



collana

Didattiche, Tecnologie e Media Education

Frontiere per la sostenibilità

Marina De Rossi | Monica Fedeli

Costruire percorsi di faculty development





Didattiche, tecnologie e media education

Frontiere per la sostenibilità

Co-directors:

MARINA DE ROSSI, MONICA FEDELI

Scientific Committee

Laura Bierema (University of Georgia)
Joellen Coryell (Texas State University)
Clara Bolante e Simeon-Fayomi (Obafemi Awolowo University, Ile-Ife)
Gerald Knezek e Rhonda Christensen (North Texas University)
Anneke Smits (Windesheim University)
Edward W. Taylor (Penn State University)
Regina Egetenmeyer (University of Wuerzburg)
Loretta Fabbri (Università di Siena)
Luciano Galliani (professore emerito, Università di Padova)
Salvatore Colazzo (Università del Salento)
Ada Manfreda (Università di Roma Tre)
Mario Giampaolo (Università di Siena)
Alessandra Romano (Università di Siena)
Francesca Bracci (Università di Firenze)
Daniela Frison (Università di Firenze)
Concetta Tino (Università di Padova)
Simone Visentin (Università di Padova)
Elisabetta Ghedin (Università di Padova)
Marina Santi (Università di Padova)
Chiara Pancioli (Università di Bologna)
Corrado Petrucco (Università di Padova)
Maria Ranieri (Università di Firenze)

Young Scientists Committee Young Scientists are a varied group of people.

They are typically early career PhD scientists in academia or researchers:

Marica Liotino, Tommaso Reato, Ruoyi Qui, Taiwo Isaac Olatunji, Ottavia Trevisan

Anna Macaudo, Alessandro Soriani, Daniele Agostini, Francesco Fabbro.

The volumes of this series have undergone
a double-blind refereeing procedure

Marina De Rossi | Monica Fedeli

Costruire percorsi di faculty development



Volume stampato con il contributo
dell'Università degli Studi di Padova
Teaching4learning UNIPD



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 978-88-6760-897-3



2022 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

Indice

Introduzione	7
di <i>Marina De Rossi, Monica Fedeli</i>	

Prima Parte Innovare la didattica in higher education

1. Faculty development e mainstreaming della qualità	15
di <i>Marina De Rossi</i>	
2. Lo sviluppo professionale del docente universitario. Teaching4Learning@Unipd	31
di <i>Valentina De Marchi</i>	
3. Lo sviluppo professionale del docente universitario. Tradizione, Potere e Collaborazione	49
di <i>Monica Fedeli</i>	
4. Attori di cambiamento in higher education: il change agent	67
di <i>Marica Liotino</i>	
5. Le tecnologie e lo sviluppo di una didattica integrata di qualità per la promozione dell'apprendimento	87
di <i>Ottavia Trevisan</i>	

Seconda Parte Strumenti operativi per la progettazione della lezione in aula e online

1. La costruzione del Syllabus per una didattica innovativa	105
di <i>Concetta Tino</i>	

2.	Lesson design: tools and techniques for engagement di <i>Jon Wright</i>	135
3.	Teacher-student communication di <i>Jon Wright</i>	139
4.	Opening the class: effective strategies di <i>Jon Wright</i>	143
5.	Opening the class: linking information di <i>Jon Wright</i>	157
6.	Opening the class: the stations di <i>Jon Wright</i>	163
7.	Opening the class: word cloud di <i>Jon Wright</i>	173
8.	Methods and techniques for teaching adults di <i>Jon Wright</i>	179
9.	Concluding the class: effective strategies di <i>Jon Wright</i>	287
	Autori	293

Introduzione

di *Marina De Rossi, Monica Fedeli*

L'evoluzione del significato Faculty Development, come processo trasformativo non solo in termini di progettualità operativa adottata nei diversi contesti universitari, ma anche di ricerca scientifica per valutarne evidenze ed effetti, è un campo relativamente nuovo, in particolare nelle realtà italiane, su cui si sta ancora cercando condivisione sulle reali possibilità di traduzione in azioni politiche condivise per il miglioramento della qualità. Infatti, l'espressione Faculty Development (FD), coniata circa quarant'anni fa e definita in origine come un indistinto processo utile a porre l'attenzione delle/dei docenti principalmente verso i bisogni di chi apprende, i propri e quelli dell'istituzione, due decenni dopo circa si è modificata specificandosi nella considerazione della contestualizzazione di pratiche eterogenee allo scopo di agire in tre aree complementari: accanto a quella didattica (progettualità orientata ai processi di apprendimento), quella personale-professionale (auto-riflessione, impegno, crescita) e quella rivolta all'organizzazione (coinvolgimento organizzativo e istituzionale dell'intera comunità).

Per quanto riguarda gli obiettivi formativi per il miglioramento del profilo delle/dei docenti, l'integrazione equilibrata e combinata delle tre aree rappresenta la struttura di base per l'implementazione della policy accademica che dovrebbe valorizzare l'interdipendenza dei differenti ruoli che ogni docente incarna. Fondamentalmente un efficace programma di FD dovrebbe mi-

rare allo sviluppo, diffusione e sostegno di abilità e competenze didattiche personali, di leadership e organizzazione, di capacità di impegno sinergico tra ricerca-didattica-terza missione, partecipazione attiva nelle unità di lavoro e nelle istituzioni per la corresponsabilità nella gestione dei contesti.

In particolare, dopo l'emergenza pandemica, che in pochissimo tempo ha richiesto cambiamenti repentini non solamente della modalità di erogazione della didattica, ma anche della gestione, costringendo ogni realtà accademica a confrontarsi con il significato profondo del binomio innovazione-qualità, il sistema dell'istruzione universitaria è ancor più chiamato a ri-definire la sua identità e l'adeguatezza della sua *mission* formativa per offrire soluzioni strategiche sul piano curricolare, progettuale, metodologico-tecnologico e organizzativo.

