

Anno 8, 1/2023

Excellence and Innovation in Learning and Teaching *Research and Practices*

DIDATTICA INNOVATIVA E FACULTY
DEVELOPMENT: DIMENSIONI
TEORICHE E OPERATIVE

INNOVATIVE TEACHING AND FACULTY
DEVELOPMENT: THEORETICAL
AND OPERATIONAL DIMENSIONS

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



Excellence and Innovation in Learning and Teaching *Research and Practices*

DIDATTICA INNOVATIVA E FACULTY
DEVELOPMENT: DIMENSIONI
TEORICHE E OPERATIVE

INNOVATIVE TEACHING AND FACULTY
DEVELOPMENT: THEORETICAL
AND OPERATIONAL DIMENSIONS

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Scientific Editors: Marina De Rossi (Università di Padova), Monica Fedeli (Università di Padova), Emilia Restiglian (Università di Padova).

Scientific Board: Alberto Fornasari (Università di Bari), Alberto Parola (Università di Torino), Alessandra La Marca (Università di Palermo), Alessia Scarinci (Università di Bari), Alike Nicolaidis (University of Georgia, Athens, USA), Andrea Garavaglia (Università di Milano), Anita Macaudo (Università di Bologna), Anna Dipace (Università di Foggia), Anna Serbati (Università di Trento), Anneke Smits (Windesheim University, The Netherlands), Antonio Marzano (Università di Salerno), Barbara Bruschi (Università di Torino), Bola Si-meon-Fayomi (Obafemi Awolowo University, Ile -Ife Nigeria), Chiara Panciroli (Università di Bologna), Claudio Melacarne (Università di Siena), Concetta Tino (Università di Padova), Corrado Petrucco (Università di Padova), Daniela Acquaro (University of Melbourne, Australia), Daniela Frison (Università di Firenze), Davide Parmigiani (Università di Genova), Edward Taylor (Penn State University, Harrisburg, USA), Elisabetta Nigris (Università di Milano Bicocca), Elizabeth Tisdell (Penn State University, Harrisburg, USA), Fabio Bocci (Università Roma Tre), Filippo Bruni (Università del Molise), Francesca Bracci (Università di Firenze), Francesca Zanon (Università di Udine), Francesco Lo Presti (Università di Napoli “Parthenope”), Gerald Knezek (University of North Texas, USA), Giovanna Del Gobbo (Università di Firenze), Jo Tondeur (Vrije Universiteit Brussel, Belgium), Joellen Coryell (Texas State University, USA), John Dirxx (Michigan State University, USA), Laura Bie-remma (University of Georgia, Athens, USA), Laura Corazza (Università di Bologna), Laura Fedeli (Università di Macerata), Liisa Postareff (University of Turku, Finland), Loredana Perla (Università di Bari), Lorella Giannandrea (Università di Macerata), Lorenza Da Re (Università di Padova), Loretta Fabbri (Università di Siena), Luca Botturi (Scuola Univer-sitaria Professionale della Svizzera italiana, Manno, CH), Luca Ferrari (Università di Bolo-gna), Lucia Mason (Università di Padova), Luciano Galliani (Università di Padova), Maka Eradze (Università di Foggia), Marco Lazzari (Università di Bergamo), Maria Ranieri (Uni-versità di Firenze), Marina Santi (Università di Padova), Maura Striano (Università Napoli Federico II), Maurizio Sibilio (Università di Salerno), Michele Baldassarre (Università di Bari), Nicoletta Diblas (Politecnico di Milano), Otilia Clipa (Stefan cel Mare University of Suceava, Romania), Paolo Calidoni (Università di Parma), Paolo Federighi (Università di Firenze), Pietro Lucisano (Sapienza Università di Roma), Regina Egetenmeyer (Julius-Ma-ximilian-University, Würzburg, Germany), Rhonda Christensen (University of North Texas, USA), Robert Wagenaar (University of Groningen, The Netherlands), Roberta Piazza (Uni-versità di Catania), Salvatore Colazzo (Università del Salento), Simona Ferrari (Università Cattolica del Sacro Cuore), Stefano Bonometti (Università degli Studi dell’Insubria), Stefano Di Tore (Università del Salento), Valentina Grion (Università di Padova), Vanna Boffo (Uni-versità di Firenze), Vincenzo Zara (Università del Salento), Viviana Vinci (Università Me-diterranea di Reggio Calabria).

Editorial Board: Marica Liotino (Università di Padova), Ottavia Trevisan (Università di Pa-dova).

Per contattare la redazione: Centro Interdipartimentale di Studi per i Servizi alla Persona (CISSPE), Università degli Studi di Padova, Piazza Capitanato 3, 35139 Padova; e-mail: eilt.journal.cisspe@unipd.it

Ricerche empiriche e studi teorici saranno sottoposti a doppio referaggio cieco; esperienze sul campo saranno sottoposte a singolo referaggio cieco.

Empirical researches and theoretical studies will be double-blind refereed.

La rivista è in Fascia A Anvur, area 11 SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE, PEDAGO-GICHE, PSICOLOGICHE: 11/D1 (Pedagogia e storia della pedagogia), 11/D2 (Didattica, Pedagogia speciale e Ricerca educativa).

Progetto grafico di copertina: Alessandro Petrini.

Copyright © FrancoAngeli

This work is released under Creative Commons Attribution - Non-Commercial –
No Derivatives License. For terms and conditions of usage
please see: <http://creativecommons.org>

Sommario

Saggi e ricerche

- Lorenza Da Re, Roberta Bonelli, Angelica Bonin
La formazione dei tutor universitari. Pratiche ed esiti della proposta formativa dell'Università di Padova
Practices and results of a proposal for university tutor training at the University of Padua. pag. 5
- Marina De Rossi, Ottavia Trevisan
Hybrid Blended Learning Solution for Teacher Education Innovation » 26
- Francesca Bracci, Monica Fedeli
Coltivare creatività pratica e pensiero critico in Higher Education. Elementi di analisi per una geografia concettuale.
Cultivating practical creativity and critical thinking in Higher Education. A conceptual geography » 38
- Giulia Schiavone
Educare alla bellezza. Il potenziale del linguaggio coreutico per l'innovazione didattica nella formazione degli insegnanti
Educating for beauty. The potential of choreutic language for didactic innovation in teacher training » 55
- Gigliola Paviotti, Chiara Aleffi, Annapia Ferrara
Toward remote work: Online internship in time of pandemics » 70

La formazione dei tutor universitari. Pratiche ed esiti della proposta formativa dell'Università di Padova

Practices and results of a proposal for university tutor training at the University of Padua

Lorenza Da Re, Roberta Bonelli, Angelica Bonin*

Riassunto

Il presente contributo approfondisce il tema della formazione dei tutor universitari¹, aspetto fondamentale per garantire un'adeguata preparazione delle figure che operano nei diversi servizi tutoriali e un efficace sviluppo dell'attività. Dopo aver approfondito la letteratura del settore, si prosegue presentando la proposta di formazione dei tutor dell'Università di Padova, riportando anche alcuni dati di ricerca. In particolare, sono state esplorate le aspettative e i bisogni formativi dei tutor in servizio nell'a.a. 2022-23 prima di iniziare la formazione e la loro soddisfazione ed esperienza a fine percorso formativo. La ricerca ha previsto una somministrazione "pre-post" ed è stato possibile analizzare i riscontri di 98 tutor. I risultati confermano l'importanza della formazione per sviluppare conoscenze e competenze fondamentali per svolgere al meglio il ruolo tutoriale, dimostrando anche un'alta soddisfazione dei partecipanti verso le attività formative proposte. Inoltre, i dati raccolti rappresentano una base fondamentale per valutare quanto offerto e per poter riprogettare opportunamente le azioni formative.

Parole chiave: *peer tutoring*, tutor, tutorato universitario, formazione, università.

* Università degli Studi di Padova.

L'articolo è frutto del lavoro congiunto di tutte le Autrici. Tuttavia, è possibile attribuire il par. 1 a Da Re e Bonelli, il par. 3 a Da Re e Bonin, i par. 2 e 5.5 ad Angelica Bonin; il par. 4 e 6 a Lorenza Da Re, i par. 5.1, 5.2, 5.3 a Roberta Bonelli; il par. 5.4 a Bonin e Bonelli.

¹ Per motivi espositivi e per maggiore scorrevolezza, in questo contributo sarà utilizzato il maschile "i/il tutor", ma si intende includere tutti i generi. Lo stesso vale per altre parole come "gli studenti", "i docenti", "i partecipanti" o simili.

Abstract

This contribution deepens the topic of university tutor training, a fundamental aspect that guarantees an adequate preparation of the figures working in the tutoring services and an effective development of the activities. After an in-depth study of the literature, we present the University of Padua's tutor training proposal, also reporting some research data. In particular, we explored the expectations and training needs of a.y. 2022-23 tutors before starting the training and their satisfaction and experience at the end of the training. The research involved a "pre-post" administration and the feedback from 98 tutors was analysed. The results confirm the importance of the training to develop knowledge and skills that are fundamental for performing the tutoring role to the best of one's ability, also demonstrating a high level of satisfaction of the participants with the proposed training activities. Moreover, the data collected represent a fundamental basis for assessing what was offered and for adequately redesigning training actions.

Keywords: peer tutoring, tutor, university tutoring, training, tutoring in higher education, higher education.

Articolo sottomesso: 14/04/2023; accettato: 12/05/2023

Disponibile online: 20/06/2023

1. Il tutorato universitario e l'importanza della formazione dei tutor

Gli aspetti di selezione e formazione dei tutor sono elementi imprescindibili in ogni attività di tutorato universitario. La selezione permette, infatti, di individuare i candidati con il profilo più adeguato al ruolo che andranno a svolgere, vagliando le loro motivazioni, competenze, attitudini ed esperienze pregresse. Tuttavia, per quanto l'individuazione di persone considerate adatte sia un fondamentale punto di partenza per la creazione di un *team* efficace, essenziale è anche garantire una proposta formativa atta a preparare i tutor a svolgere al meglio il proprio operato (Bonelli, Bonin & Da Re, 2022; Roidi, 2015; Mazze-schi *et al.*, 2008).

Il ruolo del tutor è un ruolo mutevole, in relazione alle necessità dell'ambito in cui si sviluppa, e può dipendere dalle esigenze specifiche del contesto, dalle contingenze istituzionali del momento, dalle particolari esigenze degli studenti e dall'unicità della persona (Da Re, 2013).

Quello del tutor è un ruolo complesso che si sviluppa in due principali dimensioni: richiede, da un lato, conoscenze e competenze formative che sono correlate all'apprendimento dall'esperienza, e dall'altro lato saperi trasversali

che consentono di creare connessioni tra realtà lavorative e formative associate. Il tutor ha la funzione di creare legami tra le proprie conoscenze e le situazioni che si trova ad affrontare. Avendo già vissuto un determinato percorso, e disponendo di quelle conoscenze specifiche, funge da osservatore privilegiato e mediatore di sistema (Fabbri & Rossi, 2008).

Possono esistere diversi tipi di tutorato universitario, con finalità e modalità di erogazione, fruizione e organizzazione differenti. In termini generali, l'azione tutoriale all'università è finalizzata «*ad orientare ed assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi, a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini ed alle esigenze dei singoli*» (Legge 341/1990). La letteratura riconosce il tutorato come parte del percorso formativo degli studenti, con un impatto sul successo accademico e sulla *student retention* (Saburovna, & Rajabboevna, 2022; Da Re, 2017; Guerra-Martín, Lima-Serrano, & Lima-Rodríguez, 2017).

Pur partendo da tali principi comuni, ogni azione tutoriale è però denotata da elementi peculiari. Il ruolo del tutor, infatti, coinvolge processi complessi, che si sviluppano su un piano multilivello di mediazione con la rete universitaria, supervisione e facilitazione del percorso, nonché supporto durante le transizioni e l'esperienza accademica. Ciò presuppone una serie di conoscenze, competenze e abilità in molteplici ambiti, esprimendosi, nel concreto, in azioni e servizi anche molto diversi tra loro (Da Re, 2017; Fabbris, 2009; Berta, Lorenzini, & Torquati, 2009; Scandella, 2007). Esistono, ad esempio, tutor che ricoprono lo stesso ruolo dei destinatari dell'azione tutoriale e svolgono un'azione tra pari (*peer tutoring*), ma possono esistere anche figure con ruoli diversi (es: tutor docenti). Vi sono tutorati dedicati a destinatari specifici (es: studenti in regime di detenzione, con disabilità, internazionali, ecc.), tutorati che si occupano di una certa dimensione del percorso universitario (es: supporto al tirocinio, supporto didattico) oppure legati a un singolo contesto istituzionale (es: tutorato di un Corso di Laurea - CdL) (Passalacqua & Zuccoli, 2021; Di Vita, 2021; Spadola *et al.*, 2020; Rossi & Bonfà, 2020; Biasin, 2019; Da Re, 2012; Lucangeli *et al.*, 2009; Berta *et al.*, 2009; Colvin, 2007).

Queste sono solo alcune delle molteplici declinazioni che le attività di supporto tutoriale possono assumere. Come è facile supporre, per permettere lo svolgimento efficace di tali complesse e variegate azioni, le figure coinvolte devono padroneggiare una serie di competenze, conoscenze e abilità utili a operare in coerenza con le finalità del servizio, con la *mission* dell'istituzione e con le prerogative del proprio ruolo. Tutti questi aspetti non risultano in possesso dei candidati già in fase di selezione: per quanto si possano valorizzare esperienze pregresse, competenze, attitudini e profili “adatti” al ruolo, nonché la

motivazione iniziale adeguata, vi sono elementi operativi e di dettaglio che possono essere acquisiti solo tramite specifica formazione (Bonelli *et al.*, 2022). Quest'ultima garantisce ai tutor che stanno per essere impiegati in un percorso di padroneggiare il più possibile gli elementi necessari a svolgere al meglio la propria azione (Roidi, 2015). La formazione può, per esempio, far comprendere la struttura del servizio, le finalità e i destinatari, e far acquisire le conoscenze necessarie per svolgere l'attività tutoriale. Può consentire anche l'interiorizzazione di altri elementi specifici, come, ad esempio, chiarire cosa un tutor è o non è, di cosa si occupa, la differenza con altre figure e servizi. La formazione aiuta poi a conoscere le risorse a disposizione e a capire come utilizzarle al meglio. Inoltre, è bene ricordare che entrano in gioco anche elementi comunicativi e relazionali nel ruolo del tutor, e va compreso come gestirli. Per tutti questi aspetti, e molti altri, la formazione può svolgere un'azione importante di preparazione e sviluppo di competenze. Tutor più formati possono svolgere meglio il proprio ruolo, utilizzare rete e risorse nel modo migliore, sentirsi più sicuri sul proprio operato in termini di autoefficacia e autoregolazione e agire un'azione tutoriale e relazionale più fruttuosa (Bonelli *et al.*, 2022; Roidi, 2015; Da Re, 2012).

2. Il servizio tutorato dell'università di Padova

La riflessione qui presentata approfondisce la proposta dell'Università di Padova rispetto alla formazione dei tutor. Come abbiamo visto, però, il processo di selezione e formazione dei tutor universitari necessita di una personalizzazione basata su conoscenze, competenze e azioni tutoriali che verranno effettivamente implementate sul campo. Può pertanto essere utile, prima di approfondire gli aspetti di ricerca, esplorare le diverse attività di tutorato proposte nel contesto considerato.

In questa sede, in particolare, verranno considerati progetti e attività che coinvolgono, in qualità di tutor tra pari, studenti universitari solitamente iscritti a una laurea magistrale o dottorato di ricerca, che mettono a disposizione conoscenze, competenze ed esperienze in un servizio tutoriale di Ateneo, partecipando a un apposito bando. In generale, è possibile distinguere, nei bandi 2022-23, tre macrocategorie.

In primo luogo, vengono presentati i Tutor Informativi e i Tutor Didattici². I primi offrono servizi di orientamento informativo in ingresso, supporto *in itinere* e contatto con servizi e docenti, oltre a dare informazioni relative al mondo

² https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2021/1.%20Bando_TutorCorsi_2022.docx.pdf. Ultimo accesso 7/04/2023.

universitario e all'Ateneo di Padova. I Tutor Didattici, invece, organizzano attività didattiche di supporto, generalmente realizzate con gruppi di studenti, per sostenere questi ultimi rispetto a esami critici o laboratori.

Tra le altre tipologie di servizio tutoriale emerge poi il Tutorato per progetti sperimentali e di supporto agli studenti, finalizzato al miglioramento della didattica e dell'esperienza formativa. Secondo quanto presentato nell'avviso ufficiale di selezione³, per quanto riguarda l'a.a. 2022-2023 i progetti proposti sono sintetizzabili come segue:

- *Progetto università in carcere*: supporto amministrativo e didattico degli studenti in regime di detenzione.
- *Progetto doppia carriera studente-atleta*: supporto agli studenti atleti con meriti di tipo sportivo.
- *Supporto Ufficio Servizi agli Studenti*: affiancamento all'Ufficio Servizi agli Studenti, in particolare partecipando a iniziative di orientamento, supportando gli esperti per le procedure amministrative relative ai benefici economici e sostenendo le procedure organizzative legate a prove d'ingresso, esami personalizzati, servizi per studenti con disabilità, difficoltà di apprendimento o altre vulnerabilità.
- *Progetto MentorUP*: supporto a scuole e famiglie per gestire situazioni di disagio sociale di minori a rischio di emarginazione e devianza.
- *Progetto Buddy - Incoming*: supporto agli studenti in arrivo con diversi programmi di scambio.
- *Progetto Buddy - Mobilità*: in cui si ritrova l'area "Educare alla mobilità", dove i tutor offrono supporto agli studenti relativamente alla scelta del programma di mobilità e della meta e rispetto alla candidatura, e l'area "Facilitatori Virtual exchange", dove i tutor facilitano un'attività formativa online, organizzata in sinergia con Atenei internazionali, avente come obiettivo la realizzazione di un progetto comune e/o la discussione di tematiche interdisciplinari.
- *Progetto Buddy - Studenti/Dottorandi Internazionali*: i tutor orientano, accolgono e assistono studenti o dottorandi internazionali iscritti presso l'Ateneo.
- *Servizio SAP - U.O. Benessere senza rischio*: collaborazione con il servizio SAP⁴ - BSR che si occupa della prevenzione di comportamenti a rischio e della promozione del benessere.

³ https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2022/2.%20Bando_TutorProgetti_2022.docx.pdf. Ultimo accesso 7/04/2023.

⁴ SAP: Servizio di Assistenza Psicologica (UNIPD); attualmente denominato "SCUP" (Centro di ateneo dei servizi clinici universitari psicologici) <https://scup.unipd.it/>. Ultimo accesso 7/04/2023.

- *Servizio SAP - U.O. Consultazione Psicologica, Apprendimento e Studio, Psychological Assistance for Students*: supporto, tramite un percorso di consultazione psicologica, per coloro che affrontano problemi psicologici, anche transitori. I tutor sono impegnati presso il SAP in attività di sostegno al successo formativo.
- *Tutorato Formativo*: tutor coinvolti in un programma di incontri e attività, realizzato in alcuni CdL e volto a supportare gli studenti del primo anno relativamente all'ingresso nel mondo universitario, al potenziamento di alcune competenze trasversali utili per il percorso, alla progettazione del proprio progetto formativo e professionale.

Infine, l'Università di Padova prevede una terza tipologia di tutorato: il Tutorato per l'Inclusione⁵. I tutor per l'inclusione favoriscono un migliore svolgimento del percorso accademico di studenti con disabilità o difficoltà di apprendimento, fornendo un supporto alla frequenza delle lezioni, per lo studio individuale e/o garantendo affiancamento e sostegno durante gli esami.

3. La formazione dei tutor dell'Università di Padova

3.1. La formazione dei tutor dell'Università di Padova prima del 2022-23

La formazione dei tutor presso l'Università di Padova ha seguito un processo di continuo cambiamento, e nell'ultimo anno vi è stata l'evoluzione più consistente. Fino all'a.a. 2021-22 compreso, la formazione dei tutor consisteva primariamente in due momenti:

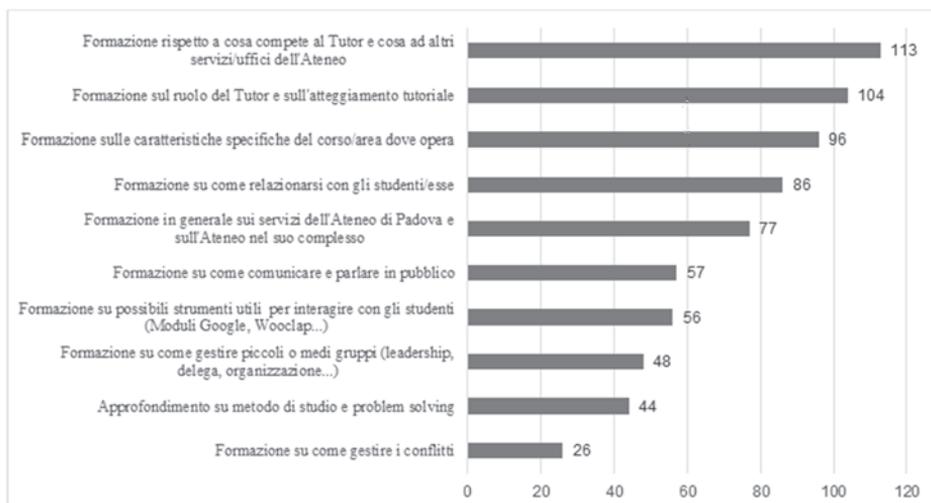
- 1) *Formazione generale*: 1-2 giornate intensive, a carattere informativo, dedicate a tutti i tutor, in cui venivano affrontati temi utili trasversalmente.
- 2) *Formazione specifica*: con modalità e contenuti gestiti dai referenti di ogni area/progetto. Tale formazione mirava a far acquisire conoscenze e competenze personalizzate in base al servizio di riferimento.

Al termine dell'a.a. 2021-2022 è stata svolta un'indagine per approfondire l'esperienza di formazione dei tutor coinvolti. L'obiettivo era quello di conoscere le loro opinioni e riprogettare, per l'anno accademico successivo, nuove attività formative, valorizzando l'esperienza effettiva e i consigli dei tutor raccolti (Bonelli *et al.*, 2022). A maggio 2022 si è proposto quindi un questionario con domande a risposta chiusa, coinvolgendo i tutor in servizio e chiedendo loro di riferirsi alla formazione iniziale ricevuta. 179 tutor hanno risposto, di

⁵ https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2022/3.%20Bando_TutorInclusione_2022.docx.pdf. Ultimo accesso 7/04/2023.

cui 156 hanno partecipato alla “formazione generale”. Tale indagine ha permesso di analizzare soprattutto i *bisogni formativi* dei tutor (Graf. 1), gli *aspetti non adeguatamente approfonditi* tramite la formazione generale (Graf. 2) e la *soddisfazione complessiva* per la formazione ricevuta (Graf. 3)⁶.

Graf. 1 - Bisogni formativi dei tutor a.a. 2021-2022. Distribuzione assoluta dei 179 rispondenti per ogni item (possibile selezionare più di una opzione)

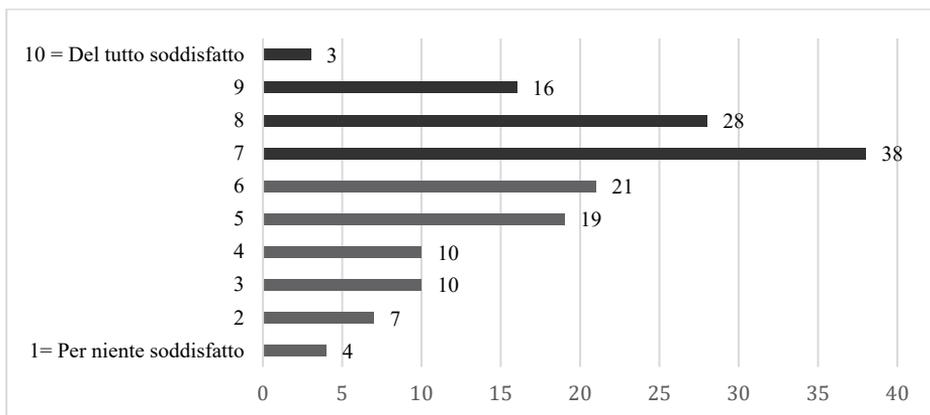


Graf. 2 - Aspetti non adeguatamente sviluppati nella formazione generale a.a. 2021-2022. Distribuzione assoluta dei 156 rispondenti per ogni item (possibile selezionare più di una opzione)



⁶ Per approfondimenti si rimanda a Bonelli, Bonin & Da Re, 2022.

