

Rethinking post-graduate training in the age of distraction. The experience of the course “Digital competences at school”

Ripensare la formazione post-lauream nell’era della distrazione. L’esperienza del perfezionamento “Le competenze digitali nella scuola”

Isabella Bruni^a, Andreas Robert Formiconi^b, Manuela Delfino^{c,1}

^a *Università degli Studi di Firenze*, isabella.bruni@unifi.it

^b *Università degli Studi di Firenze*, andreasrobert.formiconi@unifi.it

^c *Scuola secondaria di I grado “Don Milani” di Genova*, manuela.delfino@istruzione.it

Abstract

This article introduces the course “Digital competences at school”, held at the University of Florence in the academic year 2016-2017 as a case of post-graduate training. The course was mainly delivered online and was based on a gradual collaboration process including project-based work. Participants were about thirty. They were mostly teachers showing very different levels of engagement, which led rethinking the initial methodological model. In particular, the collaborative aspect, which was rather demanding in terms of time and commitment, was redesigned in more sustainable forms, enhancing the idea of a shared teaching presence.

Keywords: post-graduate training; lifelong learning; online learning; collaborative learning; project-based work.

Abstract

Il contributo presenta come caso di formazione post-lauream il corso di perfezionamento “Le competenze digitali nella scuola”, realizzato presso l’Università degli Studi di Firenze nell’anno accademico 2016-2017. Il corso era erogato prevalentemente online ed era improntato a una progressiva collaborazione in ottica di project-based work. I corsisti sono stati circa una trentina, per lo più provenienti dal mondo della scuola, ed hanno avuto modalità di partecipazione molto differenziate, che hanno portato a rivisitare il modello metodologico iniziale. In particolare, l’aspetto collaborativo, risultato piuttosto oneroso in termini di tempo ed impegno, è stato ripensato in forme più sostenibili, valorizzando l’idea di una teaching presence condivisa.

Parole chiave: formazione post-lauream; lifelong learning; apprendimento online; apprendimento collaborativo; project-based work.

¹ L’articolo è stato ideato congiuntamente dagli autori, che hanno contribuito alla stesura dei testi come segue: Bruni paragrafi 1, 2, 3, 4, 5; Formiconi sottoparagrafo 3.3; Delfino sottoparagrafo 3.1; tutti gli autori hanno curato la revisione del testo. Si ringraziano la direttrice scientifica del corso, prof.ssa Maria Ranieri, per averci permesso di riflettere su un interessante caso di didattica post-lauream, e la tutor d’area Juliana Elisa Raffaghelli per gli spunti di analisi.

1. Introduzione

Grazie alle opportunità offerte dalla rete, le occasioni di formazione in corsi universitari post-lauream erogati in modalità e-learning sono sempre più frequenti (Gaebel, Kupriyanova, Morais & Colucci, 2014). La riduzione dei vincoli spazio-temporali consente alle università di rivolgersi e dare accesso a una nuova utenza, che include categorie di soggetti, tipicamente lavoratori, altrimenti esclusi dall'offerta universitaria. Da questo punto di vista, la formazione online diventa una vera e propria strategia per il lifelong learning (Loiodice, 2011; Yang, Schneller & Roche, 2015) che si configura come una opportunità di sviluppo professionale (Slattery, Ledwith & Hyland, 2017).

L'esperienza qui presentata si inserisce nel contesto di un Corso di Perfezionamento postuniversitario, "Le competenze digitali nella scuola", attivato presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze nell'anno accademico 2016-2017. Il corso si è proposto di formare competenze metodologiche per la progettazione, gestione e valutazione di attività didattiche orientate allo sviluppo di competenze digitali di bambini e adolescenti. Alla luce della riformulazione del quadro europeo delle competenze di base (EU, 2006), la scuola ha da tempo assunto un ruolo chiave nella promozione delle competenze digitali, che l'approvazione della L. n. 107/2015 e la pubblicazione del Piano Nazionale Scuola Digitale (MIUR, 2015) hanno ulteriormente sviluppato, rendendo così necessario un costante aggiornamento da parte dei docenti. Mancando, infatti, un modello concettuale di riferimento avallato dal MIUR e, soprattutto, senza una declinazione in ottica disciplinare, molte sono le difficoltà e le resistenze per arrivare ad una concreta realizzazione di traguardi e obiettivi identificati rispetto alla competenza digitale.