Dall'ampia letteratura, che da oltre tre decenni approfondisce e interroga la tematica, si evince come non sia semplice e neppure scontato tradurre operativamente il processo di Faculty Development in termini di avanzamento di competenze che si declinano in un ampio spazio d'azione: dalla coerente individuazione degli obiettivi formativi e conseguente progettazione dei corsi; alla elaborazione di procedure e strumenti di valutazione formativa; all'elaborazione di *grading strategies*; alla promozione della motivazione e consapevolezza di studentesse e studenti verso la significatività del proprio apprendimento; all'acquisizione di strategie per affrontare difficoltà nell'apprendimento; all'acquisizione di tecniche di gestione della classe e approcci metodologici *active learning*; allo sviluppo di *soft skill*; all'uso di risorse digitali; all'organizzazione del supporto continuo della comunità che apprende attraverso percorsi di formazione iniziale e continua per i docenti, per il personale tecnico amministrativo e alla possibilità di disporre di "consulenze individuali" per migliorare la didattica.

Ciò richiede un insieme complesso di azioni strategiche che necessariamente devono travalicare l'iniziativa e l'adesione vo-

lontana delle singole persone, per confluire, invece, in programmi sinergici, sostenuti politicamente e finanziariamente sia a livello centrale, sia dalle strutture periferiche (Scuole, Dipartimenti, Uffici e Settori dedicati).

È su queste istanze che il libro, suddiviso in due parti, propone una lettura critico-riflessiva della complessità dell'innovazione e della qualità della didattica nel processo trasformativo FD osservando da vicino sia gli elementi strategici derivati da modelli e framework progettuali consolidati attraverso studi ed esperienze a caratura internazionale e messi in atto in una grande Ateneo generalista come quello padovano, sia gli approfondimenti pratici della didattica centrata sull'apprendimento in prospettiva *active learning*.

La prima parte, intitolata “Innovare la didattica in Higher Education”, approfondisce la tematica dedicando un capitolo ad ogni differente focus attraverso cui inquadrare opzioni e potenzialità di cambiamento progettuale e organizzativo.

Il primo riprende la riflessione sul significato di Faculty Development prefigurandolo come un processo di sviluppo della comunità accademica il cui impegno intenzionale potrebbe e dovrebbe tradursi in azioni di “mainstreaming” della qualità della didattica.

Il secondo illustra con alcuni dati significativi la storia di successo del progetto pluriennale Teaching4Learning dell'Università di Padova, che nel tempo si sta rivelando strategico per assecondare rinnovamento sostanziale nel modo di interpretare la didattica come valore trasformativo, nel progettare e promuovere curricula innovativi, nel valorizzare i feedback forniti da studentesse e studenti e il loro coinvolgimento attivo nell'apprendimento per consentire lo sviluppo congiunto di competenze disciplinari e trasversali.

Il terzo affronta le questioni cruciali della valorizzazione professionale della docenza universitaria e del suo potere nell'agire didattico, oggi più che mai sollecitato dal cambio paradigmatico

messo in luce dalla sfida della didattica emergenziale e dalla capacità di resilienza evidenziata dalle molte ricerche svolte in questo periodo, in contesti dove la formazione organizzativa ha rappresentato la strategia più efficace.

Il quarto capitolo, riconnettendosi alle considerazioni del terzo, propone l'evoluzione del ruolo del docente universitario grazie a specifici percorsi formativi di livello avanzato descrivendo il profilo del gruppo delle/dei docenti formati attraverso il progetto T4L dell'Università di Padova come nuovi attori del cambiamento (change agent).

Infine, nel quinto capitolo viene focalizzata l'imprescindibile considerazione della competenza digitale e dell'importanza dell'integrazione tra tecnologie e didattica come frontiera di implementazione delle conoscenze che interagiscono nell'insegnamento verso una competenza complessa, atta a rispondere alle sollecitazioni dell'Agenda 2030, che nel Goal 4 ben esplicita i principi per un'autentica "istruzione di qualità, equa e inclusiva, con opportunità di apprendimento per tutti".

La seconda parte del libro cambia passo entrando nel vivo delle questioni pratiche che riguardano una diversa impostazione di ambienti d'apprendimento, di modalità di comunicazione e relazione nell'azione didattica attraverso soluzioni che mettano al centro studentesse e studenti e proponendo un innovativo ruolo nell'insegnamento.

Intitolata "Strumenti operativi per la progettazione della lezione in aula e online", questa parte del libro viene proposta quasi integralmente in lingua inglese a firma dell'autore prof. Jon Wright, esperto internazionale di Trasformative Learning e formatore nel progetto T4L dell'Università di Padova. Gli interessanti capitoli di Wright propongono strumenti operativi a supporto di una riflessione profonda su come l'apprendimento trasformativo può essere effettiva strategia di sviluppo di relazioni significative che attraverso l'azione didattica promuovano contesti di apprendimento collaborativi, attivi e riflessivi.

Sollecita l'esplorazione dei processi attivabili attraverso una competenza didattica avanzata, anche digitale, per la creazione consapevole da parte delle/dei docenti di un ambiente sicuro, permeato di fiducia, fautore di possibilità di scoperta di sé per lo sviluppo integrale della persona che apprende.

A introduzione delle interessanti pagine proposte in chiave pratica, la seconda parte si apre con un intero capitolo dedicato al processo olistico della progettazione didattica declinata attraverso una differente concezione del syllabus e della sua elaborazione. Non inteso come semplice adempimento burocratico attraverso l'elencazione di attività, rappresenta il mezzo per attivare una comunicazione autentica tra docente e studentesse/studenti e tool per l'apprendimento.