Graf. 3 - Soddisfazione su scala 1-10 per la formazione generale ricevuta a.a. 2021-2022. Distribuzione assoluta dei 156 rispondenti



In particolare, si riporta l'attenzione sul fatto che, nel 2021-22, solo il 54% dei tutor rispondenti (85 su 156) ha espresso una valutazione uguale o maggiore a 7 su 10, tutti gli altri dal 6 in giù (Bonelli *et al.*, 2022).

Riscontrando molteplici necessità formative e una soddisfazione migliorabile da parte dei tutor, si è pensato di riprogettare le attività formative basandosi sugli spunti raccolti. I dati rilevati dall'indagine condotta nell'a.a. 2021-22, qui brevemente sintetizzati, hanno, dunque, stimolato il cambiamento dell'offerta formativa per i tutor dell'annualità successiva.

3.2 La formazione dei tutor dell'Università di Padova nel 2022-23

Da una formazione generale e principalmente di tipo informativo, erogata fino al 2021-22, si è passati a una proposta più ampia e basata sulle specificità delle principali categorie di tutor coinvolti. Il nuovo percorso formativo per l'a.a. 2022-23 si è articolato come segue:

1. *In primis*, è stata organizzata una giornata informativa (6 ore) dedicata a tutti i tutor di Ateneo e volta a presentare il percorso formativo, le principali figure di *governance*, alcuni Servizi e le principali pratiche amministrative, oltre a introdurre il tema della *peer education* e del tutorato tra pari all'università, con accenni anche all'importanza della comunicazione e della relazione educativa nel tutorato.
2. Vi è stata poi una formazione generale (6 ore) in gruppi medi e misti tra diversi tipi di tutor sui temi della comunicazione, del *public speaking*, della relazione di gruppo e gestione dei conflitti.
3. In seguito, si è passati a una parte formativa specifica per le varie tipologie

di tutor selezionati, con incontri dedicati a ogni tipologia di azione tutoriale (tutor informativi, tutor didattici o tutor studenti del Tutorato Formativo), in gruppo e organizzati per specifiche competenze (ore variabili da 6 a 10). Per ciascuna di queste categorie sono stati scelti anche dei tutor con funzioni di coordinamento, i quali hanno potuto seguire una formazione aggiuntiva di 4 ore (sulle tematiche della *leadership* e sui concetti di *team* e *delega*).

4. Tra gli altri percorsi proposti vi è stato, infine, quello dedicato ai tutor studenti internazionali del Dipartimento di Ingegneria dell'Informazione e ai tutor di coordinamento dei progetti di scambio (12 ore). Questi tutor non avevano seguito la formazione generale rivolta a tutti.

Ogni referente del servizio/progetto ha poi provveduto a organizzare incontri di coordinamento e di ulteriore formazione specifica, secondo le modalità e tempistiche più opportune per i singoli servizi.

4. Presentazione della ricerca

4.1 Obiettivi e caratteristiche principali

Dopo aver predisposto e attuato il nuovo piano formativo 2022-23, come su descritto, è stata avviata una ricerca per rilevare i punti di forza, i possibili aspetti di miglioramento e le opinioni dei tutor rispetto alla formazione ricevuta. Tra i sotto-obiettivi ci si è posti di esplorare, in particolare, i bisogni formativi dei tutor, la rispondenza della formazione alle necessità rilevate e la soddisfazione in merito a quanto proposto. Un obiettivo futuro sarà quello di utilizzare i dati e gli spunti raccolti per revisionare il piano formativo proposto e produrre un'articolazione innovativa per l'anno accademico 2023-24.

4.2 Metodi e strumenti di rilevazione

Per perseguire gli obiettivi sopra descritti, sono stati sviluppati due strumenti di rilevazione, pensati per una somministrazione “pre”, prima di svolgere la formazione come tutor, e “post”, a percorso formativo concluso.

Gli strumenti presentano una struttura simile, elaborata appositamente per un confronto pre-post. In particolare, si rilevano:

- 1) Informazioni sociografiche (genere, CdS e Scuola di appartenenza, tipo di tutorato da svolgere nel 2022-23, eventuale ruolo di coordinamento);
- 2) Sezione a risposta chiusa dedicata ai bisogni formativi (nel pre) e alla rispondenza ai bisogni formativi (nel post);
- 3) Sezione a risposta chiusa dedicata alle aspettative rispetto alla formazione (nel pre) e agli aspetti effettivamente conseguiti (nel post);

Solo nel post:

- 4) aspetti positivi, critici e proposte di miglioramento (domanda aperta);
- 5) soddisfazione per i diversi incontri proposti (scala 1-5);
- 6) valutazione della soddisfazione complessiva verso il percorso formativo (scala 1-10).

Lo strumento è stato creato in Moduli Google e predisposto per una compilazione online.

4.3 Rispondenti, tempistiche, modalità di analisi

Il primo questionario è stato somministrato a settembre 2022, in occasione della giornata di presentazione della formazione. Il questionario “post” è stato condiviso via mail al termine del percorso formativo ed è stato compilabile da metà novembre fino a fine dicembre 2022 circa. Sono stati fatti diversi solleciti per raccogliere più risposte possibili.

I tutor contattati sono stati 486 per il questionario “pre” e 555 per il “post”; nel “post” il numero risulta maggiore in quanto sono stati integrati nuovi contratti tutoriali non precedentemente formalizzati. Tali “nuovi” tutor hanno comunque partecipato alla formazione, ma non erano ancora presenti quando è stato condiviso il primo questionario e, pertanto, hanno partecipato solamente all’indagine “post”. I rispondenti all’indagine “pre” sono stati in tutto 328 (tasso di risposta 67% su 486), mentre i rispondenti “post” 177 (32% su 555). Il questionario era anonimo, ma tramite un codice univoco (iniziale città di nascita; iniziale città di residenza; ultime tre cifre del numero di telefono) è stato possibile identificare 98 tutor che hanno risposto a entrambi gli strumenti, e nei risultati sotto riportati si farà riferimento a tale gruppo.

Per quanto riguarda le modalità di analisi, per le domande quantitative verrà utilizzata la statistica descrittiva, mostrando soprattutto le frequenze assolute e percentuali, oppure le medie o mediane nei punteggi su scala. Le domande aperte sono state analizzate tramite analisi qualitativa del contenuto, creando *ex-post* delle “etichette” che ne riassumessero i principali nuclei di significato (Semeraro, 2011). Le analisi sono state svolte con il supporto dell’applicativo Excel.

5. Risultati

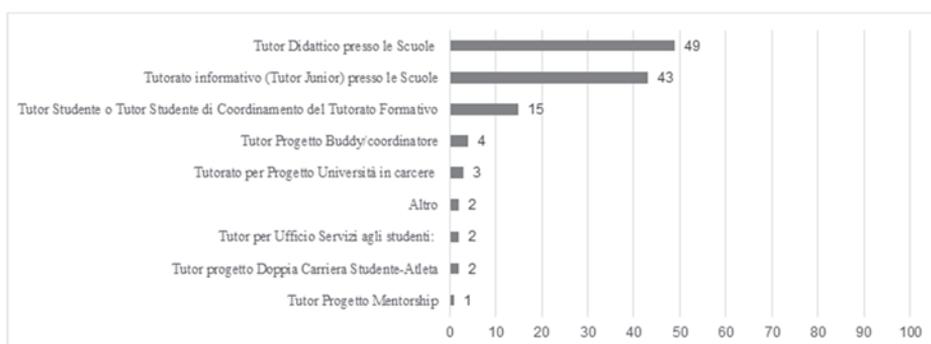
Di seguito si riportano i principali risultati ottenuti rispetto a dati sociografici, bisogni formativi e aspettative verso la formazione (“pre”) e comparazione con l’effettiva esperienza formativa (“post”). Vengono poi presentati gli aspetti positivi, critici e proposte di miglioramento e la soddisfazione complessiva verso la proposta formativa (“post”).

5.1 Dati sociografici

Per quanto riguarda il genere dei rispondenti, 45 tutor su 98 si identificano nel genere maschile, 50 nel genere femminile e i restanti (N=3) indicano opzioni non binarie.

I tutor possono poi svolgere la propria attività per uno o più servizi tutoriali all'interno dell'Ateneo, come descritto nel par. 2. Per quanto riguarda la ricerca qui presentata, la maggior parte dei rispondenti è impegnata in attività di Tutorato Didattico (49 su 98) e/o Tutorato Informativo (43 su 98). Nel Graf. 4 è possibile osservare i dettagli.

Graf. 4 - Tipo/i di tutorato che i 98 rispondenti svolgono nel 2022-23. N. assoluto per ciascuna opzione. Possibile selezionare più di una opzione



Alcuni tutor possono poi avere un ruolo di “coordinamento”, generalmente associato a compiti di gestione del gruppo di tutor, supervisione delle attività, raccordo rispetto alle attività da svolgere. Per l’a.a. 2022-23, 80 tutor rispondenti su 98 (81,6%) non hanno un ruolo di coordinamento, mentre 5 sì (5,1%). Tredici rispondenti (13,3%), invece, non sono a conoscenza di questo dettaglio al momento della compilazione.

5.2 Bisogni formativi (“pre”) ed esperienza di formazione (“post”)

Nell’indagine “pre” si sono poi sondati i bisogni formativi dei tutor prima di iniziare il percorso di formazione ed è stato richiesto di indicare massimo tre opzioni. I bisogni indicati maggiormente, tra quelli proposti, sono stati l’aver una “Formazione rispetto a cosa compete al tutor e cosa ad altri servizi/uffici dell’Ateneo” (45 tutor su 98) e una formazione sul “Ruolo del Tutor e atteggiamento tutoriale” (N = 41). Tra i bisogni più segnalati ritroviamo anche l’aver una formazione sulle “Caratteristiche specifiche del corso/area dove opera” (N = 34) e su “Come comunicare e parlare in pubblico” (N = 34). Nel Graf. 5 possiamo osservare i dettagli.

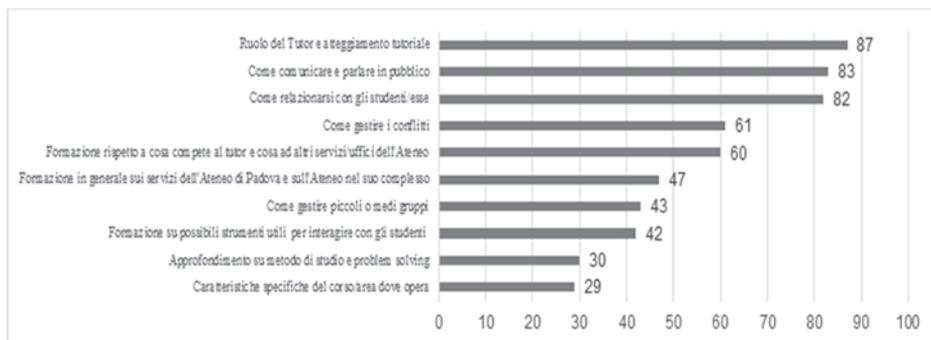
Graf. 5 - Bisogni formativi principali dei 98 rispondenti prima di iniziare la formazione. N. assoluto per ciascuna opzione. Possibile selezionare più di una opzione (richiesto max. 3 opzioni)



Nell'indagine "post", invece, sono stati indagati gli effettivi temi su cui i tutor sentono di essere stati opportunamente formati. I temi, sempre proposti in opzioni chiuse, sono corrispondenti a quelli indicati nell'indagine iniziale alla domanda sui "bisogni formativi" (Graf. 5).

Gli aspetti su cui i tutor sentono di essere stati effettivamente preparati sono stati, principalmente, il "Ruolo del Tutor e atteggiamento tutoriale" (N = 87 su 98), "Come comunicare e parlare in pubblico" (N = 83) e "Come relazionarsi con gli studenti/esse" (N = 82). Nel Graf. 6 si possono osservare i dettagli.

Graf. 6 - Temi su cui i 98 rispondenti sentono di essere stati opportunamente formati (post). N. assoluto per ciascuna opzione. Possibile selezionare più di una opzione



Relazionando i bisogni formativi espressi nel questionario iniziale ("pre" - Graf. 5) e l'effettiva formazione ricevuta ("post" - Graf. 6), è stato effettuato poi anche un "match" per ciascun rispondente cercando di individuare la rispondenza della formazione ai suoi specifici bisogni. Per ogni rispondente è

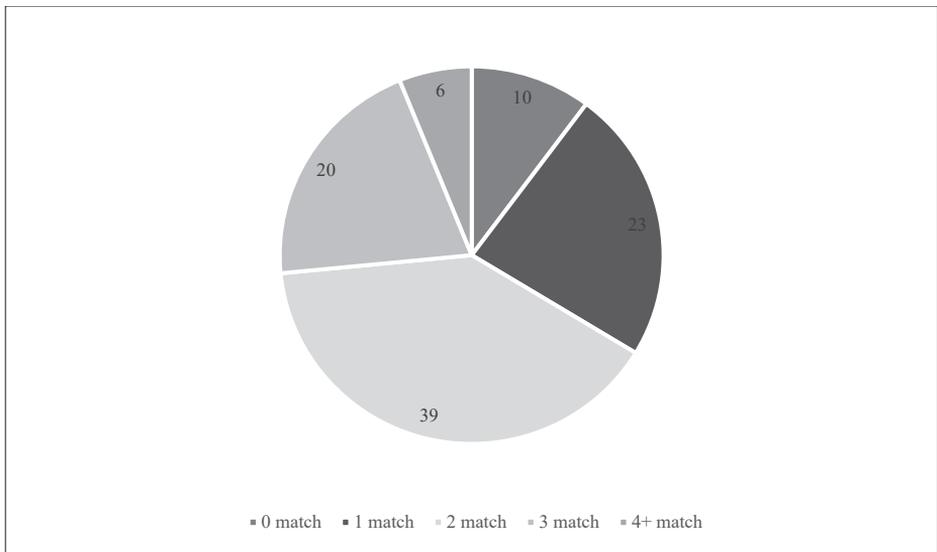
stato verificato se i suoi tre principali bisogni formativi indicati nel “pre” corrispondono anche alle tematiche che ha ritenuto sufficientemente formate nell’indagine post. Come risultato, quindi, abbiamo ottenuto quanti, dei 3 bisogni iniziali, sono stati soddisfatti.

Come indicato nel Graf. 8, per 10 rispondenti non vi è stato *match* tra bisogni e formazione ricevuta: significa che, pur ritenendo di essere stati formati su diversi temi, tali temi non corrispondono a quelli indicati nel “pre” come principali bisogni formativi. Per 23 tutor su 98, invece, solo uno dei principali bisogni formativi risulta essere tra i temi adeguatamente approfonditi.

Tra le esperienze più positive, troviamo però anche 39 tutor per cui 2 bisogni, tra i 3 principali indicati nell’apposita domanda “pre”, hanno trovato adeguato riscontro durante la formazione, e 20 casi in cui vi è stato pieno riscontro tra i 3 principali bisogni e la formazione ricevuta.

In alcuni casi troviamo riscontro anche a più di 3 bisogni: questo perchè, nonostante l’indicazione fosse di segnare i 3 bisogni principali, qualcuno ne ha indicati di più. Tutti i dettagli nel Graf. 7.

Graf. 7 - Numero di match tra i 3 principali bisogni formativi e formazione ricevuta. N. assoluto per ciascuna opzione. 98 rispondenti

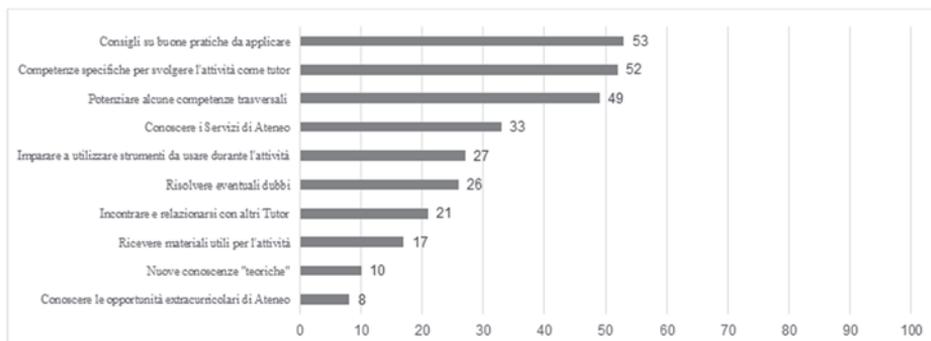


5.3 Aspettative di formazione (“pre”) e formazione ricevuta (“post”)

Si è proseguito poi, nell’indagine “pre”, a esplorare le principali tre aspettative di formazione dei tutor.

Rispetto a questo, 53 tutor su 98 hanno indicato di aspettarsi “*Consigli su buone pratiche da applicare*”, 52 rispondenti si aspettavano “*Competenze specifiche per svolgere l'attività come tutor*” e 49 di “*Potenziare alcune competenze trasversali*” (dettagli nel Graf. 8).

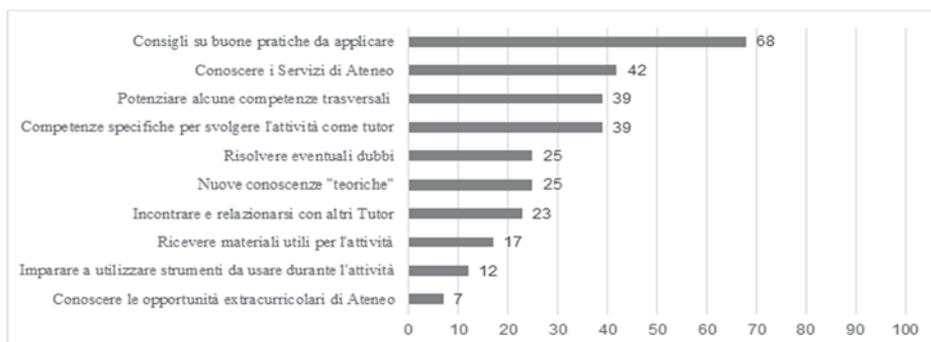
Graf. 8 - Aspettative verso la formazione. N. assoluto per ciascuna opzione. 98 rispondenti. Era possibile selezionare più di una opzione, richieste max 3 opzioni



Nel questionario “post” sono state riprese le stesse tematiche proposte nel “pre” rispetto alle aspettative (Graf. 8), chiedendo però di indicare i 3 principali risultati che sentono di aver conseguito grazie alla formazione ricevuta.

Nel post, 68 tutor su 98 rilevano di aver ricevuto “*Consigli su buone pratiche da applicare*”, 42 hanno conseguito il “*Conoscere i Servizi di Ateneo*” e 39 il “*Potenziare alcune competenze trasversali*” o “*Competenze specifiche per svolgere l'attività come tutor*”. Tutti i dettagli delle risposte nel Graf. 9.

Graf. 9 - Principali aspetti conseguiti con la formazione. N. assoluto per ciascuna opzione. 98 rispondenti. Era possibile selezionare più di una opzione (richieste 3)

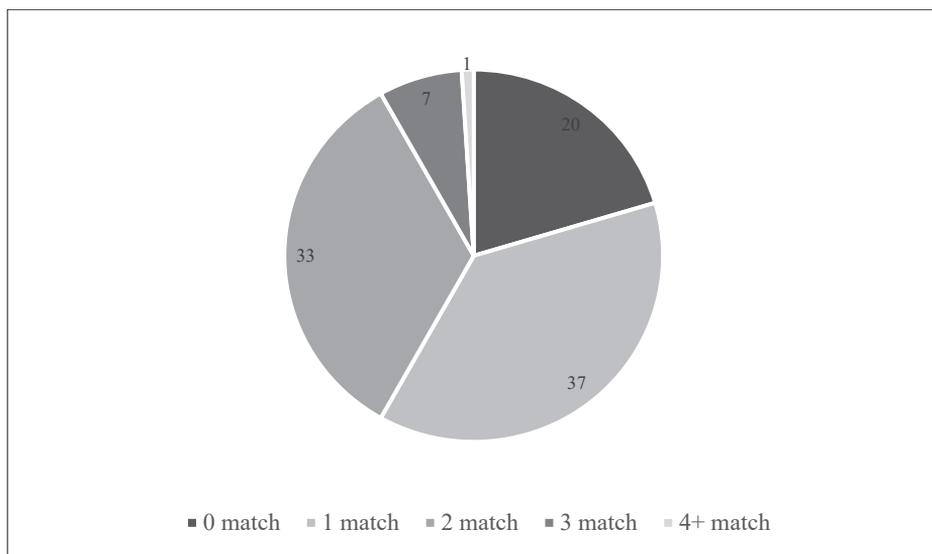


Dalla domanda si evincono, però, importanti spunti anche su cosa è stato meno conseguito: solo 7 tutor su 98 ritengono che la formazione sia stata utile a “*Conoscere le opportunità extracurricolari di Ateneo*” e 12 a “*Imparare a utilizzare strumenti da usare durante l’attività*”.

Abbiamo poi approfondito la corrispondenza tra le aspettative della formazione e ciò che è stato conseguito, effettuando un *match* tra “pre” (Graf. 8) e “post” (Graf. 9). Dal momento che le opzioni di risposta erano le medesime nel “pre” e nel post, si è proceduto a comparare i risultati, rilevando quante delle 3 principali aspettative sono state soddisfatte per ciascun rispondente.

In questo caso, le aspettative formative sono state totalmente diverse dalla formazione ricevuta per 20 tutor su 98, ovvero i temi indicati nel “pre” come aspettative di formazione sono stati diversi da quelli indicati nel “post” come principali aspetti conseguiti. Per 37 tutor solo un’aspettativa formativa è stata conseguita, in 33 casi 2 aspettative su 3 hanno trovato riscontro e in 8 casi 3 o più. Tutti i risultati sono riportati nel Graf. 10.

Graf. 10 - Match tra principali aspettative formative e principali conseguimenti formativi. N. assoluto per ciascuna opzione. 98 rispondenti



5.4 Aspetti positivi, critici e proposte

Tramite apposite domande aperte sono poi state indagate le opinioni dei rispondenti rispetto ad aspetti positivi (a) e critici (b) della formazione, oltre a

rilevare eventuali proposte di miglioramento (c). Come anticipato, si sono considerate le risposte aperte procedendo ad una segmentazione del contenuto al fine di individuare, in ciascun passaggio del discorso, diverse unità analitiche da cui evincere nuclei di significato (codici), come esito di processi inferenziali (Semeraro, 2011). È stato utilizzato Excel come strumento di supporto alla codifica, e le etichette – individuate dai ricercatori *ex-post* sulla base delle risposte ottenute – sono riportate nelle tabelle sottostanti. Le domande non erano a compilazione obbligatoria pertanto, per ciascuna, si esplicherà il numero dei rispondenti.

a) Tra gli aspetti *positivi* più segnalati si trova la possibilità di mettersi in gioco (18 tutor su 50 rispondenti fanno riferimento a questo nucleo concettuale), mentre 12 tutor apprezzano la possibilità di acquisire nuove conoscenze e competenze utili per la preparazione al ruolo. Altri 8 fanno riferimento alla “trasversalità” di alcune competenze acquisite, che potranno essere utili non solo durante l’attività tutoriale ma, in generale, per il percorso di vita e professionale. Nella Tabella 1 è possibile vedere la distribuzione assoluta delle risposte, ricordando che si tratta di una codificazione elaborata dai ricercatori per sintetizzare i dati qualitativi raccolti. È possibile che una persona abbia toccato, nella sua risposta, più nuclei tematici.

Tab. 1 - Principali aspetti positivi della formazione. 50 rispondenti. N. assoluto di tutor che hanno nominato tale tematica

Mettersi in gioco	Nuove conoscenze e competenze utili per essere preparati al ruolo	Soft skills, utili trasversalmente	Esempi pratici, consigli operativi	Buona organizzazione.	Incontrare altri tutor	Maggiore sicurezza consapevolezza
18	12	8	4	4	3	3

b) Alcuni tutor (40 su 98) evidenziano anche degli aspetti *critici* relativamente alla formazione ricevuta (Tabella 2). In particolare, alcuni rispondenti (9 su 40) sottolineano come non siano state prese in considerazione alcune sottotipologie di tutor e/o azioni tutoriali. Otto tutor su 40 ritengono che alcuni incontri siano stati troppo teorici e poco dinamici. Questo, in qualche modo, può aver portato a uno scarso coinvolgimento e interazioni limitate, come segnalato da 7 tutor su 40.

