

Il maharaja, l'elefante e la qualità dell'(e)Learning

Patrizia Maria Margherita Ghislandi¹
Juliana Elisa Raffaghelli²

¹ Università degli Studi di Trento, Dipartimento di Psicologia e Scienze della Cognizione

² Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR), Istituto per le Tecnologie Didattiche

doi: 10.7358/ecps-2014-010-ghis

patrizia.ghislandi@unitn.it
raffaghelli@itd.cnr.it

THE MAHARAJA, THE ELEPHANT AND THE QUALITY OF (E)LEARNING

ABSTRACT

Starting from a metaphor coming from the story «The six blind men and the elephant», this paper introduces the most significant results of a study carried out over the last ten years on the topic of the quality of (e)Learning. Overall, it focuses on the four levels through which quality can be analyzed: epistemological, theoretical, methodological and of method. Furthermore, it identifies the categories that constitute the basis of such an analysis: dimensions, levels, stakeholders and time. Accordingly, the paper highlights the characteristics of the quality of (e)Learning on the basis of the authors' empirical research work: the term «mediated quality» is presented as a concept that encompasses a participatory, transformative and open quality. Therefore, the paper illustrates the specific results, from the processes to the instruments adopted to mediate the quality of the empirical study. The authors come up with the following reflection: if the quality of (e)Learning is to be based on a constructivist epistemology, a pedagogical vision and a mixed methodological approach with a strong qualitative orientation, and if quality is to be mediated with instruments that enhance participation, transformation and openness, then a scholarship, iterative, participatory, open and eclectic learning design is required. To conclude, the authors hope, with the maharaja of the story, that research collaboration, as proposed in this paper, will lead to improve further results regarding the quality of (e)Learning.

Keywords: e-learning quality, Evaluation, Mediated quality, Participation, Rubric.

1. UNA STORIA PER BAMBINI?

In un libro per bambini Lillian Quigley ci racconta una antica parabola sufi sui ciechi, il maharaja e l'elefante. È anche possibile che la fonte originale sia una collezione di storie buddiste, o le storie Pancatantra, della religione Hindu. Tant'è. Noi la riportiamo qui (Quigley, 1959).

In India sei uomini ciechi incontrano per la prima volta un elefante. Ciascuno tocca l'animale con le mani e poi annuncia ciò a cui secondo lui assomiglia. Il primo tocca i fianchi dell'animale ed esordisce dicendo: «Come è liscio! Un elefante assomiglia ad un muro». Il secondo tocca la proboscide e dice: «Ti sbagli amico! L'elefante è rotondo e assomiglia ad un serpente». Il terzo, toccando la zanna: «Ma no! Cosa dite! È appuntito e assomiglia ad una lancia». Un quarto tocca una zampa: «Ma come potete dire queste sciocchezze! È alto ed assomiglia ad un albero». Il quinto tocca un orecchio: «Non so amici come potete dire queste cose. È grande ed assomiglia ad una pala». Il sesto infine tocca la coda: «Ma neanche per idea! È fine e quindi un elefante assomiglia ad una fune».

Insomma scoppiò una discussione, in cui ciascuno sosteneva di aver ragione. Il maharaja, svegliato dalla confusione, si affacciò al balcone e disse ...

Lasciamo la nostra storiella qui (la riprenderemo dopo) e andiamo al cuore del nostro problema: la qualità dell'(e)Learning. Cosa c'entri il nostro tema principale con l'elefante, il maharaja e i ciechi lo racconteremo dopo. Abbiate un po' di pazienza.

2. EPISTEMOLOGIA E QUALITÀ DELL'(E)LEARNING

Da alcuni anni a questa parte la questione della qualità della didattica accademica sembra essere arrivata prepotentemente alla ribalta politica. Abbiamo così visto grande attività a livello europeo (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2009; McAleese, 2013) e a livello italiano (Agenzia Nazionale del Sistema Universitario e della Ricerca, 2013).

Di questo tema nel nostro paese ci si è occupati anche a livello scientifico e già in anni lontani, seppur non proprio frequentemente (Galliani, 1993; Frabboni & Callari Galli, 1999; Xodo, 2000; Ghislandi, 2005; Semeraro, 2006) e poi più recentemente (Damiano, Giannandrea, Magnoler, & Rossi, 2013; Ghislandi & Raffaghelli, 2014b). E anche a livello internazionale possiamo contare su importanti pubblicazioni sia negli Stati Uniti (Mayadas, Bourne, & Moore, 2003), sia in Europa (Ehlers & Pawlowski, 2006).

Anche nelle classifiche internazionali delle università la qualità della didattica è (naturalmente) oggetto di analisi. Per esempio THE (*Times Higher Education*, 2014), che realizza ogni anno una classifica del mondo accademico, utilizza 13 indicatori, che sono raggruppati in cinque aree:

- insegnamento: l'ambiente di apprendimento (30% del punteggio totale);
- ricerca: volume, finanziamenti e reputazione (30%);
- citazioni: influenza nel mondo scientifico (30%);
- entrate dal mondo dell'industria: innovazione (2.5%);
- prospettive internazionali: docenti, studenti e ricerca (7.5 %).

Ma gli indicatori utilizzati per l'area dell'insegnamento, che pur valgono quasi un terzo della classifica generale, non misurano direttamente la qualità dell'apprendimento degli studenti. Ad esempio uno dei parametri che THE utilizza in questo ambito è il rapporto docenti/studenti, che è sì un buon facilitatore della qualità dell'apprendimento, ma questo non è sufficiente per un parametro così pesante nella classifica, come dice anche l'Observatory on Academic Ranking and Excellence, una istituzione internazionale non profit che raggruppa le organizzazioni universitarie che si occupano di *ranking*. Se si tenesse infatti conto, fra i parametri per la valutazione della qualità, della reale formazione raggiunta degli studenti, molte delle classifiche che vanno per la maggiore verrebbero pesantemente alterate¹. Il problema è che condurre indagini precise e su larga scala sulla qualità della didattica, di cui l'efficacia dell'apprendimento è un elemento importante, non è cosa semplice.

Da tutto quello che si è detto fino a qui si deduce che il problema della qualità della didattica è inestricabilmente connesso a quello della valutazione e ambedue sono concetti multidimensionali (Ehlers, 2011) strettamente dipendenti dalla prospettiva dalla quale si osserva la realtà.

Semplificando molto si può dire che la qualità è il livello a cui un prodotto o un servizio soddisfano i bisogni degli utenti. Ma questa definizione è di poca utilità pratica e per questo si cerca di descrivere le molteplici dimensioni sulle quali si basa la qualità della didattica accademica. Uno dei primi articoli sul tema, ancora oggi fondamentale, è di Harvey e Green (1993). Più vicino ai nostri giorni è la riflessione di Graham Gibbs (2010).

Per cercare di far chiarezza sulla qualità della didattica e sui relativi metodi di valutazione, vorrei partire dal modello proposto da Crotty (1998) per osservare la realtà. Crotty suggerisce ci siano quattro livelli in ogni processo di analisi: epistemologia, prospettiva teorica, metodologia, metodi. Ognuno di questi influenza il successivo.

¹ Del resto sulle classifiche internazionali delle università molte discussioni sono in atto, si veda ad esempio Saisana & D'Hombres, 2008.

L'epistemologia, il primo livello di Crotty, è la teoria della conoscenza, implicita o meno, di chi osserva e valuta e stabilisce gli occhiali attraverso cui la realtà viene guardata. In particolare nell'analizzare la qualità possiamo adottare una epistemologia oggettivista o costruttivista. Nel primo caso si tenderà ad osservare e a valutare i risultati con un atteggiamento positivista e con una logica sperimentale, perché si dà per assunto che la «verità» si può stabilire solo testandola sperimentalmente. Ma nelle situazioni contestualizzate e socialmente complesse è molto difficile poter avere condizioni adatte alle ricerche sperimentali, soprattutto per la grande quantità di variabili concorrenti. Per questo si ritiene che sia meglio osservare cosa avviene nelle realtà sociali e studiare i processi di intervento senza tentare ad ogni costo di stabilire le casualità che potrebbero governare i fenomeni.

Nell'epistemologia costruttivista (Guba & Lincoln, 1989) si riconosce che molto spesso le valutazioni sono politiche, o meglio riflettono una posizione ideologica e/o culturale che talvolta è così pervasiva da non essere più nemmeno avvertita. Inoltre le osservazioni non sono costanti, perché evolvono nel tempo in quanto la realtà indagata e l'osservatore si influenzano reciprocamente, in modo complesso e talvolta subliminale. Così nel costruttivismo ci si concentra di più sui processi che non sui prodotti, sui modi e sulle motivazioni delle singole persone, con un approccio ermeneutico ed interpretativo. Si assume che la realtà sia costruita socialmente e quindi nell'osservazione sono considerate tutte le persone che sono portatrici di interesse sul fenomeno in esame. Ad esempio nell'analisi della qualità della didattica devono essere considerate le opinioni di *manager* didattici, progettisti, docenti, studenti.

Sull'epistemologia costruttivista per ciò che concerne la valutazione il testo di riferimento *Fourth generation evaluation* di Guba e Lincoln (1989). La prima generazione della valutazione della didattica è basata sulla misurazione, sulla riproduzione da parte degli studenti di fatti, sugli strumenti di misurazione psicometrica degli anni '40. La seconda generazione – siamo intorno agli anni '50 – è basata sulla descrizione. Ralph Tyler sviluppa alcuni test per misurare se gli studenti hanno appreso ciò che il docente ha inteso insegnare e i termini più utilizzati sono: obiettivi, risultati dell'apprendimento, adeguatezza del *curriculum* rispetto agli obiettivi didattici. La terza generazione della valutazione è basata sul giudizio. Siamo negli anni '60/'70 e la domanda è: gli obiettivi sono corretti? Infine la quarta generazione è basata sulla partecipazione. Valutatori e persone interessate al processo collaborano insieme per creare una costruzione condivisa dei valori che vengono perseguiti. Ciò non richiede necessariamente informazioni empiricamente confermate, anche se questo può essere uno dei risultati. I valutatori sono i direttori d'orchestra di un processo che culmina in un consenso condiviso e in una costruzione di qualità più informata e perciò più sofisticata. La valu-

tazione di quarta generazione di Guba e Lincoln è contestualizzata e locale, prende in considerazione gli aspetti politici; valutatori e valutati imparano gli uni dagli altri; rifugge da ogni ideologia manageriale; analizza valori pluralistici; ripensa ontologicamente le basi interpretative della valutazione in un processo ricorsivo, emergente, dialettico ed ermeneutico. E i valutatori devono possedere anche qualità interpersonali (pazienza, umiltà, apertura, adattabilità, senso dell'*humor*).