— Prima Parte —

Innovare la didattica in higher education

I. Faculty development e mainstreaming per la qualità

di *Marina De Rossi*
Università di Padova

1. Riaffermare le ragioni per innovare l'insegnamento universitario

L'intreccio dei temi insiti nella complessità della qualificazione della didattica universitaria, dalla ricaduta degli esiti in termini di costruzione di competenze alle strategie dei piani operativi convergenti nelle azioni Faculty Development (FD) rappresenta ormai da alcuni anni, anche a livello nazionale, un'area di interesse consolidato (ANVUR, 2018).

Questione centrale, tra gli obiettivi prioritari del sistema universitario, è lo sviluppo della qualità dell'insegnamento finalizzato a promuovere miglioramento dei risultati di apprendimento per favorire un'adeguata preparazione professionalizzante.

Appare evidente l'opportunità di considerare tra loro collegate tre nodi complessi: la qualità progettuale e metodologica, l'integrazione delle tecnologie, lo sviluppo congiunto di *hard skills* (tecnico-disciplinari) e di *soft skills* (trasversali), tra cui rientrano le abilità per il 21° secolo richieste per la continuità tra formazione scolastica e mondo del lavoro (European Commission, 2008).

La vasta letteratura sull'argomento, oltre alle competenze tecnico-contenutistiche, definite *knowing-how* da Jones e Lichtenstein (2000), riconosce l'importanza di valorizzare nei processi formativi universitari altre competenze a carattere trasver-

sale, generalmente conosciute come *soft* che, se sviluppate in modo adeguato, sono in grado di determinare miglioramento nelle *performance* ed *empowerment*.

Definite da Allen, Remaekers e Van Der Velden (2005) anche come *general competency*, rimandano al presidio dei processi di pensiero critico e del comportamento interpersonale, ossia possono essere intese come fondamenta per sviluppare un significativo collegamento tra formazione iniziale e sviluppo dei differenti saperi richiesti dai contesti lavorativi.

I *cluster* delle competenze trasversali che incidono maggiormente sono di tipo cognitivo (pensiero sistemico e riconoscimento di pattern); emotivo, *emotional intelligence*, (consapevolezza e gestione del sé in relazione al contesto, orientamento al risultato); sociale (*team-working*, negoziazione e gestione dei conflitti) (Boyatzis, Gaad & Massa, 2012).

Favorire la loro sinergia nella formazione universitaria rappresenta una sfida che richiede di saper andare oltre la semplice somma di risorse e legami lineari tra contenuti e acquisizioni, considerando l'attivazione di processi d'integrazione volti a sviluppare un apprendimento di ordine più complesso, possibile solamente ripensando in profondità ai modi, agli strumenti e ai contesti dell'agire didattico traducibili in molteplici forme di conoscenza verso lo sviluppo di competenze (De Rossi & Ferranti, 2017).

Solo la consapevolezza della "potenzialità eversiva" contenuta nel costrutto di competenza, nell'interazione tra *hard* e *soft*, può consentire di affrontare le sfide e le implicazioni operative progettuali, metodologico-tecnologiche e valutative della formazione universitaria (Dipace & Tamborra, 2019).

Negli studenti la trasformazione di conoscenze e meta-cognizioni da "naturali" a "esperte" contempla l'attivazione di una costruttiva relazione tra apprendimento e insegnamento, esplicitata sotto forma di azioni sostenute da processi non solo razionali, ma anche relazionali, emozionali, corporei, non disgiungibili dalla sfera motivazionale (Reigeluth, 2013).

Si evidenzia la necessità di mettere in atto una didattica in grado di mobilitare tutte le risorse di studentesse e studenti favorendo il “saper agire” come *habitus mentale*, ossia lavorando intorno ai saperi in modo da “consentire [...] di riconoscerli ed impiegarli come strumenti utili per attribuire senso alla realtà, per affrontare sfide, per rispondere a interrogativi di carattere conoscitivo ed esperienziale” (Maccario, 2012, p. 13).

Dal punto di vista didattico la questione è ben nota, ma ancora aperta e oggetto di studio, nella consapevolezza che l’apprendimento significativo, superando il mero meccanicismo istruzionale, possa svilupparsi mediante scelte metodologiche in ragione di direzioni formative ben chiare, mettendo in connessione didattica e ricerca scientifica sulla didattica a sostegno del processo di progettazione dell’architettura dell’istruzione superiore (Jonassen, 1999). Questo significa saper arricchire il percorso curricolare con specifici format di apprendimento esperienziale (ad es. stage, tirocinio, laboratori) adeguatamente connessi nella progettazione con l’ampliamento e la flessibilizzazione delle dimensioni spazio-temporali della didattica d’aula, anche sviluppata mediante l’approccio sistemico al digitale (Hybrid Instruction Solution) (Trentin, 2014).

Infatti, in tale direzione, dal processo di Bologna in poi, tutte le raccomandazioni fanno riferimento alla necessità di un cambiamento paradigmatico verso approcci *learner centered*, atti a favorire l’allestimento di ambienti d’apprendimento integrati per lo sviluppo di apprendimento attivo, collaborativo e riflessivo (Amundsen & Wilson, 2012). Con il termine *active learning* si intendono quelle metodologie didattiche che mirano sia a rendere la persona discente consapevole della sua responsabilità all’interno dell’azione didattica, sia a costruire il contesto didattico nella forma di un coinvolgimento in azioni concrete, che si ricollegli al vissuto esperienziale del soggetto favorendo lo sviluppo di pensiero critico (De Rossi, 2019).

Tale prospettiva volge verso l’adozione di modelli di proget-

tazione *context-oriented*, sottesi dai quadri teorici di sfondo ecologico e costruttivista, i cui focus sono costituiti dall'organizzazione curricolare caratterizzata da format, tecniche e strumenti atti a favorire la centralità dell'apprendimento per lo sviluppo attivo del potenziale formativo di conoscenze e abilità, verso le competenze (Perla, 2012).