Il corso di perfezionamento si è rivolto prevalentemente a docenti di ogni ordine e grado, ed in particolare a quelle figure individuate nel Piano Nazionale Scuola Digitale come agenti della diffusione della cultura del digitale nella scuola, ovvero animatori digitali e membri del team dell'innovazione. Attraverso la ricostruzione offerta in questo lavoro, il testo che segue propone una riflessione sui limiti e le opportunità della proposta formativa erogata e sulla conseguente riprogettazione del corso, nella prospettiva di individuare un modello metodologico in grado di soddisfare i bisogni formativi di una utenza, quella degli insegnanti, sempre più sovraccarica di stimoli e richieste estrinseche alla didattica in senso stretto.

2. Il corso: obiettivi, modello metodologico, partecipanti

Il corso era finalizzato a fornire conoscenze sulle dimensioni costitutive della competenza digitale, attraverso l'approfondimento del quadro teorico di riferimento ed il confronto tra i diversi modelli sviluppati a livello nazionale e internazionale (Calvani, Fini & Ranieri, 2010; Ferrari, 2013). Sono state inoltre affrontate le questioni della progettazione e gestione di percorsi didattici volti alla formazione delle competenze digitali, nonché il tema della valutazione, illustrando diversi metodi e strumenti operativi. Particolare attenzione è stata dedicata all'approfondimento di approcci didattici per l'innovazione delle pratiche, così come agli aspetti etico-sociali in relazione agli ambienti virtuali. Infine, per dare conto delle specificità delle diverse discipline, il corso ha previsto la possibilità per ciascun corsista di partecipare alle attività di approfondimento e progettazione in una specifica area tematica di lavoro, a scelta tra le seguenti: competenze digitali per le discipline scientifiche,

competenze digitali per le discipline umanistiche, competenze digitali e pensiero computazionale, competenze digitali e dimensioni etico-sociali.

2.1. Modello metodologico e modalità didattiche

Il corso di perfezionamento è stato erogato quasi esclusivamente online: le lezioni si sono svolte tra aprile e ottobre 2017, prevedendo un incontro in presenza iniziale (che non è stato poi realizzato, tenuto conto dei problemi di mobilità della maggioranza dei corsisti), due sessioni online in plenaria sugli argomenti trasversali e un incontro per lo svolgimento dell'esame finale. Rispetto alle attività svolte a distanza, il corso ha ripreso il modello metodologico sviluppato dal Laboratorio di Tecnologie Educative dell'Università di Firenze, grazie ai numerosi anni di esperienza nell'ambito dell'e-learning e della formazione post-lauream, adattandolo alle esigenze dello specifico percorso formativo (Calvani, Fini, Molino & Ranieri, 2010). Il modello prevede uno sviluppo che procede gradualmente dallo studio individuale alla condivisione e collaborazione/cooperazione in gruppi di dimensioni ridotte, in cui ogni partecipante contribuisce in maniera attiva al raggiungimento di un obiettivo comune. Nel corso di perfezionamento, la divisione dei gruppi è avvenuta per gradi e sulla base di interessi tematici. Il corso era, infatti, articolato in quattro aree di approfondimento, ciascuna coordinata da un tutor: ad ogni corsista è stato chiesto di posizionarsi inizialmente su una delle aree di lavoro e, successivamente, di aggregarsi ad altri corsisti per il lavoro di gruppo collaborativo.