Il secondo livello proposto da Crotty per l'osservazione della realtà, profondamente influenzato dal primo, è quello della prospettiva teorica, ovvero gli aspetti culturali e di paradigma scientifico che pervadono l'osservatore e che danno forma alla metodologia con un contesto, una logica, con dei criteri di analisi.

Per quanto riguarda gli aspetti culturali,

quality is associated with perfection in Japan, up to specifications in Germany, luxury in France, working better than last time in the United States, and personal identification in Australia and New Zealand. This means that quality in Japan means getting it right the first time, whereas in the United States it implies continuous improvement (i.e., getting it near enough the first time) and in New Zealand, a degree of personal involvement. This has significant implications for quality control and approaches to quality management. (Williams, 2005, p. 350)²

Così culture diverse considerano di qualità di volta in volta ciò che è eccezionale, mettendo in risalto soprattutto l'unicità; ciò che è per pochi eletti; ciò che è eccellente, ovvero che raggiunge risultati fuori dalla norma; ciò che soddisfa appieno l'obiettivo o il bisogno; ciò che consente a chiunque di partecipare, valorizzando soprattutto l'inclusività; ciò che non ha difetti; ciò che soddisfa i partecipanti; ciò che è un buon compromesso fra costi e qualità; ciò che garantisce un processo trasparente; ciò che dà valore al contributo del singolo; ciò che innova; ciò che trasforma, ciò che coinvolge e garantisce un potere condiviso.

Anche il paradigma scientifico di provenienza dell'osservatore influenza il concetto di qualità. Fino ad ora la gran parte delle analisi della qualità della didattica, anche alcune di quelle europee o nazionali, sono state effettuate da economisti, ingegneri, o persone che provengono dall'industria. Questo porta a modelli basati prevalentemente su standard predefiniti; valutazioni *ex*

² «La qualità è associata alla perfezione in Giappone, all'aderenza alle specifiche in Germania; al lusso in Francia; al lavorare progressivamente meglio negli Stati Uniti; alla identità personale in Australia e in Nuova Zelanda. Questo significa che in Giappone si chiede di fare la cosa giusta fin dalla prima volta; negli Stati Uniti si conta sul miglioramento continuo; in nuova Zelanda si conta su un coinvolgimento personale. Tutto ciò ha una forte influenza sul controllo e sulla gestione della qualità» (trad. nostra).

post, sommative e quantitative; *referee* esterni; una visione della valutazione come certificazione delle procedure; una prevalenza di paradigmi oggettivisti. Mentre si ha meno attenzione per gli aspetti intangibili (come le emozioni e i rapporti interpersonali) e sulla effettiva formazione degli studenti, soprattutto perché difficilmente valutabile con gli strumenti disponibili. Questo punto di vista non tiene conto degli elementi chiave di un processo educativo, verificandosi così una sorta di incommensurabilità fra i sistemi di misura (o le culture valutative) e l'oggetto da valutare, ovvero la formazione.

Il terzo livello di Crotty è quello metodologico, ovvero strategie, piani, processi che rappresentano lo sfondo nella scelta dei metodi e nel loro utilizzo. I due tipi di metodologia di analisi prevalentemente utilizzati sono: quantitativa (ancora oggi prevalente) e qualitativa. Nella metodologia quantitativa l'obiettivo è euristico, i risultati si suppongono generalizzabili, i metodi sono sperimentali e basati su ipotesi e variabili, i dati sono prevalentemente numerici e misurabili, e analizzati deduttivamente da osservatori esterni.

Nella metodologia qualitativa gli obiettivi sono ermeneutici e interpretativi, i risultati sono destinati alla comprensione soggettiva del fenomeno e non puntano alla generalizzabilità; l'indagine è sul campo e non in laboratorio; i dati che si raccolgono sono qualitativi, descrittivi, testuali, puntano ai significati profondi; l'osservatore è autoriflessivo e partecipativo perché collabora con l'osservato e spesso coincide con l'osservato; i metodi sono le osservazioni, le interviste aperte, le storie di vita; l'analisi dei dati è fatta attraverso l'induzione sintetica. La metodologia qualitativa si utilizza normalmente quando è necessario fare analisi innovative; per trovare un senso in situazioni complesse; per capire il significato che i partecipanti danno ad una situazione; per costruire una teoria; per comprendere profondamente un fenomeno.

Ci sono naturalmente metodologie miste, come ad esempio la DBR (*Design Based Research*) – una metodologia molto apprezzata nel mondo della didattica – che ha come primo obiettivo il progressivo miglioramento degli ambienti di apprendimento attraverso cicli successivi di progettazione, implementazione, valutazione, riprogettazione. La DBR opera decisamente sul campo e non in laboratorio, ha una finalità ermeneutica, descrittiva, trasformativa e utilizza per la raccolta e l'analisi dei dati metodi sia qualitativi che quantitativi.

Infine nel quarto livello Crotty parla dei metodi, ovvero le tecniche e le procedure per raccogliere – o per meglio dire costruire – e analizzare i dati. Per quanto riguarda la qualità, oltre ai metodi classici della ricerca quali interviste e questionari, possiamo parlare di *standards*, *best practice*, *linee guida*, *benchmarking*, *checklist*, *rubric*. Dei vari metodi per l'analisi della qualità abbiamo parlato altrove (Ghislandi & Pedroni, 2009a; Ghislandi, Raffaghelli, & Yang, 2013), mentre più avanti in questo stesso lavoro ci occuperemo più in dettaglio delle *rubric*.

Se epistemologia, prospettiva teorica, metodologia e metodi definiscono il contesto in cui analizzare, da punti di vista anche profondamente diversi, la qualità della didattica accademica, bisogna però dire che la sua multidimensionalità non si esaurisce qui. Infatti è di cruciale importanza stabilire le categorie di analisi che compongono le sfaccettature della qualità. Considereremo: dimensioni, livelli, *stakeholder* e tempi (Figura 1).

Le *dimensioni* identificano gli elementi che si vogliono indagare nell'ambito della qualità. Per definirli ci rifaremo ad un modello basato su ricerche ultradecennali: quello di OLC (*Online Learning Consortium*; in precedenza *Sloan-C*). Le dimensioni che OLC ha identificato sono: efficacia didattica, soddisfazione degli studenti, soddisfazione dei docenti, rapporto costo/qualità, accessibilità (Moore, 2005; Ghislandi & Pedroni, 2011).

I *livelli* possono essere quello dell'intero ateneo o di un dipartimento (livello macro), di un corso di laurea (livello meso) o di un insegnamento (livello micro). Il tutto immerso in un livello nazionale e internazionale che ha a che vedere con le politiche, le normative, le risorse.

Gli *stakeholder*, ovvero le persone che hanno interesse nel fenomeno indagato, possono essere: dirigenti dell'università o del dipartimento, docenti, progettisti didattici, studenti.

I *tempi* dell'indagine: una valutazione della qualità può essere fatta durante la fase di progettazione di un insegnamento, durante l'erogazione o quando l'insegnamento è finito. Nel primo e nel secondo caso la valutazione sarà formativa, nell'ultimo sommativa (Figura 2).

epistemologia	prospettiva teorica	metodologia	metodi	categorie
oggettivista	culturale	quantitativa	standard	livelli
costruttivista	di paradigma	qualitativa	best practice	dimensioni
			linee guida	stakeholder
			benchmarking	tempi
			checklist	
			rubric	

Figura 1. – Livelli di analisi della qualità dell'(e)Learning.

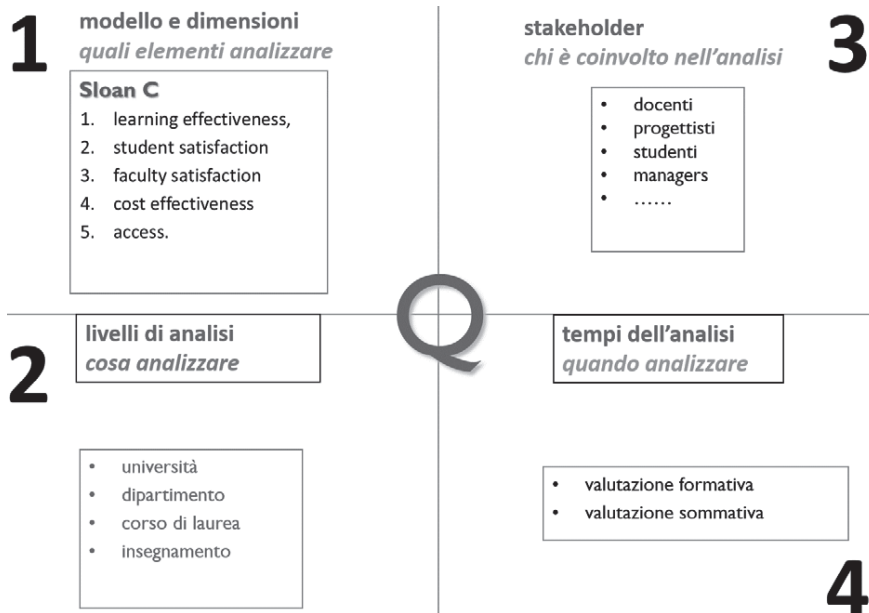


Figura 2. – *Categorie di analisi della qualità dell'(e)Learning.*

Per riassumere possiamo dire che la qualità della didattica accademica:

- non è un valore intrinseco o universale;
- dipende dall'epistemologia e dai valori sottesi al processo di valutazione;
- dipende dal metodo di valutazione.

È il momento di dichiarare quale è la posizione del nostro gruppo di ricerca, composto essenzialmente da pedagogisti. Abbiamo portato avanti ricerche sulla qualità della didattica in quattro progetti PRIN o FIRB (Ghislandi & Raffaghelli, 2014a), utilizzando soprattutto metodologie di ricerca qualitative o miste³.