Infatti, secondo l'approccio metodologico dei modelli volti a enfatizzare l'apprendimento, piuttosto che l'insegnamento, studentesse e studenti sono incoraggiati a "situarsi", cioè ad assumere una posizione consapevole e responsabile rispetto al proprio apprendimento, armonizzando e facendo convergere tutte le risorse interne ed esterne disponibili.

In quest'ottica le possibili risposte al bisogno di sviluppo integrato delle competenze disciplinari e trasversali sono la flessibilità e la personalizzazione didattica che spingono a rivedere i percorsi universitari per favorire il superamento dell'inadeguatezza dell'approccio formativo prevalentemente trasmissivo, caratteristico dell'esclusiva modalità frontale più tradizionale, che stenta a concepire la dimensione didattica come un'effettiva opportunità d'interpretazione dei saperi, di riflessione su di essi, sulla loro connessione e contestualizzazione considerandone la dimensione complessa, non riducibile a semplici oggetti trasmissibili.

Al contrario, l'ambiente formativo accademico dovrebbe rappresentare quel contesto "fornitore" d'eccellenza del capitale intellettuale impiegabile nella società e il luogo dove armonizzare quell'insieme di competenze che permettano, a chi apprende, di risultare *employable* (Torlone & Del Gobbo, 2014).

Sul piano organizzativo il sistema universitario è quindi sollecitato "a ripensare la sua identità e la sua *mission* per offrire risposte adeguate, dei contenuti e delle metodologie alle nuove esigenze e competenze richieste dal mondo della scuola, del lavoro e dalla società globale" (Di Palma & Belfiore, 2020, p. 283).

È attraverso l'innovazione, intesa come processo continuo di

progettazione, sviluppo e implementazione dei processi di insegnamento-apprendimento volti a promuovere esperienze partecipative e *learner-centered* (Salomoni & Sancassani, 2018), che si possono realizzare forme di didattica attiva integrando le tecnologie digitali, questione attuale e nevralgica che sarà trattata in un capitolo dedicato a seguire.

I principi che motivano e sostengono tale prospettiva trasformativa verso l'innovazione sono ben evidenziati dal report del progetto EFFECT (2019) promosso dall'Unione Europea:

1. l'esperienza di apprendimento alimenta e consente lo sviluppo di studenti come cittadini attivi e responsabili, pensatori critici, *problem-solver* e predisposti per il *lifelong learning* e ad affrontare le sfide del cambiamento;
2. l'insegnamento va promosso in ottica *learner-centred* (offerta di opportunità di apprendimento adeguate alle diverse esigenze e capacità volto a promuovere esperienze, responsabilità e coinvolgimento);
3. la *mission* delle istituzioni universitarie comprende apprendimento e insegnamento per migliorare l'impatto e la sostenibilità della formazione);
4. la *governance* promuove e guida attivamente il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento;
5. l'apprendimento-insegnamento è un processo collaborativo e collegiale che coinvolge tutta l'università, la scuola, studenti, personale amministrativo e staff tecnico e la più ampia comunità;
6. apprendimento, insegnamento e ricerca sono interconnessi e si arricchiscono a vicenda (stimolo all'innovazione e alla creatività di nuove conoscenze);
7. l'insegnamento è il cuore della pratica accademica (rispettato e riconosciuto come attività professionale qualificante e attivamente promossa attraverso il reclutamento, lo sviluppo professionale e un sistema premiale);

8. la comunità esplora e sostiene attivamente una varietà di approcci all'apprendimento e all'insegnamento che rispettano la diversità di discenti, *stakeholders* e discipline (l'offerta formativa affronta le diversità di chi apprende, delle discipline, degli obiettivi di apprendimento e degli *outcomes*);
9. per il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento sono necessarie risorse e strutture sostenibili (finanziamenti, leadership distribuita, responsabilità chiare);
10. il controllo di qualità istituzionale sviluppa processi flessibili, adatti allo scopo per valutare la qualità dell'esperienza di apprendimento (promuove una cultura che coinvolge tutta la comunità universitaria).

2. Strategie e azioni a supporto dell'innovazione didattica

La prospettiva di analisi internazionale del recente rapporto dell'European Higher Education Area (EUA) (Gaebel & Zhang, 2018), sottolinea che mentre le dinamiche per il cambiamento e la trasformazione si sostanziano nella pratica dell'apprendimento e dell'insegnamento, il loro successo e la loro sostenibilità richiedono supporto e coordinamento da parte dell'istituzione e del sistema. Infatti, dal processo di Bologna alla strategia Europa 2020 sforzi congiunti hanno contribuito a questi obiettivi favorendo politiche, strutture e finanziamenti condivisi per lo scambio e la collaborazione che, comunque, devono ancora proseguire perchè, se la meta è chiara, non sempre la via per raggiungerla è semplice ed immediata.

Infatti, il già citato progetto dell'European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) realizzato tra il 2015-2019, evidenzia un quadro di iniziative di formazione iniziale e continua dei docenti universitari, per la qualificazione della didattica, ancora fortemente caratterizzato da eterogeneità con punte di maggior sistematizzazione e organicità progettuale

in alcune aree, soprattutto del Nord Europa e, invece, in altri contesti ancora in via di sviluppo.

Ne sono un esempio i dati pubblicati dal Report dell'Osservatorio Università-Imprese (CRUI, 2016), da cui risultava che solo il 12% degli Atenei italiani, del 75% totale considerato, fosse impegnato nella promozione di attività formative finalizzate alla qualità della didattica.

