*;
- *strumenti per insegnare con la tecnologia*. Lo staff del Center lavora con i docenti per stabilire piattaforme *on-line* per un lavoro collaborativo nei corsi, e per offrire supporto per l'implementazione di queste piattaforme lungo il semestre. Esempi di lavoro online sono: i *blog* dei corsi, *online journal*, mappe collaborative e *online media collections*.

7.11 Berkeley Center for Teaching & Learning

Il Berkeley Center for Teaching & Learning (<https://teaching.berkeley.edu>) viene presentato come un centro che fa *partnership* con i docenti per ispirare, arricchire e innovare le pratiche collettive di Berkeley e raggiungere l'eccellenza nell'insegnamento.

Per perseguire tale mission il Center offre la propria *expertise* pedagogica e di valutazione dal corso al *curriculum* attraverso:

- il lavoro con *senate* and *non-senate faculty*, *dipartimenti* e *co-curricular unit*, per migliorare le buone pratiche in tutti gli aspetti del *curriculum*, istruzione e valutazione;
- condividendo la conoscenza della pedagogia *evidence-based*, *student-centered* e *outcome-guided*;

- aiutando a migliorare la qualità della formazione; offrendo expertise per ostruire una conoscenza comune nel *teaching and learning*;
- promuovendo sperimentazioni iterative e trasformazioni all'interno del *curriculum* per rafforzare l'apprendimento degli studenti e il loro *engagement*;
- supportando una diversità di stili di insegnamento che riconoscano la diversità degli stili di apprendimento, rispondendo alle differenze di tali stili di apprendimento, e creando un ambiente di apprendimento inclusivo;
- riunendo e creando occasioni di dialogo, una *partnership* mutualmente costruttiva e gruppi *cross-functional*;
- riconoscendo e valorizzando le eccellenze nell'insegnamento; dando visibilità alla didattica di alta qualità; dando riconoscimento ai docenti per i loro contributi al *teaching and learning*.

Il Center for Teaching and Learning lavora a stretto contatto con un gruppo di consulenti per i docenti, *affiliated partner*, e *academic partner*. Gli *academic partner* sono realtà presenti all'interno del *campus* di Berkeley, con le quali il Centro lavora in rete. Tra questi si elencano:

- *American Cultures Center*: tale centro accoglie le richieste relative allo studio di razza, etnia e cultura negli USA, oltre che produrre un ambiente unico per lo sviluppo dei programmi per studenti e docenti centrati sulla *community engaged scholarship*;
- *Athletic Study Center*: dedicato ad aiutare gli studenti atleti a raggiungere l'eccellenza con programmi progettati per connettere studio e vita, suggerendo buone abitudini nello studio e pianificando studi e carriera;
- *Berkeley Connect*: offre agli studenti una chance per creare relazioni con i loro pari, con i *graduate student*, professori e alunni fondate sull'interesse per le idee e il desiderio di supportarsi a vicenda durante e dopo il periodo di vita universitaria a Berkeley;
- *Berkeley International Office*: la *mission* di questo ufficio è quella di rafforzare le esperienze accademiche di studenti e studiosi internazionali, offrendo i più alti livelli di conoscenza e expertise nelle consulenze, servizi per l'immigrazione, supporto e protezione (*advocacy*), e programmazione per partecipare alla vita del *campus*;

- *Berkeley Language Center*: offre supporto pedagogico e tecnologico per l'apprendimento delle lingue straniere;
- *Berkeley Public Service Center*: il centro supporta i docenti nello sviluppare corsi e ricerche *community-based*, e supporta il servizio pubblico degli studenti, lo sviluppo della *leadership*, lo sviluppo della comunità e il *civic engagement*;
- *Center for Student Conduct*: il centro amministra il *Code of Student Conduct* e promuove l'integrità accademica;
- la *biblioteca*: il sito della biblioteca offre informazioni relative alle diverse biblioteche del *campus* e all'accesso a alcune delle risorse e dei servizi offerti, come prenotazione di corsi e servizi formativi;
- *Division of Equity and Inclusion*: questa divisione offre risorse di *leadership* e *accountability* per risolvere iniquità del sistema, attraverso *engaged research, teaching e public service*, e ampliando percorsi di accesso e promozione di un clima del *campus* salutare ed *engaged*;
- *Educational Technology Services*: offre strumenti tecnologici, formazione e supporto per docenti, staff e studenti;
- *GSI Teaching and Resource Center*: il Centro offre supporto pedagogico e guide per i GSI (*Graduate Students Instructor*);
- *Information Services and Technology*: offre consulenze professionali e servizi come contatti con *network*, servizi di *database*, sicurezza e *identity management*;
- *Office of Student Development*: si occupa dello sviluppo e implementazione dell'orientamento e dei programmi di trasferimento per studenti e le loro famiglie all'Università di Berkeley;
- *Office of Undergraduate Research*: questo ufficio offre *workshop*, opportunità di finanziamento e altri programmi di supporto per *undergraduate* che intendano intraprendere una ricerca (per es. l'Undergraduate Research Apprentice Program che mette in contatto studenti con docenti di ogni campo del sapere);
- *Osher Lifelong Learning Institute*: si tratta di un programma annuale di corsi, lezioni, eventi speciali e circoli di interesse per le persone più adulte della comunità di Berkeley;
- *Student Learning Center*: il centro è una comunità di 4.000 *undergraduate*, più di 250 tra *tutor* e *instructor*, e 20 professionisti facenti parte di uno staff

dedicato a sostenere l'eccellenza accademica, ed è guidato dalla filosofia che gli studenti che lavorano con altri studenti promuovono successo accademico e personale;

- *UC Berkeley Extension*: come *branch* per la formazione continua tale *extension* offre più di 2.000 corsi ogni anno, inclusi corsi *on-line*, con più di 75 certificazioni professionali e programmi di studio specializzati.

Connect!

Il sito Internet dedica una sezione denominata “*Connect!*”, nella quale si accompagnano i docenti (in particolare i nuovi) per “connettersi” alla comunità di Berkeley e essere coinvolti nelle attività del campus. Tale accompagnamento si struttura come una vera e propria lista di consigli e suggerimenti:

- “*Get connected!*”:
 - Utilizza le risorse per i nuovi *faculty!*
 - Frequentare “*Dialoghi!*”, una serie di colloqui sul *teaching!*
 - Iscriviti a TEach-Net!
 - Leggi il Berkeley Teaching Blog!
 - Richiedi una consulenza!
 - Seguici su Twitter!
 - Iscriviti alla newsletter!