Come metodo per l'analisi della qualità abbiamo scelto le *rubric*. Fra le dimensioni siamo particolarmente interessati alla efficacia dell'apprendi-

³ In anni ancora precedenti abbiamo collaborato con la commissione CERFAD dell'Emilia Romagna e di Scierter, che si occupava di qualità dei programmi di *training* (Ghislandi, 2004).

mento, che pensiamo sia il cuore dell'analisi della qualità della formazione. Vogliamo cioè mettere l'accento sulla qualità degli aspetti didattici più di quanto non venga fatto in questo momento da molti rapporti europei o nazionali. Ci occupiamo della formazione accademica, anche se molte delle cose dette possono valere per la qualità della didattica in genere. Lavoriamo a livello dell'insegnamento, piuttosto che a quello delle procedure che interessano l'intera università o il dipartimento, cosa di cui ci siamo occupati nel passato (Ghislandi, 2007). Epistemologicamente costruttivisti, siamo vicini alla valutazione di quarta generazione di Guba e Lincoln.

La valutazione della qualità della didattica è per noi:

- mediata (Ghislandi, Raffaghelli, & Yang, 2013);
- partecipata e *trasformativa* (Ghislandi & Raffaghelli, 2013b; Raffaghelli & Ghislandi, 2014);
- aperta (Ghislandi, Raffaghelli, & Job, 2013; Raffaghelli, 2014).

Su queste quattro caratteristiche, che consideriamo essenziali per la qualità dell'(e)Learning, svilupperemo i paragrafi che seguono.

Fino a qui abbiamo parlato di didattica e non di (e)Learning in quanto ciò che abbiamo detto sulla qualità intendeva andare al cuore del problema, laddove si parla di temi che sono fondamentali sia per l'apprendimento sia quando la «e» di (e)Learning entra in gioco. Ed è per questo che abbiamo messo la «e» fra parentesi nel nostro lavoro. Anche se naturalmente la didattica online ha sue peculiarità che non si possono trascurare, in una analisi complessiva della qualità del processo.

3. LA QUALITÀ MEDIATA: DAL CONCETTO ALLE APPLICAZIONI

Nel nostro lavoro di ricerca, abbiamo elaborato il concetto di *qualità mediata* per inquadrare un approccio alla qualità dell'(e)Learning in particolare e della didattica universitaria in generale, in linea con gli assunti epistemologici prima descritti. Tuttavia, per supportare la piena comprensione di tale concetto, realizzeremo un breve *excursus* che ricalca il nostro stesso iter riflessivo, lungo l'attività di ricerca sul campo che ci ha consentito la formulazione definitiva di strumenti ed approcci per l'analisi e attuazione della qualità formativa. Il nostro percorso ci porterà a osservare le applicazioni che di specifici modelli e teorie sono state realizzate nell'ambito del nostro lavoro di ricerca.

Partiremo con una breve descrizione del concetto di *qualità partecipata*: esso anticipa in grande misura elementi essenziali della qualità come co-

struzione soggettiva, accennati nel paragrafo precedente, facendo particolare riferimento a modelli adottati nel contesto europeo. Proseguiremo con l'introduzione di elementi teorici, provenienti dalla psicologia storico-culturale applicata all'ambito organizzativo, per giustificare la definizione di *qualità trasformativa* e di *mediazione*, processo alla base del nostro concetto di *qualità mediata*. Quindi, realizzeremo la presentazione formale del concetto e la modalità in cui esso è stato declinato operativamente in alcune ricerche empiriche condotte, spiegando come tali ricerche abbiano ulteriormente nutrito il lavoro di concettualizzazione.

3.1. *Un punto di partenza: la qualità partecipata*

Come indicato nei paragrafi precedenti, il dibattito contemporaneo sulla qualità della didattica accademica in generale e dell'(e)Learning in particolare insiste sulla necessità di analizzare la qualità oltre gli *standards*, attraverso approcci valutativi qualitativi e costruttivisti associati ad approcci quantitativi e oggettivisti più tradizionalmente adottati. In effetti l'analisi della qualità nella didattica va oltre i processi istituzionali e richiede profonde modifiche nelle pratiche quotidiane degli attori coinvolti, particolarmente docenti e studenti, ma anche personale tecnico-amministrativo a supporto della didattica e dirigenti. Il concetto di qualità innesca rappresentazioni spontanee e necessita di un dibattito preparatorio tra tutti gli attori del sistema, nonché la coltivazione di competenze specifiche per poter portare avanti processi di auto e co-valutazione (Ghislandi, 2007; Ehlers & Schneckenberg, 2010; Ehlers, Helmstedt, & Bijmens, 2011). Pertanto la qualità non può essere definita in maniera univoca, poiché è basata su una diversità di prospettive, valori e pratiche in una cultura organizzativa (Ehlers & Schneckenberg, 2010). In un approccio di valutazione costruttivista, tali prospettive vanno «armonizzate» attraverso processi di negoziazione del senso e del valore di pratiche e prodotti dell'attività professionale, verso un *continuo miglioramento* (Ehlers, 2013). Tale miglioramento non è definito soltanto in base ad indicatori di valore sociale, politico o economico in un dato contesto; ma si basa sull'effettiva percezione di *agentività*, ovvero di attiva ed effettiva partecipazione in un contesto di sviluppo che si allinea con la propria crescita personale e professionale, dove la riflessione e la formazione diventano fondanti (Greene, 2006; Mortari, 2009). Per un tale approccio valutativo risulta centrale il processo stesso di definire congiuntamente dimensioni, strumenti e pratiche per l'autovalutazione e la co-valutazione, poiché sono il *mezzo* attraverso il quale vengono negoziati i valori fondamentali e gli obiettivi di sviluppo. L'effettiva applicazione dell'autovalutazione e la co-valutazione consente di innescare, a

questo punto, la riflessione degli attori sul bilancio tra prospettive, azione e risultati (Ehlers *et al.*, 2011).

A supporto di una valutazione partecipata e costruttivista la letteratura sul cambiamento organizzativo, e particolarmente sul cambiamento di pratiche didattiche nell'ambito universitario, documenta ampiamente la resistenza degli attori all'implementazione di innovazioni su pratiche pedagogiche, integrazione di tecnologie, valutazione, ecc. (Ehlers & Schneckenberg, 2010; Bates & Sangra, 2011). In particolare, nella nostra ricerca su un caso di studio all'interno di un'università (Ghislandi & Raffaghelli, 2012a) abbiamo osservato come modelli e parametri per la qualità esterni alle persone coinvolte nei processi di cambiamento istituzionale creino situazioni di disomogeneo coinvolgimento, da posizionamenti soggettivi completamente disinteressati o addirittura contrari ai processi in corso, a posizionamenti di allineamento più o meno critico, più o meno creativo. L'approccio di Ehlers (2009) alla caratterizzazione di una cultura (formativa) di qualità ci ha consentito di formulare una concettualizzazione di quanto osservato nella nostra ricerca. Secondo Ehlers, una cultura di qualità si basa su 4 elementi:

- l'elemento strutturale (il sistema di qualità manifesto all'interno dell'organizzazione);
- i fattori di supporto (strumenti/dispositivi a supporto dell'implementazione della qualità);
- la cultura informale di qualità (valori, simboli, eroi, e rituali della qualità);
- gli elementi trasversali (forme di partecipazione, comunicazione e fiducia che mantengono l'approccio alla qualità).

In linea con gli approcci costruttivisti per questo autore una cultura di qualità non può essere cambiata/migliorata se gli *stakeholder* non sono consapevoli, almeno in linea di massima, di tutti gli elementi indicati. Ehlers indica che i sistemi di qualità *esogeni*, basati su elementi strutturali «imposti» agli *stakeholder* tendono a generare conflitti e a cozzare con elementi sottostanti di cultura informale di qualità, i suoi fattori di supporto ed elementi trasversali. Invece, modelli *endogeni*, che considerano il coinvolgimento degli attori e la loro consapevolezza del sistema di qualità tendono a generare un miglioramento continuo legato alla crescita delle persone. Mentre Ehlers avrebbe caratterizzato il proprio approccio considerando il posizionamento degli *stakeholder* come qualcosa di fisso e provocato oggettivamente dalle pratiche istituzionali, nel nostro lavoro abbiamo concettualizzato i diversi posizionamenti soggettivi degli *stakeholder* (ovvero i posizionamenti legati non soltanto all'ambiente istituzionale, ma anche alle scelte fatte dalla persona in base ai suoi valori e vissuti). A questo punto abbiamo adottato i termini di *outsider* della cultura di qualità, ovvero colui che riceve una serie di informazioni normative e procedurali che però sente come «esterne» al proprio agire

professionale, contrapposto all'*insider* della qualità, ovvero colui che interpreta la qualità in base a valori negoziati e compresi pienamente, in sintonia con il proprio agire e con la propria identità professionale. Ciò che emerge dalla nostra ricerca è che le persone tentano, attraverso i diversi posizionamenti, di risolvere le tensioni e le contraddizioni tra i propri valori e quelli imposti dal sistema. A questo punto abbiamo ipotizzato che tali posizionamenti potessero essere superati o resi più visibili attraverso logiche partecipate, posto che gli attori avessero la competenza per partecipare ad una cultura di qualità in costruzione. Il lavoro di Ehlers (2007) ci ha consentito, ancora una volta, di riflettere sulle abilità necessarie per attivare processi partecipativi. Abbiamo allora considerate il concetto di *quality literacy* (concetto di difficile traduzione all'italiano, che preferiremo adottare in inglese) promosso da quest'autore (Ehlers, 2007, p. 97):

[...] quality strategies, therefore, cannot mechanistically guarantee high quality of learning processes but should aim rather at professionalization of the pedagogical process – for both clients and providers. The *quality literacy* concept is a step in the direction of professionalizing quality development on this sense.⁴

La *quality literacy* come definita da Ehlers è composta da 4 dimensioni:

- *conoscenza*: conoscere che cosa vuol dire qualità nella propria istituzione;
- *esperienza*: possedere e usare i necessari strumenti per implementare la qualità;
- *analisi*: mettere in atto forme di valutazione e di comprensione della valutazione, che consentano di raggiungere la qualità;
- *innovazione*: mettere in pratica forme di intervento per modificare attivamente ciò che è necessario per promuovere una maggiore qualità.

Tuttavia, stando ai risultati della nostra ricerca esplorativa (Ghislandi & Raffaghelli, 2012b), emerge che queste competenze non sono diffuse tra gli attori nelle istituzioni dedicate alla formazione universitaria e che, soprattutto, devono essere *supportate* in un processo di sviluppo continuo, essendo la *quality literacy* un punto d'arrivo, piuttosto che uno di partenza. La partecipazione a una cultura di qualità non è una questione *immediata*. Ma come concettualizzare questo processo?