Tra gli altri aspetti critici vi è chi ritiene che la formazione sia stata troppo generica/generale (4 su 40), chi dice che non si è prestata particolare attenzione alle differenze tra CdL scientifici e umanistici (3 su 40) e chi ritiene che la formazione sia stata breve (3 su 40).

Tab. 2 - Principali aspetti critici della formazione. 40 rispondenti. N. assoluto di tutor che hanno nominato tale tematica

Non sono state prese in considerazione alcune sotto- tipologie di Tutor e alcune azioni tutoriali specifiche	Troppa teoria/ Poca pratica e/o poca formazione su questioni pratiche	Poco coinvolgimento/ scarsa interazione	Formazione troppo generica e argomenti trattati solo a livello generale	Non considerate le differenze tra studenti di CdL scientifici e umanistici	Brevità della formazione
9	8	7	4	3	3

c) Infine, ai tutor è stato chiesto di esprimersi liberamente qualora avessero delle *proposte* di miglioramento relativamente alla formazione seguita. Alla domanda hanno risposto 32 tutor su 98 (Tab. 3). Emerge, soprattutto, il fatto che 8 tutor su 32 avrebbero desiderato più formazione specifica, in particolare riguardo a determinati moduli formativi o azioni tutoriali. Per le altre proposte si veda la Tab. 3.

Tab. 3 - Principali proposte ricevute in merito alla formazione. 32 rispondenti. N. assoluto di tutor che hanno nominato tale tematica

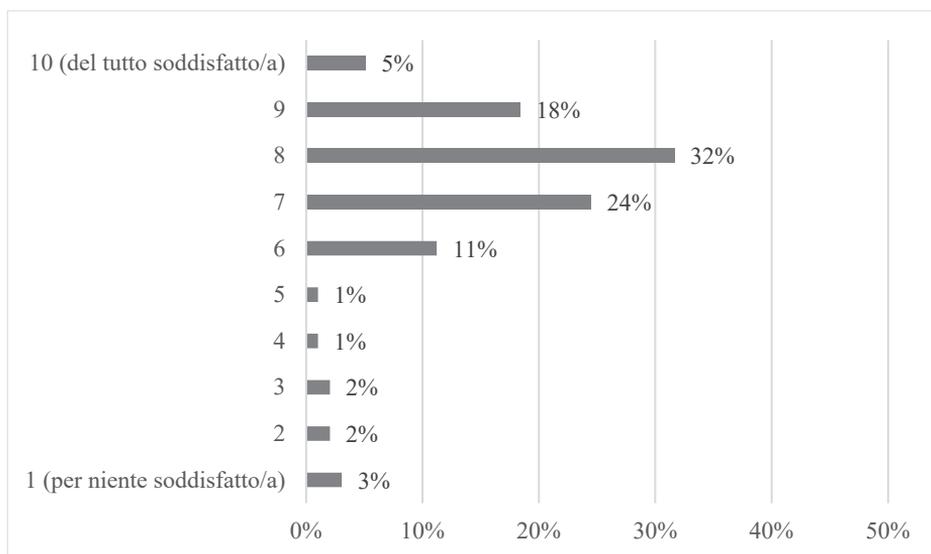
Più formazione specifica/ riguardante determinati moduli o tipi di tutorato	Calibrare maggiormente la formazione sul tipo di tutorato che si svolgerà	Confronto/ testimonianze da parte dei tutor che hanno già svolto ruolo	Evitare gruppi misti di Tutor provenienti da Scuole diverse	Fare <i>roleplay/ esercizi- taz./workshop</i>	Ridurre la formazione generale	Coinvolgere maggiormente/ più interazione	Formare su tematiche più frequenti/ procedure più frequenti
8	4	3	3	3	2	2	2

5.5 Soddisfazione complessiva

Nel questionario in uscita proposto ai tutor del 2022-23 è stato richiesto di esprimere la soddisfazione complessiva, su scala 1-10, per quanto concerne l'insieme degli incontri formativi seguiti.

Come è possibile evincere dal Grafico 11, il 79% dei rispondenti ha dato una valutazione complessiva per la formazione ricevuta pari o superiore a 7/10. La media di tutte le valutazioni è 7,3 su 10, e la mediana è 8.

Graf. 11 - Soddisfazione complessiva. 98 rispondenti. % di rispondenti per ogni valore su scala 1-10



6. Discussione dei risultati, conclusione e prospettive future

In termini pedagogici, azioni di accompagnamento tra pari risultano efficaci principalmente se si perseguono due macro obiettivi: da una parte far acquisire ai tutor, grazie ad azioni formative, le conoscenze e le competenze necessarie per gestire le azioni di *tutoring*, dall'altra parte, far in modo che i tutor sviluppino la capacità di creare connessioni tra le informazioni e le competenze acquisite grazie alla formazione e quelle in possesso precedentemente, per metterle a disposizione del sistema universitario (inteso sia come studenti, ma anche come organizzazione universitaria). È dall'unione di queste due componenti che si realizza quella che Lave e Wenger (1991) definiscono come partecipazione periferica legittimata, ossia l'avvicinarsi progressivo di un soggetto, nel nostro caso dei tutor, ad un contesto organizzativo per poi diventarne parte integrante in maniera consapevole (Gemma, 2011).

L'obiettivo della *peer education* e del *peer tutoring* non dovrebbe limitarsi alla conoscenza di informazioni e di tecniche da diffondere ad altri pari (modello dell'indottrinamento), bensì dovrebbe «*promuovere strumenti di analisi, riflessione, di partecipazione finalizzati alla promozione del pensiero critico ed alla promozione di capitale sociale*» (Croce, 2003), favorendo momenti di riflessione e di azione verso quella "postura tutoriale" (Da Re, 2017) che caratterizza il ruolo e l'azione educativa dei tutor universitari.

Le tecniche riflessive aiutano questa attitudine formativa, «*facilitando il processo cognitivo del portare l'esperienza dentro il contesto di apprendimento*» (Boud, Keogh & Walker, 2013) in quanto rappresentano un modo per metterci in contatto con il nostro presente e per documentare l'esperienza in ottica di “sapere esperienziale” (Mortari, 2006).

Nel caso specifico della ricerca qui presentata, la riprogettazione dell'intera proposta di formazione dei tutor dell'Università di Padova è stata una sfida ingente, e i dati di ricerca hanno supportato la riflessione su quanto svolto in ottica di innovazione pedagogica. In generale, i risultati confermano una buona soddisfazione per il percorso proposto, superiore a quella condivisa dai partecipanti all'edizione precedente (si è passati da un 54% di valutazioni 7 o più su 10 del 2021-22, al 79% nel 2022-23). Gli aspetti positivi segnalati rispetto alla formazione 2022-23 testimoniano un apprezzamento per quanto proposto, soprattutto per la possibilità di mettersi in gioco nell'affrontare le sfide educative che si incontreranno e per sviluppare diverse competenze, utili sia trasversalmente che per il proprio ruolo. Vi è stato un positivo allineamento tra principali bisogni formativi e formazione ricevuta: nella maggior parte dei casi (65 su 98) si rilevano almeno 2 bisogni soddisfatti tra i 3 principali indicati (Graf. 7). Può essere utile invece allineare maggiormente le *aspettative* di formazione a quello che viene fattivamente proposto: la domanda sulle aspettative dimostra che non c'è stata sempre corrispondenza tra quello che i tutor pensavano di conseguire e quello che hanno conseguito (si veda Graf. 10). Per quanto non si tratti di un dato relativo al gradimento, comunque un maggior allineamento tra aspettative ed effettiva proposta può risultare positivo per il percorso formativo.

Gli aspetti positivi, critici e le proposte di miglioramento segnalati hanno aiutato a riflettere sulla riprogettazione. Si sta, dunque, provvedendo a ipotizzare una nuova proposta formativa per i tutor dell'a.a. 2023-24.

In particolare, ci si focalizzerà sulla rimodulazione di alcuni aspetti, tra cui:

- riduzione della presentazione iniziale obbligatoria e rivolta a tutti i tutor, per limitare gli interventi di tipo informativo;
- snellimento della formazione generale, anch'essa obbligatoria per tutti i tutor, con *focus* sulle tematiche relative alla comunicazione efficace;
- valorizzazione della formazione specifica per tipologia di tutorato grazie alla differenziazione per categoria tutoriale e con l'ipotesi di un riconoscimento ufficiale.

Inoltre, si presterà maggiore attenzione a tutte le tipologie di attività tutoriale. Tra gli altri aspetti che verranno implementati, vi sarà quello relativo all'ampliamento delle attività pratiche e il tentativo di rendere maggiormente interattivi e partecipati gli incontri. Infine, per esplorare l'efficacia delle azioni formative che verranno messe in atto per l'a.a. 2023-2024, si proporrà un'altra

indagine che consentirà una continua riprogettazione della formazione basata sui bisogni formativi e le aspettative dei nuovi tutor.

Riferimenti bibliografici

- Berta, L., Lorenzini, V., & Torquati, B. (eds.) (2009). *Una ricerca-azione sul tutorato nell'Ateneo di Perugia*. Milano: FrancoAngeli.
- Biasin, C. (2019). Tutoring accademico: Limiti e possibilità del tutorato all'Università. *Formazione, lavoro, persona*, 25, 149-157.
- Bonelli, R., Bonin, A., & Da Re, L. (2022). Lo sviluppo delle soft skills dei tutor all'università: bisogni e pratiche formative. In A. La Marca & A. Marzano (eds), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills. Atti del Convegno Nazionale SIRD. Palermo, 30 giugno, 1 e 2 luglio 2022* (p. 922-937). Collana SIRD. Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento. Pensa Multimedia.
- Croce, M. (2003). Peer education: un nuovo paradigma per la prevenzione? In M. Croce, *La peer education. Lavorare con gli adolescenti nella società del rischio* (pp. 5-11), Quaderni di Animazione e Formazione, Torino: EGA.
- Colvin, J. W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 165-181. DOI: 10.1080/13611260601086345.
- Da Re, L. (2012). "Tutor junior" e qualità della didattica. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 9(5), 120-133.
- Da Re, L. (2013). Selecting and training Junior Tutor: A fruitful programme at the University of Padova, in *EDULEARN13 Proceedings CD*, Barcelona, Iated, pp. 4397-4408.
- Da Re, L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il dropout e favorire il rendimento degli studenti*. PensaMultimedia.
- Di Vita, A. (2021). Tutoraggio didattico tra pari a distanza: Una ricerca-intervento svolta con gli studenti universitari. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 2, 74-87. DOI: 10.3280/exioa2-2021oa13020.
- Fabbri, L., & Rossi, B. (eds) (2008). *Cultura del lavoro e formazione universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbris, L. (2009) (Eds). *I servizi a supporto degli studenti universitari*. CLEUP.
- Gemma, C. (2011). La pratica tutoriale: l'esperienza barese. In L. Galliani (eds), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei* (pp. 3-9). *Atti della VIII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria*, Padova, 2 e 3 dicembre 2010. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Guerra-Martín, M. D., Lima-Serrano, M., & Lima-Rodríguez, J. S. (2017). Effectiveness of Tutoring to Improve Academic Performance in Nursing Students at the University of Seville. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(2), 93-102. DOI: 10.7821/naer.2017.7.201.

- Lave, J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucangeli, D., Mirandola, A., De Gasperi, M., Rota, G., Vanin, C., & Zago, P. (2009). Il bisogno di orientamento prima, durante e dopo gli studi. In L. Fabbris (Eds), *I servizi a supporto degli studenti universitari* (pp. 107-138). Cleup.
- Mazzeschi, C., Bonucci, S., Santi, C., Fallarino, F., Fiorio, C., Mesina, U., & Torquati, B. (2008). Attività di tutorato nell'Ateneo di Perugia. Cap. 3. In L. Berta, V. Lorenzini, & B. Torquati (eds), *Una ricerca azione sul tutorato nell'ateneo di Perugia*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Passalacqua, F., & Zuccoli, F. (2021). Il tutorato delle matricole nel contesto dell'università a distanza. *Formazione, lavoro, persona*, 33, 187-215.
- Roidi, M. M. (2015). Tutor Training Procedures in Higher Education: Creating a Community of Lifelong Learners. *Synergy: The online Journal for the Association for the Tutoring Profession*, 7, 1-17.
- Rossi, A. A., & Bonfà, A. (2020). I servizi UNIGE di tutorato matricole: Un intervento di sistema. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 174-186. DOI: 10.19241/lll.v16i35.508.
- Saburovna, S. M., & Rajabboevna, A. N. (2022). The role of tutoring in higher education and improving the student's academic success. *Ta'lim fidoyilari*, 13-10, 219-221.
- Scandella, O. (2007). *Interpretare la tutorship. Nuovi significati e pratiche nella scuola dell'autonomia*. Milano: FrancoAngeli.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Italian Journal of Educational Research*, 4(7), 97-106. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267>.
- Spadola, M., Cortini, C., Bertozzi, L., Tani, C., Santucci, G., Genovese, V., Campolattano, A., Cremonini, V., Villa, M., Sebastiani, G., Tonelli, R., & Ceccarelli, C. (2020). Il tutor di tirocinio per le professioni sanitarie: Un progetto di formazione continua nell'Azienda Usl della Romagna. *Tutor*, 20(1), 29-46.

Sitografia (ultimo accesso 15 maggio 2023)

- Avviso di selezione 2022-23 progetti sperimentali e di supporto UNIPD: https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2022/2.%20Bando_TutorProgetti_2022.docx.pdf.
- Avviso di selezione 2022/23 Tutor Inclusione UNIPD: https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2022/3.%20Bando_TutorInclusione_2022.docx.pdf.
- Avviso di selezione 2022/23 Tutorato Informativo e Didattico UNIPD: https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2021/1.%20Bando_TutorCorsi_2022.docx.pdf.
- SCUP unipd: <https://scup.unipd.it/>.

Hybrid Blended Learning Solution for Teacher Education Innovation

Marina De Rossi*, Ottavia Trevisan**

Abstract

The study reports data from the implementation of hybrid blended learning solutions (HBLS) in initial teacher training programmes for pre-school and primary school teachers. The design of the relevant university courses were revised in a transformative way, using innovative and digitally integrated approaches (DM 289/2021). Twenty teacher educators and 364 students were involved through the administration of semi-structured questionnaires whose dimensions investigated organizational flexibility to facilitate work-life balance processes, methodological quality and the role of teachers in HBLS.

Keywords: Higher Education, Blended Learning, Teacher Training, Teaching Methods, Educational technology, Work Life Balance.

First submission: 11/04/2023; accepted: 15/05/2023

Available online: 20/06/2023

Hybrid Blended Learning Solutions for Teacher Training

The effective introduction of information and communication technologies (ICT) in education requires solid design skills on the side of the teachers. Indeed, the ability to integrate different types of knowledge is required: disciplinary content expertise, knowledge of appropriate methodological approaches and on the pedagogical affordances of digital tools. This unique amalgam of competencies has been framed in research as the Technological Pedagogical Content Knowledge framework (TPCK – Mishra & Koehler, 2006; Angeli & Valanides, 2009). The implications of digitally integrated

* Università di Padova, e-mail: marina.derossi@unipd.it.

** Università di Padova, e-mail: ottavia.trevisan@unipd.it.

teaching practices have been studied extensively over the last two decades, highlighting a paradigm shift in didactics geared towards fostering innovative teaching-learning processes. Literature has shown that the reasoned use of ICT promotes flexibility of space and time through student-centered approaches (Tondeur et al., 2017).

Moreover, with the advent and consolidation of ICT use in the synergy between formal, non-formal and informal learning contexts, new models of integrated teaching - known as hybrid instruction solutions, have spread and continue to be perfected. The term 'hybrid solution' (often used interchangeably with 'blended solution') is broad and encompasses a variety of teaching formats including blended learning (Kaleta et al., 2007; Millichap & Vogt, 2012). The literature agrees in interpreting this approach fundamentally as a combination of face-to-face and distance learning activities, technologically integrated (Graham, 2006). Indeed, the realization of hybrid didactic solutions can take many forms: among others, integrating technology into face-to-face teaching in a fluid dynamic (Trentin, 2015), deploying multiple methodological approaches, tools and didactic formats between presence and distance (Millichap & Vogt, 2012; Philipsen et al., 2019). The educational quality of hybrid solutions is based on their ability to foster active learning, to support collaborative, student-centered instruction and to enable sustainability processes in a work-life balance perspective (Bruggeman et al., 2021).

Instruction supported by hybrid blended learning solutions (HBLS) can be developed with different approaches in the organization of learning processes. These may range from the addition of online activities to a traditional in-presence classes; to the instructional design of blended learning pathways with the flexible spatial/temporal distribution of activities between presence and distance; to the use of specific platforms as integrated learning environments (Alammary, 2014). Various forms of HBLS have long been introduced in university education for some positive implications:

- 1) it allows for flexible curricula (Bruggeman, 2021);
- 2) it allows for the enhancement of learning personalization (Boelens et al., 2018);
- 3) it allows for improved class engagement and student collaboration.

However, the preparedness of teaching staff and institutions for the integration of digital tools in education has not always produced quality results, and this critical issue became particularly evident when the Covid-19 pandemic forced the online transition (De Rossi & Trevisan, 2022; Trevisan & De Rossi, 2022; Trevisan et al., 2021; Zhang et al., 2022). On a global scale, through the many studies that have been produced in the time of the pandemic, clear criticalities have emerged: poor quality of educational

provision; lack of teacher training and inequality in access to education for students; infrastructural, personal and contextual hindering issues (Manca & Delfino, 2021).

In vocational training courses, as in the case of initial teacher training, the challenges are:

- 1) the implementation of curricula organized to develop practical skills and competences;
- 2) active, multimedia and multi-modal methodological approaches to knowledge representation;
- 3) the greater involvement of students by encouraging collaborative processes to train them to work in teams (Marzano & Calvani, 2020).

This challenge was taken up in 2021-22 by the Master's Degree Course in Primary Education at the University of Padua, in which it was decided to exploit the opportunities offered by the integration of ICT in teaching. As per the Ministerial Decree 289/2021, up to the 10% of the total number of class hours were provided remotely through the reasoned use of ICT.

The Case Study

The case study focuses on the didactic quality and sustainability provided by the HBLs implemented in the Master's Degree Course in Primary Education at the University abovementioned, as perceived by the main protagonists of the educational program: students and faculty. The initiative to carry out a case study on the HBLs pilot arose in a time when strictly-distance learning imposed by the pandemic emergency was slowly fading. At the time, following national regulations, all study courses traditionally performed face-to-face should have returned to conducting activities exclusively in the classroom (Legislative Decree 19/2012, DM 439/2013, DM 6/2019, DM 989/2019, DM 446/2020, DM 289/2021, DM 1154/2021). Consequently, due to the governmental instructions during that phase of the pandemic, at the University of Padua, several forms of distancing education were adopted for about two years in all Degrees. Forcedly, both completely distance teaching solutions (most suitable at times of greatest restrictions), and dual teaching solutions (i.e. classes delivered simultaneously face-to-face and remotely) were activated.

The Master's Degree Course in Primary Education has a complex organization: lectures, workshops and internships take place synergically through each semester. It is a program that requires a strong design integration of teaching courses. In addition, the target group of students consists of many workers who already teach in schools and therefore need flexibility in

schedules and activities that develop practical teaching skills. The experience of emergency remote teaching during SARS-CoV-2 virus represented a novel and fraught situation, not least because of the sudden change required in instructional delivery. However, it was also an opportunity for teachers and students to gain innovative teaching experiences through intensive use of the Zoom and Moodle platform and other digital resources to support teaching/learning processes. It was an opportunity to learn about methodological potential and organizational sustainability.

The qualification of teachers for the effective integration of technologies is not to be confused with emergency digital solutions, which are now outdated. Multidisciplinary scientific research established well before the pandemic, and acknowledged also by international policies on didactic innovation in Higher Education (EUA, 2018), clarifies effective technology integration in education's key characteristics and positive outcomes both in face-to-face and in hybrid forms such as the HBLS mode. Evidence-Based Education studies (Clark et al., 2006; Hattie, 2009; Bell, 2020; Calvani & Marzano, 2020) indicate that the teaching process, including digitally integrated teaching, is effective only in the measure that it is based on a coherent didactic design encompassing disciplinary content, methodological approaches and evaluation centered on learning processes. Crucial to this is the support offered by specific learning environments managed between the classroom and platforms (e.g. Moodle).

The end of the pandemic created a favorable context for overcoming traditional teaching formats based only on face-to-face classroom lectures. It was stimulus for transforming teaching models and approaches. Innovation was designed through HBLS teaching for 10% of all teaching hours (253 hours) of the entire 5-year Master's Degree Course in Primary Education (DM 289/2021, Annex 4). The initiative to integrate teaching with digital resources was promoted by the FISPPA Department's Teaching Improvement Project, funded by the university as an action of the faculty development project Teaching4Learning @Unipd (T4L) (De Rossi & Fedeli, 2022).

Embarking on this opportunity required comprehensive and collaborative synergy between: the Master's Degree Course coordinator, the office staff scheduling classes and the faculty. In order to ensure quality, specific attention was paid to the teacher educators' instructional design, so to guarantee consistency in the offering of activities and methodologies between face-to-face and remote (in active and collaborative synchronous, asynchronous modes). The 4 project implementation phases occurred between 2021 and 2022:

- involvement of the teacher educators (faculty) on a voluntary basis to re-design the syllabus of their courses, possibly also including the workshop, if required (May-July 2021);
- design of the courses' calendar schedule so to guarantee the optimal performance of the face-to-face lessons integrated with the remote activities carried out in synchronous and asynchronous forms (July-September 2021);
- training of teacher educators (faculty) on HBLs courses with an active learning methodological approach and open meetings for students. This phase aimed to raise awareness of the transformative elements and opportunities emerging from the reorganization of the courses for the coming academic year (June and September 2021);
- monitoring of the participant teacher educators' practices during semesters I and II of the academic year 2021-2022. At the end of each semester, a questionnaire was administered to the students and faculty (January 2022, June 2022).

Research Questions and Instruments

At the beginning of the academic year 2021-2022, the case study began following two research questions:

- what are the possible effects of HBLs on the main elements of teaching (design; methodological-technological approach; assessment) as perceived by faculty and students?
- what are the possible effects of HBLs in terms of sustainability (organizational improvement of teaching-learning processes) perceived by faculty and students?

The two focuses are closely interconnected. The first one, relating to the level of the training offered, refers to the perspective of 'quality culture', which in turn is strongly related to the construct of organizational culture, and thus the challenge of sustainability. Indeed, already in 2006, in the EUA Report "Quality culture in European universities: a bottom-up approach", the binomial quality-sustainability was defined as a driving force for innovation and faculty development.

The demographics for the participants involved is as follows:

- twenty (20) Master's Degree Course in Primary Education faculty from various scientific fields participated on a voluntary basis. All of them structured their courses in HBLs mode, devoting between 10% and 30% of their teaching hours to online activities. The scientific fields most represented were M-PED/01-02-03-04, while other disciplinary fields

participated to a lesser extent (BIO/05, L-ART/06, MAT/01 and MAT/04, M-GGR/01, M-STO/02, M-PSI/04).

- The students were involved through convenience sampling, with 364 participating on a voluntary basis (53.5% of the total enrolled for the academic year 2021-22). All the different years were involved, with higher participation for year I (22.6%), year II (29.5%) and year III (22%). Moreover, 57.7% of the students involved fully attended the proposed HBLs initiatives, while 39.3% attended partially and only 3% did not attend at all.

Two semi-structured questionnaires were administered to faculty and students alike at the end of each semester in the academic year 2021-2022. The questionnaire administered online to the students (Chronbach's $\alpha = .83$) presented five dimensions:

- (a) demographics (six multiple-choice items);
- (b) perceptions of ICT integration in university HBLs courses (13 Likert items);
- (c) perceptions of HBLs impact on instruction (12 Likert items and two open-ended items);
- (d) perceptions of the organization of HBLs workshops (11 Likert items in Likert and two open-ended items);
- (e) access to and ability to use ICT (17 Likert items and two open-ended items).