Le consulenze

Lo staff del Center for Teaching and Learning offre consulenze individuali e a piccoli gruppi, mettendosi a disposizione come esperti di didattica e partner di pensiero per i *faculty* di Berkeley su tutti gli aspetti del *teaching*. È disponibile ad assistere i dipartimenti accademici, le scuole professionali, e i gruppi di consulenza degli studenti su una varietà di temi e di problematiche legate al curriculum alla valutazione del programma, alla valutazione degli *outcome*.

- *Consulenze a livello di corsi*:
 - *consulenze per la didattica dei docenti*: specificamente dedicate, in modo confidenziale, a supportare il docente nei diversi aspetti della pratica didattica, grazie alla consulenza di un esperto, al fine di raggiungere forme di eccellenza didattica;

- *osservazioni*: come parte del processo di consulenza, il docente stesso richiede un'osservazione di classe da parte di un membro del CTL e/o chiede di osservare la classe di un altro docente:
 - *osservazioni delle attività didattiche in classe*: un membro dello staff del Centro è disponibile a osservare l'azione didattica, a incontrare il docente e a discutere le impressioni ricavate. Possono essere osservati tutti gli aspetti della vita di classe, come anche alcuni aspetti specifici, richiesti dal docente stesso;
 - *classi aperte*: ci sono alcuni docenti particolarmente esperti che ben volentieri aprono le porte delle loro classi per essere osservati dai colleghi. Il Centro identifica, a partire dalle richieste del committente, il docente dal quale farsi ospitare, per poter osservare specifiche aree didattiche, o metodologie particolari (lezioni, *active learning*, discussioni...).
- *Consulenze a livello del programma*:
 - incontri con il *curriculum committee*;
 - *supporto per il curriculum e la valutazione*;
 - *supporto per la revisione del programma accademico*.

Il sito offre anche una statistica dei servizi svolti, con analisi dei dati raccolti:

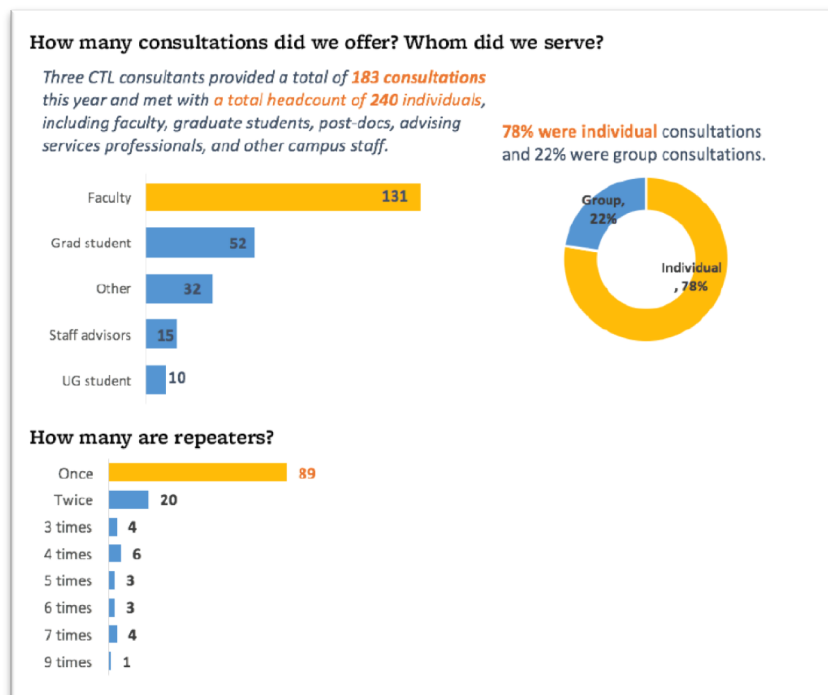


Figura 18: immagine tratta dal sito <https://teaching.berkeley.edu>

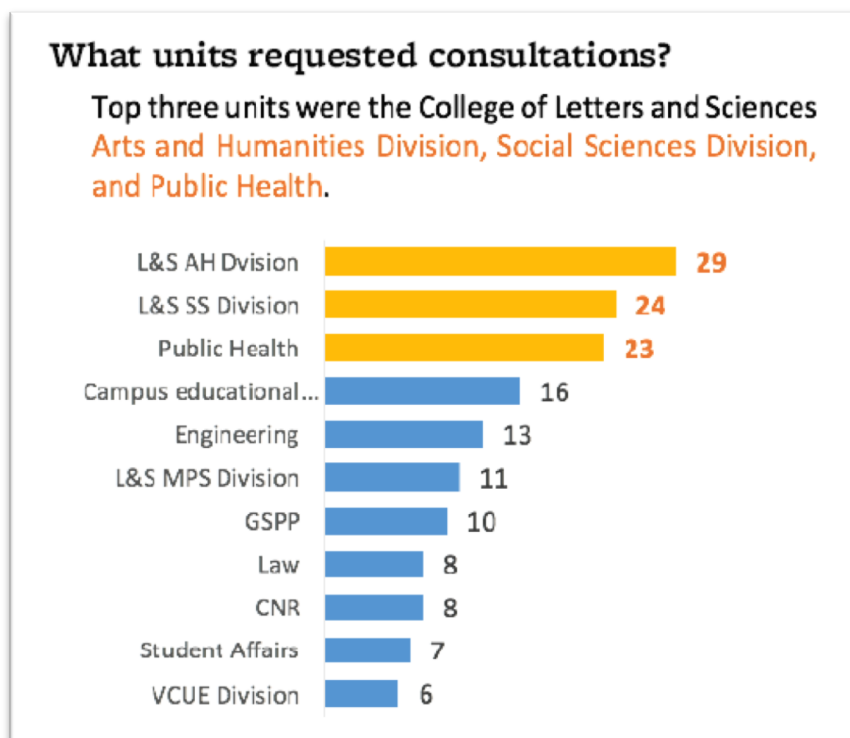


Figura 19: immagine tratta dal sito <https://teaching.berkeley.edu>

Popular consultation topics: Top five!