⁴ «[...] le strategie di qualità, pertanto, non possono garantire meccanicamente l'alta qualità dei processi formativi, ma dovrebbero puntare alla professionalizzazione dei processi formativi – sia per chi partecipa, sia per chi eroga la formazione. Il concetto di *alfabetizzazione alla qualità* diventa un passo chiave nella direzione della professionalizzazione per lo sviluppo di qualità» (trad. nostra).

3.2. *Partecipazione ad una cultura di qualità: verso la qualità trasformativa*

Per il nostro lavoro di ri-concettualizzazione della qualità risultava fondamentale trovare un *trait d'union* tra l'approccio costruttivista e partecipato di qualità e lo sviluppo di competenze per l'attivo coinvolgimento, considerando la qualità non soltanto come processo che richiede la partecipazione, ma come processo che diventa leva per la *trasformazione*. Se la qualità partecipata è un processo organizzativo e la *quality literacy* una competenza, allora dobbiamo pensare ad un processo di apprendimento più o meno formalizzato che lo supporta. Un autore che ha teorizzato in modo molto approfondito i processi di sviluppo organizzativo ed i relativi processi di apprendimento è Yrjö Engeström. Questo autore (Engeström, 1987) parte dalla nozione di «atto mediato» di Lev Vygotskij (*mediated act*, Vygotskij, 1978, p. 40).

Nella rappresentazione triangolare di apprendimento (Stimolo / Stimolo ausiliare / Risposta) di Vygotskij, che l'autore contrapponeva alla classica rappresentazione lineare di apprendimento (Stimolo/Risposta) del comportamentismo, si dava fondamentale importanza a quello «stimolo ausiliare» che introduceva una componente culturale fondamentale, la quale *mediava* la relazione tra stimolo e risposta in un individuo. Il modello di Engeström, applicato alle organizzazioni, è caratterizzato dalla rappresentazione allargata del modello di Vygotskij: il triangolo individuale diventa triangolo esteso o Sistema dell'Attività umana, che include relazioni tra molteplici individui (considerando la divisione del lavoro, le comunità, i ruoli, oltre l'oggetto dell'attività, lo strumento di mediazione, e i soggetti). Nei sistemi di attività gli individui sono organizzati all'interno di gruppi capaci non soltanto di apprendere in un dato contesto culturale, ma possono anche *trasformare la cultura*. Secondo Engeström (1991, pp. 14-15):

An activity system is by definition a multi-voiced formation. An expansive cycle is a re-orchestration of those voices, of the different viewpoints and approaches of the various participants. [...] The re-orchestration of the multiple voices is dramatically facilitated when the different voices are seen against their historical background, as layers in a pool of complementary competencies within the activity system.⁵

⁵ «Un sistema di attività è per definizione una formazione multi-vocale. Un ciclo espansivo implica la ri-orchestrazione delle voci, dei diversi punti di vista e degli approcci dei partecipanti. [...] La ri-orchestrazione di molteplici voci è enormemente facilitata quando le diverse voci possono essere individuate nel loro contesto storico, come strati in un complesso di competenze complementari all'interno di un sistema di attività» (trad. nostra).

Lo sforzo trasformativo diventa, per Engeström, una forma di apprendimento particolare, ovvero l'apprendimento espansivo, più orientata al *problem setting* che al *problem solving* (Engeström, 1987, pp. 26-30). Per Engeström i diversi meccanismi che spingono verso la trasformazione sono generati da conflitti, tensioni, contraddizioni (*ivi*, pp. 82-84) a diversi livelli, e riguardano tutti gli elementi del Sistema di Attività, dal soggetto agli strumenti, alle regole e alla divisione del lavoro, ecc.⁶.

Tale caratterizzazione rafforza un posizionamento soggettivo, in quanto le tensioni e contraddizioni sono «sentite» da un dato gruppo o individuo, in diversi momenti dello sviluppo della propria attività e in diversi modi. Avendo caratterizzato i diversi posizionamenti in un modello di qualità della didattica accademica (Ghislandi & Raffaghelli, 2012b) abbiamo inoltre individuato le relative tensioni e contraddizioni.

Nella Figura 3 rappresentiamo il Sistema di Attività individuato nel nostro caso di studio per la qualità accademica, e le relative tensioni e contraddizioni.

Tale schematizzazione, sulla base della Teoria dell'Attività, ci ha consentito un ulteriore passaggio: considerare la *mediazione* come operazione fondamentale per *imparare a partecipare in una cultura di qualità*.

Tuttavia questo passaggio spiega come può essere caratterizzato un contesto di partecipazione e *trasformazione* per la qualità, ma non in che forma si può intervenire: lo scopriremo nel paragrafo successivo.

⁶ La definizione di Engeström ci aiuta dunque a capire il tipo di processi innescati in una cultura di qualità, in quanto risultato da interazioni fra diversi individui all'interno di sistemi di attività in un dato contesto organizzativo, fondato su una storia di sviluppo. Per Engeström l'unità di analisi (Sistema di Attività) è orientata ai risultati (oggetto dell'attività), e i soggetti vi partecipano organizzati in comunità, seguendo una divisione del lavoro. All'interno di una comunità, i soggetti portano avanti specifiche azioni (come l'insegnamento, la ricerca o la gestione amministrativa in un'istituzione universitaria). Come nel modello originale vygotkiano, una componente fondamentale per il Sistema di Attività sono gli strumenti (come documentazione, risorse per l'insegnamento, ambienti virtuali di apprendimento, ecc.) che sono stati elaborati o adottati nella storia di sviluppo del sistema. Ma il sistema è qualcosa di dinamico: una volta che raggiunge un obiettivo, può sciogliersi o strutturarsi in nuove e più solide forme organizzative.

Strumenti

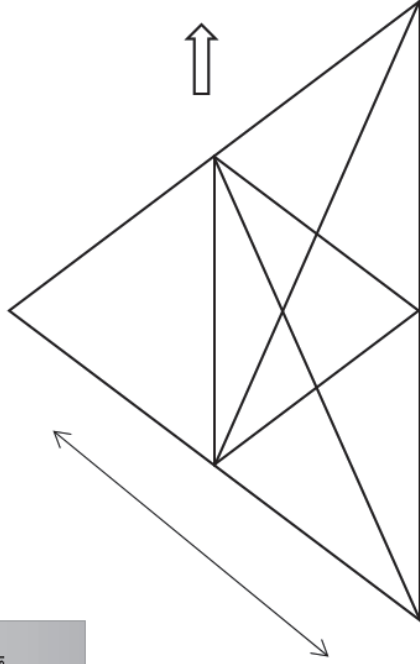
Documentazione e tecnologie per l'implementazione di un sistema di qualità d'Ateneo

Tensioni tra le parti interessate e gli strumenti previsti per attuare processi di insegnamento di qualità

Stakeholders

Docenti universitari, instructional designers, studenti, valutatori esterni

Contraddizioni tra i valori e le regole degli stakeholder



Oggetto

Qualità della didattica nell'istruzione superiore

Regole

Valori dell'istituzione sulla qualità accademica Normativa nazionale e istituzionale

Comunità

Docenti universitari, amministrativi, tecnici, studenti focalizzati sulla qualità della didattica accademica

Divisione del lavoro

Insegnamento accademico, progettazione didattica, e Tutoring, amministrazione, valutazione esterna

Contraddizioni tra le norme, i valori della comunità e la divisione effettiva di lavoro

Figura 3. – Schema per l'analisi della qualità accademica basato nella Teoria dell'Attività di Y. Engeström (1987).

3.3. *Qualità mediata: verso la costruzione di una cultura di qualità*

Se la qualità deve essere basata su approcci che tendono a costruire una cultura di qualità, allora le voci dei partecipanti debbono essere «armonizzate», sciogliendo (o quanto meno comprendendo) le tensioni e contraddizioni all'interno di un sistema. In pratica docenti universitari, studenti, tecnici, amministrativi e valutatori esterni dovrebbero migliorare la consapevolezza sul contesto di cambiamento organizzativo nell'istruzione superiore; e dovrebbero essere dotati di adeguati strumenti (da loro creati, discussi e consolidati) per portare avanti una cultura di qualità.

Il processo di armonizzazione richiede certamente un supporto che diventa, giustamente, una *mediazione* dell'apprendimento richiesto nei diversi cicli di attività trasformativa miranti alla costruzione di una cultura di qualità. Perché parlare di *mediazione*? Nella ricerca socio-costruttivista il significato del termine mediazione (Wertsch, 2007) implica soprattutto le operazioni di un secondo sistema di segnali offerti ai partecipanti per modulare la propria risposta. Vygotsky parla di una zona di sviluppo prossimale dove gli stimoli offerti possono essere efficacemente adottati dal soggetto per raggiungere risultati di apprendimento (Vygotsky, 1978). All'interno di un Sistema di Attività, la mediazione diventa un'operazione complessa, riflessiva e intersoggettiva, talvolta formativa (Sannino & Sutter, 2011), a supporto della *trasformazione*. L'applicazione di questi concetti al nostro Sistema di Attività sulla qualità della didattica ci porta a considerare l'operazione di mediazione come un processo riflessivo, dove vengono offerti gli strumenti che supportano tale riflessione, per attraversare la zona di sviluppo prossimale relativa alla qualità della didattica, attivando un processo di *trasformazione* che consente di passare da un posizionamento come *outsider* della qualità ad un posizionamento come *insider*. È così che giungiamo alla qualità mediata: (Ghislandi *et al.*, 2013) ovvero una concezione intrinseca, partecipata e *trasformativa*, presupposti già offerti da Ehlers e da Engestrom, ma sistematicamente orientata (mediata) da strumenti che attivano l'apprendimento per l'acquisizione di *quality literacy* (dal punto di vista dell'individuo) e per la trasformazione delle pratiche (dal punto di vista del sistema).

La qualità mediata diventa un concetto di ampio respiro che si presenta piuttosto come un *framework* per la pratica. Nella nostra attività di ricerca il *framework* è stato applicato soprattutto al sistema dell'attività «classe» e alla didattica accademica, avendo come partecipanti sia studenti (Ghislandi & Raffaghelli, 2013b), sia docenti (Raffaghelli & Ghislandi, 2014), sia il livello di programmazione istituzionale della didattica (Ghislandi, Raffaghelli, & Job, 2013).