The questionnaire for teacher educators (Chronbach's $\alpha = .98$), administered online, also presents five dimensions:

- (a) demographics (four items in multiple or open-ended response);
- (b) perceptions of ICT integration in university HBLs courses (15 Likert items);
- (c) perceptions of HBLs impact on teaching (nine Likert items and one item in open-ended response);
- (d) perceptions of the role of the teacher education in HBLs teaching (11 Likert items and one item in open-ended response);
- (e) type of teaching activities proposed and digital resources used (three items in multiple-ended response).

Five-point Likert scales were used in both questionnaires, with scores of 1 = total disagreement; 5 = total agreement. In addition to the questionnaires, two focus groups were realized for both students and faculty (one at the end of each semester). Due to space constraints, we will not present these data in the current manuscript.

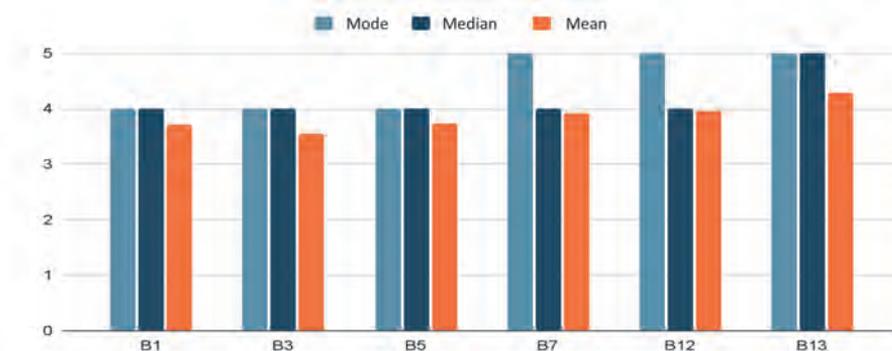
Results

We report here on the results from the questionnaires at their second administration (i.e. end of semester II, academic year 2021-2022) considering what follows:

- For the students' questionnaire we will discuss the data in the dimensions (b) perceptions of ICT integration in university HBLs courses; (c) perceptions of HBLs impact on instruction.
- For the faculty questionnaire we will report on dimensions (c) perception of HBLs impact on teaching; and (d) perceptions of the role of the teacher education in HBLs teaching.

Student answers to (b), i.e. the perception of ICT integration in university HBLs courses, were on average positive on the scale (between 4 and 5). This is especially clear in item B7 about the encouragement of students' active production of materials linked to the curriculum; in item B12 about the appreciation of the digital integration also in face-to-face activities, consistent with those proposed at a distance; and finally in item B13 on the development of students' research skills on the web (Fig. 1).

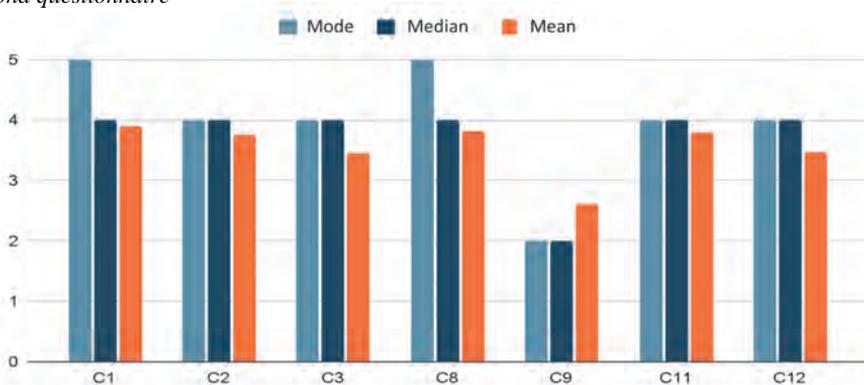
Fig. 1 - Student questionnaire: dimension (b) perceptions of ICT integration in university HBLs courses – second questionnaire



B1. HBLs activities are useful for students to deepen and broaden their knowledge of study topics.
B3. HBLs activities are useful for students to contextualise study topics from a vocational perspective.
B5. HBLs activities enable students to work collaboratively.
B7. HBLs activities enable students to produce materials (teaching projects, term papers, presentations...)
B12. It is important to use ICT also in face-to-face activities.
B13. Knowing how to explore the Web helps students find materials and information useful for their learning.

Considering the students' perceptions of the HBLS impact on teaching organization (dimension c), at the second questionnaire administration, average positive values emerged. Specifically, students perceived effective HBLS organization in relation to providing: more flexible study times (item C1); the possibility of carrying out exercises on the Moodle platform for exam preparation (item C2); a better reconciliation of study and life times (work-life balance, item C8); coherent teaching design between face-to-face and remote activities (item C11). Moreover, they did not consider any support offered by e-tutors as necessary (item C9 - Fig. 2).

Fig. 2 Student questionnaire: dimension (c) perceptions of HBLS impact on instruction – second questionnaire

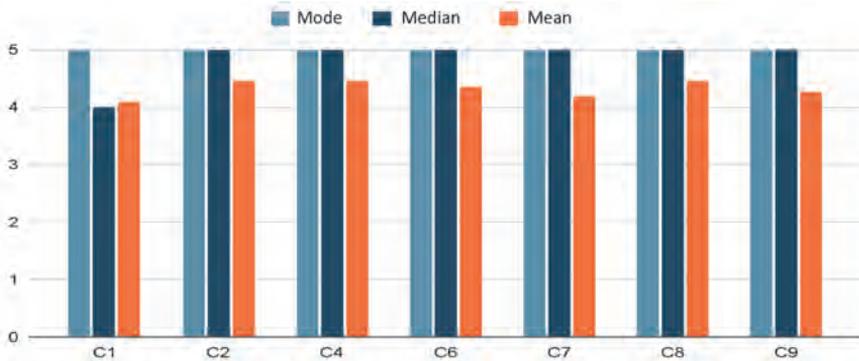


- C1. The HBLS didactic delivery allowed me a flexible organization of study time.
- C2. HBLS teaching enabled me to carry out useful exercises in preparation for the examination.
- C3. HBLS teaching has given me the opportunity to use different forms of assessment (in-progress assessment).
- C8. The organization of HBLS teaching enabled work life balance processes.
- C9. In courses delivered in HBLS mode, I believe I would have benefited from the presence of an e-tutor (technological and methodological expert supporting on-line activities).
- C11. The HBLS teaching design made the activities offered in presence and at a distance consistent.
- C12. HBLS teaching methodologies facilitated my learning process.

Similarly, teacher educators positively answered also to dimension (c) perception of HBLS impact on teaching (mean values between 4 and 5) (Fig. 3). The HBLS structure seems to have fostered greater teacher focus on: the design and organization of teaching activities (item C2); the use of active, collaborative and reflective methodological approaches, through the use of the platform's digital resources (item C4); the improvement of communication with students in the delivery of the program (item C6); the development of student autonomy through the assignment of productive tasks (item C8).

Finally, an interesting finding emerges from the faculty's perception of the overall improvement in students' final exam results (item C9).

Fig. 3 Faculty questionnaire: (c) perceptions of HBLS impact on instruction – second questionnaire



C1. HBLS didactics allowed me to innovate teaching methodologies.

C2. The delivery of teaching in HBLS mode required precise planning to give coherence to the activities to be carried out in presence and at a distance (synchronous and asynchronous mode).

C4. The HBLS mode enabled the use of collaborative tools on the platform.

C6. The setting up of a communication space on the platform was useful in providing students with methodological guidance for tackling the required tasks.

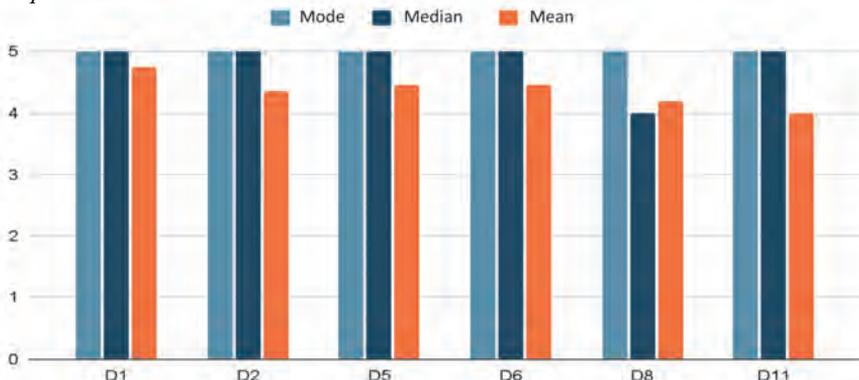
C7. The HBLS mode made it possible to organize activities in such a way that students could develop autonomous learning processes.

C8. The HBLS mode enabled students to develop original products.

C9. The HBLS mode enabled an improvement in learning outcomes.

Finally, lecturers' questionnaire dimension (d) refers to their perception on their role determined by the HBLS mode (dimension d) (Fig. 4). Findings were particularly homogeneous and toward the upper end of the scale for all the items involved.

Fig. 4 Faculty questionnaire: dimension (d) perception of the teachers' role in HBLS teaching – second questionnaire



D1. In the didactic design of an HBLS course, it is necessary for the teacher to integrate disciplinary knowledge with methodological-technological knowledge to give coherence to the activities.

D2. In the didactic design of an HBLS course, the teacher facilitates the personalization of students' learning by making the time-space of their engagement flexible.

D5. For teaching activities delivered asynchronously, it is important that the lecturer stimulates students' autonomous production (preparation of materials, production of projects, videos, etc.).

D6. For teaching activities delivered synchronously (Zoom), it is important for the teacher to use technological resources to promote student involvement (Padlet, Wooclap, surveys, etc.).

D8. In HBLS teaching the teacher is facilitated in the use of diversified modes of formative assessment (projects, reports, tests, presentations, peer assessment).

D11. HBLS teaching in workshop mode facilitates the development of professionalizing competences.

Discussion and Conclusion

Overall, the analysis of the student and faculty questionnaires showed a good appreciation of the quality of the HBLS experience. They agreed on the effective use of digital resources and environments for flexible teaching and learning times and spaces (face-to-face and distance). In addition, teacher educators reflected on the impact of HBLS modalities in their own teaching actions and the transformation of their own role in the educational process. The HBLS modality possibly fostered in the faculty a greater propensity to assume the role of facilitators rather than knowledge providers. Particularly interesting was the clearly perceived link between the HBLS modality and the need to revise their instructional design from a learner-centered and active learning perspective.

The students also perceived a good quality level in the teaching activities offered in HBLS mode. The technology integration in university courses and the HBLS organization seems to have enabled better performance in the learning process and in the final results.

The two groups of participants also aligned in terms of their perception of the educational sustainability offered by HBLS. The potential offered by technology integration was clearly perceived, in more design-organizational terms (for faculty), and in work-life balance ones (for students). Considering the findings of this case study, some elements emerge as positive components of the case study:

- 1) Faculty training on HBLS instructional design, methodologies and technologies for teaching;
- 2) Intensive communication with students to prepare them for the transformative experience through plenary meetings held before the start of the project;

3) Good technological and infrastructural endowment offered by the University.

These considerations are in line with what has been stated by the research already cited, which calls for a rethinking of all elements of the teaching organization, considering the type of technologies in use, the specific teaching methodologies and the teacher's role within an HBLS perspective. Only through a systemic and comprehensive design is it possible to concretely realize didactic innovation by putting learning at the center (see e.g. Boelens et al., 2017; Bruggeman et al., 2021).

Acknowledgements

We would like to thank Dr Sara Tabone and Dr Eugenio Di Rauso, tutors supporting the organization of the innovative HBLS project.

Authorship: O. Trevisan: Research questions and instruments; Discussion and conclusion; M. De Rossi: Hybrid Blended Solutions for Teacher training; The case study; results.

References

- Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4), 67-74. Doi: 10.14742/ajet.693.
- Angeli, C., & Valanides, N. (2009). Epistemological and Methodological Issues for the Conceptualization, Development, and Assessment of ICT-TP-CK: Advances in Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK). *Computers & Education*, 52(1), 154-168.
- Bell, M. (2020). *The fundamentals of teaching: A five-step model to put the research evidence into practice*. Routledge. Doi: 10.4324/9780429342318.
- Boelens, R., De Wever, B., Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 1-18.
- Bruggeman, B., Tondeur, J., Struyven, K., Pynoo, B., Garone, A., & Vanslambrouck, S. (2021). Experts speaking: Crucial teacher attributes for implementing blended learning in higher education. *The Internet and Higher Education*, 48-57. Doi: 10.1016/j.iheduc.2020.100772.
- Calvani, A., & Marzano, A. (2020). Progettare per un miglioramento basato su evidenze. Quale metodologia?. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa-IJEduR*, 24, 67-83. Doi: 10.7346/SIRD-012020-P67.
- Clark, R. C., Nguyen, F., & Sweller, J. (2006). *Efficiency in learning: Evidence based guidelines to manage cognitive load*. Pfeiffer & Wiley. Doi: 10.1002/pfi.4930450920.

- De Rossi M., Fedeli M. (eds.) (2022). *Costruire percorsi di faculty development*. Pensamultimedia.
- De Rossi, M., & Trevisan, O. (2022). Innovare la didattica universitaria con Hybrid Blended Learning Solution: Una ricerca design-based project per la formazione iniziale degli insegnanti. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), 475-490. Doi: 10.7346/-fei-XX-03-22_33.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. In C. J. Bonk & C.R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs, 1*, 3-21. Pfeiffer Publishing.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. Routledge. Doi: 10.4324/9780203887332.
- Kaleta, R., Skibba, K., & Joosten, T. (2007). Discovering, designing, and delivering hybrid courses. In Picciano, A. G., Dziuban, C. D. (Eds), *Blended Learning: Research perspectives*, pp. 111-144. Sloan Consortium.
- Manca, S., & Delfino, M. (2021). Adapting educational practices in emergency remote education: Continuity and change from a student perspective. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1394-1413.
- Marzano, A. & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *ECPS Journal*, 22, 125-143. Doi: 10.7358/ecps-2020-022-maca.
- Mishra, P., & Koehler M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: a Framework for Integrating Technology in Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Philipsen, B., Tondeur, J., Pareja Roblin, N., Vanslambrouck, S., & Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: A systematic meta-aggregative review. *Education Tech Research & Development*, 67, 1145-1174. Doi: 10.1007/s11423-019-09645-8.
- Tondeur, J., van Braak, J., Ertmer, P., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2017). Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: A systematic review of qualitative evidence. *Educational Technology Research & Development*, 65(3), 577. Doi: 10.1007/s11423-016-9492-z.
- Trentin, G. (2015). Orientating pedagogy towards Hybrid spaces. In Nata, R. V. (Ed.), *Progress in education*, 35, pp. 105-124. Nova Science Publisher Inc.
- Trevisan, O., & De Rossi, M. (2022). Accessibility in Blended Learning and Hybrid Solutions at Higher Education Level: A Word from the Students. In Studium (Ed). *Helmeto 2022 – Book of abstract*, pp. 107-110.
- Trevisan, O., De Rossi, M., Grion, V. (2021). The positive in the tragic: Covid pandemic as an impetus for change in teaching and assessment in higher education. *Research on Education and Media*, 12(1), 69-76.
- Zhang, L., Carter Jr., R. A., Qian, X., Yang, S., Rujimora, J., Wen, S. (2022). Academia's responses to crisis: A bibliometric analysis of literature on online learning in higher education during COVID-19. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 620-646.

Cultivare creatività pratica e pensiero critico in Higher Education. Elementi di analisi per una geografia concettuale

Cultivating practical creativity and critical thinking in Higher Education. A conceptual geography

Francesca Bracci* & Monica Fedeli**

Abstract

Il contributo propone una riflessione sul tema dello sviluppo di competenze di pensiero critico e creativo in Higher Education, con particolare riferimento a studenti e studentesse nell'ambito dell'educazione e della formazione.

Parole chiave: Creatività Operativa; Pensiero Critico; Professioni a Larga Banda; Active Learning

Abstract

This article proposes a reflection on the theme of development of creative and critical thinking skills in Higher Education, with reference to university students in the field of Education and Training.

Keywords: Practical Creativity; Critical Thinking; Broadband Professions; Active Learning

Articolo sottomesso: 05/05/2023; accettato: 29/05/2023

Disponibile online: 20/06/2023

* Università degli Studi di Firenze.

** Università degli Studi di Padova.

Sono da attribuire a Monica Fedeli i paragrafi: *Implicazioni didattiche: l'Active learning e l'insegnamento Learner-Centered*. Francesca Bracci ha scritto: *Sviluppare un pensiero in stile X. Per un'epistemologia della pratica professionale a larga banda; Un piccolo glossario dell'apprendimento creativo e critico-riflessivo*. Entrambi le autrici hanno elaborato le *Riflessioni conclusive*.

Pensare è un'azione. I pensieri sono un laboratorio in cui ci si pone domande e si trovano risposte, il luogo in cui teoria e prassi si incontrano. Il battito cardiaco del pensiero critico è il desiderio di sapere, capire come funziona la vita. [...] Il pensiero critico implica prima di tutto scoprire chi, cosa, dove, quando e come delle cose [...] e poi utilizzare quella conoscenza in modo tale da consentirci di stabilire ciò che conta di più. Bell Hooks in *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*.

Sviluppare un pensiero in stile X. Per un'epistemologia della pratica professionale a larga banda

La creatività e il pensiero critico, anche alla luce della diffusione delle tecnologie digitali, rappresentano due delle abilità più richieste e premiate rispetto agli scenari professionali che si vanno configurando (World Economic Forum, 2020). Nella maggior parte dei paesi OCSE i curricula nazionali ne enfatizzano l'importanza, includendo set di competenze ad essi associate tra i learning outcomes attesi (PISA, 2021).

L'ampia letteratura sull'argomento converge nel riconoscere l'esigenza di implementare la capacità delle istituzioni universitarie di supportarne l'acquisizione così da concorrere a formare studenti e studentesse X, cioè in grado di sviluppare voci, idee, identità e obiettivi propri e delle comunità che abitano. L'espressione studenti e studentesse X è mutuata da Resnick (2018) che nel suo libro *Come i bambini. Immagina, Crea, Gioca e Condividi* sostiene come nella maggioranza dei paesi i sistemi di istruzione e formazione siano rimasti perlopiù immutati nel corso dell'ultimo secolo e ancorati a una concezione dell'insegnamento in termini di information delivery da fonti esperte a persone che ne sono prive e che sono chiamate ad assimilare un corpus di dati, fatti, avvenimenti e saggezza pratica accumulato da coloro che le hanno precedute¹. L'autore precisa che l'importanza eccessiva attribuita all'insegnare a seguire regole e istruzioni, a risolvere problemi limitatamente posti da docenti e libri di testo, a diventare cioè studenti e studentesse A – oppure, utilizzando termini valutativi del nostro contesto nazionale, studenti e studentesse 30 e lode – rischi di lasciare le nuove generazioni impreparate a rispondere ai bisogni di una società in continua evoluzione. Lo studioso, insieme a molti altri, ritiene che studenti e studentesse A o 30 e lode – nonostante gli ottimi voti e punteggi ottenuti

¹ Michael Resnick è docente in Learning Research al Media Lab del Massachusetts Institute of Technology (MIT) di Boston dove dirige il gruppo di ricerca Lifelong Kindergarten ed è titolare della cattedra Lego®. Ha ideato Scratch, il celebre linguaggio di programmazione usato da bambini e bambine di tutto il mondo per realizzare contenuti multimediali interattivi.

secondo le misure di valutazione esistenti – non necessariamente abbiano lo spirito innovativo e creativo essenziale per avere successo, per costruirsi un lavoro e una vita soddisfacenti, per riuscire a definire le proprie sfide e per far fronte, risolvere, anticipare quelle caratterizzanti una contemporaneità sempre più complessa, multi-etnica, digitalizzata e super globalizzata.

Sviluppare un pensiero in stile X significa non solo apprendere a gestire l'incertezza che contraddistingue la vita quotidiana nelle sue dimensioni personali, familiari, sociali e professionali ma assumerla come strategia progettuale per costruire nuove possibilità e connessioni capaci di generare artefatti, tecnologie, pratiche e modi per vivere meglio insieme. Ciò sollecita a interrogarsi su come, perché e a quali condizioni apprendere a pensare in modo critico e creativo possa aiutarci a trasformare le nostre incertezze individuali in soluzioni collettive che funzionino e che contribuiscano a rendere il mondo più inclusivo, socialmente coeso e produttivo.

Davidson (2017) stima che circa il 65 per cento dei bambini e delle bambine frequentanti la scuola primaria nell'anno della pubblicazione del suo volume *Now You See It* andranno a fare lavori che non sono stati ancora inventati, molti dei quali richiederanno loro non solo una conoscenza di teorie e tecniche proprie di specifici campi professionali – insieme alle competenze operative ad esse connesse – ma di saper pensare e agire creativamente così da riuscire ad abitare contesti espansi e tecnologicamente densi, a collaborare con gruppi di pari residenti o provenienti da varie parti del globo, a valorizzarne le storie culturali, a usare risorse digitali per promuovere innovazione, condividere saperi e sostenere lo sviluppo delle comunità che li generano. Del resto, lo scenario attuale presenta livelli di automazione e connettività senza precedenti, basati su intelligenza artificiale, Big Data, robotica e Internet delle cose (IoT). Ciò spinge a studiare e, soprattutto, a progettare una nuova epistemologia della pratica professionale che Butera (2020a, 2020b) definisce a larga banda o *broadband profession*. L'autore propone un modello di mestiere e professione secondo il quale essi sono:

- parte essenziale del processo di erogazione di un servizio o di realizzazione di un prodotto;
- fonte dell'identità lavorativa nonostante i cambi di attività;
- un sistema di gestione e sviluppo delle persone capace di orientarne i percorsi formativi e di crescita.

Lo studioso (2017) sostiene che questo modello di mestiere e professione a larga banda rappresenti il paradigma dominante del lavoro nella Quarta Rivoluzione Industriale poiché consente di:

- riconoscere l'altissima varietà di attività per contenuto, background formativo, livelli di responsabilità e competenze che li caratterizzano;

- aiutare, da una parte, le persone a passare da un ruolo a un altro senza perdere il senso della propria identità professionale e, dall'altra, le organizzazioni a pianificarne lo sviluppo e la mobilità;
- iniziare a reinventare e condividere una visione e una strumentazione tra chi progetta formazione e lavoro.

Di qui, l'esigenza di confrontarsi con un'idea di lavoro basata su conoscenze distintive, un ampio dominio di capacità e competenze tecniche, organizzative, digitali e sociali costruite attraverso percorsi di studio ed esperienze più o meno strutturate, impegno reciproco, passione e un'ideale di servizio deontologicamente orientato.

Di qui, ancora, la sollecitazione a concepire il lavoro come attività situata, coreografia improvvisata, performance, ecologicamente inserito entro network di interazioni tra umani e non umani, co-prodotti dalle relazioni che vengono a crearsi tra l'uso di diverse tecnologie e le pratiche di lavoro quotidiane (Bruni et al., 2013; Gherardi & Lippi 2000)².

Di qui, infine, un'idea di lavoro che includa il concetto di workplace within ideato da Hirschhorn (1990) e ripreso da Butera (2020a, 2020b) per descrivere l'insieme delle posizioni del soggetto nei confronti del lavoro, dei discorsi attraverso cui lo rappresenta, delle storie professionali e di vita che ne definiscono l'agency individuale, le aspirazioni, i punti ciechi e le potenzialità³.

² L'espressione *coreografia improvvisata* – coniata da Whalen e colleghi nel 2002 – rappresenta una metafora contraddittoria poiché l'*improvvisazione* fa riferimento a un'azione estemporanea, mentre la *coreografia* a una sequenza stabilita di azioni. Tuttavia, l'immagine evidenzia come la compresenza di questi due aspetti sia caratterizzante il lavoro della Quarta Rivoluzione Industriale e consenta di interpretarlo alla stregua di una *performance* attraverso cui dare forma a *copioni* e agire *ruoli* strutturalmente *aperti* che concorrono a costruire gli ambienti organizzativi in cui ci muoviamo. L'interesse è rivolto a riconoscere come – per quanto tecnologie e oggetti definiscano gli scenari organizzativi – il procedere del lavoro sia assicurato da un uso potenzialmente sempre nuovo degli elementi a disposizione. Ciò implica a superare la visione pessimistica secondo cui la *race against the machine* è inesorabilmente persa e a rovesciare il problema circa cosa distingua il lavoro umano da quello delle macchine, indagando, invece, cosa implichi e quali competenze richieda in termini di apprendimento abitare ambienti e pratiche che mobilitano l'azione congiunta di umani e tecnologie (Bruni & Parolin, 2014).