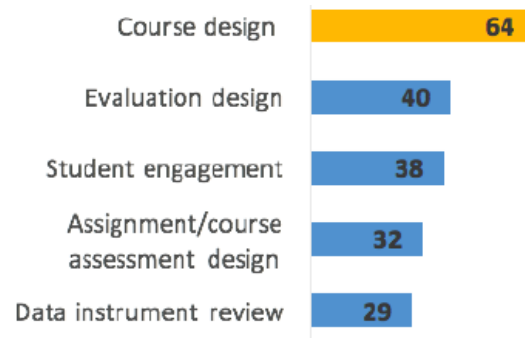


Figura 20: immagine tratta dal sito <https://teaching.berkeley.edu>



Figura 21: immagine tratta dal sito <https://teaching.berkeley.edu>

Grant engagement

Il Center for Teaching and Learning offre anche consulenza e supporto per la ricerca e la gestione dei *grant* che abbiano una componente pedagogica, o legata al *curriculum* e alla valutazione formativa. I livelli di supporto offerti dal Centro sono diversi e di diverso tipo; il sito riporta alcuni esempi:

- *ENRICH Program Lead, della Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences (KFAS)*: all'interno di questo programma sono offerte molte possibilità di *grant* collegati alla dimensione pedagogica e didattica. Il Centro ha prestato assistenza per la partecipazione a questo *grant* attraverso giornate di progettazione condivisa per programmi di eccellenza didattica alla Kuwait University. Il Centro ha aiutato a chiudere il cerchio organizzando *workshop* di *follow-up* per sostenere lo sviluppo delle capacità dei docenti di realizzare attività di *faculty development* nei loro *campus* di origine;

- *INSPIRE Project Co-Lead -NSF - Improving Undergraduate STEM Education (IUSE)*: il Centro ha contribuito come Co-PI nella partecipazione a questo *grant*, guidando il *faculty development* in STEM. Ha aiutato nella disseminazione di un anno di formazione per docenti mirato a trasformare la didattica STEM nel sistema dell'istruzione superiore tra le università statali della California, ridefinendo lo stile delle lezioni;
- *INNOVATE Collaborator and Consultant -NSF- Widening Implementation & Demonstration of Evidence-Based Reforms (WIDER)*: in collaborazione con la Lawrence Hall of Science, il Centro ha contribuito nella realizzazione di un programma di formazione per STEM *faculty*. Il programma aveva lo scopo di aiutare i docenti nel costruire programmi didattici basati su esperienze *evidence-based* per gli studenti, in particolare in corsi numerosi. Il Centro ha realizzato una guida per offrire linee di lavoro ai docenti e ai formatori, esportabili anche fuori Berkeley;
- *COLLECTIVE PRACTICE Consultant and Workshop Facilitation - NSF- Research Experiences for Teachers (RET)*: il Centro ha recentemente supportato il College of Engineering nell'esecuzione di un grant NSF che offriva ai *faculty* l'opportunità di apprendere le più recenti ricerche e tradurle in pratiche didattiche nei loro corsi. Ha offerto consulenza e organizzato *workshop* mettendo a disposizione le proprie risorse e formatori specializzati nel *curriculum* e nelle diverse discipline.

Communities

La creazione di comunità è ritenuto strumento di *faculty development* fondamentale. Il Centro offre ai docenti la possibilità di partecipare a diverse iniziative, *on-line* e in presenza:

- *Dialoghi*: per condividere la riflessione didattica, a Berkeley è organizzata una serie di dialoghi su specifici temi;
- *Teach-Net*: è un *forum* con moderatore per lo scambio di informazioni, consigli, suggerimenti e dialogo relativo alla didattica a Berkeley;
- *The Mash-up of Academic Partners (MUAP)*: è un *network* di comunicazione e collaborazione tra le unità dello staff nel *campus* che lavora per arricchire il teaching and learning per *faculty* e studenti. Il MUAP si raduna verso la fine di ogni semestre per un Professional Development Forum, nel quale apprendere gli uni dagli altri e dialogare su tematiche di interesse. Tali forum

permettono anche di esplorare potenziali aree di collaborazione, e per rendere pubblici i propri sforzi;

- *Quality Circles for Teaching (QCT)*: sono contesti di peer-coaching nei quali è possibile analizzare e riprogettare le proprie pratiche didattiche, partendo dalle revisioni di un syllabo, dei compiti o degli esercizi di classe, alla visita a corsi di altri docenti, alle sessioni di videoregistrazione d'aula. Le forme che i circoli assumono sono diverse; dalle discussioni guidate alle interviste agli esperti, al peer tutoring ecc.;
- *Berkeley Teaching Blog*: un blog organizzato dal CTL dedicato al teaching and learning.

Colloquia/workshop

- *Professional Enrichment Menu of Opportunities*: il sito offre, in un'unica pagina, un menu con tutte le opportunità per arricchire la propria professionalità. Infatti, il *campus* di Berkeley presenta una miriade di occasioni per migliorare l'apprendimento degli studenti;
- *Workshops on Special Topics*. I consulenti del CTL sono preparati per condurre e facilitare *workshop* per gruppi di docenti su un'ampia varietà di tematiche. Alcuni esempi:
 - *Any Teacher Can Be Effective... If You Teach from Your Strengths*;
 - *Considering Curriculum, How Students Learn, And Yourself In Course Re/Design*;
 - *Engaging Today's Learners*;
 - *How Do You Know Your Program is Effective?*
 - *Using Technology Strategically*;
 - *Working Backwards: An Approach To Curriculum Re/Design*;
- *The Showcase for Teaching Innovation and Reinvention (STIR)*: conosciuto anche come the Waves of Innovation, è una giornata di studio, realizzata periodicamente, con lo scopo di rendere pubblico il lavoro che ha permesso di raggiungere obiettivi importanti nel miglioramento della didattica. I *topic* più popolari presentati nelle passate edizioni hanno riguardato: strategie di *engagement* degli studenti, coinvolgimento dentro corsi numerosi, valutazione della classe e del curriculum. L'evento ha anche facilitato ulteriormente la creazione di reti con colleghi e una più ampia disseminazione dei risultati raggiunti negli sforzi individuali dei docenti.