Nei nostri interventi abbiamo preso in considerazione gli sviluppi della Teoria dell'Attività come base ai laboratori per il cambiamento, i quali si ba-

sano sull'analisi partecipata e riflessiva di oggetti di attività in un dato sistema attraverso strumenti come modelli teorici, testi, videoregistrazioni, che diventano mediatori (o stimoli ausiliari) dei processi di cambiamento (Sannino & Sutter, 2011). Abbiamo pertanto considerato il concetto di *quality literacy* come un punto di arrivo per il partecipanti, e la costruzione di una cultura di qualità (*quality culture*) come punto di arrivo a livello organizzativo. Il processo di mediazione si stabilisce quindi attraverso i seguenti passi:

- la presenza di una necessità sentita dai partecipanti di migliorare un contesto di apprendimento (pratiche, processi, ruoli);
- la definizione di strumenti di mediazione, forniti dai ricercatori ma ridiscussi con i soggetti partecipanti, come stimolo al processo trasformativo che porta sia al miglioramento, sia all'acquisizione di competenze per partecipare in una cultura di qualità (*quality literacy*);
- un processo di progressiva riflessione e consapevolezza, basata sul dialogo e sulla negoziazione, da parte dei partecipanti al cambiamento necessario per la risoluzione del problema/bisogno iniziale;
- l'analisi partecipata dell'impatto del processo di mediazione, sulle dimensioni della *quality literacy*.

Questo l'approccio adottato nella qualità mediata, applicata alla didattica accademica. Ed è l'applicazione di tale schema concettuale che ci ha consentito di individuare strumenti e processi di mediazione più specifici, legati alla tipologia di tensioni e contraddizioni incontrati nei sistemi dell'attività relative alla didattica accademica.

Nei paragrafi successivi introduciamo alcuni approcci sperimentali e concettuali da noi sviluppati, dove l'approccio della qualità mediata viene applicato.

4. LA QUALITÀ MEDIATA NELLA RICERCA SUL CAMPO

Avendo concettualizzato il nostro approccio alla qualità attraverso il modello della *qualità mediata* – in estrema sintesi, un processo verso la costruzione di una cultura di qualità supportato da strumenti messi a disposizione dei partecipanti – il tutto nel quadro teorico definito dalla *quality literacy* abbiamo formulato specifiche domande di ricerca miranti ad applicare, in modo empirico, il concetto di qualità mediata. A tale scopo introdurremo i risultati di tre lavori di ricerca, due di tipo empirico e uno di progettazione d'intervento. Il primo lavoro, una ricerca su progetto, focalizza la cultura di qualità *micro*, ovvero nella situazione d'aula e nella relazione docente-studente-contenuto di apprendimento, che considera soprattutto la partecipazione degli studenti

alla costruzione di una cultura di qualità. Il secondo lavoro considera il livello *meso*, ovvero delle relazioni in *team* interclasse per la strutturazione di progetti formativi, e introduce una progettazione partecipata per il *re-design* di un corso (insegnamento universitario). Il terzo analizza il livello *macro*, ovvero di programmazione istituzionale (procedure organizzative e politiche per lo sviluppo istituzionale), e focalizza un piano d'intervento per la progressiva apertura della didattica universitaria.

Nel primo studio (Ghislandi & Raffaghelli, 2013a), come prima accennato, ci siamo concentrati sulla cultura di qualità di una classe (Sistema di Attività), dove la necessità sentita dal docente era quella di aumentare la «voce degli studenti» per definire criteri di qualità del lavoro svolto in classe, responsabilizzando i giovani partecipanti. Questa necessità è stata orientata sia dalle scelte didattiche operate dal docente, ovvero dinamiche collaborative online (Jonassen, Peck, & Wilson, 1999), sia dagli sviluppi del movimento *Students' Voice*, per il quale gli studenti dovrebbero partecipare attivamente alla costruzione degli spazi formativi in cui sono coinvolti (Fletcher, 2005). In linea con questa prospettiva questo primo lavoro sul campo proponeva una metodologia DBR o di ricerca basata su progetto (Pellerey, 2005) dove l'intervento sperimentale consisteva nella valutazione partecipata di contenuti generati dagli studenti all'interno di un corso *blended* universitario di 4 mesi. Gli studenti dovevano definire, discutere e concordare i criteri di valutazione di elaborati che sarebbero stati il prodotto finale di un percorso di apprendimento collaborativo online relativo alle tematiche del corso. Tali elaborati integravano contenuti online prodotti dagli studenti, ovvero un *wiki* che rappresentava, in quanto artefatto, una decantazione delle identità degli studenti, dei loro processi di partecipazione e, infine, dei processi di apprendimento specifici e relativi alla materia trattata. Gli studenti dovevano discutere e trovare un accordo sui criteri di valutazione (forniti dal docente solo in modo generale come *strumento di mediazione*), applicare tali criteri attraverso l'uso di *griglie di valutazione online* (seconda tipologia di strumento di mediazione) e di dibattito tra gli studenti; e infine, selezionare uno degli elaborati/artefatti che si dimostrasse più aderente ai criteri prima discussi. Alla fine di questo lavoro è emersa una classifica dei lavori e i tre migliori sono stati selezionati e proposti come contenuto *di qualità* per l'edizione successiva del corso. Per analizzare l'impatto di questo processo sono stati analizzati elementi oggettivi di partecipazione (registro dei *click* e *post* nell'ambiente di apprendimento) così come elementi di opinione (soggettivi) sull'esperienza di valutazione partecipata, rilevati attraverso un questionario finale. L'intervento degli studenti in quanto attivi partecipanti e produttori della qualità formativa si è dimostrato fecondo: effettiva partecipazione, interessamento alle modalità valutative, produzione di contenuti di qualità generati dagli

studenti e impatto su *skill* relative alla *quality literacy*, particolarmente la migliore conoscenza delle forme e degli strumenti per valutare un contenuto di qualità.

Il secondo studio (Raffaghelli & Ghislandi, 2014) ha coinvolto un gruppo docente impegnato nella riprogettazione di un corso (insegnamento universitario) diviso in due «sotto-corsi» tenuti da due docenti, che soltanto da poche edizioni era implementato come online e richiedeva «aggiustamenti» per il continuo miglioramento. Tenendo conto della definizione di qualità nell'apprendimento in rete, la didattica dovrebbe promuovere un apprendimento collaborativo e connettivo in ambienti digitali (Bates & Sangrà, 2011). Tuttavia il gruppo docente doveva negoziare la quantità di tempo e di sforzo da dedicare alle metodologie collaborative e al miglioramento del contenuto, in un contesto come quello universitario tradizionalmente diffidente all'uso di tecnologie. Attraverso una DBR è stata promossa una progettazione collaborativa, nella quale tutto il *team* (due docenti universitari, due e-tutor e un *instructional designer*) avrebbero discusso e negoziato le proprie prospettive di qualità legate al «buon insegnamento» e alla «buona didattica collaborativa». La progettazione collaborativa è stata mediata durante le riunioni di *design* dagli strumenti rielaborati da uno dei docenti (*Syllabus*, tabelle per l'assegnazione di ruoli all'interno del *team*, serie di risorse per l'apprendimento connesse al *Syllabus*). È stato inoltre osservato un processo di *trasformazione* con fertilizzazione incrociata tra le componenti del gruppo sugli strumenti e le pratiche per un buon insegnamento, a testimonianza di un miglioramento degli elementi che definiscono la cultura di qualità all'interno del *team*.

Il terzo studio (Ghislandi, Raffaghelli, & Job, 2013) si colloca nel contesto europeo di politiche educative, dove l'iniziativa *Open up education* recentemente lanciata (European Commission, 2013) pone le basi per una vera e propria sfida ai sistemi tradizionali di insegnamento e spinge verso la progressiva digitalizzazione e apertura di contenuti. Una riflessione sulla trasparenza e condivisione di risorse didattiche tra docenti universitari è una conseguenza più o meno immediata, che si collega all'intera qualità dell'offerta formativa e al cambiamento universitario in corso (European Commission, 2013). Ogni istituzione educativa, e in particolare l'università, deve trovare la propria strategia, attenta alle pratiche ed evidenze di ricerca, per contestualizzare la propria identità rispetto ai processi di *openness*, riguardanti sia OER (*Open Educational Resources*) sia MOOC (*Massive Open Online Courses*). Nel nostro lavoro di analisi e progettazione preliminare all'implementazione abbiamo introdotto una strategia situata per il pieno coinvolgimento dei diversi *stakeholder* in una cultura della formazione aperta. Abbiamo discusso la necessità di varare un approccio progressivo ed iterativo per l'apertura della formazione – *educational openness* –, basato sul ruolo delle

comunità di apprendimento e pratica professionale, fornendo strumenti a supporto di un'attività generativa e nel contempo riflessiva. Come nel caso della riprogettazione collaborativa, i docenti sono invitati a comprendere, analizzare, sperimentare e valutare, all'interno delle proprie attività, processi di progressiva apertura. Sono stati offerti diversi strumenti di mediazione (a livello tecnologico e di progettazione formativa), verso l'analisi dell'efficacia formativa e del gradimento degli studenti, così come l'ulteriore impatto sulle proprie competenze professionali. Tale attività dovrebbe generare piccoli *hubs of excellence for openness*, i quali potrebbero essere sistematicamente ricondotti ad un modello istituzionale emergente. Ma la progressiva apertura basata su una qualità partecipata, *trasformativa*, e mediata, dovrebbe portare ad un impatto allargato all'utenza esterna: e cioè le risorse educative aperte, oppure interi corsi aperti, potrebbero diventare, essi stessi, strumenti che introducono elementi di una *cultura di qualità* che portano ad una migliore cultura organizzativa, provocando quel leggero disequilibrio, quelle tensioni e contraddizioni di sistema che sono il punto di partenza per innescare cicli *trasformativi*. In questo senso la trasparenza dei processi e valori alla base di risorse e contenuti aperti pone le basi per la cristallizzazione e fluidificazione in nuovi contesti di elementi della e per la qualità. Possiamo parlare così di una qualità *aperta*.

Come abbiamo potuto osservare in questi tre esempi, il modello provoca iterazioni di partecipazione e *trasformazione*, mediate da strumenti che sono, essi stessi, negoziati con i partecipanti. I processi valutativi implicano un momento riflessivo che consente di comprendere l'intero percorso trasformativo, per lanciare una successiva iterazione.