Dati, che seppur in aumento, segnalano ad oggi il permanere della carenza di strategie FD nazionali, normate e dedicate sia alla promozione della didattica in generale, sia al riconoscimento nella progressione di carriera della docenza, in seguito a partecipazione a iniziative per migliorare la preparazione professionale (EFFECT, 2019).

A fronte di tale modesto riscontro nell'analisi della realtà contestuale, comunque, a livello della comunità scientifica è cresciuta la consapevolezza e l'attenzione verso la valorizzazione delle differenti aree d'azione che caratterizzano la professione accademica e la loro significativa integrazione (ricerca, insegnamento, impegno nella terza missione) e, in particolare, della necessità di sviluppare buone pratiche didattiche attraverso il supporto di solidi programmi di formazione (ad es. Bruschi & Ranieri, 2018; Fabbri & Romano, 2019; Fedeli, 2019; Lotti & Lampugnani, 2020).

Molte università, soprattutto a livello internazionale a partire da esperienze di tradizione statunitense (Little, 2014; Beach et al., 2016) e diffuse ormai in molti Paesi, hanno implementato programmi mirati allo sviluppo professionale iniziale e continuo del personale docente per rendere possibile lo sviluppo delle necessarie competenze, anche trasversali e tipiche del ruolo complesso di *faculty member*, utili alla gestione dei contesti e dei processi di apprendimento.

Interessante è l'esempio promosso dalla Federazione delle Università Olandesi, che prevede l'acquisizione di una certificazione (University Teaching Qualification-UTQ) per tutti i do-

centi universitari ottenibile attraverso la partecipazione a diversi cicli di attività al termine dei quali viene valutato il raggiungimento di specifiche competenze nella progettazione dell'insegnamento, nelle strategie e metodologie in azione nonché nella valutazione degli studenti. Inoltre, sono considerate anche le competenze meta-analitiche che consentono di assumere una postura riflessiva volta ad effettuare un'analisi realistica auto-valutativa finalizzata ad una costante riprogettazione in itinere (Lampugnani, 2020).

Una formazione specifica e continua sembra essere la risposta adeguata all'istanza trasformativa per la qualità e l'innovazione, considerando che lo sviluppo di competenza didattica non può essere dato per scontato in base ai requisiti di reclutamento e di avanzamento del profilo accademico; soprattutto in quei sistemi, tra cui anche quello nazionale, che valutano prevalentemente solo in base alla produzione scientifica.

Quindi, per quanto riguarda la specificità relativa all'implementazione di questa non scontata competenza, si tratta di mettere in campo molteplici e sistematiche azioni – *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) – (Hubbal & Burt, 2006), integrate nella dimensione più ampia di Faculty Development (FD), definibili come un insieme di attività formative progettate in forma non episodica per stimolare i docenti alla crescita continua nella loro pratica professionale d'insegnamento (McKee et al., 2013).

Tuttavia, per evitare semplificazioni riduzionistiche, è necessario precisare che il termine FD, in generale, comprende strategie e piani che, pur mettendo al centro la dimensione didattica dell'agire del docente, sono rivolte all'efficacia di tutti quei ruoli d'impegno nella vita accademica (Sorcinelli, & Austin, 2006).

L'espressione Faculty Development (FD), coniata circa quarant'anni fa, definita in origine in prospettiva trasformativa come un indistinto processo utile a rinnovare l'attenzione dei docenti principalmente verso i bisogni degli studenti, i propri e quelli dell'istituzione (Francis, 1975, p. 720), due decenni dopo

circa, si va modificando nella contestualizzazione delle pratiche formali e non formali evidenziando tre aree di azione: accanto allo sviluppo didattico (progettualità *student-centered*), quello personale (auto-riflessione, impegno, crescita), e quello rivolto all'organizzazione (coinvolgimento organizzativo e istituzionale) (Lewis, 1996).

L'integrazione equilibrata e combinata delle tre aree rappresenta la struttura di base per l'implementazione della policy accademica che dovrebbe valorizzare l'interdipendenza dei differenti ruoli che ogni docente incarna, considerando nel programma le relative dimensioni di sviluppo che attualmente possono essere identificate in: abilità didattiche personali (uso di approcci metodologici centrati sugli apprendimenti degli studenti), sviluppo organizzativo, integrazione tra ricerca-didattica-terza missione e partecipazione attiva nelle unità di lavoro e nelle istituzioni per la corresponsabilità nella gestione dei contesti (Fedeli et al., 2020; Lotti & Lampugnani, 2020).

Di fatto si profila un insieme di competenze collegate al *curriculum design*, alla scelta consapevole dei modelli di apprendimento, alle strategie di insegnamento e di valutazione, unitamente alla valorizzazione delle competenze trasversali organizzative, comunicative, relazionali, collaborative e di *leadership* (Steinert et al., 2012).

I nessi operativi che mettono in relazione i programmi di FD e le potenzialità di produrre processi trasformativi rappresentano gli indicatori della fiducia che le istituzioni adottano per conseguire un incremento di qualità (Amundsen & Wilson, 2012), intesa in senso più ampio racchiuso anche nel concetto di *Educational Development* che considera le iniziative legate allo sviluppo di molteplici ambiti e attori del lavoro accademico per la didattica, compresa una nuova e differente concezione del personale tecnico-amministrativo preparato a condividere la sfida del miglioramento continuo dell'offerta formativa (Richardson et al., 2019).

Si entra così nel vivo della “cultura della qualità”, fortemente correlata al costrutto di cultura organizzativa, che già nel 2006 nel Report EUA “Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach” è stata definita l’elemento propulsore per sostenere positivamente i processi di sviluppo in modo permanente ed è caratterizzata da due elementi distinti: da un lato, un elemento culturale/psicologico di valori condivisi, credenze, aspettative e impegno verso la qualità e, dall’altro, un elemento strutturale/gestionale con processi definiti che migliorano la qualità e mirano a coordinare gli sforzi individuali (p. 10).