Per arrivare dalla classe iniziale alla formazione dei gruppi, il modello ha previsto quattro fasi di lavoro, che qui sintetizziamo:

1. familiarizzazione tecnologica: lo scopo di questa prima fase è plurimo: da una parte, capacitare tutti i partecipanti all'utilizzo dell'ambiente di apprendimento a distanza (piattaforma Moodle di Ateneo), dall'altra offrire uno spazio di socializzazione libera tra i partecipanti;
2. documentazione personale: l'obiettivo di questa fase è di far acquisire a ciascun corsista le conoscenze fondamentali di dominio per poter poi operare – con altri colleghi – nell'ambito di una specifica area di lavoro. Il tutor d'area, in qualità di esperto dei contenuti, propone alcuni materiali iniziali, a partire dai quali i corsisti svolgono esercitazioni individuali a distanza (e-tivity), concepite come forme di supporto all'autoapprendimento;
3. formazione dei gruppi e definizione dell'argomento: in questa fase il tutor raccoglie le manifestazioni di interesse tematici più specifici da parte dei corsisti, cercando di far emergere i gruppi collaborativi, aggregando i partecipanti in base a possibili spunti di lavoro condivisi. I gruppi sono tendenzialmente eterogenei in rapporto all'età, al sesso e al retroterra culturale, ma omogenei per disciplina insegnata. La dimensione tipica di un gruppo di lavoro è compresa tra i tre-cinque soggetti, anche se si è acconsentito alla realizzazione di lavori individuali;
4. lavoro collaborativo: infine, i corsisti sono impegnati in un project-based work, seguito online dal tutor di area, che fornisce indicazioni anche sulla modalità di lavoro. In particolare, i partecipanti definiscono analiticamente l'argomento da affrontare, la tipologia di output e gli eventuali ruoli di cui il gruppo può aver bisogno. Le tipologie di attività collaborative suggerite sono diversificate, e vanno dall'elaborazione di progetti in forma scritta all'analisi di casi di studio e buone pratiche, dalla costruzione di repository condivisi alla costruzione di oggetti o prodotti multimediali.

Come si può riscontrare, le prime due fasi sono di fondamentale importanza per mettere tutti i soggetti nelle migliori condizioni per partecipare. La familiarizzazione tecnologica serve principalmente a garantire l'allineamento tecnologico tra i partecipanti, mentre la fase di documentazione è pensata per compensare eventuali gap nella specifica area di competenza. L'omogeneità del livello di expertise dei corsisti è una preconditione per garantire interazioni significative e paritetiche nella fase collaborativa. Il cuore di questo modello metodologico è incentrato sul gruppo, inteso come il punto di arrivo di una serie di azioni che ne permettono la costituzione: le dinamiche relazionali, la disponibilità a collaborare e il coinvolgimento attivo sono le cifre fondamentali di questa modalità di costruzione sociale di conoscenza.

In questo processo, un ruolo cruciale viene rivestito dal tutor d'area, che deve avere sia competenze disciplinari che di moderazione di interazioni online. Nella prima fase, il tutor introduce i partecipanti ai contenuti fondamentali della propria area, cercando di favorire l'attivazione, dapprima individuale e poi di gruppo, fino a scomparire gradualmente. Con l'inizio del lavoro di gruppo, infatti, il tutor passa ad osservare e supportare il lavoro, lasciando ai membri la gestione.

2.2. Il profilo dei partecipanti

In totale, si sono iscritti al corso 31 persone, di cui descriveremo brevemente il profilo in ingresso, acquisito grazie a un breve questionario somministrato all'inizio per mappare i corsisti sia da un punto di vista socio-demografico sia rispetto al proprio livello di competenza digitale e di esperienze pregresse di apprendimento online.

In linea con le aspettative, il corso ha raccolto la maggior parte delle adesioni da parte del mondo della scuola, con una rappresentatività dei diversi ordini, ad esclusione della fascia dell'infanzia: 7 erano docenti di scuola primaria, 12 di secondaria di primo grado e 9 di secondaria di secondo grado; a questi si aggiunge un dirigente scolastico. Completano il quadro due bibliotecarie dell'università. Per quanto riguarda i dati generali, gli iscritti erano in maggior parte donne (26), di età compresa tra la fascia dei quaranta (13) e dei cinquanta (12) anni: solo 4 corsisti avevano meno di 40 anni.