Nei paragrafi successivi analizzeremo uno specifico caso di strumenti di mediazione applicato e in evoluzione, che consentono un *focus* dettagliato sulle modalità e logiche operative degli stessi.

5. STRUMENTI PER MEDIARE LA QUALITÀ: LE «RUBRIC»

In letteratura si trovano molti strumenti per valutare – o noi diremmo, alla luce della nostra ricerca, per mediare – la qualità della didattica o della didattica online, con nomi diversi: *standard*, *best practice*, *linee guida*, *check list*, *benchmark*, *rubric* (Ghislandi & Pedroni, 2009a). A noi paiono particolarmente efficaci le *rubric*, sulle quali stiamo portando avanti un progetto di ricerca dal 2008 (Ghislandi & Pedroni, 2009b; Ghislandi, Raffaghelli, & Cumer, 2012).

Il nome *rubric* ricorda il fatto che nel medioevo la parte di testo che si voleva evidenziare nei manoscritti, normalmente i capoverba, era scritta

con inchiostro rosso. Era una pratica chiamata rubricazione, e normalmente il compito veniva svolto dai *rubricatores*, scribi specializzati che aggiungevano le lettere in inchiostro rosso, dopo che gli amanuensi avevano copiato il corpo del testo. Più tardi, dopo l'entrata in uso della stampa, *rubric* indicava l'indice del libro, che aveva l'intento di facilitare il lettore nel trovare la parte di scritto che interessava.

Comunemente alla *rubric* si attribuisce oggi il significato di lista di criteri per dare una valutazione ad un compito o ad un elaborato accademico degli studenti, descrivendone i livelli di qualità dall'eccellenza all'insufficiente. Possono essere utilizzate come uno strumento di valutazione sommativa, ma anche come supporto *in itinere* alla creazione degli elaborati, chiarendo cosa ci si aspetta da chi esegue il compito, dando un preciso strumento di autovalutazione, e fornendo eventualmente anche *feedback in itinere*, oltre che un voto alla fine del lavoro. Ovvero le *rubric* possono insegnare, oltre che valutare.

Sono normalmente costituite da alcune dimensioni attraverso le quali si valuta un'opera (criteri); definizioni ed esempi per chiarire esattamente cosa si intende misurare nelle varie dimensioni (descrittori); una scala di valutazione per le varie dimensioni (livelli).

labINDIA (laboratorio Innovazione Didattica Accademica presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Trento) ha messo a punto, a partire dal 2008, una suite di strumenti di supporto alla progettazione: le *rubric adASTRA* (Ghislandi & Pedroni, 2009a e 2011). Le *rubric*, e l'approccio epistemologico e metodologico alla valutazione che dà loro forma, sono state descritte in alcuni *paper* e presentate a convegni. Recentemente poi è stato creato un sito dedicato⁷. Le *rubric adASTRA* sono pensate per essere usate come guida alla progettazione didattica e come verifica della stessa *ex ante*, *in itinere* ed *ex post*, sono facilmente integrabili e potrebbero risultare utili come pro memoria, per docenti che si avvicinano all'(e)Learning, su quali fattori hanno bisogno di attenzione e quali sono le cose da fare. Questo strumento è aperto al continuo aggiornamento, includendo l'esperienza che viene dalla sperimentazione con diversi studenti e docenti e nuove tecnologie e metodi didattici. Sono state progettate con riferimento al modello di *Instructional Design* ADDIE, acronimo di *Analysis* (analisi), *Design* (progettazione), *Develop* (sviluppo), *Implement* (implementazione), *Evaluate* (valutazione) (Tabella 1).

⁷ <http://www3.unitn.it/moodle/assi/course/view.php?id=12>.

Tabella 1. – Fasi di un corso (e)Learning prese in esame dalle «rubric» adASTRA.

FASE	DESCRIZIONE	DOCUMENTI PRODOTTI	COSA MONITORA ADASTRA	DESTINATARI
<i>Analisi</i>	Il progettista (che può coincidere con il docente) del corso (e)Learning (online o <i>blended</i>) analizza quali sono le esigenze degli <i>stakeholder</i> e le risorse disponibili, definendo alcuni elementi quali: le caratteristiche del destinatario/utente del corso, i prerequisiti, le tecnologie a disposizione, ecc.	Documento di analisi	La documentazione di analisi realizzata dal progettista circa il rapporto tra esigenze e risorse disponibili	<ul style="list-style-type: none"> • Progettista • Docente
<i>Design</i>	Definite le esigenze e le risorse disponibili, il progettista realizza il corso (e)Learning tenendo conto di tre dimensioni: 1. organizzativa; 2. didattica; 3. tecnologica. Si definiscono così le strategie didattiche, le modalità di valutazione, la scelta e le modalità di utilizzo della tecnologia, le caratteristiche del sito del corso, ecc. Tutti gli elementi vengono descritti in un <i>Syllabus</i> , un documento destinato agli studenti in cui si descrive il corso progettato. Il <i>Syllabus</i> viene pubblicato nel sito del corso e verrà utilizzato dal docente, dagli e-tutor e dagli studenti	<ul style="list-style-type: none"> • Progetto del corso • <i>Syllabus</i> • Sito del corso 	Le attività del progettista docente/e-tutor nella progettazione e realizzazione del corso (e)Learning, anche attraverso l'analisi dei documenti prodotti	<ul style="list-style-type: none"> • Progettista • Docente • e-tutor
<i>Erogazione</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Si attivano gli accreditamenti degli studenti sul sito online del corso • Si popola il sito attraverso la pubblicazione dei contenuti e dei messaggi nei <i>forum</i> 	Sito del corso con le varie aree per la comunicazione (<i>bacheca, forum, chat, ecc.</i>) e per la pubblicazione e co-costruzione dei materiali (materiali didattici, <i>wiki, ecc.</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Se tutto quello che è stato progettato e realizzato nella fase di <i>design</i> avviene in modo corretto • Se vengono attivati tutti gli aggiustamenti da parte del docente e degli e-tutor che si rivelano necessari durante lo svolgimento del corso 	<ul style="list-style-type: none"> • Progettista • Docente • e-tutor • Studente
<i>Monitoraggio</i>	È la fase della vita del corso (e)Learning che è destinata esclusivamente al monitoraggio <i>in itinere</i> ed <i>ex post</i> .	<i>Feedback</i> qualitativi e quantitativi degli studenti, dei docenti, dei progettisti e degli e-tutor dati messi a disposizione dai sistemi di monitoraggio della piattaforma (e)Learning	La qualità generale del corso (e)Learning durante e dopo la sua erogazione	<ul style="list-style-type: none"> • Progettista • Docente • e-tutor • Studente

Attualmente le *rubric adASTRA* esistenti sono le seguenti: analisi, *design*, monitoraggio qualitativo (docenti e studenti).

Le *rubric* hanno la seguente configurazione (Figura 4):

- uno spazio in cui inserire il nome e cognome del valutatore, nonché la data di valutazione;
- la prima colonna riporta un numero progressivo per l'identificazione univoca degli *item*;
- la seconda colonna propone una serie di quesiti offerti come *pro memoria* al valutatore;
- le colonne successive sono per le verifiche periodiche di valutazione; occorre indicare la data del controllo e lo stato di ogni *item* in quella data;
- nella colonna Note/Problemi/Commenti si possono indicare il nome del file in cui l'informazione viene trattata (ad esempio un documento sugli obiettivi didattici) e le riflessioni scaturite durante l'analisi;
- infine alcuni *item* delle *rubric* vengono corredati da una spiegazione, ovvero una sezione Perché?, in cui si cerca di esplicitare, basandosi su teorie o pratiche, il motivo per il quale è stato preso in considerazione, eventualmente corredato da un riferimento bibliografico.

Le caratteristiche delle *rubric adASTRA*, messe in luce in progetti di ricerca PRIN, sono (Ghislandi, Raffaghelli, & Cumer, 2012):

- *Approccio teorico alla definizione della qualità della progettazione*: le *rubric adASTRA* sono progettate con riferimento al modello *Sloan-Consortium Five Pillars* e i suoi «cinque pilastri» in quanto elementi portanti della qualità dell'(e)Learning (Lorenzo & Moore, 2002).
- *Approccio pedagogico costruttivista*: *adASTRA* è creata per monitorare, in modo particolare, i moduli eLearning di stampo costruttivista.
- *Enfasi sul processo di mediazione*: le *rubric* supportano il monitoraggio e la mediazione delle attività di (e)Learning non solo *ex post*, alla fine del corso, ma anche *in itinere*, durante la fase di erogazione, ed *ex ante*, durante la fase di analisi e *design*.
- *Multiprospettiva*: *adASTRA* è destinata ai progettisti, ai docenti, agli e-tutor o agli studenti (in definitiva a tutti coloro che hanno interesse e sono coinvolti nella progettazione, e/o realizzazione, e/o erogazione, e/o fruizione, e/o monitoraggio di (e)Learning).
- *Autovalutazione*: le *rubric* consentono l'automonitoraggio dei moduli (e)Learning da parte dei docenti/*designer*, a cui danno in supporto se non esperti, mentre fungono da *pro memoria* per i più esperti.
- *Dinamicità*: *adASTRA* è uno strumento dinamico, che beneficia di costanti aggiornamenti e modifiche. In futuro sarà ampliata in funzione delle diverse strategie e situazioni didattiche.

Data della valutazione:					
Nome e cognome del valutatore/					
@					
		stato	stato	PROBLEMI/COMMENTI	
DRS01.13	SYLLABUS (materiale informativo per i partecipanti)				
DRS01.01	I destinatari del corso sono ben definiti?				
DRS01.02	Sono definiti esaurientemente gli obiettivi del corso?				
DRS01.03	Sono definiti esaurientemente i contenuti del corso?				
DRS01.04	Sono specificati tutti i prerequisiti necessari?				
DRS01.05	Sono indicate chiaramente le risorse necessarie per partecipare?				
DRS01.06	Sono descritte in modo chiaro le caratteristiche e le attività del corso?				
DRS01.07	È spiegato il rapporto tra attività in presenza e attività online?				
DRS01.08	I criteri di valutazione dell'apprendimento sono esplicitati chiaramente?				
DRS01.09	I criteri di valutazione degli elaborati e della partecipazione sono esplicitati chiaramente?				

Figura 4. – Esempio di «rubrica» adASTRA.