In questa prospettiva è evidente come la formazione del personale docente non possa rimanere un’azione isolata e volontaria, ma rappresenti una strategia di apprendimento organizzativo da accompagnare, secondo processi di *mainstreaming*, con il coinvolgimento nelle differenti strutture (ad es. Dipartimenti, Centri, Uffici e Servizi).

Ciò è fondamentale per la realizzazione di una efficace cultura della qualità (Sattler & Sonntag, 2018) e come capacità del sistema di mantenere e migliorare le proprie azioni e la propria identità (Perla & Vinci, 2021).

Il termine “qualità” associato a quello di “cultura” stabilisce un legame semantico che travalica il significato degli approcci tradizionali di *Quality Assurance*, dando “una connotazione della qualità come insieme condiviso di valori, norme, artefatti e richiama la responsabilità collettiva di tutti i membri di un’istituzione. Parlare di cultura della qualità implica la necessità di garantire una condivisione dal basso, diffusa e caratterizzante, degli atteggiamenti e dei comportamenti che rendono possibili, di fatto, la stessa assicurazione della qualità” (Del Gobbo, 2021, p. 6).

In questa prospettiva culturale il processo di miglioramento risulta flessibile e continuo, non frammentabile e cristallizzato, ma autopoietico grazie al coinvolgimento della comunità accademica resa nel suo insieme protagonista nell’interpretazione

dell'innovazione per la qualità dell'offerta formativa (Kairiša & Lapiņa, 2019; Trust & Whalen, 2020).

È attraverso azioni coordinate di Faculty Development (Beach et al., 2016), realizzabili in forme organizzate e, ancor meglio, in veri e propri Centri, che la cultura della qualità può essere promossa e divenire il mezzo e il fine per giungere alla condivisione e comprensione del sistema complessivo della didattica, favorendo l'accesso critico, l'interpretazione dei processi e degli artefatti, delle norme, delle procedure e dei dispositivi con cui la comunità accademica realizza pratiche e obiettivi culturali in sinergia con la comunità sociale (Pascucci & Viteritti, 2020).

Amundsen e Wilson (2012) raggruppano i vari tipi di attività per la formazione in ambito didattico: iniziative di educational development incentrate sui metodi, i processi di riflessione, il livello di gestione istituzionale, gli aspetti disciplinari e le azioni di ricerca. Un Centro per il *mainstreaming* di Faculty Development dovrebbe offrire supporto formativo, tecnico e organizzativo per raggiungere obiettivi di qualità, anche in vista di costruzione e revisione critica dei curricula formativi in prospettiva collegiale (Steinert, 2014), competenza quanto mai richiamata nelle università italiane dal sistema AVA introdotto dall'AN-VUR.

Sul piano pratico, secondo l'analisi delle attività che vengono proposte da consolidate esperienze di Centri Faculty Development, risulta che le competenze che maggiormente si richiede di promuovere sono riferite: alla costruzione del syllabus declinando la coerente progettazione del corso; alla scrittura degli obiettivi di un corso; alla costruzione di procedure di valutazione; alla progettazione di rubriche; all'elaborazione di *grading strategies*; alla promozione della motivazione degli studenti; all'acquisizione di strategie per affrontare difficoltà nell'apprendimento; all'acquisizione di tecniche di gestione della classe; allo sviluppo delle competenze di *active learning*; allo sviluppo di *soft skill*; allo

sviluppo della capacità di auto-riflessive; all'uso di risorse digitali; alla costruzione di newsletter; al supporto organizzativo per la disseminazione attraverso seminari e workshop; alla possibilità di disporre di “consulenze individuali” per migliorare la didattica (Lancaster et al., 2014).

È evidente che per raggiungere livelli avanzati non sia possibile procedere in modo episodico e solo su basi volontarie, ma sia necessario un forte impegno delle istituzioni universitarie nell'assumere la responsabilità politica di promuovere, anche con investimenti, come nel caso del progetto Teaching4Learning dell'Università di Padova (Fedeli et al., 2020), una progettualità volta a incentivare l'innovazione didattica, sostenendola nel suo progredire con la valorizzazione di connessi processi di ricerca e revisione critica sull'organizzazione curricolare, sulle metodologie di insegnamento-apprendimento in prospettiva trasversale e disciplinare e garantendo opportunità di formazione e sviluppo professionale di alto livello (Fedeli & Taylor, 2016).

Riferimenti bibliografici

- Allen, J., Ramaekers, G., & Van Der Velden, R. (2005). Measuring competencies of higher education graduates. In D.J. Weerts, & J. Vidal (eds.), *Enhancing alumni research: European and American perspectives. New directions for institutional research* (pp. 49-59). Jossey-Bass.
- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012). Are We Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90-126. <https://doi.org/10.1177%2F1548051811435793>
- ANVUR (2018). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università (Quarc)*. <https://www.anvur.it/archivio-documenti-ufficiali/linee-di-indirizzo-per-lo-sviluppo-professionale-del-docente-e-strategie-di-valutazione-della-didattica-in-universita-quarc/>