³ È da precisare che il riferimento all'*agency* individuale non intende in alcun modo trascurare né l'influenza che categorie quali genere, classe sociale, etnia, età – così come altre forme di differenze culturali – esercitano sui processi di costruzione delle identità professionali né il ruolo dei contesti organizzativi nel produrre dinamiche e relazioni di potere legittimando alcune linee di azione e ostacolandone altre (Colombo & Rebughini, 2016). L'accento è posto sull'importanza di riconoscere come la nostra *agency* individuale e i suoi *gradi di libertà* siano ancorati alla possibilità di apprendere

Questo modello di mestiere e professione a larga banda comprende anche le professioni dell'educazione e della formazione caratterizzate, ormai da anni, da orientamenti "tesi a ibridarle, fluidificarle, configurarle come sistemi aperti e informali i cui profili sono costruiti su basi pragmatiche più che teorico-disciplinari" (Bosio, 2017, p. 547). Per esempio, una formatrice è tale sia che sia professoressa universitaria, progettista di corsi di formazione e sviluppo professionale, coordinatrice di servizi di supporto alla genitorialità, Human Resources manager oppure organizational consultant, solo per citare alcuni dei possibili territori professionali che può decidere di abitare come facilitatrice di processi di apprendimento permanente che avvengono dentro e fuori da aule e spazi digitali. Allo stesso tempo, in ciascuno di questi possibili territori coabitano, convivono, si confrontano, confliggono e competono expertise di provenienza sempre più varia (Noordegraaf, 2007).

All'interno di questo quadro, possedere competenze di pensiero critico e creativo diventa una condizione necessaria per apprendere a cooperare, a partecipare a processi di costruzione di conoscenze utili caratterizzate da transdisciplinarietà e transettorialità, a gestire relazioni eterogenee, non lineari, caotiche, a promuovere lo sviluppo di comunità di pratiche e a validarne i saperi situati che generano, a fronteggiare sfide inedite e situazioni inesplorate e incerte che strutturano gli attuali panorami organizzativi definiti da Bennett & Lemoine (2014) VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity).

Questo scenario ci ha sollecitato, in qualità di studiose dell'apprendimento e dell'insegnamento degli adulti, a condurre nel corso degli anni esperienze didattiche, scientifiche e organizzative interessate a comprendere come supportare studenti e studentesse universitari che si preparano alle professioni dell'educazione e della formazione a sviluppare un pensiero in stile X. Come possiamo aiutarli a costruire competenze di pensiero critico e creativo così che siano preparati a vivere in un mondo che cambia continuamente? Quali strumenti e tecniche adottare per valutarne i livelli di acquisizione e i risultati di apprendimento? Attraverso quali metodologie creative – analogiche e digitali – futuri formatori, formatrici, educatori, educatrici, insegnanti possono costruire competenze riflessive necessarie a mettere in discussione sistemi di credenze, valori, assunti culturalmente assimilati e dati per scontati, riguardanti i propri ruoli, identità, responsabilità professionali e i processi di apprendimento che dovranno facilitare? Quali sono i metodi, le tecniche e gli strumenti che futuri educatori, educatrici e insegnanti possono adottare per progettare esperienze di apprendimento creativo?

a confrontarci con categorie sociali intersezionali – potenzialmente infinite – da assumere come malleabili, dialogiche e trasformabili anche in relazione a capacità personali, volontà e condizioni esterne.

Questi sono alcuni degli interrogativi che ci hanno avvicinato allo studio della creatività, dei processi di apprendimento che le consentono di prendere forma e delle metodologie per facilitarne lo sviluppo. È da precisare che la prospettiva proposta la assume come un processo pratico, collettivo e materiale che si apprende insieme ad altri mentre si lavora (Sennett, 2008; Glăveanu, 2011; Tore, Tino, & Fedeli, M., 2021; Bracci, Romano & Marsick, 2022). Questo perché abbiamo deciso di partire dal filtro delle nostre convinzioni teoriche e della nostra posizione epistemologica, relativa a una prospettiva contestuale e sociale della creatività e della riflessione critica, propria di una epistemologia situazionale e costruzionista.

I prossimi paragrafi presentano:

- gli approcci teorico-concettuali adottati per lo studio e lo sviluppo di competenze di pensiero critico e creativo;
- le implicazioni didattiche che ne conseguono.

Un piccolo glossario dell'apprendimento creativo e critico-riflessivo

Quasi come in un essenziale glossario, necessariamente schematico, il paragrafo schematizza gli ancoraggi teorico-concettuali la cui trama costituisce il retroterra di riferimenti paradigmatici sui quali si fonda il nostro approccio allo studio della creatività e del pensiero critico.

Creatività pratica. Adottare una prospettiva practice-based, culturale e distribuita allo studio della creatività (Sennett, 2008; Gherardi & Perrotta, 2013; Glăveanu, 2021; Bracci, Romano & Marsick, 2022) significa prendere le distanze dagli approcci individualisti che hanno dominato la prima metà del secolo scorso (Barron, 1995; Paulus, Nijstad, 2003), spostando l'attenzione dall'identificazione delle persone creative all'esplorazione delle condizioni sociali e contestuali che concorrono a coltivarla e allo sviluppo di approcci interattivi alla creatività. Essa rappresenta una traiettoria di partecipazione culturale ad attività situate ed emergenti da collettivi eterogenei, composti da umani, artefatti, tecnologie, regole organizzative e quant'altro non-umano, o meglio più che umano, tenuto assieme da relazioni socio-materiali (Braidotti, 2013).

Questa prospettiva concettuale presenta il vantaggio interpretativo di non separare il soggetto dall'oggetto, la mente dalla mano, il pensare dal fare, mettendo in relazione ciò che preesiste alla situazione con la performatività della stessa nel corso del suo svolgimento (Gherardi, 2014). Essa consente di riconoscere che sia il processo di realizzazione di un'idea creativa a svelarne i punti di forza e le criticità attraverso la sua capacità di relazionarsi e immergersi nel mondo materiale così da scoprirne i problemi, laddove l'idea può nascondersi perché impossibilitata a predirli. Le pratiche di creatività diventano un modo

per coniugare relazioni immaginative con ambienti sociali e fisici in forme organizzate, quindi, anche di routine (Brown, Kornberger, Clegg, & Carter, 2010).

L'immagine del sapere artigiano delineata da Sennett (2008) permette di arricchire la comprensione dei processi di costruzione di competenze di pensiero creativo. Il sapere artigiano – che secondo lo studioso costituisce l'arte del saper fare e, quindi, il tratto distintivo della creatività – non è un sapere “ingessato” o disincarnato dai contesti in cui accade, non implica l'applicazione di conoscenze preesistenti né precede il momento della sua realizzazione, ma è un sapere materiale che si esprime nel contesto del fare quotidiano, cercando di trovare soluzioni ingegnose, di esprimere e riconoscere quando qualcosa è fatto a regola d'arte.

La creatività pratica è un sapere capace di:

- coniugare abilità tecniche, impegno, passione;
- costruire un rapporto stringente tra idea e realizzazione;
- supportare una transizione continua tra idealità e materialità.

Pensiero critico e creativo. L'ipotesi sostenuta è che siano reciprocamente costitutivi e necessitino l'uno dell'altro per rendersi possibili. La loro complementarità definisce un'unità concettuale costituita da dualità interagenti e connesse in termini applicativi, quali esplicito e tacito, formale e informale, individuale e collettivo, conscio e inconscio, pensare e sentire, razionalità e intuizione, materialità e immaterialità, persone e artefatti.

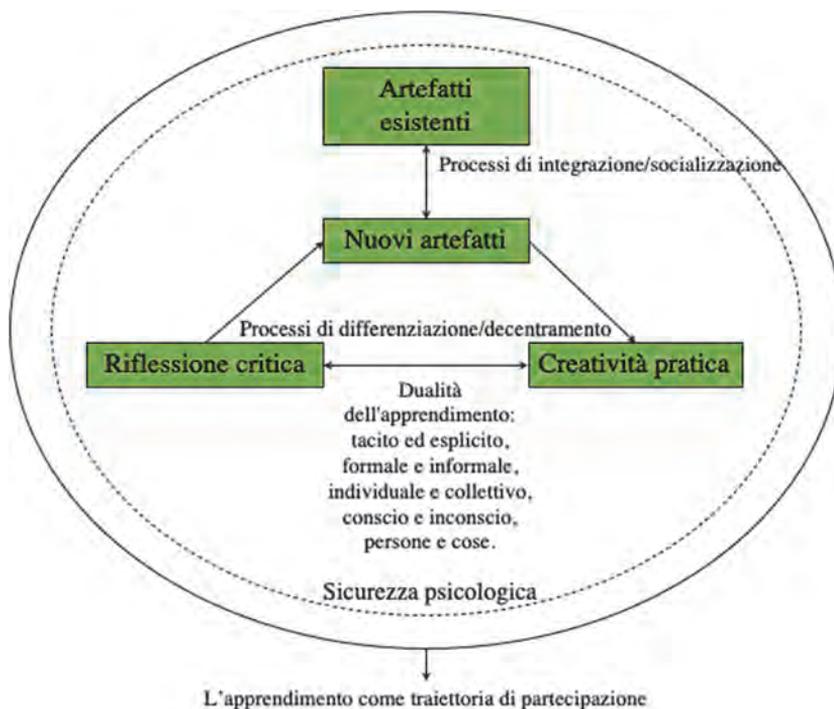
Da una parte, il pensiero critico consente di esaminare in modo consapevole assunti taciti e dati per scontati che supportano visioni del mondo, credenze, aspettative e opinioni, proprie e altrui, percepite come problematiche per provare a renderle più affidabili nell'orientare l'azione futura e giustificate attraverso processi dialogici che permettano di utilizzare costruttivamente l'esperienza di altri per far sì che il significato della propria sia più attendibile e permeabile (Mezirow, 2006; Taylor, 2009). Dall'altra, il pensiero creativo rappresenta un processo di partecipazione culturale perché:

- il set di abilità e i tipi di conoscenza che le persone possiedono si sviluppano attraverso l'interazione sociale;
- situato in un'ecologia di elementi materiali, relazionali e discorsivi;
- comprensibile solo se riferito all'insieme di norme e prodotti culturali e simbolici all'interno del quale prende forma e che concorrono a definirne i possibili outcome (Glăveanu, 2010; 2014).

Apprendere a pensare in modo critico e creativo comporta sia un intenso coinvolgimento nei formalismi di specifici ambiti disciplinari sia una profonda intuizione partecipativa di ciò che sottendono queste concezioni e una loro trasformazione. Diventare professionisti/e riflessivi/e e creativi/e richiede l'alternanza di processi di internalizzazione, in cui appropriarsi di pratiche, routine,

rituali, simboli, convenzioni e vicende storiche di comunità e gruppi di appartenenza e momenti di esternalizzazione creativa (Figura 1). Quanto più l'internalizzazione assume la forma di riflessione critica su motivazioni, ragioni e conseguenze dell'esistente, tanto più l'esternalizzazione può configurarsi come ricerca di soluzioni creative, insolite e risolutive da costruire e validare collettivamente (Glăveanu, 2010). La dualità tra pensiero critico e creativo non racchiude intenti classificatori, ma suggerisce uno schema concettuale per supportarne lo sviluppo.

Figura 1 – Pensiero critico e creativo



Dimensioni costitutive la creatività pratica. Le dimensioni costitutive la creatività pratica (Figura 2) sono tre: prodotti e artefatti, metodi e processi.

La prima dimensione è relativa alla possibilità di supportare studenti e studentesse che si preparano alle professioni dell'educazione e della formazione ad acquisire competenze di pensiero creativo espressamente legate allo sviluppo di prodotti e artefatti analogici e, in particolare, digitali come libri, giocattoli, cartoni animati, videogiochi, podcast o altre esperienze di intrattenimento. La nostra proposta consiste sostenere una visione dell'insegnante, del

formatore, della formatrice, dell'educatore e dell'educatrice come designer, maker e artigiano/a di prodotti innovativi (Fabbri & Giampaolo, 2021). Questa dimensione sollecita a incorporare apprendimenti strumentali e maker-centered orientati alla realizzazione di artefatti creativi – attraverso, per esempio, attività di toy design – e all'uso delle nuove tecnologie, data la convinzione che queste – se opportunamente progettate e facilitate – possano moltiplicare le opportunità di sperimentare, esplorare ed esprimersi sviluppando al contempo il pensiero creativo.

Figura 2 – Dimensioni costitutive la creatività pratica nei contesti educativi e formativi



La seconda e la terza dimensione sono tra loro intrecciate e riguardano le competenze metodologiche e di processo legate all'utilizzo di metodi art-based e performativi, come, per esempio, le tecniche di drammatizzazione, di analisi metaforica, figurative, le strategie game-based e image-based learning, eccetera. L'ampia letteratura sull'argomento converge nel riconoscere che acquisire competenze metodologiche art-based e performative fornisca a futuri educatori, educatrici e insegnanti l'opportunità di intercettare e coltivare modalità del conoscere contestualmente embedded, embodied e simboliche e di produrre dati espressivi, multi-sfaccettati e rappresentazionali (St. Pierre, 2015). L'utilizzo sistematico di questa famiglia di metodi può offrire la possibilità di sperimentare in prima persona, in un contesto protetto e attraverso il coinvolgimento della dimensione corporea, un'esperienza incarnata e simulativa di situazioni sfidanti o eventi disorientanti riferiti, per esempio, all'ambito professionale.

Il loro utilizzo consente a studenti e studentesse di:

- tradurre in forme rappresentabili assunti distorti e impliciti sottesi ad atteggiamenti e comportamenti disfunzionali agiti all'interno dei propri contesti sociali e di vita;
- esplorare i rapporti tra conoscenza, potere e azione;
- analizzare le proprie esperienze e il modo in cui queste hanno concorso a influenzare e determinare tendenze riproduttive e distorsioni caratterizzanti aspettative e ambizioni professionali;
- sviluppare consapevolezza circa la propria agency per cambiare le realtà che abitano.

Logiche di azione progettuale. Le modalità con cui organizzare curricula innovativi per promuovere pensiero critico e creativo e, in generale, l'insieme di competenze chiave, trasversali, di cittadinanza, le soft e le life skill sono riconducibili a una duplice logica di azione progettuale: parallel ed embedded (Yorke & Knight, 2004; Fedeli, 2016; Melacarne, 2017). Il primo approccio, si caratterizza per offrire alle studentesse e agli studenti attività, quali workshop, seminari, laboratori, che siano focalizzate sulla costruzione di specifiche soft skill e siano proposte in modo parallelo (e separato) dalla didattica delle discipline. Nella seconda logica, queste competenze sono interpretate come caratteristiche trasversali ai diversi ambiti disciplinari. Ciò implica innovare le pratiche didattiche, più che aumentare l'offerta formativa delle istituzioni educative e formative, facendo propri i suggerimenti forniti dalle active learning methodologies, cioè da quelle metodologie interessate a valorizzare la centralità del learner, i suoi tempi di apprendimento e l'esigenza degli studenti e delle studentesse di apprendere con altri e sentirsi protagonisti dell'attività educativa (Watkins, Eileen, & Lodge, 2007; Tino & Fedeli, 2022).

Implicazioni didattiche: l'active learning e l'insegnamento learner-centered

L'apprendimento attivo si basa su un approccio di insegnamento centrato sullo/a studente/studentessa e consiste in una vasta gamma di metodi e approcci pedagogici che mettono la persona al centro del processo di apprendimento con un ruolo attivo (Weimer, 2013). Questo approccio prevede il coinvolgimento di diversi attori/attrici nel processo di insegnamento e apprendimento come imprese, comunità professionali, docenti, studenti/studentesse, promuovendo una dimensione olistica e trasformativa (Taylor, 2007).

L'active learning (AL) è un processo intenzionale che richiede di essere ben progettato e programmato per essere efficace. Il/la docente è un/a facilitatore/facilitatrice che accompagna e sostiene con attenzione e cura chi apprende (Fedeli, 2016; Fedeli & Taylor, 2016); promuove il cambiamento e progetta

l'apprendimento in collaborazione con studenti e studentesse per creare un clima autentico e coinvolgente.

La ricerca in questo ambito ci conferma che l'AL può essere realizzato in diverse discipline e contesti, che è trasformativo e implementa cambiamenti a lungo termine (Felder & Brent, 2016). È necessario che i/le docenti utilizzino l'AL correndo il rischio di andare oltre la loro zona di comfort per riflettere e promuovere metodi che spostino l'attenzione dall'insegnamento ai risultati di apprendimento. L'AL prevede la messa in campo di nuovi approcci da parte dei/delle docenti e anche di una nuova consapevolezza e di coinvolgimento da parte di studenti e studentesse. L'AL promuove la partecipazione nello svolgimento di attività di apprendimento, incoraggiando le persone a pensare attivamente a ciò che stanno facendo (Bonwell & Eison, 1991). In linea di principio questa definizione potrebbe includere compiti di tipo tradizionale, ma l'AL si riferisce ad attività che si svolgono anche in classe e richiedono uno stile di insegnamento diverso.

L'AL può essere illustrato attraverso alcuni dei principi di Chickering & Gamson (1987):

- incoraggiare la collaborazione tra studenti/studentesse e docenti;
- sviluppare reciprocità e cooperazione tra studenti e studentesse;
- incoraggiare l'apprendimento attivo;
- dare un feedback tempestivo;
- comunicare in modo chiaro le aspettative in termini di apprendimento;
- rispettare i diversi talenti e stili di apprendimento.

Prince (2004) ha riconosciuto tre forme di AL, quali l'apprendimento collaborativo, l'apprendimento cooperativo e l'apprendimento basato sui problemi.

Alcune ricerche affermano che l'AL aumenta le performances di studenti e studentesse e ha un impatto significativo sulla qualità dell'apprendimento. Emerge chiaramente, inoltre, che si apprende meglio in gruppo che in solitudine e sembra che tale approccio sia di grande beneficio per coloro che hanno bisogni speciali (Freeman, Eddy, Mc Dounough et al., 2014; Michael, 2006).

In particolare, studenti e studentesse che partecipano alle attività:

- si assumono la responsabilità del processo di apprendimento;
- sono più coinvolti/e e attivi/e;
- riflettono in modo critico;
- lavorano e apprendono in modo collaborativo;
- dedicano tempo alla discussione dei contenuti e dei materiali forniti dai/delle docenti;
- sperimentano, pongono domande, si interrogano su concetti anche sfidanti;
- apprendono sia dal processo sia dai contenuti sia da colleghi e colleghe.

L'AL si sviluppa nell'ambito di diverse teorie per l'insegnamento e l'apprendimento tra cui: learner centered teaching (Weimer, 2013) e student voice (Cook-Sather, Bovill & Felten, 2014; Grion & Cook-Sather 2013).

Learner centered teaching i cui ingredienti chiave sono:

- il ruolo del/della docente come facilitatore/facilitatrice e guida, che programma in modo dettagliato, negozia, promuove attività di apprendimento tra pari, utilizza la valutazione per apprendere;
- il bilanciamento del potere che permette anche allo/a studente/studentessa di controllare il processo di apprendimento coinvolgendolo/a in decisioni che riguardano il corso, i contenuti e la valutazione stessa dei progressi;
- la funzione del contenuto che spesso viene negoziato e subisce delle variazioni rispetto ai programmi didattici di tipo istruttivo basati sull'imperativo della "copertura" del programma stesso. Si cerca al contrario di far applicare quanto appreso, in situazioni reali o simulate, per rendere l'apprendimento più efficace e utilizzare i contenuti in comunità di pratiche, in situazioni di lavoro, per sviluppare competenze distintive della disciplina e dei contesti in cui si applicano;
- la responsabilità per l'apprendimento che lo/la studente/studentessa si assume in un clima di maggiore autonomia e rispetto reciproco, regolato da relazioni autentiche in cui le azioni sviluppano responsabilità;
- la proposta e i processi di valutazione, in cui il/la docente, attraverso azioni di feedback, valutazione e co-valutazione, lavora insieme agli studenti, per una significativa finalità dell'assessment: quella di promuovere apprendimento utilizzando strategie di feedback formativo che promuovano riflessione attraverso processi auto- co- etero-valutativi (Hattie, 2013; Nicol, 2013; Weimer, 2013).

Weimer (2013) afferma che Learner-centered teaching non è la via più semplice per lavorare. Il ruolo del/della docente come facilitatore/facilitatrice prevede un impegno importante di tempo e di studio per promuovere cambiamento e cooperazione con gli studenti e le studentesse.

Questo approccio si focalizza sulle conoscenze pregresse degli studenti e delle studentesse, sulle loro esperienze e sulla facilitazione delle pratiche riflessive per creare ambienti di apprendimento che permettano di comprendere i concetti e di applicarli ad una varietà di situazioni. Molti/e docenti però si riconoscono esperti delle discipline e promuovono un insegnamento orientato al contenuto e non centrato sullo studente (Kember, 2009). Pochi sono ancora gli studi a livello nazionale ed internazionale che danno evidenza attraverso la ricerca empirica dei vantaggi di un approccio learner-centered, piuttosto che content-centered.

I cambiamenti e l'innovazione devono essere provocati per poter ridefinire il ruolo del/della docente come professionista in grado di passare da un

approccio content-oriented ad uno learner-centered e coinvolgere lo studente facendolo sentire consapevole e responsabile del proprio apprendimento.

La prospettiva student voice sostiene anch'essa alcuni principi fondamentali centrati sullo studente tra cui: incoraggiare la riflessione sul processo, comprendere come e che cosa gli studenti apprendono e promuovere l'ascolto attivo. Chi insegna può acquisire conoscenze e migliorare grazie all'ascolto delle voci degli studenti stessi e al loro contributo nelle azioni didattiche (Grion & Cook-Sather, 2013).

Questa prospettiva tende a dar valore al ruolo degli studenti e delle studentesse, ciò non significa che la loro voce rimanga l'unica ed indiscussa a cui dare attenzione ed agire di conseguenza. Il primo importante impegno di docenti e studenti/studentesse è infatti quello di promuovere dialogo, coinvolgendo tutti gli stakeholder nel processo di insegnamento (docenti, studenti e studentesse, personale amministrativo, personale esterno).

Azioni come legittimare le voci degli studenti e delle studentesse, dando loro fiducia e responsabilità, generare un dialogo coinvolgente e, allo stesso tempo, promuovere cambiamento rientrano nella teoria socio-costruttivista, che promuove l'utilizzo di metodi partecipativi e il coinvolgimento di chi apprende nei processi di insegnamento e apprendimento.

Riflessioni conclusive

Il contributo presenta delle riflessioni teorico-concettuali per iniziare a progettare un modello didattico per lo sviluppo di competenze di pensiero critico e creativo specificatamente rivolto a studenti e studentesse che si preparano alle professioni dell'educazione e della formazione. Le traiettorie teoriche sollecitano a costruire un repertorio di risorse negoziabili utili a sistematizzare la vasta gamma di scopi, contesti, metodi e pratiche attraverso cui promuovere e valutare processi di apprendimento creativo in ambito educativo e formativo. Il termine repertorio – preso in prestito da Lave & Wenger (1991), Wenger (1998) e Wenger, McDermott & Snyder (2002) – si colloca all'interno della tradizione degli approcci practice-based. Questi studiosi lo definiscono come una delle tre dimensioni – insieme all'impegno reciproco e all'impresa comune – attraverso le quali la pratica può diventare fonte di coerenza di una comunità. Nel framework della comunità di pratica di Wenger, il repertorio include strumenti, modi di fare, storie, simboli, azioni, artefatti o concetti che una comunità ha prodotto o adottato nel corso della sua esistenza e che sono diventati parte della sua pratica. È il set di risorse condivise di una comunità caratterizzate da una storia di apprendimento e da una disponibilità per un ulteriore impegno nella pratica.