Nella maggior parte dei casi da noi analizzati la valutazione della qualità è vista come una attività sommativa, destinata soprattutto a stabilire classifiche o a dare valutazioni o votazioni. L'originalità di *adASTRA* sta nell'aver messo in luce l'importanza della mediazione verso il processo di qualità *ex ante*, ovvero la fase di progettazione dei corsi, e *in itinere* per fornire un supporto a chi i corsi li sta ideando, con l'intento non tanto di dare voti, ma piuttosto di aiutare chi progetta a migliorare la qualità dell'(e)Learning.

Alla luce di tutto quanto detto fino a qui possiamo dire che le *rubric adASTRA* mediano l'acquisizione di *quality literacy*, in un processo trasformativo e aperto. Lo vediamo nel prossimo paragrafo.

6. QUALITÀ DELL'(E)LEARNING ATTRAVERSO IL PROGETTO CONDIVISO E APERTO

L'insegnamento è un atto che prevalentemente si svolge fra docente e studenti, dietro la porta chiusa di un'aula. Ma l'insegnamento può migliorare, più che con valutazioni imposte dall'alto, quando il docente rende pubblico – apre ad altri – il suo lavoro, mettendolo a disposizione della comunità di studiosi, così che lo possano osservare, studiare, criticare e utilizzare per avanzare nella conoscenza. Per poter migliorare la qualità della educazione accademica è dunque necessario che la didattica possieda almeno tre caratteristiche (Shulman, 1999):

1. venga resa pubblica;
2. diventi oggetto di revisione e di valutazione da parte dei membri di una comunità scientifica;
3. i membri di una comunità riflettano sulle soluzioni didattiche proposte, e sulla base di queste sviluppino riflessioni e proposte migliorative.

In questa visione la tecnologia ha portato immensi vantaggi. Mai come ora è stato possibile vedere il progetto reificato nei documenti che vengono lasciati nella rete. Orme da cui è possibile «leggere» la gran parte delle scelte didattiche e delle pratiche. E non solo si può intravedere la filigrana del progetto per apprendere pensato dal docente, ma anche come questo evolve nella comunità di pratica che si crea tra il docente e gli studenti della classe virtuale. La tecnologia promuove la condivisione e la discussione fra colleghi e incoraggia le pratiche riflessive perché, attraverso la documentazione, consente un progressivo miglioramento, di cui lasciar un segno per futuri insegnanti. È urgente rendere il progetto per apprendere una prassi anche per i docenti universitari, affinché progressivamente si possa arrivare ad una migliore qualità della didattica, sia attraverso una autovalutazione, con stru-

menti quali le *rubric*, sia attraverso il contributo delle discussioni con i colleghi ed il coinvolgimento degli studenti. Con il supporto di una tecnologia che diventa trasparente perché ormai vissuta come un elemento «scontato» della cassetta degli attrezzi del buon insegnante e ha la capacità di suggerire manipolazioni ed usi innovativi, perché foriera di possibilità per l'apprendimento, un *affordance* direbbe Gibson (1979).

La progettazione, per portare ad una didattica di qualità, sarà così (Ghislandi, 2014):

- *una progettazione aperta e partecipata*, in quanto disponibile a continui confronti con i colleghi che fanno ricerca o esperienza sul campo nello stesso ambito e coinvolge i destinatari e gli *stakeholder*; tutto ciò è reso possibile anche dalla documentazione che viene resa disponibile in rete;
- *una progettazione mediata e iterativa*, che si migliora attraverso l'uso di strumenti di mediazione/valutazione appropriati, come ad esempio le *rubric*, e metodi di ricerca quali la DBR (*Design Based Research*) e i suoi cicli di progettazione, attuazione, analisi e riprogettazione;
- *una progettazione situata*, perché è fortemente collocata nell'ambiente in cui ha luogo l'azione;
- *una progettazione sapiente*, in quanto basata sulle teorie, ma anche sulla esperienza di chi cerca senza fretta e senza improvvisazione in un ambito che è reso complesso dalle relazioni umane e dalla tecnologia per comunicare in rapida evoluzione;
- *una progettazione eclettica* basata su *ambienti per l'apprendimento ad architettura mista*, intendendo con ciò la possibilità di prendere a riferimento, in un approccio teorico eclettico, l'aula o l'(e)Learning, i diversi paradigmi (comportamentista, cognitivista, costruttivista o del costruttivismo sociale); i modelli di insegnamento più adatti alla sensibilità didattica del docente e più consoni alle necessità del processo insegnamento/apprendimento (la lezione, la simulazione, il *problem based learning*, l'apprendimento basato su risorse, l'apprendimento collaborativo, le comunità di pratica, i giochi di ruolo, i casi di studio, la discussione, ecc.) (Ghislandi, 2005).

A tal proposito alcuni autori studiosi degli ambienti di apprendimento costruttivista dicono (Bednar, Cunningham, Duffy, & Perry, 1992, pp. 17-34):

The field of IST-instructional systems technology currently draws principles of instructional design and development from empirical studies conducted within the traditions of an incredible variety of paradigms and disciplines: behavioral learning theory, cybernetics, information processing, cognitive theory, media design/production, adult learning, systems theory, etc. Until recently the field of IST has tended to rely for a theory of learning most heavily on the field of behavioral learning theory [...] we wish to challenge the concept that the eclectic nature of the field of IST is necessarily a strength. Instructional design

and development must be based upon some theory of learning and/or cognition; effective design is possible only if the developer has developed reflexive awareness of the theoretical basis underlying the design.⁸

Ad un approccio così innovativo e complesso il docente che finora per insegnare si basava prevalentemente sull'esperienza e sui modelli acquisiti al tempo dei suoi studi deve essere formato sia all'inizio della sua carriera sia più avanti anche, e soprattutto, attraverso apprendimenti informali e comunità di pratica che autodeterminino i propri obiettivi e valorizzino l'esperienza sul campo che tutti i docenti hanno l'opportunità di fare.

Dice magistralmente Wenger (1998, p. 225):

There are few more urgent tasks than to design social infrastructures that foster learning. Those who can understand the informal yet structured, experiential yet social, character of learning and can translate their insight into designs in the service of learning will be the architects of our tomorrow.⁹

7. FINALE

Ma allora cosa disse il maharaja dal suo balcone?

«L'elefante è un animale grande e ciascuno di voi ne ha toccato solo una parte. Dovete mettere insieme tutte le parti per scoprire cosa sia veramente». Illuminati dalla sapienza del maharaja i sei uomini raggiunsero finalmente un accordo: «Ciascuno di noi ha esplorato solo una parte [...] il maharaja ha ragione, per conoscere la verità dobbiamo unire l'esperienza che ciascuno di noi ha fatto».

⁸ «Il campo dell'IST-Tecnologia di Sistemi di Istruzione trae i principi di progettazione e sviluppo didattico da studi empirici condotti nel solco della tradizione di una incredibile varietà di paradigmi e discipline: teoria comportamentista dell'apprendimento, cibernetica, *information processing*, teoria cognitiva, progettazione/produzione di media, apprendimento degli adulti, teoria dei sistemi, etc. Fino a tempi recenti il campo dell'IST si è basato principalmente per una teoria dell'apprendimento sulla teoria comportamentista dell'apprendimento [...] noi vogliamo sottolineare il fatto che la natura eclettica dell'IST è un punto di forza. La progettazione ed erogazione di didattica devono basarsi su qualche teoria dell'apprendimento e/o della cognizione, una progettazione efficace è possibile solo se chi progetta ha sviluppato una consapevolezza riflessiva delle basi teoriche che sottendono la progettazione stessa» (trad. nostra).

⁹ «Ci sono pochi compiti più urgenti che quello di progettare infrastrutture che promuovano l'apprendimento. Coloro i quali saranno in grado di comprendere il carattere informale ma anche strutturato, esperienziale ma anche sociale dell'apprendimento – e saranno in grado di tradurre le proprie idee in progetti al servizio dell'apprendimento – saranno gli architetti del nostro domani» (trad. nostra).

Così noi siamo convinti di aver esplorato solo una parte del problema della qualità. Molto è già stato fatto dagli studiosi citati, ma molto ancora c'è da fare. Abbiamo proposto la nostra posizione nella speranza che qualche lettore, interessato agli aspetti didattici della qualità della didattica accademica, voglia condividere le proprie esperienze per portare avanti questa ricerca¹⁰.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Agenzia Nazionale del Sistema Universitario e della Ricerca (2013). *AVA – Autovalutazione, valutazione e accreditamento del sistema universitario italiano*. Roma. Retrieved from: http://www.anvur.org/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=222&lang=it.
- Anderson, J., & McCormick, R. (2006). Pedagogic quality-supporting the next UK generation of e3-learning. In U. Ehlers & J. M. Pawlowski (Eds.), *Handbook on quality and standardisation in e-learning* (pp. 407-421). Heidelberg: Springer.
- Bates, A. W. T., & Sangra, A. (2011). *Managing technology in higher education: Strategies for transforming teaching and learning* (Google ebook). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Bednar, K. A., Cunningham, D., Duffy, M. T., & Perry, J. D. (1992). Theory into practice: How do we link? In T. M. Duffy & D. H. Jonassen, *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Damiano, E., Giannandrea, L., Magnoler, P., & Rossi, P. G. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Ehlers, U. (2007). Quality literacy – Competencies for quality development in education and e-learning. *Journal of Educational Technology & Society*, Special Issue: *Quality research for learning, education, and training*, 10(2), 96-108.
- Ehlers, U. (2009). Understanding quality culture. *Quality Assurance in Education*, 17(4), 343-363. doi: 10.1108/09684880910992322.
- Ehlers, U. (2011). Quality literacy. Competences for quality development in education and e-learning. *REM – Research on Education and Media*, 3(2), 195-218.
- Ehlers, U. (2013). *Open learning cultures*. London: Springer.

¹⁰ Benché il presente articolo sia il risultato della collaborazione e condivisione del lavoro di ricerca sia teorico sia empirico, i paragrafi di questo articolo sono stati suddivisi come segue. P.M.M. Ghislandi è autore di: parr. 1, 2, 5, 6, 7. J.E. Raffaghelli è autore di: parr. 3, 3.1, 3.2, 3.3, 4.