- Beach, A., Sorcinelli, M.D., Austin, A., & Rivard, J. (2016). *Faculty development in the age of evidence*. Stylus.
- Boyatzis, R.E., Good, D., & Massa, R. (2012). Emotional, social, and cognitive intelligence and personality as predictor of sales leadership performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 19 (2), 191-201. <https://doi.org/10.1177%2F1548051811435793>
- Bruschi, B., & Ranieri, M. (2018). Didattica all'università: qualità, efficacia e formazione docenti. *Form@re*, 18 (1), 1-6. <https://doi.org/10.13128/formare-22954>
- CRUI Fondazione (2016). *Report Osservatorio Università -Imprese*. Roma: CRUI. http://www2.cruif.it/cruif/osservatorio_2016/report_2016_web.pdf
- Dipace, A., & Tamborra, V. (2019). *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*. FrancoAngeli.
- Di Palma, D., & Belfiore, P. (2020). La trasformazione didattica universitaria ai tempi del Covid-19: un'opportunità di innovazione?. *Formazione & Insegnamento*, XVIII, 1, 281-293. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-01-20_23
- De Rossi, M. (2019). *Teaching Methodologies for Educational Design*. McGraw-Hill.
- De Rossi, M., & Ferranti, C. (2017). *Integrare le ICT nella didattica Universitaria*. Padova University Press.
- Del Gobbo, G. (2021). Cultura della Qualità e Faculty Development: Sinergie da sviluppare. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 6 (1), 5-24. <https://doi.org/10.3280/exioa1-2021-0a12063>
- EFFECT (2019). *Promoting a European dimensions to teaching enhancement. A feasibility study from the European forum for enhanced collaboration in teaching (EFFECT) project*. Brussels: EUA.
- EUA (2006). *Report Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach*, <https://eua.eu/resources/publications/656:quality-culture-in-european-universities-a-bottom-up-approach.html>
- European Commission (2008). *Migliorare le competenze per il 21° secolo: un ordine del giorno per la cooperazione europea in materia scolastica*, <https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=C-OM:2008:0425:FIN:IT:PDF>
- Fabbri, L., & Romano, A. (2019). Competenze trasversali, innovazione didattica e presidi organizzativi. In *Osservatorio della Fondazione*

- CRUI per il dialogo e la cooperazione tra università e imprese* (Ed.), *OU-I 2018: Osservatorio Università-Imprese* (pp. 75-89). CRUI.
- Fedeli, M. (2019). Migliorare la didattica universitaria. Il cambiamento organizzativo e il ruolo dei Change Agent. *Formazione & Insegnamento*, XVII (1), 267-282. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-01-19_23
- Fedeli, M., Mapelli, D., & Mariconda, C. (2020). *Teaching4Learning@Unipd L'innovazione didattica all'Università di Padova Teorie, Ricerche e Pratiche*. Padova University Press.
- Fedeli, M., Taylor, E. W. (2016). Exploring the Impact of a Teacher Study Group in an Italian University. *Formazione & Insegnamento*, XIV, 3, 167-177. doi:107236/-fei-XIV-03-16_12
- Francis, J.B. (1975). How Do We Get There From Here? Program Design for Faculty Development. *The Journal of Higher Education*, 46, 6, 719-732. <https://doi.org/10.1080/00221546.1975.11-778671>
- Gaebel, M., & Zhang, T. (2018). *Trends 2018 Learning and Teaching in the European Higher Education Area*. Brussels: EUA, <https://www.eua.eu/resources/publications/757:trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.html>
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 251-239). Erlbaum.
- Jones, C., Lichtenstein, B. (2000). The “architecture” of careers: how career competencies reveal firm dominant logic in professional services. In M. Peiperl, M. Arthur, R. Goffee, & T. Morris (Eds.), *Career frontiers: new conceptions of working lives* (pp. 153-176). Oxford University Press.
- Kairiša, I., & Lapina, I. (2019). Analysis of factors influencing quality culture and their impact on organizational development. In *Society. Integration. Educatin. Proceedings International Scientific Conference*, 6, 235-247.
- Hubbal, H.T., & Burt, H. (2006). The scholarship of teaching and learning: Theory-practice integration in a Faculty Certificate Program. *Innovative Higher Education*, 30(5), 327-344. doi: 10.1007/s10755-005-9000-6
- Lampugnani, P.A. (2020). Faculty Development. Origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie. In A. Lotti, & P.A. Lampugnani

- (Eds.), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 27-41). Genova University Press.
- Lancaster, J.W., Stein, S.M., MacLean L., Van Amburgh, J., & Persky, A.M. (2014). Faculty development program models to advance teaching and learning within health science programs. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78 (5), 1-7. <https://doi.org/10.5688/ajpe78599>
- Little, D. (2014). Reflections on the state of the scholarship of educational development. *To Improve the Academy*. 33 (1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.3998/tia.17063888.0033.104>
- Lotti, A., & Lampugnani, P.A. (Eds.) (2020). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press.
- Lewis, K. G. (1996). A brief history and overview of faculty development in the United States. *International Journal for Academic Development*, 1(2), 26-33. <https://doi.org/10.1080/1360144960010204>
- Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*. SEI.
- McKee, C. W., Johnson, M., Ritchie, W. F., & Tew, W. M. (2013). Professional Development of the Faculty: Past and Present. *New Directions for Teaching and Learning*, 133, 15-20.
- Pascucci T., & Viteritti A. (2020). Innovare la didattica all'Università. L'esperienza del progetto QuID Sapienza. In A. Lotti, & P.A. Lampugnani (Eds.), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 281-293). Genova University Press.
- Perla, L. (2012). Teorie e modelli. In P.C. Rivoltella, & P.G. Rossi (Eds.), *L'agire didattico* (pp. 43-58). La Scuola.
- Perla, L., & Vinci, V. (2021). Faculty Development e Digital Scholarship: questioni di ricerca nell'istruzione superiore. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching. Research and Practices*, Special Issue, 5-9.
- Reigeluth, C.M. (Ed.). (2013). *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. New York: Routledge.
- Richardson, J.C., Ashby, I., Alshammari, A.N., Cheng, Z., Johnson, B.S., Krause, T.S., & Wang, H. (2019). Faculty and instructional