La realizzazione di un repertorio di risorse didattiche e metodologiche per promuovere competenze di pensiero critico e creativo potrebbe evitare il rischio sia di una frammentazione sia di una semplificazione eccessiva in un insieme unitario di buone pratiche per la loro promozione. Ciò richiede di precisare il pericolo insito nell'espressione buone pratiche relativo all'assumere che una buona pratica debba essere necessariamente esplicitata e formalizzata affinché le conoscenze in essa contenute possano viaggiare nel tempo e nello spazio ed essere applicate in contesti diversi da quelli in cui ha avuto origine (Gherardi, 2012). In questo modo, è oscurato il rapporto tra il sapere decontestualizzato congelato in regole e procedure e il conoscere-in-situazione mantenuto vivo attraverso la riproduzione quotidiana e dalle pratiche che lo rinnovano ripetendolo. Le pratiche di promozione dell'apprendimento creativo sono rese complesse sia dall'incompletezza delle regole per progettarne lo sviluppo sia dalla loro eterogeneità. Un pensiero sistematico, che tenga conto di fattori come quelli che si è provato ad evidenziare potrebbe condurre alla creazione e allo sviluppo di metodi per lo sviluppo di una creatività operativa.

Riferimenti bibliografici

- Barron, F. (1995). *No Rootless Flower: An Ecology of Creativity*. Cresskill: Hampton Press.
- Bennett, N., Lemoine, J. (2014). What VUCA really means for you. *Harvard Business Review*, 92(1/2).
- Bell, H. (2023). *Insegnare il pensiero critico. Saggezza pratica*, tr. it. Milano: Meltemi.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 1. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Bosio, A. C. (2017), Neoprofessionalismo, transdisciplinarietà: come riconfigurare l'orientamento alla professione?. In *La scienza come vocazione, Studium*, 544-554.
- Bracci, F., Romano, A., & Marsick, V. (2022). A practice-based view of transformative learning. The case of a craft organisation. In: E. Kostara, A. Gavrielatos, & D. Loads. *Transformative Learning Theory and Praxis. New Perspectives and Possibilities* (pp. 201-231). New York: Routledge.
- Bruni, A., & Parolin, L. L. (2014). Dalla produzione automatizzata agli ambienti tecnologicamente densi: la dimensione sociomateriale dell'agire organizzativo. *Studi Organizzativi*, 7-26.
- Bruni, A., Pinch, T., Schubert, C. (2013). Technologically Dense Environments: What For? What Next?. *Tecnoscienza. Italian Journal of Science & Technology Studies*, 4: 51-72.
- Butera, F. (2020a). *Organizzazione e società. Innovare le organizzazioni dell'Italia che vogliamo*. Venezia: Marsilio.

- Butera F. (2020b). Le condizioni organizzative e professionali dello smart working dopo l'emergenza: progettare il lavoro ubiquo fatto di ruoli aperti e di professioni a larga banda. *Studi organizzativi*, 1: 142-166.
- Chickering, A.W., Gamson, Z. (fall 1987). Seven principles for good practices in undergraduate education. *Washington Center News*, 1-7.
- Colombo, E., & Rebughini, P. (2016). Intersectionality and beyond. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 57(3): 439-460.
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Davidson, C. N. (2011). *Now you see it*. New York: Penguin Group.
- Fabbri, L., & Giampaolo, M. (2021). Educatori designer e maker. Trasformazioni in atto per una professione del fare. *NUOVA SECONDARIA*, 5-20.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2021) Intersezionalità e pratiche professionali. *PROFESSIONI DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE*, 197-210.
- Fedeli, M. (2016). Coinvolgere gli studenti nelle pratiche didattiche: potere, dialogo e partecipazione. In M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison (Eds.). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp.113-142). Lecce: Pensa Multimedia.
- Fedeli, M., & Taylor, E.W. (2016). Exploring the impact of a teacher study group in an Italian university. *Formazione & Insegnamento*, XIV(3): 2279-7505.
- Fedeli, M., Mapelli, D., & Mariconda, C. (2020). *Teaching4Learning@ Unipd. L'innovazione didattica all'Università di Padova. Teorie, ricerche e pratiche* (Vol. 1). Padova University Press.
- Felder, R.M., & Brent, R. (2016). *Teaching and learning STEM. A practical guide*. San Francisco (CA): Jossey Bass.
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 111: 8410-8415.
- Gherardi, S., & Perrotta, M. (2014), Between the hand and the head: How things get done, and how in doing the ways of doing are discovered. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(2): 134-150.
- Gherardi, S., & Perrotta, M. (2013), Doing by inventing the way of doing: Formative-ness as the linkage of meaning and matter. *Organization Studies*, 227-259.
- Gherardi S. (2012). *How to conduct a practice-based study*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed creativity: Thinking outside the box of the creative individual*. Cham/Heidelberg: Springer International Publishing.
- Glăveanu, V. P. (2011). Creativity as cultural participation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(1): 48-67.
- Glăveanu, V. P. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New ideas in psychology*, 28(1): 79-93.
- Grion, V., & Cook-Sather, A. (Eds.) (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Editore.

- Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. New York: Routledge.
- Hirschhorn, L. (1990). *The workplace within: Psychodynamics of organizational life*. MIT press.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. Tr. it. 2006. *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Mezirow J. (2006), An overview of transformative learning. In Sutherland P., Crowther J. (ed.). *Lifelong learning: Concepts and contexts* (24-38). New York: Routledge.
- Michael, J. (2006). Where's the evidence that active learning works?. *Advances in Physiology Education*, 30: 159-167. doi: 10.1152/advan.00053.2006.
- Noordegraaf M. (2007). From "pure" to "hybrid" professionalism present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration & Society*, 39(6): 761-785.
- Nicol, D. (2013). Resituating feedback from the reactive to the proactive. In D. Boud and L. Molloy (Eds.). *Feedback in Higher and Professional Education: understanding it and doing it well* (pp. 34-49). Oxon: Routledge.
- Kember, D. (2009). Promoting student-centered forms of learning across an entire university. *Higher Education*, 58(1); 1-13.
- Papert, S. (1980). *Mindstorm. Children, computers, ad powerful ideas*. New York: Basic Books. Tr. it. *Mindstorm. Bambini, computer e creatività*. Milano: Emme, 1984.
- Paulus, P. & Nijstad, B. (2003). Group creativity: An Introduction. In Paulus P., & Nijstad B. (eds.). *Group Creativity: Innovation Through Collaboration* (pp. 3-11). New York: Oxford University Press.
- Poell, R., Yorks, L., & Marsick, V. J. (2009). Organizational project-based learning in work contexts. A cross-cultural analysis of data from two projects. *Adult Education Quarterly*, 60(1): 77-93.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93: 223-231.
- Resnick, M. (2018). *Come i bambini: immagina, crea, gioca e condividi. Coltivare la creatività con il Lifelong Kindergarten del MIT*. Trento: Erickson.
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. London: Yale University Press.
- Shani, A. B., Guerci, M., & Cirella, S. (eds.) (2014). *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- St. Pierre, E. A. (2015). Practices for the "new" in the new empiricisms, the new materialisms, and post qualitative inquiry. In N. Denzin & M. Giardina M. (eds.). *Qualitative inquiry and the politics of research* (pp. 75-95). Walnut Grove, CA: Left Coast Press.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2): 173-191.
- Tino, C., & Fedeli, M. (2022). Career planning, proactivity, self-employability, and labour market: undergraduates' perceptions. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 22(1): 262-278.

- Tore, R., Tino, C., & Fedeli, M. (2021). Podcast team-based project in Higher Education: percezione di studenti e studentesse. *RICERCA e DIDATTICA*, 9, 122.
- Watkins C., Eileen C., Lodge C. (2007). *Effective learning in classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge: Harvard business press.
- Wenger E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press. Tr. it. 2006. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- World Economic Forum (2020, January). *Schools of the future: Defining new models of education for the fourth industrial revolution*. Switzerland: World Economic Forum.
- Yorke M., Knight P. T. (2004). Embedding employability into the curriculum. *Learning and Employability into the curriculum*, 3: 1-28.

Educare alla bellezza. Il potenziale del linguaggio coreutico per l'innovazione didattica nella formazione degli insegnanti

Educating for beauty. The potential of choreutic language for didactic innovation in teacher training

Giulia Schiavone*

Riassunto

Il progetto “Media Dance”, nato dalla collaborazione scientifica tra il Dipartimento di Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” (Università di Milano-Bicocca) e La Fondazione Piemonte dal Vivo, ha avuto come obiettivo quello di sperimentare e promuovere riflessioni e pratiche innovative nell’incontro tra mondo della scuola e linguaggi performativi. Con riferimento al PNRR: M4c1.2 “Miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti” e al nuovo Piano triennale delle Arti (DPCM 12/05/21), il contributo testimonia e analizza, nello specifico, una proposta formativa rivolta a insegnanti di quattro scuole secondarie di secondo grado di Torino. Il progetto, collocandosi nel solco di una tradizione pedagogica che riconosce e valorizza anche a scuola l’intreccio tra uomo e mondo, corpo e mente, dimensione scientifica e artistico espressiva (Sibilio, 2012; Antonacci & Guerra, 2018; Scardicchio, 2018; Gamelli & Mirabelli, 2019), ha inteso approfondire il potenziale che la dimensione artistica può apportare nella formazione degli insegnanti.

Parole chiave: didattica innovativa; Community Engaged Research; nuovi strumenti per la didattica; linguaggi performativi; istruzione superiore.

Articolo sottomesso: 30/09/2022; accettato: 23/05/2023

Disponibile online: 20/06/2023

* Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Abstract

The “Media Dance” project grew out of a scientific collaboration between the Department of Human Sciences for Education “Riccardo Massa” (University of Milan-Bicocca) and the Foundation Piemonte dal Vivo. It aims to experiment with and promote innovative reflections and practices through schools’ encounter with performative languages.

Within the framework of the PNRR: M4c1.2 “Improvement of recruitment and teacher training processes” and the new Three-year Arts Plan (DPCM 12/05/21), this essay presents and analyses, specifically, a training proposal that has been addressed to teachers of four secondary schools in Turin. The project is situated within a pedagogical tradition that recognises and gives value to the relationships between human beings and the world, body and mind, and scientific and artistic dimensions in the school context (Antonacci & Guerra, 2018; Scardicchio, 2018; Gamelli & Mirabelli, 2019). Specifically, it aims to explore the potential that the artistic dimension can bring to the training of teachers.

Keywords: didactic innovation; Community Engaged Research; new teaching tools; performative languages; Higher Education.

Media Dance. Un progetto di innovazione didattica

*Far passare dei segni
da corpo a corpo
alla maniera dell’arte.*

Alvyn Nikolais, in *L’essere scenico*

Nel riscontrare un bisogno sempre più urgente e diffuso di cambiamento e rinnovamento che investe il dispositivo scuola nella sua complessità, e nel pensare la scuola come un luogo di inclusione e di trasformazione della società (Antonacci & Guerra, 2018, 2022), il contributo intende riflettere sul valore dell’impegno della comunità accademica nell’innescare e sostenere processi di innovazione didattica.

Collocandosi nel solco di una tradizione pedagogica che riconosce e valorizza anche a scuola l’intreccio tra uomo e mondo, corpo e mente, dimensione scientifica e artistico espressiva (Baldacci, 2010; Pinto Minerva & Vinella, 2012; Sibilio, 2012; Scardicchio, 2018; Gamelli & Mirabelli, 2019) si ritiene che, nel ripensare il sistema scuola, possa essere di vitale importanza favorire percorsi formativi finalizzati a riguardare l’assetto consueto della didattica

grazie a metodologie e pratiche capaci di valorizzare i plurimi linguaggi dell'umano (Gardner, 1987; Antonacci, Guerra & Mancino, 2015; Antonacci & Schiavone, 2021).

Se la scuola è stata per molto tempo abitata principalmente da componenti logico-razionali, a scapito di quelle più vicine alle dimensioni corporeo-espressive, con significative ripercussioni sul livello di apprendimento e sul benessere psicofisico di studenti e insegnanti (Cunti, 2015), si tratta oggi di riconoscere come le arti, all'interno dei contesti scolastici, possano divenire veicolo e linguaggio di apprendimento, e non mero orpello esornativo di un sapere concettuale e astratto (Antonacci & Guerra, 2018; Caputo & Pinelli, 2019; Zuccoli, 2020).

Le arti, da sempre necessariamente incarnate, concorrono infatti, come indicato anche dal nuovo Piano triennale delle Arti (DPCM 12/05/21):

a creare, decifrare, interpretare e integrare vari processi conoscitivi, veicolando messaggi profondi e valori antropologici universali, attivando processi comunicativi, stimolando il pensiero divergente e generativo, consolidando e sviluppando l'immagine di sé in rapporto all'ambiente, promuovendo la riflessione e la creazione all'interno di paradigmi ecologici della realtà, creando reti sociali di pratiche d'eccellenza condivise: la scuola rappresenta il laboratorio naturale per la scoperta e lo sviluppo di facoltà umane e potenzialità espressive, in cui conoscenza, azione, riflessione si alimentano in una circolarità virtuosa" (Allegato A, Quadro generale dei principi fondativi, p.6).

In questa cornice, con riferimento al PNRR: M4c1.2 "Miglioramento dei processi di reclutamento e di formazione degli insegnanti" e al progetto "Media Dance" – formalizzato con un protocollo di ricerca congiunto e una convenzione scientifica tra il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" (Università di Milano-Bicocca) e La Fondazione Piemonte dal Vivo –, si intende di seguito testimoniare e analizzare uno specifico progetto di innovazione didattica "*Educare alla bellezza*", rivolto al corpo docente di quattro istituti superiori torinesi.

La Fondazione Piemonte dal Vivo¹ è il Circuito Regionale Multidisciplinare riconosciuto dal Ministero per i Beni e le Attività Culturali e per il Turismo e dalla Regione Piemonte, e La Lavanderia a Vapore² – Centro di residenza per la danza di Collegno – è il luogo deputato alla sperimentazione artistica e culturale mediante i linguaggi performativi (danza, teatro e circo contemporaneo). Tra le principali aree in cui La Fondazione opera vi è quella dell'innovazione didattica, nel quale il progetto Media Dance si colloca, e in-

¹ Per approfondire, cfr. <https://piemontedalvivo.it/>.

² Per approfondire, cfr. <https://www.lavanderiavapore.eu/>.

torno al quale è stata istituita una collaborazione scientifica con l'equipe dell'università di Milano-Bicocca.

“Media Dance”, articolatosi in 4 percorsi formativi³, ha visto partecipi nel suo complesso sia gli studenti, attraverso le “Residenze d'artista”, sia gli insegnanti, mediante i laboratori di “Educare alla Bellezza”. I percorsi, inizialmente progettati e avviati in presenza, a fronte dell'emergenza sanitaria da Covid-19 e le successive restrizioni, sono stati condotti prevalentemente in modalità online e, solo dove possibile, dal vivo. Pur nella distanza dello schermo, sono state comunque mantenute metodologie attive e partecipate, dialogiche e coinvolgenti che hanno attivato gruppi di insegnanti in laboratori espressivo-corporei di danza.

Il progetto, avviato nel 2019⁴, si è rivolto a studenti e insegnanti di 4 scuole secondarie di secondo grado del territorio regionale del Piemonte (Torino), con percorsi formativi condotti da professionisti provenienti dal mondo artistico e performativo⁵ (in particolare della danza), e supervisionati da un comitato scientifico interdisciplinare composto da accademici afferenti al settore pedagogico e sociologico, e professionisti in ambito psicologico e medico.⁶

L'equipe del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”⁷, unitamente alle fasi di progettazione, al monitoraggio e all'analisi dei dati raccolti, ha curato i momenti dedicati alla definizione degli strumenti

³ Hanno preso parte al progetto l'Istituto Straffa, l'Istituto Steiner, l'Istituto Ferraris e Liceo Primo Levi di Torino, per un totale di 98 studenti e 52 Insegnanti.

⁴ Si considera qui l'anno scolastico 2019-2020. Il progetto è successivamente proseguito nell'anno scolastico 2020-2021 e 2022-2023 con gli studenti, rientrando tra le proposte presenti nel catalogo Dors (Centro Regionale di Documentazione per la Promozione della Salute della regione Piemonte, cfr. <https://www.dors.it/index.php>). Unitamente, dal 2019 a oggi, è stato costruito un appuntamento annuale (articolato in due giornate), presso gli spazi de La Lavanderia a Vapore (Collegno), con l'intento di dare vita a uno spazio di confronto e dialogo tra insegnanti, artisti, operatori culturali e mondo accademico, in merito alla relazione tra innovazione didattica e linguaggi performativi. Nel 2021-2022 il progetto ha inoltre avuto un respiro internazionale coinvolgendo insegnanti e studenti di due istituti di scuola superiore europei, il Liceo classico Alfieri di Torino e il Lycée International di Saint-Germain-en-Laye di Parigi. Per approfondimenti in merito alla sperimentazione europea “Media Dance Plus”, cfr. <https://www.mediadanceplus.eu/> e “Danza e innovazione scolastica: Media Dance Plus un progetto di ricerca europeo” (Ferri & Schiavone, 2022).

⁵ Coordinati dalla danzatrice e formatrice Doriana Crema e condotti dai danzatori-coreografi Francesca Cinalli, Aldo Torta e Erika Di Crescenzo, afferenti al “Tavolo della ricerca artistica”. Per approfondire, cfr. <https://www.lavanderiavapore.eu/bilancio-missione/project/educare-alla-bellezza/>.

⁶ Università di Milano-Bicocca, Università di Torino, ASLT03 e Dors.

⁷ Di cui chi scrive fa parte.

di ricerca, alla significazione, rielaborazione e messa in asse di quanto sperimentato dagli insegnanti, con l'obiettivo di tradurre e approfondire il potenziale che il linguaggio coreutico può apportare nella prassi scolastica quotidiana⁸.

Educare alla Bellezza. La sperimentazione

*Allenare a una premura nel passo,
nei gesti, nei pensieri,
che è consapevolezza rivestita di grazia,
attenzione che include l'altro.*

Chandra Candiani, *Questo immenso non sapere*

“*Educare alla Bellezza*”, collocandosi all'interno di un orizzonte d'indagine che abbraccia un contesto comunitario, si è avvalso di una metodologia di ricerca partecipata (McNiff, 2013; Guerra & Luciano, 2014; Guerra & Ottolini, 2019) e ingaggiante (Cresswell & Spandler, 2012; Arvanitakis & Hodge, 2012; Morris, Adshead, & Bowman, 2016). Nello specifico, la Community Engaged Research è stata riconosciuta come metodologia particolarmente appropriata in quanto volta a un ingaggio di tutti gli attori coinvolti nel processo, dunque tanto dell'equipe di ricerca, quanto degli artisti, quanto del corpo docente.

In questa cornice, coerentemente con gli obiettivi del progetto, e con una metodologia di ricerca che ha riconosciuto nella dimensione artistica, espres-

⁸ A titolo esemplificativo e consapevoli della parzialità dei riferimenti presentati, si citano di seguito alcuni progetti realizzati in ambito internazionale.

In Inghilterra l'Arts Council of England, insieme a tre fondazioni private, ha fondato l'“Air-Artist in Residence” (<https://www.artistsinresidence.org.uk/>) – un programma che mira a portare i linguaggi coreutici nelle scuole, promuovendo lo sviluppo di curricula artistici e facilitando la co-progettazione tra artisti, insegnanti e studenti. Anche la Spagna sembra essere un paese fertile in merito alla sperimentazione dei linguaggi artistico-performativi all'interno del contesto scolastico (Palacios, 2020). A riguardo, evidenziamo, in particolare, i programmi “En residencia” (<https://www.enresidencia.org/es/definicion>) e “Levadura. Programa de residencias de creadoras en escuelas” (<https://residenciaslevadura.com/>). In Germania, nel 2018, la Fondazione Crespo, insieme al Ministero della Cultura dell'Assia (HKM) e del Ministero della Scienza e dell'Arte dell'Assia (HMWK), ha lanciato il programma “The Flying Artists' Room” (<https://www.fliegendes-kuenstlerzimmer.de/das-projekt/>), con proposte di residenze artistiche all'interno del contesto scolastico (<https://www.ag.ch/de/verwaltung/bks/kultur/kulturvermittlung/kultur-macht-schule/angebote-fuer-schulklassen/artists-in-residence>).

siva e performativa un linguaggio specifico per l'esplorazione della realtà e la costruzione di nuova conoscenza (Cahnmann-Taylor & Siegesmund, 2008; Barrett & Bolt, 2010; Barone & Eisner, 2012; Ellingson, 2017; Leavy, 2017; Knowles & Cole, 2008), si è ricorso a strumenti di indagine volti a un coinvolgimento diretto di tutti i soggetti partecipanti.

In particolare, ci si concentrerà qui sulla sperimentazione “*Educare alla bellezza*”⁹, che innestandosi nel solco di studi e ricerche che riconoscono l'influenza circolare tra stato emotivo del corpo e processi cognitivi e relazionali (Zagatti, 2009, 2018; Mignosi, 2015) e che attribuisco alla bellezza un potenziale estetico trasformativo, non solo teorico ma soprattutto espressivo, come esperienza di connessione e riconoscimento reciproco (Hillman, 1999; Mancino & Zapelli, 2011; Carson, 2020), intende approfondire in che modo i linguaggi performativi possono incidere nel favorire processi di cambiamento, in termini di benessere e apprendimenti, nella relazione fra studenti e insegnanti. Le arti performative – come la danza, il teatro e il circo contemporaneo –, istituendo uno spazio e un tempo materialmente e simbolicamente separato dall'ordinarietà, consentono di creare un *cerchio magico* (Huizinga, 2001; Antonacci, 2019) all'interno del quale vivere esperienze immersive e trasformative.

Come messo in luce da plurimi studi e ricerche (Grotowski, 1970; Barba, 1993; Alschitz, 1998; Brook, 1998; Antonacci & Cappa, 2009), il corpo del danzatore e analogamente, si ritiene, quello dell'insegnante, necessita di essere allenato ed esercitato per sostenere e saper utilizzare nella propria professionalità, attraverso un prolungato training psicofisico quella che viene definita un'*energia di lusso* (Barba, 1993), ovvero una qualità dell'energia differente da quella impiegata nei gesti quotidiani. Se nelle pratiche ordinarie della vita quotidiana si percepisce spesso uno scollamento tra pratiche corporee e pensiero, in quanto il pensiero è sovente scisso dal corpo, che si muove in modo meccanico e inconsapevole, le discipline performative – come la danza – innescano, al contrario, una particolare qualità di presenza che richiede un grande dispendio energetico poiché ogni gesto è misurato e controllato.

Gli esercizi psicofisici del training esperiti nelle pratiche performative permettono, così, di sviluppare un nuovo comportamento, un modo differente di agire e reagire, una nuova e sempre più approfondita consapevolezza del proprio corpo in movimento nello spazio. Il training è in questo senso inteso

⁹ Nel suo complesso, il progetto ha coinvolto 52 insegnanti per un totale di 20 ore (per istituto superiore), distribuite sull'intero anno scolastico. Nello specifico, 14 ore sono state dedicate alla sperimentazione di training di danza, con attivazioni ed esercizi espressivo-corporei proposti dai danzatori-coreografi, mentre 6 ore sono state dedicate alla significazione e rielaborazione di quanto esperito, con la presenza dell'equipe di ricerca del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”.

come un processo per trasformare il corpo-mente da quotidiano a performativo, da abitudinario a “deciso”, dove il decidere implica un volontario “lasciare andare”, un “tagliar via” dalle pratiche “naturalisti” (ivi). ‘Naturali’ sono definiti i movimenti compiuti senza consapevolezza, in modo automatico e meccanico, le routine che accompagnano la vita ordinaria, mentre ‘performativi’, al contrario, sono quei movimenti misurati e controllati, profondamente disciplinati, che sanno conferire al comportamento una qualità speciale, dotata di precisione e controllo, e proprio per questo percepita come autentica. Si tratta di quella qualità che rende un attore, un performer, un danzatore credibile, verosimile, capace di trasmettere significato ed emozione attraverso il proprio corpo-mente.