Programs

Nella sezione denominate “Programs” del sito si trovano, riordinate in modo diverso, molti dei programmi già descritti e presentati nelle aree di cui sopra:

- *Distinguished Teaching Award;*
- *Instructional Improvement Grants;*
- *Presidential Chair Fellows- Curriculum Enrichment Grant;*
- *Teaching Excellence Colloquium;*
- *Lecturer Teaching Fellows;*
- *Graduate Student Assessment Fellows Program;*
- *Transforming STEM Teaching Faculty Learning Program;*
- *Digital Pedagogy Fellows Program.*

Resources

Nella sezione sono messe a disposizione una serie di risorse per la didattica e per l’approfondimento, raggruppate in queste sotto-sezioni:

- *Learn:* che cosa significa apprendere? Cosa dicono le scienze dell’apprendimento? Quali sono i principi fondativi? Come funziona la memoria? Come ottimizzare l’apprendimento degli studenti?
- *Design:* come si costruisce un syllabus? Che cos’è l’etica dell’insegnamento? *Copyright* e insegnamento. Come si lavora con i *Graduate Students Instructor?*
- *Engage:* quali strategie per l’apprendimento attivo e il coinvolgimento degli studenti? Come si applica e analizza il coinvolgimento? Come si valuta?
- *Improve:* Come si valutano gli studenti? Quali modelli alternativi ai tradizionali? Come si valuta un corso? Come si documenta l’efficacia didattica di un corso?
- *New to Campus:* piccoli-grandi suggerimenti per i nuovi docenti a Berkeley.
- *Assessment and Evaluation:* la *program evaluation* offre ai docenti e allo *staff* l’opportunità di condurre una discussione *data-driven* sul programma, i bisogni di docenti e studenti, le *policy* e le procedure, e sugli *outcome* educativi e il loro impatto. L’*outcome assessment* è un tipo di valutazione focalizzato nell’esaminare gli esiti d’apprendimento degli studenti e il miglioramento curricolare. Sia la prima che la seconda forma di valutazione

può rivelare punti di forza e di debolezza del programma e aree di miglioramento raccomandate. A tale scopo il sito guida a:

- State Learning Goals;
 - Map Curriculum;
 - Situate Assessment;
 - Design Assessment;
 - Implement;
 - Analyze and Interpret Data.
- *Documenting Teaching Effectiveness*: il sito mette a disposizione risorse e strumenti per valutare e documentare l'efficacia didattica, così organizzati:
 - Student Evaluation (*end-of-course*);
 - Peer Observation of Course Instruction;
 - Teaching Statement/Statement of Teaching Philosophy;
 - Instructional Improvement Efforts;
 - Teaching Dossier.
 - *Reading and Composition*: risorse per studenti, insegnanti, istruttori per imparare a scrivere con chiarezza, efficacia e accuratezza di questioni intellettuali complesse, e a darne una lettura critica. Tale competenza viene inserita nei *syllabus*, nei programmi dei corsi, nelle valutazioni, nella ricerca, nella composizione di testi.

7.12 Riferimenti

Bibliografia

Kuhlenschmidt, S. (2009). *Who are we? Where are we?* Descriptive data about centers. Paper presented at the Southern Regional Faculty Development Consortium, Louisville, KY.

Cook, C.E., & Marinovich, M. (2010). Effective practices at research universities. The productive pairing of research and teaching. In K.J. Gillespie, D. L. Robertson and Ass. *A guide o faculty development*. Second edition. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Blackburn, R.T., & Lawrence, J.H. (1995). *Faculty at work*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Bok, D. (2006). *Our underachieving colleges: A candid look at how much students learn and why they should be learning more*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Siti Internet consultati

<http://www.crlt.umich.edu> (ver. 27.09.2016).

<http://generaleducation.fas.harvard.edu> (ver. 27.09.2016).

<http://ctl.yale.edu> (ver. 27.09.2016).

<https://www.umass.edu/ctfd> (ver. 06.10.2016)

<https://ceils.ucla.edu> (ver. 21.07.2017)

<http://dcal.dartmouth.edu> (ver. 10.07.2017)

<http://sfdc.stanford.edu> (ver. 22.07.2017)

<http://ctl.columbia.edu> (ver. 22.07.2017)

<http://www.brown.edu/about/administration/sheridan-center> (ver. 10.08.2017)

<https://mcgraw.princeton.edu> (ver. 28.09.2017)

<https://teaching.berkeley.edu> (ver. 02.10.2017)

8 Pensare un Centro per la Professionalità Accademica [CPA] in un ateneo italiano

Alla luce degli argomenti sviluppati è possibile ipotizzare anche per gli atenei italiani di centri equivalenti a un FDC, che chiameremo “Centri per la Professionalità Accademica”.

Qui di seguito sono indicate possibili iniziative, che potrebbero trovare spazio nella nostra realtà.

8.1 Localizzazione

I FDC possono essere istituiti:

- a livello di ateneo;
- a livello di area;
- in un singolo dipartimento.

Quando operano come unico centro a livello di ateneo, per garantire un buon funzionamento a tutte le strutture periferiche, è necessaria l’istituzione di un comitato di gestione, in cui siano rappresentate tutte le strutture. Ciascun componente del Comitato è chiamato a svolgere una funzione proattiva nella sua struttura di appartenenza, per favorire un buon coinvolgimento dei colleghi nelle iniziative promosse dal centro.

Il “comitato di gestione”, così come lo troviamo istituito nelle università americane, è incaricato di promuovere continua innovazione didattica; a questo scopo si trova attribuito dei fondi da gestire in modo autonomo con il vincolo di assicurare “*the highest chance of success*”.

8.2 Mission

Un FDC deve avere ben esplicitata la sua *mission*, e questa deve essere facilmente reperibile nei documenti di presentazione.

Nella *mission* dell’università devono essere dichiarati gli obiettivi di innovazione che sono perseguiti dal FDC. Ad esempio, alla University of Science of Philadelphia, una “*small urban university*”, la *mission* prevede che la valorizzazione dei docenti è in relazione con il buon grado di insegnamento che offrono, e che per questo sono invitati a frequentare i *faculty development events* e cercare, ogni volta che è necessario, consulenze didattiche e organizzative presso il “Teaching and Learning Centre”.