Dal monitoraggio iniziale è inoltre emerso che il profilo dei corsisti era piuttosto elevato: la metà di loro erano infatti parte attiva della diffusione della cultura digitale nella scuola, in qualità di animatore digitale (9) o come membro del team digitale (6). Non sorprende pertanto che, dovendo valutare la propria competenza digitale, solo due corsisti si siano collocati a un livello basso, mentre 19 si sono collocati a livello medio e 10 a livello alto. Anche per quanto riguarda le esperienze pregresse di formazione online, i corsisti si definiscono come un gruppo non alle prime armi: ben 17 hanno già seguito corsi su piattaforma Moodle, e un terzo ha avuto anche modo di usarla come docente (8) o amministratore (3).

3. Punti di forza e criticità

A fronte di un'articolata progettazione delle attività didattiche e di un modello metodologico strutturato, l'andamento del corso ha presentato alcune difficoltà, che cercheremo in questo paragrafo di approfondire, mettendo in risalto anche quegli aspetti che hanno dimostrato invece di essere funzionali. In particolare, ciò che è stato condiviso da parte di tutto lo staff del corso è una problematica forte riguardante la partecipazione dei corsisti: pur essendo arrivati a raccogliere lavori anche di grande spessore, le fasi precedenti

alla conclusione si sono più spesso connotate per una attivazione al di sotto delle aspettative e con numerose segnalazioni di difficoltà riscontrate a livello individuale e non imputabili al corso in sé. Tali elementi diventano materiale prezioso su cui riflettere alla luce di un'eventuale riprogettazione del percorso formativo o di altri percorsi formativi post-lauream a distanza.

3.1. Tempistica e lifelong learning

Il corso ha preso avvio in primavera: questo ha comportato che le giornate in plenaria online e la fase di documentazione personale si siano svolte tra maggio e giugno, mentre la fase di formazione dei gruppi e definizione dell'argomento è avvenuta a cavallo tra giugno e luglio. Se valutiamo questa tempistica dal punto di vista di un insegnante di scuola, è facile notare che si tratta di un momento dell'anno piuttosto impegnativo, poiché coincide con la fine della scuola, un periodo denso di attività, impegni e incombenze burocratiche. Il fatto di avere a che fare con docenti motivati, ma dal profilo particolarmente elevato, ha paradossalmente aggravato la situazione, poiché molti corsisti si sono ritrovati sovraccaricati dalle scadenze del percorso di formazione e dall'accumulo rappresentato dagli incarichi scolastici. Da questo punto di vista, i tutor d'area si sono trovati a raccogliere numerose testimonianze da parte di corsisti, che, benché fortemente interessati e motivati, lamentavano la difficoltà di seguire il percorso: “volevo solo comunicarle e comunicarvi che avverto qualche difficoltà nel seguire per la velocità nel procedere. A causa di impegni lavorativi, non riesco ad approfondire e seguire tutto. Mi sono iscritta a questo corso per perfezionare le nozioni sulle nuove tecnologie e per impararne di nuove. Volevo solo comunicarvi che ci sono e ci resto. È troppo interessante quanto sta emergendo e i confronti”. I tempi del docente che aspira a perfezionare le proprie competenze in un'ottica di lifelong learning sembrano collidere con un'offerta formativa universitaria separata, nei tempi e nei modi, dalla pratica professionale², lasciando intravedere la necessità di ripensare sempre più la formazione degli insegnanti nell'ottica dell'*embedded learning* (Federighi, 2009; Webster-Wright, 2009). Tra le condizioni di possibilità ed efficacia della formazione in servizio dei docenti vale quindi inserire, oltre al grado di motivazione e al riconoscimento formale dei percorsi, anche e soprattutto la presenza di un concreto supporto istituzionale.