Una sovversione del significato abituale tra naturale e artificiale che porta a riflettere quanto la spontaneità del quotidiano si presenti, in realtà, come una scarsa padronanza nell’espressività corporea, in quanto il corpo è solitamente agito dall’abitudine e da pattern di comportamento codificati. Come per il campo delle arti performative, questa riflessione si ritiene possa essere significativa anche nel contesto della scuola, dal momento che anche l’insegnante si trova per lo più a essere agito, più che ad agire il proprio comportamento nella scena scolastica. Solo una consapevolezza sull’importanza dell’habitus, della postura, della gestualità, dell’intonazione della voce può spingere un insegnante ad acquisire una maggiore consapevolezza espressiva e a percepirsi come un performer quando entra in aula davanti ai suoi alunni, come se fosse su un palcoscenico davanti a un pubblico (Antonacci & Cappa, 2001). Per un insegnante avere consapevolezza del significato implicito che viene trasmesso tramite il proprio comportamento pre-espressivo (Barba, 1993), aiuta a comprendere un linguaggio sotterraneo, ma molto significativo che mette in atto con la sua classe. La trascuratezza della propria persona può infatti trasmettere un senso di noncuranza degli altri, un cipiglio può sottendere un’ostilità malcelata, uno sguardo distratto e annoiato può manifestare insicurezza, indifferenza, malessere. Al contrario, un insegnante consapevole dell’importanza espressiva del proprio corpo-mente può agire in classe con una presenza attenta, curiosa, capace di osservare e trasmettere, può sostenere gli apprendimenti e le relazioni educative in modo proattivo, senza essere inconsapevolmente agito da precomprensioni, pregiudizi e abitudini.

In questa cornice sono stati proposti percorsi formativi, caratterizzati da metodologie e pratiche espressivo-corporee, volti a sperimentare una destrutturazione dello sguardo e dell’atteggiamento – fisico, mentale ed emozionale – usuale, per rinnovare la propria quotidianità scolastica, nel senso di immaginare e agire nuovi gesti e atteggiamenti, per pensare il proprio corpo in movimento e attivare nuove forme di autoconsapevolezza. Le attività proposte erano finalizzate a esperire un modo nuovo di abitare gli spazi scolastici quo-

tidiani, spesso vissuti solo come luoghi di passaggio, per sperimentare una nuova modalità di sguardo, di movimento, di postura. Un modo rinnovato, qualitativamente differente, di guardare e sentire: uno stato di profonda concentrazione che passando da esercizi psicofisici e da un protratto lavoro sulla respirazione, si potesse tradurre anche in un diverso atteggiamento della mente (Morselli, 2007).

Prendere corpo e farsi *presenza*

*Ho bisogno di svegliarmi,
di essere presente a me stessa
e alle diverse realtà che mi circondano,
risvegliare il pensiero, il sentire, il corpo. [...].
“Questo è il momento!”, e arriva subito
il soffio di gioia dello scoprirsi vivi, presenti. [...].
“Questo è il momento!”. Proprio ora, assapora.
Chandra Candiani, Questo immenso non sapere*

Al fine di monitorare il progetto di ricerca e formazione, è stato elaborato un disegno di valutazione dell’impatto mediante questionari pre e post intervento rivolti agli insegnanti (Sorzio, 2005; Mortari, 2007; Silverman, 2008; Cardano, 2011; Denzin & Lincoln, 2011; Baldacci & Frabboni, 2013; Sibilio & Aiello, 2018), con l’intento di portare alla luce in che modo i linguaggi artistico-performativi possano contribuire a promuovere metodologie e pratiche innovative all’interno del dispositivo scolastico (Massa, 2000).

Per quanto concerne i questionari pre-intervento¹⁰, sono state individuate 15 domande¹¹ relativamente alle esperienze pregresse, alle attese e alle riflessioni circa il ruolo che le arti performative possono avere nella prassi scolastica quotidiana.

Per quanto riguarda i questionari post-intervento¹², costituiti da 15 domande¹³, sono state inserite principalmente sollecitazioni volte a innescare riflessioni in merito ai possibili processi di cambiamento generati dai linguaggi performativi, sia nella relazione tra docente e gruppo classe, sia nel rapporto

¹⁰ A cui hanno risposto 52 insegnanti, dei quali solo il 9,6% era già precedentemente venuto a conoscenza del progetto, dunque per la maggior parte dei partecipanti si è trattato di sperimentare per la prima volta il percorso formativo di “*Educare alla Bellezza*”.

¹¹ Di cui 9 chiuse a risposta multipla e 6 a risposta aperta.

¹² A cui hanno risposto 32 insegnanti.

¹³ Di cui 9 chiuse a risposta multipla e 6 a risposta aperta.

tra docente e propria materia d'insegnamento, unitamente al grado di soddisfazione dei percorsi.

I questionari sono stati accompagnati da azioni di ricerca-formazione, proposte sia dai formatori danzatori sia dall'equipe di ricerca, con l'obiettivo di attivare e sostenere il corpo docente nel generare connessioni tra le nuove abilità acquisite durante i percorsi di formazione coreutica e la propria professionalità educativa e didattica. In questa direzione, gli insegnanti sono stati invitati a rielaborare l'esperienza, sia al termine di ogni incontro (con gli artisti), sia a conclusione del percorso, in momenti di sintesi e messa in asse dell'esperienza (con l'equipe di ricerca di Milano-Bicocca).

Interpretando in chiave educativa il ruolo di chi insegna, come di chi lascia un segno, cioè istituisce un campo di esperienza nel quale i giovani sono chiamati a mettere in gioco la propria intelligenza in relazione ai diversi saperi, si sostiene che “nessuna educazione [...], nessun metodo, nessuna teoria possano prescindere da una reale ‘compromissione’ emotiva dell’educatore [e dell’insegnante], da un’educazione che proceda dai sensi, dal movimento, dall’azione” (Gamelli & Mirabelli, 2019, pp.116-117).

In questa prospettiva, a seguito di una triangolazione dei dati a cura del comitato scientifico¹⁴, dai questionari post-intervento, emergere come il 42,9% degli insegnanti ritiene che il percorso sia stato “un’occasione di rinnovamento di aspetti pedagogici nella relazione con i propri allievi”, il 28,6% che abbia favorito “un nuovo approccio alla didattica rispetto alla disciplina insegnata e alla relazione gruppo/classe” e, infine, il 22,9% che abbia stimolato “un ripensamento degli approcci tematici per sperimentare un nuovo approccio didattico”. A testimonianza di ciò, di seguito le parole di alcuni docenti: si è trattato, mediante “*un approccio ludico e coinvolgente*”, di “*andare oltre la didattica [...] per arrivare davvero alla consapevolezza di sé in un contesto altro dalla scuola*”. “*Questa esperienza mi permetterà di relazionarmi in modo diverso con il gruppo classe, mi permetterà di essere più vicina alle esigenze dei ragazzi e a stimolare la loro creatività*”, “*rendendo vivo e pregnante il momento didattico tramite il coinvolgimento attivo*”.

Entrare in comunicazione con il corpo e dargli voce ha consentito ai docenti di innescare un dialogo autentico e una partecipazione emotiva tra le presenze – tra i corpi dialoganti – in particolare all’interno della relazione educativa. Come ha insegnato Paulo Freire “quando entro in un’aula devo diventare [come insegnante] un essere aperto all’osservazione e alla ricerca, alla curiosità, alle domande degli alunni” (2014, p. 43). E ancora, continua l’autore, “è necessario che fin dall’inizio del processo formativo [...] chi forma si forma e si ri-forma nell’atto stesso di formare, mentre chi viene formato

¹⁴ Cfr. paragrafo *Media Dance. Un progetto di innovazione didattica*.

si forma e al tempo stesso diventa formatore nell'atto di essere formato" (ivi, p. 24).

Diversi insegnanti hanno messo in luce come siano divenuti consapevoli, *"soprattutto della qualità della propria presenza"*, sottolineando come *"nel momento in cui diventiamo consapevoli di noi stessi, evolviamo"*. Un evolvere, una *"vocazione a essere di più"* (Freire, 2014), intesa come tensione, desiderio di maturare nella consapevolezza corporea ed espressiva, nella possibilità di crescita, trasformazione e cambiamento (Fabbri, 2018).

In questa direzione, alla luce di una triangolazione dei dati da parte del comitato scientifico, emerge come il 94,1% degli insegnanti ritiene che il percorso formativo abbia fornito nuovi spunti di cambiamento, evidenziando come le pratiche e le metodologie innovative esperite abbiano dato modo di *"ri-pensare il ruolo del docente"*, di *"dedicarsi del tempo per capire che di fronte non abbiamo contenitori da riempire ma persone con cui dobbiamo prima di tutto trovare l'aggancio"*, mettendo in luce la necessità *"specialmente in questo periodo, di far sentire gli studenti come parte attiva del processo di apprendimento e delle relazioni che si creano in ambito scolastico"*.

I docenti hanno sottolineato, inoltre, come le attivazioni e gli esercizi psicofisici esperiti abbiano consentito di portare *"maggiore consapevolezza rispetto al proprio agire"*, divenendo occasione per *"prendersi del tempo per sé, per affrontare con maggiore serenità le attività didattiche"* attraverso *"un diverso modo di guardare e di ascoltare"*. Al contempo, hanno sostenuto che il percorso formativo sia stato stimolante in quanto ha consentito di *"dare importanza ai gesti e alla gestualità e non solo alle parole"*, contribuendo *"a valorizzare aspetti del ruolo di insegnante a cui prima davano una minore importanza, come la 'presenza scenica', la gestualità o l'uso della voce"*.

In merito alla domanda aperta *"ritiene che questo progetto sia stato in grado di sviluppare nuove competenze nel corpo docente?"*, dai questionari post-intervento, è emerso che *"questa esperienza ha insegnato a noi docenti ad affrontare e trattare tematiche del contemporaneo in modo innovativo, stimolando la fantasia, la creatività e la gestualità"*, evidenziando come *"il fatto di risvegliare il corpo abbia permesso una più profonda comprensione di se stessi nello spazio e, in più in generale, nel contesto scolastico"*.

Gli insegnanti hanno sottolineato, inoltre, come attraverso le attività esperite abbiano avuto la possibilità di *"mettere in discussione le proprie idee"*, portando a *"una maggiore attenzione agli aspetti relazionali e comunicativi, più che con l'intento di sviluppare nuove competenze negli studenti"*, insieme al *"contribuire a migliorare il clima di condivisione e la comprensione delle dinamiche docente/discente"*.

In ultimo, alla sollecitazione: *"durante questa esperienza ha avuto modo di cambiare il rapporto e la relazione con la sua classe?"* diversi insegnanti han-

no riportato una “*maggior predisposizione all'ascolto (dove per ascolto intendo anche saper cogliere segnali talvolta muti)*”, un “*prestare maggiore attenzione a come gli studenti possono percepire la presenza dell'insegnante in aula e a come stimolare la partecipare alla lezione*”. I docenti hanno messo in luce come, a seguito del training psicofisico e ai momenti di significazione e rielaborazione, abbiano iniziato a modificare “*l'atteggiamento verso gli allievi, con una maggior disponibilità a ricevere da loro*”, portando una maggiore attenzione a “*come mi presento e a cosa comunico con il corpo*”.

Emblematiche, a riguardo, riteniamo essere le parole della Dirigente Scolastica, del Liceo Primo Levi di Torino, che raccontano di un percorso innovativo che si è rivelato trasformativo, non solo per il corpo docente, ma per l'intera comunità scolastica: “*sappiamo che accanto alle discipline della via veritatis c'è un percorso che la scuola è chiamata a gestire che è quello della via della pulchritudinis, perché alcune, non solo conoscenze e competenze, ma alcune motivazioni profonde dell'essere umano vengono veicolate dalla bellezza. Crediamo dunque profondamente in questo progetto che ha introdotto a una realtà di conoscenza di sé nuova e diversa, inserendosi in una sfera che è la sfera non sempre e solo razionale ma che sicuramente lascia negli studenti degli apprendimenti veramente significativi [...]. L'aver focalizzato lo sguardo sull'innovazione metodologica trasforma le prospettive dei docenti che così possono leggere come, anche dei contenuti formativi e culturali, possono essere veicolati attraverso nuove vie*”¹⁵.

Conclusioni

A fronte di questa prima sperimentazione, si intende qui sottolineare il ruolo di primaria importanza che la comunità accademica può rivestire nel progettare e istituire contesti di ricerca e formazione volti a promuovere la sperimentazione di approcci e metodologie didattiche innovative nella formazione degli insegnanti. Contesti questi che permettono di esplorare i plurimi linguaggi dell'umano (Gardner, 1987) e, di conseguenza, di riabilitare, e restituire la medesima dignità anche a quei linguaggi solitamente più trascurati nella scuola, come quelli *artistici, poetici, espressivi, corporei*.

Nello specifico, il progetto “Media Dance” si è avvalso, nel suo complesso, di un linguaggio, quello coreutico, teso a scardinare la didattica tradizionale e il suo modello trasmissivo, in favore di una valorizzazione delle compo-

¹⁵ Testimonianza estratta dal video “Nobody Nobody Nobody”, sintesi della sperimentazione condotta presso il Liceo Primo Levi. Per approfondire, cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=MLTEAL-LniY&t=156s>.

nenti emotive, corporee e sociali di ciascun soggetto all'interno del processo di apprendimento. Un modello di scuola questo (Antonacci & Guerra, 2018) che, grazie ai linguaggi performativi e ai processi di embodied education (Zambardi, 2016; Macedonia, 2019; Ferri, 2022) che sono in grado di attivare, riafferma le dimensioni vitali dell'esperienza, radicando l'apprendimento e l'educazione dentro di essa.

La danza è stato medium e linguaggio all'interno di un modello di didattica innovativo per la formazione degli insegnanti, in cui l'apprendimento "non si organizza a partire da nozioni teoriche ma dalle attività cinestetiche di un soggetto incarnato, di un individuo concreto fatto di carne e d'ossa in rapporto con il mondo" (Massa, 2020, p. 159).

Le arti performative, istituendo uno spazio-tempo extra-ordinario, hanno così consentito di creare momenti di sospensione della vita diffusa, momenti di elaborazione dell'esperienza profondamente formativi, perché capaci di riattivare non solo la dimensione del pensiero e della volontà nella progettazione e riprogettazione di attività, contesti, dinamiche, ma anche le dimensioni immaginative. La creatività, e una modalità senziente, insieme cognitiva, emotiva e affettiva, sono stati in grado di generare nuove forme di riflessività e consapevolezza della propria presenza e quindi della propria professionalità, grazie ad azioni materiali e concrete agite con l'intero corpo-mente.

I docenti, hanno sottolineato il desiderio di giocare e spendersi, sia a distanza sia in presenza, in momenti di sperimentazione corporea, espressiva, coinvolgente ed immersiva, come quelli che la danza può istituire. Gli artisti, guide esperte del movimento, del corpo, della postura, hanno indirizzato e accompagnato i corpi ad incontrare un *conosciuto non pensato*, un bisogno di comunicare ancora non pienamente consapevole, anche in aula, per divenire insegnanti-performer attenti a comportarsi in modo più consapevole, elegante, rispettoso, sensibile, attento e inclusivo.

Tale consapevolezza, si ritiene, può portare a definire, anche nella progettualità educativa e didattica, scolastica e universitaria, nuove forme, nuovi stili, nuovi linguaggi, nuovi contesti, nuove forme di relazioni, in una cornice tesa a valorizzare la scuola come occasione di pratica di comunità (Antonacci & Guerra, 2022), in cui riconoscere i contributi di ciascuno e contemporaneamente interessata a costruire uno sguardo collettivo, che si esercita nel continuare a leggere le situazioni e le istanze da quanti più punti di vista possibili. È in questo senso, allora, che la bellezza, tutt'altro dall'essere gradevolezza o modellizzazione, si fa apertura di responsabilità, non solo teoretica ma anzitutto espressiva, consentendo di andare oltre quella separazione tra *logos* e *pathos*, tra pensiero e passione, che ha lungo caratterizzato la cultura occidentale. Restituire spazio alle emozioni, riconoscerle, abilitarle, superando il dualismo mente-affetti nell'incontro con l'altro, crediamo dunque sia istanza

vitale e necessaria per la formazione di insegnanti consapevoli e responsabili (Contini, 2011; Sibilio, 2011).

Riferimenti bibliografici

- Alschitz, J. (1998). *La grammatica dell'attore. Il training*. Milano: Ubulibri.
- Antonacci, F. & Cappa, F. (a cura di) (2001). *Riccardo Massa Lezioni su "La peste, il teatro, l'educazione"*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. & Cappa, F. (2009). Fare teatro in università. In Gamelli, I. (a cura di), *I laboratori del corpo* (pp. 177-188). Milano: Cortina.
- Antonacci, F., Guerra, M. & Mancino, M. (a cura di). (2015). *Dietro le quinte. Pratica e teorie tra educazione e teatro*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. & Guerra, M. (a cura di). (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. (2019). *Il cerchio magico. Infanzia, poetica e gioco come ghirlanda dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. & Schiavone. (a cura di) (2021). *Poetiche del gioco. Innesti ludici nei contesti educativi e scolastici*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci, F. & Guerra, M. (a cura di). (2022). *Una scuola condivisa. Per una cultura della felicità!*. Milano: FrancoAngeli.
- Arvanitakis, J. and Hodge, B. (2012). Forms of Engagement and the Heterogeneous Citizen. Towards a reflexive model for youth workshops. *Gateways: International Journal of Community Research and Engagement* 5: 56-75. Doi: 10.5130/ijcre.v5i0.2544.
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. & Fabbroni, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: Utet.
- Barba, E. (1993). *La canoa di carta. Trattato di antropologia teatrale*. Bologna: il Mulino.
- Barone, T. & Eisner, E.W. (2012). *Arts Based Research*. New York: Sage.
- Barrett, E. & Bolt, B. (eds.). (2010). *Practice As Research: Approaches to Creative Arts Enquiry*. London: Tauris.
- Brook, P. (1968). *The Empty Space* (trad. it. *Lo spazio vuoto*, Roma: Bulzoni, 1998).
- Cahnmann-Taylor, M. & Siegesmund, R. (2008). *Arts-Based Research in Education: Foundations for Practice*. New York: Routledge.
- Candiani, C. (2021). *Questo immenso non sapere. Conversazioni con alberi, animali e il cuore umano*. Milano: Feltrinelli.
- Caputo, M. (a cura di). (2019). *Espressione artistica e contesti formativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: il Mulino.
- Carson, R. (1965). *Brevi lezioni di meraviglia. Elogio della natura per genitori e figli*. Sansepolcro, AR: Aboca, 2020.
- Contini, M. (2011). Oltre l'indifferenza: l' 'esercizio critico' delle emozioni come resi-

- stenza etico-politica. In Frauenfelder, E., De Sanctis, O., & Corbi, E., (a cura di), *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche* (pp. 59-77). Napoli: Liguori.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cunti, A. (a cura di). (2015). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri 12 maggio 2021 recante adozione del Piano triennale delle arti, ai sensi articolo 5, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 60. https://istruzioneveneto.gov.it/wp-content/uploads/2021/07/Piano-delle-arti_-DPCM-12-maggio-2021_PDF-.pdf.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (eds.). (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- De Lorenzo I. (2021). “Cammina leggera, perché cammini sui miei sogni”. Danza e gioco per la formazione degli insegnanti. In Antonacci, F. & Schiavone. (a cura di), *Poetiche del gioco. Innesti ludici nei contesti educativi e scolastici* (pp. 35-46). Milano: FrancoAngeli.
- Ellingson, L.L. (2017). *Embodiment in Qualitative Research*. London: Routledge.
- Fabbri, N. (2018). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Ferri, N. (2022). *Embodied Research. Ricercare con il corpo e sul corpo in educazione*, Roma: Armando Editore.
- Ferri, N. & Schiavone (2022). *Danza e innovazione scolastica. Media Dance Plus un progetto di ricerca europeo*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (trad. it. *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino: Gruppo Abele, 2014).
- Gamelli, I. & Mirabelli, C. (a cura di). (2019). *Non solo parole. Corpo e narrazione nell'educazione e nella cura*. Azzate (VA): Cortina.
- Gardner, H., (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (trad. it. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli, 1987).
- Grotowski, J. (1968). *Towards a Poor Theatre* (trad. it. *Per un teatro povero*, Roma: Bulzoni, 1970).
- Guerra, M. & Luciano, E. (a cura di). (2014). *Costruire partecipazione*, Parma: Junior-Spaggiari.
- Guerra, M. & Ottolini, E. (2019). *In strada. Azioni partecipate in spazi pubblici*. Mantova: Corraini.
- Hillman, J. (1999). *Politica della bellezza*. Bergamo: Moretti&Vitali.
- Huizinga, J. (1946). *Homo ludens* (trad. it. Torino: Einaudi, 2001).
- Knowles, J.G. & Cole A.L. (2008). *Handbook of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues*. New York: Sage.
- Leavy, P. (2017). *Research Design: Quantitative, Qualitative, Mixed Methods, Arts-Based, and Community-Based Participatory Research Approaches*. New York: Guilford.
- Macedonia, M. (2019), Embodied Learning: Why at School the mind needs the body, *Front. Psychol.- Sec. Educational Psychology*. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.02098.

- Mancino, E. & Zapelli, G.M. (2011). *Cambiamenti incantevoli. Bellezza e possibilità di apprendimento*. Milano: Cortina.
- Massa, R. (2000). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Gorgonzola (MI): Unicopli.
- Mc Niff, J. (2013). *Action Research Principles and practice*. London: Routledge.
- Mignosi, E. (2015). Movimento e educazione. In Cunti A. (a cura di). *Corpi in formazione. Voci pedagogiche* (pp. 159-171). Milano: FrancoAngeli.
- Morris, K. Adshead, M. & Bowman, S. (2016). *Engaged research report*. Irish Universities Association.
http://www.campusengage.ie/sites/default/files/FINAL%20JAN%2016_ER%20Report%202016%20Jan%20v2.pdf.
- Morselli, V. (2007). *L'essere scenico. Lo Zen nella poetica e nella compagnia Abbondanza/Bertoni*. Macerata: Ephemeria Edizioni.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettiva epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Palacios, A. (2020). Artistas en escuelas. ¿Una oportunidad para la mejora educativa?. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 15: 97-106. Doi: 10.5209/arte.65894.
- Pinto Minerva, F. & Vinella, M. (2012). *La creatività a scuola*. Bari: Laterza.
- Reggio, P. (2014). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Scardicchio, A.C. (2018). Il paradosso di quel che sembra sia impossibile insegnare (agli insegnanti): dal joyful learning alle epistemologie professionali, una interrogazione estetica intorno alla formazione dei docenti. In Olivieri, S., Binanti, L., Colazzo, S. & Piccinno, M. (a cura di), (pp.243-256), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza*.
- Sibilio, M. & Aiello, P. (a cura di). (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di «agentività» per una scuola inclusiva*. Napoli: EdISES.
- Sibilio, M. (a cura di). (2012). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teorico-argomentative*. Napoli: Liguori.
- Sibilio, M. (2011). La funzione inclusiva degli alfabeti corporei. In Frauenfelder, E., De Sanctis, O., & Corbi, E. (a cura di), *Civitas Educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche* (pp. 303-316). Napoli: Liguori.
- Silverman, D. (2008). *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*. Roma: Carocci.
- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- Zagatti, F. (2009). *Parlare all'altra metà del mondo*. Granarolo: MPE.
- Zagatti, F. (2018). Le parole per dirsi: verso un lessico condiviso della danza di comunità. *Danza e ricerca. Laboratorio di studi, scritture, visioni*, X(10). Doi: 10.6092/issn.2036-1599/8756.
- Zambaldi, N. (2016). Embodied Education at the center of a new paradigm: a contribution from art and theatre for a multimodal interface, *Formazione & Insegnamento XIV*. Pensa MultiMedia. Doi: 107346/-fei-XIV-02-16_25.
- Zuccoli, F. (2020). *Didattica dell'arte. Riflessioni e percorsi*. Milano: FrancoAngeli.

Toward remote work: Online internship in time of pandemics

*Gigliola Paviotti **, *Chiara Aleffi **, *Annapia Ferrara °*

Abstract

The pandemic deeply affected the curricular internship in higher education since the emergency provisions included mobility limitations and companies' closure. Since curricular internships are often compulsory for degree attainment, the universities reacted in different ways to ensure the completion of the study programme. This article reports on the collection of data carried out in April-July 2021 in the frame of the ON-IT project about provisions adopted by universities during the worst period of the pandemic emergency. Results are discussed, and the conclusion highlights the next steps of the project development to ensure the quality of online and blended internships to support the acquisition of employability skills for remote work.