La *mission* può essere dichiarata a un livello di maggiore o minore individuazione degli obiettivi: ad esempio, può limitarsi a indicare di promuovere l’innovazione nel campo del *teaching* e della *research*; oppure può con precisione specificare quale tipo di innovazione didattica è preferibile perseguire. La University of Science of Philadelphia, ad esempio, dichiara di incoraggiare un preciso modello di *teaching* che viene definito come *learning centered practice*; si tratta di valutare se sia più opportuna una maggiore specificità delle pratiche da perseguire al fine di

garantire una focalizzazione efficace degli interventi, oppure mantenersi ad un livello macro di definizione per favorire la libertà dell'innovazione.

8.3 Offerta formativa

Un elenco esemplificativo delle attività che possono essere proposte è il seguente:

- organizzare *workshop*;
- organizzare veri e propri corsi di preparazione alla didattica;
- pianificare supervisione di esperienze pratiche sul posto di lavoro;
- offrire le cosiddette *just-in-time supportive initiatives* (Roberston, p. 45).

È importante che i servizi di formazione didattica offerti ai docenti consentano di implementare contesti di apprendimento capaci di rispondere alle sfide poste dalla società attuale, che chiede che gli studenti apprendano: *critical thinking, complex reading and writing skills, interpersonal interactional skills, problem solving e conflict resolution abilities* (Marullo and Edwards, 2000, p. 747).

L'offerta formativa deve variare lungo l'asse temporale e lungo l'asse quantitativo e qualitativo. Vanno previste azioni da svolgere in un tempo breve (mezza giornata, una giornata); seminari che si sviluppano in un arco temporale non superiore alla settimana; percorsi che si snodano lungo l'intero anno accademico. Dal punto di vista dei destinatari si devono prevedere offerte al singolo docente, azioni per piccoli gruppi omogenee sul piano disciplinare o anche eterogenee; azioni per grandi gruppi. Per quanto riguarda la qualità vanno contemplate attività che si snodano su un range che va dall'impegno soft al forte coinvolgimento.

8.4 Innovazione

Un FDC dovrebbe fornire gli strumenti teorici, procedurali e organizzativi necessari per favorire e supportare innovazione.

Ad esempio, nelle scuole di medicina nordamericane si sta sperimentando, con il supporto dei FDC, un curriculum verticalmente integrato sul piano biomedico e clinico, prevedendo già dai primi anni e secondo una gradualità crescente, un aumento di presenza e di responsabilità nelle attività cliniche. L'obiettivo di quella che viene definita *vertical integration* (Wijnen-Meijer et al. 2015, p. 1) è di favorire la transizione dei giovani medici e in genere del personale sanitario dall'aula universitaria alla pratica nei contesti reali.

Un processo di innovazione andrebbe poi accompagnato da azioni di ricerca volte a valutare il livello di efficacia delle azioni attivate.

8.5 Ricerca sul teaching

Un buon FDC non si limita a erogare iniziative di supporto al *teaching*, ma realizza esso stesso iniziative di ricerca sulle pratiche didattiche, poiché la ricerca è la condizione per la costruzione di un sapere, sia locale sia dal valore generale, che sia di tipo *experimental basis* (Tsui 2009; Wood

2007). La Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching ha promosso una iniziativa definita “Scholarship of Teaching and Learning” (SoTL) che promuove nei confronti dei docenti iniziative di indagine sulle proprie pratiche didattiche; la riflessione viene attivata in gruppi di pari e guidata da un esperto di didattica.

Sono necessarie ricerche di primo livello (*in field*) e di secondo livello (*meta-analysis, synthesis analysis, systematic review*) finalizzate a:

- esplorare nuovi metodi didattici;
- investigare gli esiti dei metodi didattici in uso attraverso una verifica puntuale degli *outcome* degli studenti;
- esplorare nuovi metodi di valutazione;
- studiare l’impatto dei cambiamenti organizzativi sui *faculty member*;
- allestire laboratori dove analizzare criticamente i modi tradizionali di insegnare (lezione *ex cathedra*, seminari, ...) per individuare dispositivi metodologici più efficaci in relazione ai diversi contesti di apprendimento;
- esplorare nuovi modelli di costruzione del curriculum.

Molte le questioni didattiche da indagare: quali risultano essere modi efficienti per stimolare la curiosità di apprendimento negli studenti? Quali metodi facilitano il processo di *scaffolding*? Quali metodi incrementano le capacità di *problem-solving*? Come organizzare un ambiente di apprendimento capace di favorire lo sviluppo di *critical thinking*? Sarebbe interessante realizzare ricerche che comparano differenti metodi didattici stabilendo correlazioni fra metodi ed esiti: cosa succede in termini di *learning outcome* quando sono attivati metodi trasmissivi e metodi euristici? (Tam 2015, p. 32).

Dal momento che la professionalità nel *teaching* si evidenzia sia in termini di acquisizione di conoscenze sulle metodologie didattiche, sia in termini di modi di agire, Altrettanto interessanti potrebbero essere studi che identificano quali cambiamenti producono in termini di conoscenze e modi di azione le differenti tipologie di contesti per la formazione didattica.

8.6 Monitoraggio dello stato di benessere del personale impegnato in attività di ricerca

In certi FDC sono individuati coloro che hanno il compito di insegnare metodologia di ricerca (*faculty member teaching research methodology*) per seguire i nuovi ricercatori. Studi recenti hanno registrato che molti ricercatori nel campo delle Scienze umane sono a rischio sul piano della salute psichica, a causa del dovere trattare con soggetti difficili e/o a rischio (con disabilità psichiche e fisiche, carcerati, persone sotto la tutela dei servizi sociali, persone con problemi economici e conseguente povera qualità della vita, ecc.). Ci sono *sensitive topic* che richiedono di esplorare vissuti personali che richiedono un *tactful approach*, la messa in atto di dispositivi di ricerca adeguati richiede un alto investimento sia cognitivo sia emotivo. Si parla in questi casi di

compassion fatigue, oltre che di *psychological stress* in grado di alterare la qualità di vita del ricercatore (Hendrix and al., 2012, p. 223).