3.2. Bilanciamento presenza/distanza

L'integrazione tra didattica in presenza e didattica a distanza, ampiamente auspicabile per le diverse ragioni documentate in letteratura (es. appartenenza istituzionale, da un lato, e ampliamento degli spazi di apprendimento, dall'altro; Ranieri, 2005) rimane un nodo fondamentale della progettazione didattica, ulteriormente reso problematico viste le esigenze del target specifico della formazione post-lauream. In fase di progettazione dell'intervento formativo, pertanto, molta attenzione era stata posta nel bilanciamento tra presenza e distanza, cercando di limitare gli incontri in presenza, selezionandoli in base a specifiche esigenze del percorso, quali il lancio o la conclusione delle diverse fasi di lavoro. Rispetto all'impianto originariamente progettato, l'incontro di apertura del corso si è svolto completamente a distanza. La modifica, se da una parte ha alleviato le spese da sostenere per i corsisti, ha avuto anche ricadute negative: l'incontro iniziale è infatti estremamente

² Per i corsi di perfezionamento, sono previste due finestre di realizzazione per ciascun anno accademico, assegnate in base al momento in cui vengono espletate le procedure di attivazione del corso: la prima va da ottobre ad aprile e la seconda da aprile a ottobre.

importante dal punto di vista della socializzazione tra i corsisti, che almeno all'inizio del percorso hanno la possibilità di incontrarsi faccia a faccia e presentarsi. In vista di una evoluzione verso forme di collaborazione a distanza, anche solo questo primo momento di conoscenza risulta spesso fondamentale per rendere più agevoli e informali le comunicazioni, e quindi per velocizzare i livelli di risposta.

Parallelamente, è utile osservare che gli ulteriori due incontri virtuali in plenaria hanno comunque supplito a una funzione di vicarianza (Sibilio, 2017): non potendo contare sulla presenza, i corsisti hanno particolarmente apprezzato e presenziato i momenti di sincro, che risultavano comunque come dense occasioni di incontro e confronto. Le due plenarie, inoltre, hanno funzionato da snodo tra le prime tre fasi, svolgendosi rispettivamente a conclusione della fase di familiarizzazione e di quella di documentazione. Durante la fase di lavoro di gruppo, non erano previsti momenti in sincro in plenaria, ed eventuali interazioni potevano essere programmate in autonomia dai gruppi, con l'ausilio dei tutor d'area. Dal monitoraggio dei lavori di gruppo, tuttavia, è emerso un livello di partecipazione inferiore alle aspettative, che ha portato lo staff del corso ad apportare un'ulteriore variazione, proponendo le cosiddette "serate dei corsisti". Si è trattato di momenti di natura informale, in cui a turno i corsisti avevano la possibilità di presentare ai colleghi il proprio lavoro: la partecipazione alle serate era facoltativa, ma il livello di risposta ha superato le attese, facendo emergere come questi momenti informali tra i corsisti si siano tradotti in effettivi catalizzatori di attivazione.

3.3. Project-based work e lavoro di gruppo

Come è da tempo documentato in letteratura (si veda ad esempio Calvani, 2005; Donnelly, & Fitzmaurice, 2005), la costruzione di comunità di apprendimento online basate sul lavoro in piccoli gruppi e l'elaborazione progettuale costituiscono una via maestra per la formazione professionale, specie degli insegnanti in servizio. Tuttavia, essa presenta delle criticità, che sono emerse anche durante il corso. La partecipazione al corso è stata infatti caratterizzata da una grande differenziazione: nonostante l'architettura del corso fosse orientata a stimolare un elevato grado di collaborazione, alcuni corsisti hanno preferito orientarsi verso la realizzazione di progetti individuali oppure hanno collaborato mantenendosi a un livello minimo di partecipazione. Ulteriori difficoltà hanno riguardato più in generale l'approccio project-based: diversi corsisti hanno manifestato una preferenza per modalità trasmissive e compilative, meno onerose sul piano del tempo e delle energie. Schematizzando, è possibile tracciare quattro diversi profili, che sintetizzano le modalità di partecipazione dei corsisti:

- collaborativi (50%). Sono persone che sono riuscite a realizzare elaborati di buona o ottima qualità, traendo vantaggio dalla collaborazione all'interno del gruppo e del coaching offerto dal tutor;
- solitari normali (20%). Costoro hanno preferito svolgere il lavoro finale individualmente, attenendosi alla consegna di lavoro;
- solitari outstanding (20%). In questo gruppo abbiamo persone che si sono poste obiettivi ambiziosi rispetto alle assegnazioni e li hanno conseguiti in maniera compiuta, ma in assoluta autonomia;
- pragmatici (10%). Sono persone che partono da un livello già piuttosto avanzato di conoscenza ed esperienza nel campo, e che hanno in parte utilizzato per il progetto finale lavori già fatti in precedenza. Hanno optato sia per il lavoro in solitaria che per quello in gruppo, ove gli interessi potevano intersecarsi facilmente.

Come è facile intuire, il gruppo dei collaborativi è quello che rappresenta l'esito atteso dal modello metodologico del percorso formativo, rispetto al quale è facile registrare una certa difficoltà e resistenza, sfociata nella diversificazione delle modalità di partecipazione, utili a dare indicazioni correttive per le future edizioni del corso.

4. Guardando al futuro

Gli elementi di successo e quelli di criticità sono stati alla base di un'ampia discussione sull'opportunità di riprogettare alcuni aspetti del corso. Bisogna infatti considerare che, quando ci si rivolge a persone adulte lavorativamente attive, possono emergere difficoltà a conciliare le attività di studio con quelle professionali. La scelta di improntare il corso con modalità di lavoro collaborative e cooperative richiede un maggior sforzo dal punto di vista dell'impegno e della disponibilità di tempo, e per essere quindi sostenibile comporta un affinamento delle modalità e dei tempi con cui accompagnarla. Accanto a questa macro-problematica sembra però profilarsi anche una difficoltà legata alla natura del tempo presente, in cui la lotta per l'economia dell'attenzione è all'ordine del giorno, e la pluralizzazione degli stimoli esterni finisce per limitare la capacità di approfondimento e concentrazione.

In risposta ad alcune di queste esigenze, proviamo quindi a formulare delle proposte di riprogettazione del corso, che intendono andare nella direzione di abilitare forme di partecipazione positiva e produttiva, anche in un contesto di frammentazione dei tempi e degli interessi:

Equilibrio online/presenza. Appare fondamentale ripensare l'organizzazione del corso, prevedendo una quota minima di incontri in presenza con specifiche finalità. Come abbiamo illustrato, l'incontro iniziale in presenza è di fondamentale importanza, soprattutto per rompere il ghiaccio e fornire una prima occasione di socializzazione tra i corsisti, e la sua realizzazione a distanza non riesce ad assicurare la stessa efficacia. Potrebbe inoltre risultare opportuno un ulteriore incontro in presenza a metà del percorso, finalizzato alla creazione dei gruppi, utile a scambiare interessi tra i corsisti, ma anche a definire rapidamente i ruoli e le modalità di lavoro tra loro. In tal senso, possono risultare altrettanto utili i momenti in sincrono di natura informale, sul modello sviluppato con le cosiddette "serate dei corsisti": si tratta infatti di momenti di confronto libero, in cui si punta a stimolare il protagonismo dei corsisti. Tali momenti possono quindi portare a sviluppare affinità negli interessi di ricerca, e agevolare così la collaborazione. Al tempo stesso, si favorisce lo sviluppo di una sorta di teaching presence (Garrison, 2007) distribuita, affidata all'intelligenza del gruppo.