Keywords: online internship; work-based learning; hybrid models; employability; digital transformation

Article submitted: 10/04/2022; accepted: 15/05/2023.

Available online: 20/06/2023

1. Introduction and reasons for the experience

Curricular internships in higher education were introduced almost in all European countries around the 1990s, following major reforms after the agreement on the Bologna Process. Since then, internships have been common in medical education since the 1920s, and in particular programmes,

* University of Macerata, Department of Education, Cultural Heritage and Tourism.

° University of Pisa, Department of Agriculture, Food and Environment.

particularly in the USA, since the 1960s. An internship is generally understood as work practice carried out during studies¹ to favour the acquisition of practical knowledge and skills (Daniels and Brooker, 2016; Moore and Morton, 2017), transversal competence and understanding of the world of work (Farmaki, 2018; Kapareliotis et al., 2019), and support building of professional networks for future work insertion (Stanton, 1992). Therefore, internships are intended as work-based experiences with a high learning component.

The usual process of the internships entails collaborative learning design and joint implementation by three players – the student, the university, and the company. Arrangements can be different, following organisational issues or type of degree. Still, all share the same core process: this includes a preparation phase (contacts and agreements between the future intern and the company, definition of the learning outcomes and the tasks to be carried out, administrative duties, such as insurance and agreements between the sending and the hosting organisations), an implementation phase (the intern carries out the plan as designed, mentoring by the supervisors, and monitoring of the activities), an evaluation phase by the three involved players. There could be challenges both in design and implementation, such as different expectations (Sauder et al., 2019), difficulty in assessing competence-based learning (D'Angelo, 2014; Riccio et al., 2015), poor supervision (Kai Wah Chu, 2020), and in general unavailability of quality internships (Narayanan et al., 2010): however, internships have clear benefits for all the involved targets, and well-established in higher education, and integrated into regular processes.

Yet, the previous consideration applies to in-place work only: in Springtime 2020, when the pandemic emergency forced Italian educational institutions and a considerable percentage of companies to stop in-presence work, both organisations appeared unprepared to face the challenge of online work-based learning. While a significant amount of research and previous practices supported the challenge of shifting to fully online learning, online internships were uncommon or limited to specific fields such as information technology (Ruggiero and Bohem, 2016). After all, also remote working was unusual: in 2019, an average of 5.4% of employed persons were working from home regularly (Eurostat, 2020), which increased to 12.0% in 2020; in 2021, the Eurofund survey stated that telework is to become normality in Europe, and after the pandemic experience there will be “no looking back”.

¹ The specific meanings of the terms “internship” and “traineeship” are not commonly agreed, and often used interchangeably. In this article, we keep the European habit to identify with “internships” the programmes carried out during the study years, and contributing to a degree achievement, and “traineeships” those learning programmes carried out after graduation.

Benefits and drawbacks are associated with remote work: Pretti et al. (2020) identify advantages such as flexibility, autonomy, productivity, job satisfaction, and decreased stress; among drawbacks are loss of communication, reduced support, and difficulty in work-life balance.

Following work practice, online internships are likely to become common in the future, either as fully remote or blended/hybrid experiences. Insofar little research has investigated online internships in higher education: most of the work focused on organisational and management issues, such as lack of training of supervisors (Frank and Oliver, 2012), equipment (Irwin et al., 2021), recruiting (Jeske and Axtell, 2014; 2018), difficult work-balance of the intern (Allen et al., 2015; Charalampous et al., 2019). Also, some relational and personal issues can affect the process, e.g., difficulty in building trust between the company and the intern (Irwin et al., 2021), a feeling of isolation (Teng, 2021) and the need for a high level of self-regulated learning (Dabbagh and Kitsantas, 2004) by the intern, little understanding of the company business culture (Jeske and Axtell, 2014). Still, the advantages are potentially very high for the involved players. Remote learning at work allows experiences that might be impossible otherwise for distance and cost reasons (Vriens et al., 2010), enabling participation in an international community (Ruggiero and Boehm, 2016). As regards skills development, an online internship also can foster the acquisition of specific skills, such as digital skills, online cooperation skills, etc., and support the intern in facing the increased complexity of the digital transformation of the labour market.

In Italy, remote internships, as well as remote work, is a pretty recent phenomenon. Italy also has a level of digital skills of citizens and workers far below the European average (Pedone, 2022), which hinders the shift to digital arrangements. However, as in the rest of Europe, the pandemic experience boosted experiences in both fields. As regards higher education, research confirms that the online internship can significantly support skills acquisition, particularly digital and organisational skills (Altamura and Disalvo, 2022), decision-making skills (Massariello et al., 2021), self-direct career management skills (Del Gobbo et al., 2021). On the other hand, for some degrees, the digital internship was not enough to support professional skills development, as in the case of social care (Bobbo and Moretto, 2020).

On this background, a European consortium composed of five universities and two networks of universities and companies undertook the Online Internship in Tourism (ON-IT) project to develop an implementation model for online internships for higher education institutions. The starting point for the design was to understand how the universities dealt with the need to carry out a curricular internship, which is compulsory for degree attainment. This article reports on the findings of the Italian data collection. The overall project survey

included 145 respondents (50 interns, 32 academic supervisors, 42 company supervisors, 21 support/admin staff involved in the process) from 14 countries (10 in Europe) (Stefanelli and De Giorgi, 2021). The analysis results will support the drafting of a potential process for ensuring relevant online and blended work-based learning.

2. Methodology

The study aimed to understand how the universities reacted to the lockdowns and the limited mobility during the pandemic concerning curricular internships. In this study, an online internship, also referred to as virtual or e-internship in literature, is defined as a form of remote work-based learning that takes place over the internet and by means of digital communication tools (e.g., audio and video conferencing systems for communication, online shared platforms for joint work, etc.). The aim was to identify the perceived strengths and weaknesses of involved players to design an effective model of online work-based learning.

The aims of field research were, therefore, to answer the following questions:

- The universities adopted which formats of internships during the pandemic?
- Which were perceived as obstacles or success factors in the adopted processes?
- Which approaches and procedures were used or adapted to ensure an effective learning experience?
- The study's research question was: are there specific pedagogical or procedural aspects universities should consider in designing online internships?

2.1 Data collection

Data collection in Italy took place between April and July 2021. The first round, composed of an online questionnaire, ended in June 2021; the second round, consisting of six semi-structured interviews, was carried out in July 2021.

Online questionnaire (Q). The online questionnaire, based on the three key areas of investigation defined for field research, was composed of: introductory items related to the context (location, field of study, sector in which the internship took place); description items related to the experience: length, description of the tasks and the process; exploratory items: previous online interviews experiences, challenges and obstacles; the perceived value of the

online experience; suggestions and recommendations from experience (for the respondent target).

Semi-structured interviews (I). The semi-structured interviews were also based on three areas of investigation, including questions such as introductory questions related to the university offers for internships in times of pandemic; descriptive questions on the experienced online internships; exploratory questions including organisational aspects, activities (activation, monitoring, evaluation), challenges and opportunities, and lessons learnt and recommendations.

2.2. Sample composition

The addressed targets were the four profiles involved in the internship process, namely:

- Interns;
- Support staff (officers of the career/internship centre);
- Academic supervisors;
- Company supervisors.

The sample was composed of 81 respondents to the questionnaire from the four key targets corresponding to the players involved in the internship process, namely:

- Interns (I): 20 respondents;
- Support staff (officers of the career/internship centre) (S): 14 respondents;
- Academic supervisors (A): 19 respondents;
- Company supervisor (C): 28 respondents.

Interviewees included two former interns, one higher-education career counsellor, two academic supervisors and two company supervisors (7 interviews total). The average interview duration was 30 minutes.

Interviewee sampling was limited to questionnaire respondents declaring availability to be contacted afterwards (45% of interns; 47% of support staff; 73% of academic supervisors; 82% of companies): applied criteria included type of degree (STEM/Social Sciences and Humanities) for academic supervisors and students, the field of activity for companies and geographical distribution. In the case of support staff, a convenience sample was used since the time required by the potential respondent to get permission from the institution was too long.

2.3 Geographical distribution

All respondents but two were based in Italy, with the following distribution across the country:

Table 1 - Geographical distribution of respondents to the questionnaire

Location	#	%
Northern Italy	30	37
Central Italy	40	49
Southern Italy	9	11
Abroad	2	3
Total	81	100

Interviews were carried out in Northern Italy (1 intern, 1 teacher) and Central Italy.

2.3.1 Field of study/sector and internship duration

The internship duration varied from a minimum of 120 hours to three months.

The most represented field of study of interns was Business and Economics (25%) and Humanities (25%), followed by Engineering (15%). The most represented sectors in which the internship took place were Services/Consultancies (18%), Social services (18%) and Education and Training (18%), followed by Cultural Heritage and Tourism (11%).

3. Findings

3.1 Before and after the pandemic: availability of online internships offers

Of the 29 respondent companies, only 3 (10%) had offered online internships before the pandemic. After the experience, 17 (58%) declared to plan an online internship for the future. Among the 14 organisations providing remote internships only after the pandemic emergency, 7 belong to the services sector (company consultancy, including marketing, IT, and project management), 3 to social services, of which 1 public company, and 4 to education and training (2 on education and 2 on training). The reason for offering more online opportunities is mostly related to the availability of previous experience during the pandemic, which allows inserting online interns easily. However, it applies to specific profiles or specific tasks. In the consultancy sector, it generally appears that the online internship is perceived as an advantage and does not affect the effectiveness of the intern's work. On the contrary, e.g., in social services, some tasks would benefit from online work

(for example, database update and reports writing), and others would require necessary physical presence (for example, meeting patients’ families).

Out of the 10 universities represented by respondents (academic supervisors and career officers), 2 offered some online internships before the pandemic; after the experience, all consulted universities declared to offer online internships since the end of the lockdown and to plan them for the future.

3.2 Type of internship

Table 2 highlights the type of online experience carried out during the pandemic (not applicable to company supervisors, even if some information about a blended experience was mentioned by one of the companies in the programme’s description):

Table 2 - Type of internship

Type of internship	Interns	Career officers	Academic S.	Total
Fully online	16	4	8	27
Hybrid (partially online)	1	0	0	1
Replacement programmes	3	8	11	22

Replacement programmes, e.g., learning programmes providing university credits as a replacement for the compulsory credits for the internships, included:

- Short research essay writing.
- Career development programmes or other forms of career development (e.g., workshops, seminars).
- Webinar series or learning courses.

Also, considering constraints to mobility during both the lockdown and the following months, blended programmes were not considered as such (the only respondent concluded online an internship regularly started), even if mentioned by one of the respondents:

Q.C.19 (Public Administration) “The internships in our company took place both in-person and electronically because, as an essential service, we have never closed down, and we have always been open to users”.

3.3 Identified challenges

Overall, the experience was positive for most respondents from all the represented targets. Significant challenges are summarised in Table 3.

Table 3 - Challenges of online internships

Challenge	Interns	Career Officer	Ac. Sup.	Co. Sup.	Total
Business culture, company functioning	0	0	0	4	4
Organisation (between intern and the company)	2	0	0	4	6
Time management, life-work balance	5	0	0	0	5
Internet connection or equipment	3	0	0	1	4
Communication	1	0	0	1	2
Motivation (keep doing)	2	0	0	0	2
Feeling of loneliness	1	0	0	0	1
Less significant learning experience (than F2F)	1	1	0	0	1
Monitoring and recording of attendance	0	2	1	0	3
Complex coordination between involved players	1	1	1	0	3
Difficulties in finding places	0	3	0	0	3
Difficulties in exchanging physical material	0	0	0	1	1
Hardly applicable to some fields	1	0	3	2	6

Furthermore, three interns report general distress due to the pandemic and mobility constraints, which cannot directly relate to the internship experience.

Two of the interns assessed the experience negatively, but they were in a replacement programme; therefore, there was, in fact, no internship. Also, they claimed the critical the daily organisation, which was not well-designed; in these cases, however, the internship started F2F, then shifted online, which might explain why the experience design was inaccurate.

Most supervisors, either academic or in-company, were positive about the experience. Still, a few stressed the need to have F2F work in some specific fields or sectors – e.g., those using laboratories or those dealing with users, also disadvantaged, such as, for example, in social work. This point was also recalled by the two interviewed academic supervisors, one referring to social work, the other working in the STEM field.

Interviewed interns and company supervisors confirmed the above scenario: while interns identified time management and self-organisation as the main challenges, the companies pointed out the communication and organisation of distance work as the main difficulty.

Concerning monitoring and administrative procedures, none of the respondents (either in the questionnaire or in interviews) pointed out difficulties or disadvantages: some interns mentioned, although not as a complaint, the

need for more frequent monitoring conversations with the academic supervisors.

3.4 Advantages and added value

Table 4 summarises the main advantages identified by respondents.

Table 4 - Advantages of online internships

Advantage	Interns	Career o.	Ac. S.	Co. S.	Total
Flexibility and autonomy	2	1	1	2	6
Reduced costs	2	0	0	1	3
Effective learning	1	0	0	0	1
Easiness to work from home	1	0	0	0	1
Skills acquisition	2	0	1	1	4
Awareness of the world of work	0	0	1	2	3
Online relation reduces relational difficulties	1	0	0	0	1

Also, in this case, the interviewees confirmed the above picture. One of the interns stated that she “would not have done this type of internship if F2F, as the company was based in another town; it would have been unaffordable” (I.I.2). The two interviewed interns also reflected on the acquisition of transversal and soft skills, such as time-management, self-organisation, and problem-solving, less on the links between theory and practices. This reflection was not the focus of the academic supervisors. They referred more to the acquisition of hard skills and the impossibility of performing practical tasks (the latter applies to the respondent working in the STEM field).

Both consulted company supervisors, although recognising that the online internship allows greater flexibility, pointed out that the experience success also depends on the type of sector and job position of the interns.

4. Discussion and conclusions

The data collection provided an overview, although partial, of the reaction of the universities and their business partners to the emergency state due to the pandemic concerning internships.

The first relevant outcome of the analysis reveals that the online or blended/hybrid internship was not at all common across the respondents, either universities or companies. However, after the pandemic experience, most companies and universities also decided to offer this learning opportunity. Several universities could not provide a complete online internship in a short

time because of the scarcity of places and limited time to invest. The lockdown started at the beginning of the second academic semester of 2020, which is usually the internship semester for students in the third year of their Bachelor's or second year of their Master's degrees. Almost half of the institutions consulted offered replacement programmes, such as short learning courses, project works or another type of internal learning offer that engages the student with business, such as consultancy projects or business simulation). There is, however, no evidence of strategic thinking: among respondents, one comment refers clearly to 'making sense of the gained experience'; no word relates to the changing labour market or the additional skills potentially provided by online or blended experiences. Little reflection about the pedagogical value of the experience emerged from the data.

A second point concerns the administrative procedures, which were not surprisingly an issue for the consulted targets. Career offices, in particular, do not highlight any significant revision of the primary process, which was regularly carried out with minor adjustments (e.g., in attendance recording). Channels and frequency of monitoring are the most apparent modification from the normal process.

A third point is analysing the respondents' advantages and disadvantages. Results confirm what can be intuitively guessed: the most significant benefits are flexibility of time, increased autonomy and reduction of costs, while the intern and the supervisors differently perceive the disadvantages – the first focused on personal struggles such as time management and self-organisation, the second more on organisational issues, communication and lack of business culture acquisition. Generally, the impression is that online internships were considered by the involved people as temporary experiences and consequently poorly embedded into the normal processes.

Against these results, it should instead be considered the impact of the pandemic on work organisation and consequently on the skills required by the labour market. This shift requires a deeper reflection on the educational value of online or hybrid internships more than on the organisational features of the process. Work-based learning experiences are intended to bring added value to content learning by stimulating and making evident relations between theory and practice, but also to support students' employability by promoting and making clear the connection between education and work. The internship's value does not change if it takes place over the internet and through digital tools. However, it adds some specific requirements to higher education institutions. The most obvious is related to "the online" itself: the intern should be digitally competent, following the definition of citizenship in the digital era

of the Digital Competence Framework for Citizens (DigComp 2.2²) to take full advantage of the opportunity. It is also essential that relations between interns and supervisors, particularly academic supervisors, are planned and structured to promote interns' self-reflection and sense-making of the experience for learning and personal/professional growth. Finally, an in-depth discussion should take place at the degree level on expected learning outcomes: all internships may include a part of a hybrid or blended work; not all internships can be fully online. Although limited in size and scope, collected data showed some major issues in tasks requiring physical action – such as, as reported by an academic supervisor, ‘practising with pipettes and reagents in a chemical lab’. On the company side, the sample does not sufficiently cover sectors to provide relevant data on the potential of online work-based learning. However, organisations that adopted remote internships after the pandemic experience were mostly in the Services sector. Further work is needed to understand how it can work in other fields, such as manufacturing, which is relevant to the Italian economy.

Based on these initial results and considerations and consultations with university professionals, the ON-IT consortium worked toward the definition of a proposal for a process ensuring quality online and blended internships in higher education, both for learning outcomes achievement and to support students' employability. The piloting of the proposed approach is running in the field of Tourism at the time of writing. Further research data will be available after the end of that phase.

Acknowledgements: This work received funding from the European Union’s Erasmus+ Programme under Cooperation for innovation and the exchange of good practices – KA226 - Partnership for Digital Education Readiness, grant agreement No. 2020-1-IT02-KA226-HE-095091 (ON-IT Online Internship in Tourism). The content of this article does not reflect the official opinion of the European Union. Responsibility for the information and views expressed in the article lies entirely with the authors.

References

Allen, T. D., Golden, T. D., & Shockley, K. M. (2015). How effective is telecommuting? Assessing the status of our scientific findings. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(2): 40-68. Doi: 10.1177/1529100615593273.

² The Digital Competence Framework for Citizen (DigComp), which provides a common understanding of what digital competence is, published its new edition in 2022.

- Altamura, A. & Disalvo, A. (2022). Il ripensamento di una pratica nel corso della pandemia. Il tirocinio a distanza del Centro di Ricerca e Studio per l'Infanzia dell'Università di Foggia. *Lifelong Lifewide Learning*, 18(40): 173-190.
- Bobbo, N. & Moretto, B. (2020). Didattica e tirocinio a distanza nel corso di studi in Educazione professionale: una valutazione formativa dell'accoglienza da parte degli studenti dell'offerta didattica al tempo del Covid-19. *Journal of Health Care Education in Practice*, 2(2): 65-78. Doi: 10.14658/pupj-jhcep-2020-2-6.
- Charalampous, M., Grant, C. A., Tramontano, C., & Michailidis, E. (2019). Systematically reviewing remote e-workers' well-being at work: A multidimensional approach. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(1): 51-73. Doi: 10.1080/1359432X.2018.1541886.
- D'Angelo, E. (2014). Blueprint for professional development: The role of the psychology internship. *Training and Education in Professional Psychology*, 8(1): 34-37. Doi: 10.1037/tep0000033.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2004). Supporting self-regulation in student-centered web-based learning environments. *International Journal on E-Learning*, 3(1): 40-47.
- Daniels, J. & Brooker, J. (2014). Student identity development in higher education: Implications for graduate attributes and work-readiness. *Educational Research*, 56(1). Doi: 10.1080/00131881.2013.874157.
- Del Gobbo, G., Frison, D. & Pellegrini, M. (2021). Verso un modello di self-directed career management: una proposta di tirocinio digitale. *Formazione, Lavoro, Persona*, XI(33): 149-180
- Eurofound (2021). *Living and working in Europe 2020*. Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Farmaki, A. (2018). Tourism and hospitality internships: A prologue to career intentions?. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 23: 50-58. Doi: 10.1016/j.jhlste.2018.06.002.
- Franks, P. C., & Oliver, G. C. (2012). Experiential learning and international collaboration opportunities: virtual internships. *Library Review*, 61(4). Doi: 10.1108/00242531211267572.
- Irwin, A., Perkins, J., Hillari, L.L. and Wischerath, D. (2021). Is the future of internships online? An examination of stakeholder attitudes towards online internships. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, ahead-of-print. Doi: 10.1108/HESWBL-05-2021-0102.
- Jeske, D. & Axtell, C. (2014). e-Internships: prevalence, characteristics and role of student perspectives. *Internet Research*, 24(4): 457-473. Doi: 10.1108/IntR-11-2012-0226.
- Jeske, D., & Axtell, C. M. (2018). The nature of relationships in e-internships: A matter of the psychological contract, communication and relational investment. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 34(2): 113-121. Doi: 10.5093/jwop2018a14.
- Kai Wah Chu, S. (2020). *Social media tools in experiential internship learning*. Springer Nature Singapore Pte Ltd: Singapore

- Kapareliotis, I., Voutsina, K. & Patsiotis, A. (2019). Internship and employability prospects: assessing student's work readiness. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 9(4): 538-549. Doi: 10.1108/HESWBL-08-2018-0086.
- Massariello, P., Gonella, S., Culotta, P., Marengo, D., Pacitto, M., Banchio, B., Cominetti, L., Zamarian, S. & Dimonte, V. (2021). Come gestire un tirocinio clinico in modalità e-learning: l'esperienza del Corso di Laurea in Infermieristica di Torino. *Tirocinio clinico in modalità e-learning. Tutor*, 21(1): 113-131. Doi: 10.13135/1971-8551/5675.
- Moore, T., & Morton, J. (2017). The myth of job readiness? Written communication, employability, and the 'skills gap' in higher education. *Studies in Higher Education*, 42(3). 591-609. Doi: 10.1080/03075079.2015.1067602.
- Narayanan, V. K., Olk, P. M., & Fukami, C. V. (2010). Determinants of internship effectiveness: An exploratory model. *Academy of Management Learning & Education*, 9(1): 61-80. Doi:10.5465/AMBPP.2006.22898555.
- Pedone, A. (2022). The shift to remote working in Europe and Italy: challenges and opportunities for workers training policies and strategies. Paper presented for the *XLIII Conferenza Scientifica Annuale AISRe* (Milan, Italy, September 2022), Roma, Inapp.
- Pretti, T.J., Etmanski, B. & Durston, A. (2020). Remote work-integrated learning experiences: Student perceptions. *International Journal of Work-Integrated Learning*, Special Issue, 21(4): 401-414.
- Riccio, C. A., Cook, K. T., Penning, P., & Harris, A. M. (2015). Determining readiness for internship: A complex process. *Psychology in the Schools*, 52: 998-1007. Doi: 10.1002/pits.21872.
- Ruggiero, D. & Boehm, J. (2016). Design and development of a learning design virtual internship Program. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(4): 105-120.
- Sauder, M. H., Mudrick, M., Strassle, C. G., Maitoza, R., Malcarne, B. & Evans, B. (2019). What did you expect? Divergent perceptions among internship stakeholders. *Journal of Experiential Education*, 1-16. Doi: 10.1177/1053825918818589.
- Stanton, M. (1992). Internships: Learning by Doing. *Occupational Outlook Quarterly*, 36(2): 30-33. Doi: 10.12691/education-7-11-8.
- Stefanelli, C. & De Giorgi, F. (Eds.) (2021). *Experiences of Virtual Internship in Europe. ON-IT project*. Doi: 10.5281/zenodo.5558327.
- Teng, C.W.C., Lim, R.B.T., Chow, D.W.S., Narayanasamy, S., Liow, C.H. and Lee, J.J.-M. (2021). Internships before and during COVID-19: experiences and perceptions of undergraduate interns and supervisors. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, ahead-of-print.
- Vriens, M., Op de Beeck, I. De Gruyter, J. & Van Petegem, W. (2010). Virtual placements: improving the international work experience of students. *Conference proceedings of EDULearn10*, International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona (Spain), 5-7 July 2010.

Amministrazione: v.le Monza 106 - 20127 Milano - Tel. 02/2837141 - Fax 02/26141958 - e-mail: riviste@francoangeli.it

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Italia (CC-BY-NC-ND 4.0 IT). L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/it/legalcode>.

Autorizzazione del Tribunale di Milano n. 42 del 8.02.2016 - Direttore responsabile: Stefano Angeli - Semestrale - Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. I semestre 2023, finito di stampare giugno 2023.

Stampa: Litogi – Via Idro 50, 20132 Milano