Poiché l'analisi della letteratura rivela una mancanza di attenzione sull'impatto della ricerca sui ricercatori, un FDC potrebbe attivare un laboratorio di studio che monitora i vissuti dei ricercatori in modo da evidenziare i problemi che questi incontrano e quindi offrire iniziative che consentano ai nuovi ricercatori di conoscere i rischi cui potrebbero essere esposti e quali dispostivi attivare per difendersi da possibili danni (si parla di *self care*).

È ben documentato da molte ricerche il fenomeno di *burnout* che, nelle università americane, grava sul personale docente che opera in campo medico (Brown et Aal. 2016) come conseguenza dei troppi compiti che vengono assegnati ad una sola persona.

Il *burnout* ha come conseguenza una ridotta produttività sia nella ricerca, sia nella didattica, sia nell'attività clinica. Anche se la riduzione del *burnout* richiede un ripensamento radicale dell'organizzazione in termini di carico di lavoro e di gestione del tempo, e pur sapendo che ogni altra iniziativa può avere solo effetti minoritari, tuttavia sembra importante che un FDC offra spazi di ascolto e di consulenza per raccogliere i bisogni del personale accademico e organizzare iniziative adeguate. Esperienze di supporto in questa direzione sono attive presso la Vanderbilt School of Medicine e la Saint Luis University School of Medicine allo scopo di promuovere il *Medical Student Wellness* (Brown et al., 2016, p. 255). La Boston School of Medicine offre corsi di yoga e meditazione; da uno studio condotto per rilevare gli esiti di questa iniziativa è emerso che i partecipanti utilizzano le tecniche acquisite anche con i pazienti. Lo Health Science Centre della University of Calgary (Canada) organizza *workshop* per facilitare il personale medico e paramedico a trovare soluzioni che conciliano il lavoro con la vita personale. L'iniziativa prevede 4 incontri settimanali di tre ore ciascuno.

8.7 Supporto etico

Da una serie di indagini che hanno coinvolto 26 importanti *medical school* negli USA, è emerso che un problema percepito come rilevante è rappresentato dallo *stress* conseguente al dover affrontare con sempre maggiore frequenza e in solitudine rilevanti questioni etiche (si parla di *ethical o moral distress*). Questo dato rende necessario pensare e organizzare iniziative di supporto ai processi decisionali in corso e di riflessione sugli eventi accaduti. Per favorire una efficace organizzazione di queste iniziative risulta necessario condurre ricerche finalizzate a rilevare i vari tipi di problemi etici incontrati dal personale sanitario, per poi sulla base dei dati raccolti predisporre *critical cases*, e per ognuno di questi casi ipotizzare il tipo di supporto individuale e/o collegiale da offrire.

Una buona iniziativa di supporto etico si sviluppa quindi su due livelli: ricerca e formazione. È importante che la ricerca sui corsi sia svolta con continuità e sia costruita nella forma di una *participatory action researc'*, dove il team di ricerca del FDC lavora in stretta collaborazione con i docenti che forniscono i casi da analizzare. Una ricerca collaborativa chiede un'azione congiunta

sulla costruzione del disegno di ricerca, sull'individuazione del metodo di raccolta e di analisi dei dati. Collaborare a una buona ricerca significa da parte dei docenti entrare in un processo formativo ad elevata potenzialità. Dal momento che non tutti i docenti sono disposti a impegnarsi in una attività di ricerca, poiché richiede molto tempo e molte energie, un FDC può offrire contesti di riflessione sui casi già studiati. La ricerca sull'esperienza diretta, che costituisce l'azione primaria, andrebbe supportata da una buona analisi della letteratura.

8.8 Supporto allo sviluppo della scholarship

- Fare orientamento alle risorse per la ricerca presenti a livello dipartimentale e a livello di ateneo;
- organizzare *workshop* finalizzati a facilitare *writing successful grant proposal*;
- organizzare *workshop* finalizzati a facilitare le pratiche di *scientific writing*, sia di articoli sia di report di ricerca.

8.9 Iniziative rivolte ai newcomers

È importante garantire una buona formazione nei primi anni di lavoro nel mondo accademico, offrendo contesti che:

- a) incrementino le competenze di supporto alla attività di ricerca (*scientific writing*, costruzione di progetti per bandi competitivi, predisposizione di un piano di budget, ecc.);
- b) forniscano conoscenze sui diversi stili e metodi didattici, e allestiscano condizioni per acquisire competenze;
- c) predispongano laboratori che facilitino lo sviluppo degli *habits of mind* (Reder, p. 297) che qualificano l'attività accademica:
 - sollevare domande, *self-reflection*, *critical thinking*, pluralità di stili di scrittura;
 - *soft skills* necessarie a lavorare in team;
- d) incoraggino e rendano possibili momenti di riflessione etica.

Sulla base delle iniziative attivate dalle University of Colorado, Syracuse University e University of California-Berkeley, si possono prevedere specifiche attività di formazione al *teaching* già nell'ultima fase del percorso di dottorato.

Qui di seguito sono indicate le attività in cui vengono coinvolti i *graduating students: discussion sections*, laboratori che sono parte di corsi, brevi sessioni di *teaching* all'interno di corsi, attività di *tutoring* per gli studenti *undergraduating*, attività amministrative di supporto alla ricerca.

Per garantire una seria formazione l'impegno in queste attività richiede di essere supportato da iniziative finalizzate all'apprendimento delle seguenti abilità:

- costruire un piano della lezione;
- acquisire abilità di *management* della classe;
- sviluppare le competenze necessarie a facilitare la discussione;

- acquisire le abilità di conduzione di piccoli gruppi;
- conoscere quali sono gli standard professionali del proprio ruolo;
- costruire una postura etica rispetto alle attività di ricerca e alla pratica didattica;
- quando sono coinvolti in corsi che includono *service learning* è necessario che i *graduating student* imparino a riflettere sul *civic engagement*, sulle diversità degli stili di relazione e di apprendimento, sui principi della responsabilità collaborativa (Border and von Hoene, p. 334).

Accanto al corso di dottorato che prepara alla *scholarship* nella ricerca, è opportuno predisporre percorsi che preparino alla didattica. Tali percorsi possono essere strutturati prevedendo azioni informative sulle diverse metodologie didattiche, azioni di supporto alla pianificazione di azioni in classe e per un'analisi riflessiva *working-based*.