Tempi e modi dell'offerta formativa. In riferimento alle numerose difficoltà segnalate per il rispetto di tempi e consegne, sembra emergere la necessità di una maggiore personalizzazione, che consenta un margine di flessibilità a ciascun corsista: in tal senso, sarebbe opportuno sostituire le scadenze puntuali con delle finestre di consegna, in modo che ciascun corsista possa organizzarsi come meglio crede. Rispetto alla casistica dei corsisti "solitari outstanding", approdati al corso con il preciso intento di sviluppare un proprio specifico progetto, una certa flessibilità risulta essenziale per permettere di portare a compimento il lavoro, sotto la guida del tutor d'area.

Una ulteriore strategia per la rimodulazione dell'offerta formativa è costituita dal microlearning, ossia dal coinvolgimento dei corsisti in attività *bit size* autoconsistenti. Il microlearning consiste in momenti o episodi di apprendimento strutturati per essere brevi

in termini di tempo e circoscritti a uno specifico tema in termini di contenuti (Hug & Friesen, 2007). Questa tipologia di offerta formativa può infatti risultare più sostenibile per adulti professionisti in formazione, che possono meglio gestire le proprie risorse sul piano dei tempi e dell'attenzione.

Accompagnamento della partecipazione attiva. Una riflessione merita infine il caso dei partecipanti che abbiamo definito “pragmatici”, che si configurano a prima lettura come un esito parzialmente negativo, in quanto non hanno concretamente effettuato un percorso originale. Riflettendo sulle motivazioni che possono spingere dei professionisti, spesso anche preparati, a iscriversi a un corso di formazione post-lauream per poi seguirlo solo marginalmente, è possibile richiamare il tema del riconoscimento delle competenze acquisite in maniera informale: per questi insegnanti il corso non rappresenta tanto un'occasione di studio e approfondimento effettivo, quanto un canale per farsi riconoscere competenze già maturate altrove (Cedefop, 2016).

In ogni caso, appare coerente ripensare il corso con modalità che possano ulteriormente incoraggiare e abilitare i comportamenti partecipativi e i contributi originali. Una possibile strategia in questa direzione è quella di introdurre una forma di peer reviewing orientata alla critica reciproca costruttiva: questa dinamica di scambio e la maggiore visibilità del processo di lavoro potrebbero infatti motivare maggiormente i corsisti a una partecipazione effettiva. In generale, andrebbero valorizzate tutte quelle metodiche che fanno leva sul rapporto tra pari, dalla peer instruction, al peer learning, al peer coaching, alla peer evaluation (Boud, Cohen & Sampson, 2014; Czajka & McConnell, 2016; Nicol, Thomson & Breslin, 2014), dato che i partecipanti hanno risposto positivamente alla proposta di momenti di scambio tra pari, attivandosi in maniera superiore a quanto fatto in precedenza.

5. Conclusioni

Il contributo illustra un caso di formazione post-lauream in modalità blended che ha visto la partecipazione di adulti lavoratori, prevalentemente appartenenti al mondo della scuola. Durante lo svolgimento del corso sono emerse alcune problematiche, che sono state oggetto di riflessione da parte del gruppo di lavoro, e di ricerca in riferimento alla letteratura sul lifelong learning e sull'apprendimento a distanza, portando così a delineare una ipotesi di riprogettazione del corso. In particolare, questa esperienza rappresenta un caso emblematico di quanto difficoltà già note della formazione in servizio vengano ulteriormente rese complesse all'interno di un rinnovato panorama lavorativo e comunicativo. Il corso era basato su una metodologia di lavoro collaborativa, orientando le diverse fasi di lavoro alla costruzione di gruppi con interessi tematici comuni. Durante la realizzazione, abbiamo tuttavia registrato una difficoltà ad attivare i partecipanti, che si sono più volte dichiarati interessati ma affogati dalle scadenze lavorative, tanto che alcuni hanno preferito lavorare individualmente, o con un livello di coinvolgimento minimale. La scarsa partecipazione sembra quindi fortemente in relazione con una peculiarità dei tempi moderni, contrassegnati da una costante mancanza di tempo ed attenzione da poter dedicare ad attività di studio e creazione di prodotti originali. Dovendo quindi ripensare le forme del coinvolgimento, in un'epoca contraddistinta da overload di stimoli e mancanza di tempo, appare coerente strutturare tempi e modi dell'offerta formativa nell'ottica di una maggiore sostenibilità delle attività (microlearning) e flessibilità della tempistica (personalizzazione scadenze). Sono inoltre da privilegiare quelle strategie che meglio possono sostenere la formazione in servizio, quali in particolare il ricorso a forme di coaching forte, in cui il tutor d'area è a disposizione degli interessi personali, e di peer learning, in cui il singolo