- Ehlers, U., Helmstedt, C., & Bijmens, M. (2011). *Shared evaluation of quality in learning*. Duisburg: SEVAQ+ Project.
- Ehlers, U., & Pawlowski, J. M. (2006). *Handbook on quality and standardisation in e-learning*. Heidelberg: Springer.
- Ehlers, U., & Schneckenberg, D. (2010). *Changing cultures in higher education: Moving ahead to future learning*. Berlin: Springer.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1991). Activity theory and individual and social transformation. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, 7/8, 14-15.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2009). *ENQA – Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area* (3rd ed.). Helsinki. Retrieved from: <http://www.enqa.eu>.
- European Commission (2011). Press release – Modernising higher education – Facts and figures. Reference: MEMO/11/613. Retrieved from: http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-613_en.htm?locale=EN (consulted 07/06/2013).
- European Commission (2013). Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new technologies and open educational resources. *COM(2013)*, 654 final.
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful student involvement. Guide to students as partners in school change* (2nd ed.). <http://www.soundout.org/MSIGuide.pdf> (consulted 11/07/2013).
- Frabboni, F., & Callari Galli, M. (a cura di). (1999). *Insegnare all'università*. Milano: FrancoAngeli.
- Galliani, L. (1993). Didattica come organizzazione sistemica delle azioni formative. In L. Calonghi (a cura di), *Nel bosco di Chirone*. Napoli: Tecnodid.
- Ghislandi, P. (2004). Criteri di qualità dei sistemi eLearning. Le risorse. In Commissione regionale per la certificazione dei materiali didattici e dei servizi per la formazione a distanza (a cura di), *Guida alla qualità dei sistemi eLearning Unione Europea, Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali* (pp. 34-49). Regione Emilia-Romagna. Retrieved from: <http://www.regione.emilia-romagna.it/cerfad/default.htm>.
- Ghislandi, P. (2005). *Didattiche per l'università* (1ª ed., pp. 1-306). Trento: Trento University Press.
- Ghislandi, P. (a cura di). (2007). *Verso la eUniversity. Contributi per una nuova didattica universitaria / Towards eUniversity. Contributions for innovative teaching/ learning in higher education*. Trento: Università degli Studi di Trento.
- Ghislandi, P. (2014). Quality teaching by design for learning / Qualità dell'insegnamento e progetto per apprendere. *Formazione & Insegnamento / European Journal of Research on Education and Teaching*, 1(12), 197-210. doi: 10746/-fei-XII-01-14_13.

- Ghislandi, P., & Pedroni, A. (2009a). Modelli e strumenti per la qualità delle comunità di apprendimento online. In *Didamatica 2009. Informatica per la didattica*, Trento, Università degli Studi di Trento, Facoltà di Economia, Giurisprudenza, Sociologia, 22-24 Aprile.
- Ghislandi, P., & Pedroni, A. (2009b). Comunità di apprendimento distribuite e qualità della didattica / Distributed learning communities and quality of the teaching/learning process. In T. Leo, R. Maragliano, F. Falcinelli, & P. Ghislandi (Eds.), *Digital collaboration: Some issues about teachers* (pp. 87-130). Napoli: ScriptaWEB.
- Ghislandi, P., & Pedroni, A. (2011). Progettare eLearning: le rubric «ad Astra» per la valutazione di corsi accademici online. In *Didattica universitaria online: Teorie, esperienze, strumenti*, Vol. 2 (pp. 305-330). Napoli: Scriptaweb.
- Ghislandi, P., & Raffaghelli, J. E. (2012a). Participatory and constructivist-evaluation as part of eLearning quality: A case study. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *Proceedings of the fifth annual edition of ICERI: 5th International Conference of education, research and innovation* (pp. 1143-1154), Madrid, 19-21 November. Barcelona: IATED.
- Ghislandi, P., & Raffaghelli, J. E. (2012b). Implementing quality e-learning in higher education: Change efforts, tensions and contradictions. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *Proceedings of the fifth annual edition of ICERI: 5th International Conference of education, research and innovation* (pp. 1107-1117), Madrid, 19-21 November. Barcelona: IATED.
- Ghislandi, P., & Raffaghelli, J. E. (2013a). Building quality of eLearning in higher education: An approach to students' quality literacy. In *Proceedings of ED-MEDIA 2013 World Conference on educational multimedia, hypermedia and telecommunications* (pp. 188-198), Victoria (Canada), 24-28 June. Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- Ghislandi, P., & Raffaghelli, J. E. (2013b). La voce degli studenti per la qualità dell'eLearning nella formazione universitaria: un approccio partecipativo. In V. Grion & A. Cook-Sather, *Students' Voice: prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia* (pp. 273-286). Milano: Guerini.
- Ghislandi, P., & Raffaghelli, J. E. (2014a). Quality teaching matters: Perspectives on quality teaching for the modernization of higher education. A position paper / Importanza della qualità dell'insegnamento per la modernizzazione della formazione universitaria. Un position paper. *Formazione & Insegnamento / European Journal of Research on Education and Teaching*, 12(1), 57-86. doi: 10746/-fei-XII-01-14_06.
- Ghislandi, P., & Raffaghelli, J. E. (2014b). Scholarship of teaching and learning per una didattica universitaria di qualità / Scholarship of teaching and learning for quality teaching and learning in higher education. *Formazione & Insegnamento / European Journal of Research on Education and Teaching*, 1(12), 107-128. doi: 10746/-fei-XII-01-14_08.

- Ghislandi, P., Raffaghelli, J., & Cumer, F. (2012). La qualità dell'eLearning. Un approccio qualitativo per l'analisi dei feedback degli studenti e dei docenti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica / Journal of Theories and Research in Education*. doi: 10.6092/issn.1970-2221/3218.
- Ghislandi, P., Raffaghelli, J. E., & Job, R. (2013). Opening-up higher education: A case study. In J. Ng, V. Callaghan & R. Reilly (Eds.), *Smart learning for the next generation. The big picture of Education – IC 2013 Conference* (pp. 42-45), Abu Dhabi, 24-25 November. Abu Dhabi: iCampus.
- Ghislandi, P., Raffaghelli, J. E., & Yang, N. (2013). Mediated quality. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 4(1), 56-73. doi: 10.4018/jdlc.2013010106.
- Gibbs, G. (2010). *Dimension of quality in higher education*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Greene, J. C. (2006). Evaluation, democracy, and social change. In I. F. Shaw, J. C. Greene, & M. M. Mark (Eds.), *The Sage handbook of evaluation* (pp. 118-140). London - New York: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781848608078>.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. London: Sage.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- King, J. A. (2005). Participatory evaluation. In S. Mathison (Ed.), *The encyclopedia of evaluation*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Wilson, B. G. (1999). *Learning with technology: A constructivist perspective*. New Jersey, US: Prentice Hall.
- Mayadas, F., Bourne, J., & Moore, J. C. (Eds.). (2003). *Elements of quality online education. Practice and direction. Volume 4 in Sloan-C series*. Sloan-C.
- McAleese, M. (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. doi: 1.0.2766/42468 ISBN978-92-79-30360-9.
- Moore, C. J. (2005). *The Sloan Consortium quality framework and the five pillars*. Sloan-C. Retrieved from: <http://www.onlinelearningconsortium.org/publications/books/qualityframework.pdf>.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Pellerey, M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la ricerca basata su progetti (Design Based Research). *Orientamenti Pedagogici*, 52(5), 721-737.
- Quigley, L. (1959). *The blind men and the elephant*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Raffaghelli, J. E. (2014). A Scholarship of open teaching and learning. New basis for quality in higher education / La scholarship di una didattica aperta. Nuove

- basi per la formazione universitaria di qualità. *Formazione & Insegnamento / European Journal of Research on Education and Teaching*, 1(12), 211-244. doi: 10746/-fei-XII-01-14_14.
- Raffaghelli, J. E., & Ghislandi, P. (2014). Quality, that complex issue: Collaborative design for quality networked learning in HE. In S. Bayne, C. Jones, M. de Laat, T. Ryberg, & C. Sinclair (Eds.), *Proceedings of the 9th International Conference on networked learning* (pp. 236-244), Edimbourg, 7-9 April.
- Saisana, M., & D'Hombres, B. (2008), *Higher education rankings: robustness issues and critical assessment. How much confidence can we have in higher education rankings?* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. doi: 10.2788/92295.
- Sannino, A., & Sutter, B. (2011). Cultural-historical activity theory and interventionist methodology: Classical legacy and contemporary developments. *Theory & Psychology*, 21(5), 557-570. doi: 10.1177/0959354311414969.
- Semeraro, R. (2006). *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Shulman, S. L. (1999). Taking learning seriously. *Change*, 31(4), 10-17. Retrieved from: <http://www.carnegiefoundation.org>.
- THE – *Times Higher Education* (2014). Retrieved from: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking/methodology> (consulted 04/09/2014).
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Oxford: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practices. Learning, meanings and identities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole, & J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotskij*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Williams, B. (2005). Quality. In S. Mathison (Ed.), *The encyclopedia of evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Xodo, C. (2000). *L'università che cambia*. Padova: Cleup.

RIASSUNTO

Partendo dalla metafora offerta nella storia dei «Sei ciechi e l'elefante», il lavoro presenta i risultati più importanti di una ricerca quasi decennale sulla qualità dell'(e)Learning. Focalizza innanzitutto i quattro livelli attraverso i quali la qualità può essere analizzata: epistemologico, teorico, metodologico, di metodo. Identifica poi le categorie che costituiscono la base dell'analisi: dimensioni, livelli, stakeholder e tempi. Introduce quindi le caratteristiche della qualità dell'(e)Learning così come definite dal percorso di concettua-

lizzazione basata sulla ricerca empirica: si parla pertanto di qualità mediata, termine che racchiude ed enfatizza una qualità partecipata, trasformativa e aperta. Il lavoro illustra successivamente il percorso compiuto e i risultati ottenuti, passando dai processi agli strumenti per «mediare» la qualità adottati nel nostro lavoro. Si conclude riflettendo sul fatto che quando la qualità dell'(e)Learning è basata su una epistemologia costruttivista; una visione pedagogica; una metodologia mista, anche se a forte impronta qualitativa, e mediata da strumenti che valorizzano la partecipazione, la trasformazione e l'apertura non può che essere perseguita attraverso una progettazione sapiente, iterativa, aperta, partecipata ed eclettica. Nel finale auspichiamo, come il maharaja della nostra storia, che la collaborazione alla ricerca che proponiamo possa portare ulteriori e ancora più notevoli risultati.

Parole chiave: Qualità dell'e-learning, Qualità mediata, Partecipazione, Rubric, Valutazione.