8.10 Laboratori di riflessione

Promuovere lo sviluppo delle attività di riflessione. Bergquist and Phillips (1975, p. 180) affermano essere importante “offrire ai *faculty member* l'opportunità di esaminare le proprie attitudini verso l'insegnamento e di esplorare altri ruoli alternativi”.

Risulta importante riflettere sui differenti modi di interpretare la funzione docente: da “*dispenser of information*” a “attivatore di processi di *self learning*”. Attivare contesti specificatamente destinati alla riflessione sulla pratica significa favorire i processi di pensiero critico che ha l'effetto, proporzionale alla continuità e profondità con cui viene praticato, di non solo facilitare lo sviluppo di consapevolezza del proprio stile didattico ma anche di formalizzare le forme di *expertise* acquisite e di innescare cambiamenti nella pratica (Mortari 2003).

Un laboratorio di riflessione didattica (LRD) può prendere in esame: convinzioni, teorie, immagini, metafore, strumenti, pratiche (Borg, 2003; Nespore, 1987). Radicate convinzioni sulla didattica (Si può?/ Come si può?/ E si deve?/ apprendere a insegnare?) e sulla formazione in generale - in letteratura si parla di “filosofie pedagogiche” (Tam, 2015, p. 32) - possono facilitare o ostacolare in modo sensibile i processi di formazione (Tam, 2015, p. 23). Per tale ragione costruire occasioni di riflessione critica sulle proprie convinzioni significa creare condizioni autentiche di apprendimento. Quelli che possono essere definiti come ‘gruppi elettivi’ di docenti impegnati in pratiche di riflessione possono essere coinvolti in attività di scrittura sulla pratica, perché sebbene comporti un impegno di tempo continuato quando viene praticata evidenzia in modo immediato i guadagni cognitivi e tecnici che rende possibile (Mak and Pun, 2015, p. 14). L'attività di scrittura prende senso quando non resta confinata nello spazio individuale ma viene condivisa con l'obiettivo esplicito di mettere in comune per arricchire lo spazio culturale. Partire dall'analisi della propria esperienza facilita la costruzione di comunità riflessive: il dialogo acquista uno spessore di realtà, la pratica quotidiana esce dal confine spesso demotivante dell'agire in solitudine, può prendere forma una reale e non inerte consapevolezza della necessità di acquisire nuove conoscenze e/o modificare il proprio agire didattico.

8.11 Costruire comunità

Il ruolo accademico è spesso vissuto in solitudine. Gli unici legami sono spesso funzionali solo alla riuscita di un prodotto scientifico, come accade nei laboratori. L'interpretazione solipsistica e spesso individualistica del lavoro accademico comporta però un impoverimento di senso a livello di esperienza individuale e una perdita di potenzialità culturale a livello di istituzione. Costruire iniziative che coltivano il senso comunitario costituisce una nevralgica responsabilità di un FDC. Si tratta di creare le condizioni per esperienze che consentano lo sviluppo della consapevolezza del valore dei *network* di relazioni di supporto e di collaborazione. L'importanza di sviluppare il senso della responsabilità comunitaria è sentita da molti teorici del FD che riprendono la cultura del "capitale sociale" propria della tradizione nordamericana (Cox, 2004).

8.12 Attivare "comunità di sviluppo professionale"

La competenza didattica è un tipo di capitale intangibile,⁵⁰ e in quanto tale fatica ad essere costruito e conservato. A partire dal concetto di *community of practice* (Wenger, 1998) è stato elaborato l'idea di favorire "comunità per lo sviluppo professionale docente" [*community for teacher professional development*, CTPD].

A partire dall'ipotesi secondo la quale il modello tradizionale per lo sviluppo professionale, basato su lezioni *expert-driven* ha una potenzialità limitata, viene ipotizzato che la costruzione di comunità dove si elabora sapere a partire dalla pratica costituiscono il contesto privilegiato per favorire lo sviluppo della competenza didattica (Mak and Pun, 2015, pp. 4-5). Una CTPD è un luogo dove i docenti si incontrano per condividere le competenze acquisite, discutere insieme problemi di gestione dei contesti di apprendimento, progettare situazioni di apprendimento formalizzate.

Non esiste un modello ideale di didattica universitaria poiché le situazioni di apprendimento sono differenziate. In una università considerata prestigiosa, dove è in atto il numero programmato di ammissione ai corsi, e rispetto alle quali i titoli di studio che si conseguono sono considerati capaci di assicurare buoni se non elevate posizioni professionali, la motivazione degli studenti all'apprendimento è significativa e continuata nel tempo, con la conseguenza che l'impegno didattico del docente trova terreno fertile e consiste nel facilitare l'apprendimento senza o con poco sforzo motivazionale.⁵¹ Invece nelle università considerate di medio o basso profilo e poi

⁵⁰ Con il termine capitale intangibile si intende l'insieme delle risorse e il patrimonio non incorporati in beni fisici o in attività finanziarie. "Gli *asset* intangibili costituiscono il capitale intangibile, che non può essere visto, toccato o misurato e non è incorporato nel patrimonio fisico o finanziario dell'impresa. Possono essere distinti due tipi di *asset* intangibili: quelli derivanti da protezioni legali, come i brevetti, le licenze, il *copyright* o i marchi registrati che, insieme al segreto industriale, sono generalmente raggruppati nella categoria di proprietà intellettuale, e quelli competitivi, come il capitale umano, l'efficacia dei processi organizzativi e la capacità innovativa che determinano la performance delle imprese". (Labory, 2012).

⁵¹ È differente insegnare in una università prestigiosa di Hong Kong, dove accede solo il 18% della popolazione studentesca che si presenta i test di selezione (Mak and Pun, 2015, p. 6) dall'insegnare in una piccola università di provincia di tipologia generalista, dotata di scarsi fondi sia per la ricerca sia per la didattica.

specificatamente nei corsi che non garantiscono *high level professional development*, dove non esiste il numero programmato e si rischia di avere in aula un numero elevato di studenti, molti dei quali non pienamente motivati o addirittura demotivato poiché arrivano in quel corso dopo avere fallito le selezioni nei corsi a numero programmato, al docente è chiesta una differente competenza didattica: non solo quella che facilita l'erogazione di saperi, ma anche che attiva motivazione e attenzione in classe, nonché un impegno adeguato rispetto alle competenze da apprendere. per questa ragione le CTPD devono tenere conto delle differenti situazioni e mettere a punto modelli di expertise differenziati.