trae beneficio dalla relazione e dal confronto con i propri pari, possibilmente favorendo modalità formative che risultino inglobate nella propria realtà professionale.

Bibliografia

- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (eds.). (2014). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. London: Routledge.
- Calvani, A. (2005). *Rete, comunità, conoscenza*, Trento: Erickson.
- Calvani, A., Fini, A., & Ranieri, M. (2010). *La competenza digitale nella scuola. Modelli e strumenti per svilupparla e valutarla*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., Fini, A., Molino, M., & Ranieri, M. (2010). Visualizing and monitoring effective interactions in online collaborative groups. *British Journal of Educational Technology*, 41, 213–226.
- Czajka, C.D., & McConnell, D. (2016). Situated instructional coaching: a case study of faculty professional development. *International Journal of STEM Education*, 3(10), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0044-1> (ver. 25.03.2018).
- Cedefop (2016). *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni. Cedefop reference series; No 104. <http://dx.doi.org/10.2801/280994> (ver. 25.03.2018).
- Donnelly, R. & Fitzmaurice, M. (2005). Collaborative project-based learning and problem-based learning in higher education: a consideration of tutor and student role in learner-focused strategies. In G. O'Neill, S. Moore, & B. McMullin (eds) *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* (pp.87-98). Dublin, AISHE/HEA.
- EU. European Union (2006). *Raccomandazione 2006/962/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio, 18 dicembre 2006. Competenze chiave per l'apprendimento permanente*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=IT> (ver. 25.03.2018).
- Federighi, P. (2009). L'educazione incorporata nel lavoro. *Studi sulla Formazione*, 12, 133–151.
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=6359> (ver. 25.03.2018).
- Gaebel, M., Kupriyanova, V., Morais, R., & Colucci, E. (2014). *E-Learning in European Higher Education Institutions*. Brussels: European University Association.
- Garrison, D. (2007). Online Community of Inquiry Review: Social, Cognitive, and Teaching Presence Issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(1), 61–72.
- Hug, T., & Friesen, N. (2007). *Outline of a microlearning agenda. Didactics of microlearning: concepts, discourses and examples*. Munster/New York, NY: Waxmann.

- Yang, J., Schneller, C., & Roche, S. (2015). *The Role of Higher Education in Promoting Lifelong Learning*. UIL Publication Series on Lifelong Learning Policies and Strategies: No. 3. Hamburg, Germany: Unesco Institute for Lifelong Learning.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Liodice, I. (ed.) (2011). *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*. Roma: Carocci.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Annali della Pubblica Istruzione. No. Speciale*. http://www.annaliistruzione.it/var/ezflow_site/storage/original/application/55f6425315450eb079ff3e4da917750c.pdf (ver. 30.12.2014).
- MIUR. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*.
- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102–122.
- Ranieri, M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Slattery, D.M., Ledwith, A., & Hyland, P. (2017). *Blended learning and the professional development of on-campus teachers: A case study*. https://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/e-learning_paper_v3_0.pdf (ver. 25.03.2018).
- Sibilio, M. (ottobre 2017). *La funzione della vicinanza nella didattica universitaria tra presenza e distanza*. Relazione presentata al convegno Digital Scholarship tra ricerca e didattica. Studi, esperienze, buone pratiche. Firenze.
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of educational research*, 79(2), 702–739.