8.13 Sviluppare percorsi di apprendimento interprofessionali

Soprattutto in ambito clinico è sentita la necessità di integrare il curriculum con esperienze di apprendimento interprofessionale, che si realizzano laddove i partecipanti a uno stesso gruppo appartengono a ruoli professionali differenti che sono chiamati a lavorare in team (Silver & Leslie, 2009, p. 172).

L'*interprofessional collaboration* si realizza quando attorno al caso di un paziente differenti figure professionali analizzano il caso insieme e prendono una decisione comune. Quando si individuano le competenze da promuovere per svolgere azioni efficaci in un team interprofessionale si elencano competenze cognitive e competenze relazionali. Competenze cognitive: disponibilità al confronto, capacità di delocalizzazione cognitiva, capacità di sospendere atteggiamenti giudicanti, esprimere il proprio pensiero in modo aperto evitando logiche di dominio sull'altro. Competenze relazionali: disponibilità a collaborare, impegno nel comprendere l'altro, disponibilità a dare supporto ai colleghi.

In letteratura non si trovano però indicate le competenze etiche che invece sono necessarie a dare forma a una presenza autenticamente collaborativa e capace di generare comunità: rispetto, responsabilità, umiltà, pazienza, e persistenza.

Si ipotizza, ma non è ancora disponibile un numero sufficiente di ricerche che abbiano validato tale ipotesi, che i team di lavoro in ambito clinico i cui partecipanti abbiano seguito percorsi formativi finalizzati allo sviluppo delle competenze cognitive e relazionali necessarie a lavorare insieme manifestino comportamenti efficaci ed efficienti.

Poiché la partecipazione a percorsi per lo sviluppo professionale richiede investimento di tempo e di energie, è necessario garantire riconoscimenti sia simbolici sia concreti.

8.14 Contesti di riflessione etica

È importante offrire agli studenti delle scuole di medicina la possibilità di accedere a contesti di apprendimento finalizzati a promuovere una sensibilità etica che è imprescindibile per una buona cura. Da evitare sono contesti di lezione frontale, poiché l'etica non si apprende nella forma di erogazione di informazioni. Vanno invece organizzati laboratori riflessivi strettamente coordinati ai contesti pratici.

8.15 Promuovere attività che incrementano “interprofessional collaborative competences”

A promuovere quella che viene definita *interprofessional education* è la World Health Organization, che valorizza esperienze capaci di sviluppare le competenze necessarie a lavorare in team eterogenei dal punto di vista professionale. Si parla di professionisti *team ready* (Ratka et al., 2017, p. 1). Si potrebbe costruire un *repository*, da aggiornare continuamente, di casi critici sui quali costruire processi di apprendimento in gruppo.

8.16 Gestione

Una condizione necessaria, anche se non sufficiente, per garantire il buon funzionamento di un FDC è dotarlo di un *budget*. Vanno poi individuate chiare responsabilità e precise rendicontazioni nell'uso di tale *budget*.

La gestione va individuata con un regolamento, preciso ma leggero, che indichi le condizioni per assumere la responsabilità di un FDC e la tempistica dell'incarico. È importante che la persona venga individuata all'interno del corpo accademico sia della stessa università, sia a livello nazionale e internazionale, e che lo svolgimento di questa attività riceva un riconoscimento preciso o sul piano monetario o in termini di riduzione di altri carichi di lavoro.

8.17 Riferimenti

- Bergquist, W. H., & Phillips, S. R. (1975). Components of an effective faculty development program. *Journal of Higher Education*, 46(2), 177 – 212.
- Border L.L.B, and von Hoene, L.M. (2010). Graduate and professional student development programs. In K.J. Gillespie, D.L. Robertson, & Ass., *A guide to faculty development*, 2nd ed. (pp. 327-345). Jossey-Bass: San Francisco, CA.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36, 81-109.
- Brown, G.E., Bharwani, A., Patel, K.D., and Lemaire, J.B. (2012). An orientation to wellness for new faculty of medicine members: meeting a need in faculty development. *International Journal of Medical Education*, 7, 255–260.
- Cox, M.D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New directions for teaching and learning*, 97, 5-23.
- Labory, S. (2012). Intangibile. In Aa, Vv., *Dizionario di Economia e Finanza* (Treccani). http://www.treccani.it/enciclopedia/intangibile_%28Dizionario-di-Economia-e-Finanza%29/ (retrieved 10 January 2018).
- Mak, B. and Pun, S-H. (2015). Cultivating a teacher community of practice for sustainable professional development: beyond planned efforts. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 21(1), pp. 4-21.
- Marullo, S. and Edwards, B. (2000). *Service-Learning Pedagogy as Universities' Response to Troubled Times*. *American Behavioral Scientist*, vol. 43, n. 5, pp. 746-755.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 193-215.
- Ratka, A., Zorek, J.A., and Meyer S.M. (2017). Overview of faculty development programs for interprofessional education. *American journal of pharmaceutical education*, 81(5), article 96 (pp. 1-10).
- Reder, M. (2010). Effective practices in the context of small colleges. In K.J. Gillespie, D.L. Robertson, & Ass., *A guide to faculty development*, 2nd ed. (pp. 293-308). Jossey-Bass: San Francisco, CA.

- Silver, I.L., and Leslie, K. (2009) Faculty development for continuing interprofessional education and collaborative practice. *Journal of continuing education in the health professions, 29*(3), 172-177.
- Tam, A.C.F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practice. *Teachers and Teaching: theory and practice, 21*(1), 22-43.
- Tsui, A.B.M. (2009). Distinctive qualities of expert teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice, 15*, 421-439.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wijnen-Meijer, M., ten Cate, O., van der Schaaf, M., Burgers. C. and Borleffs, J. (2015). Vertically integrated medical education and the readiness for practice of graduates. *BMC Medical Education, 15*, 1-9.
- Wood, D.R. (2007). Professional learning communities: Teachers, knowledge, and knowing. *Theory into Practice, 46*, 281-290.