- designers on building successful collaborative relationships. *Educational Technology Research and Development*, 67(4), 855-880. ISSN-1042-1629
- Sattler, C., & Sonntag, K. (2018). Quality Cultures in Higher Education Institutions - Development of the Quality Culture Inventory. In P. Meusburger, M. Heffernan, & L. Suarsana (Eds.), *Geographies of the University. Knowledge and Space* (vol. 12, pp. 313-327). Springer.
- Salomoni, P., & Sancassani, S. (2018). Ecosistemi digitali come driver di innovazione didattica. Atti del Convegno *I Magnifici incontri. Piano Nazionale Università Digitale* (p. 2). CRUI.
- Sorcinelli, M. D., & Austin, A. E. (2006). Developing faculty for new roles and changing expectations. *Effective Practices for Academic Leaders*, 1(11), 1-16. ISSN 1554-0464
- Steinert, Y. (2010). Faculty development: From workshops to communities of practice. *Medical Teacher*, 32(5), 425-428.
- Steinert, Y. (2014). Faculty Development: Core Concepts and Principles. In Y. Steinert (Ed.), *Faculty Development in the Health Professions A Focus on Research and Practice* (pp. 3-25). Springer. <https://doi.org/10.3109/01421591003677897>
- Torlone, F., & Del Gobbo, G. (2014). Employability e transizione al lavoro: metodi e strumenti di ricerca qualitativa per la definizione di dispositivi di supporto al placement. *Educational Reflective Practices*, 2, 169-190. doi: 10.3280/ERP2014-002011
- Trentin, G., & Bocconi, S. (2014). The Effectiveness of Hybrid Solutions in Higher Education: A Call for Hybrid-Teaching Instructional Design. *Educational Technology*, 54 (5), 12-21.
- Trust, T., & Whalen, T. (2020). Factors affecting quality culture. *Quality Management Journal*, 11(4), 43-55. <https://www.learn-techlib.org/primary/p/215995/>

II.

Lo sviluppo professionale del docente universitario. Teaching4Learning@Unipd

di *Valentina De Marchi*
Università di Padova

1. L'importanza dello sviluppo professionale – uno sguardo alle linee guida europee

Dal Febbraio 2010, le parole Sars-COV-2, Covid-19 e più in generale pandemia sono diventate parte del lessico comune, costanti nelle conversazioni quotidiane. La crisi pandemica ha stravolto l'economia, la società, il lavoro, ogni abitudine quotidiana. La didattica universitaria, e l'educazione in generale, non sono state immuni a questa trasformazione. D'un tratto è stato necessario trasformare in modo repentino il modo in cui veniva erogata la didattica, utilizzando nuove tecnologie, re-impostando i ritmi delle lezioni e traducendo il materiale per renderlo fruibile attraverso il nuovo mezzo. Una trasformazione che ha messo al centro l'importanza della formazione del corpo docente, evidenziando la necessità di un percorso di formazione continua che possa permettere resilienza e capacità di aggiornare le competenze in confronto alle esigenze educative in costante aumento.

Quando a inizio Marzo 2020 è diventato evidente che il virus stava diventando pandemia e che le chiusure si sarebbero protratte, l'Università di Padova è stata in grado, nelle sole due settimane di tempo che separavano l'annuncio delle chiusure

dall'inizio del secondo semestre, di portare tutti gli insegnamenti online. Nessuno escluso, senza nessun ritardo.

Com'è stato possibile raggiungere questo enorme risultato, specialmente considerata la dimensione dell'Università e la varietà dei corsi di studio coinvolti? Come per molte delle storie di successo, per comprendere questo risultato è necessario andare indietro nel tempo e ripercorrere la storia recente del percorso di sviluppo professionale dei docenti denominato 'Teaching4learning' (T4L). Questa capacità di reazione ad un evento inaspettato è infatti solo una delle manifestazioni del successo di questo progetto, che è stato capace di coinvolgere colleghi di tutti i livelli professionali (dall'RTA a professori ordinari) e di tutte le discipline. In questo articolo ripercorrerò le tappe principali e gli ingredienti di successo di questo percorso, riflettendo sulle sfide per il futuro alla luce delle linee guida europee sullo sviluppo professionale del docente universitario.

Nel documento "Universities without walls a vision for 2030" (EUA, 2021), l'European University Association delinea quelle che sono le sfide principali che il mondo e le università dovranno affrontare nei prossimi anni, tra cui alcune che avranno un impatto prorompente sulla formazione, che si aggiungono alle trasformazioni scaturite dalla pandemia di Sars-Cov-2.

- *Crisi ambientali e l'importanza di raggiungere gli obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs)* – Lo sconsiderato uso delle risorse, gli elevati livelli di emissioni in aria, acqua e suolo, l'elevata produzione dei rifiuti hanno impattato in maniera evidente il funzionamento degli eco-sistemi negli ultimi anni, rendendo necessario lo sviluppo di nuovi modelli di produzione e consumo che siano capaci di conciliare in modo nuovo esigenze (e competenze) economiche con esigenze (e competenze) di tipo ambientale.
- *Sviluppo tecnologico e trasformazione del mercato del lavoro.* – Nessun settore produttivo può dirsi immune dall'impatto

delle nuove tecnologie. Intelligenza artificiale, robotica, big data stanno trasformando in modo fondamentale il mondo del lavoro, rendendo obsoleti alcuni lavori e rendendo necessario formare nuove figure professionali o aggiornare continuamente quelle esistenti.

- *Sistemi democratici sotto pressione e disinformazione.* In tutte le democrazie europee e non solo si discute della crescente radicalizzazione delle parti sociali, delle implicazioni della diffusione del populismo e della crescente disinformazione, rendendo ancora più necessario non solo trasferire contenuti ma anche fornire competenze di analisi critica.

Queste persistenti trasformazioni della società e dell'economia richiedono necessariamente anche una trasformazione continua della didattica, per poter garantire alla classe dirigente, ai lavoratori e ai cittadini del futuro di essere in grado di gestire competenze di domini disciplinari diversi, sviluppare competenze spendibili nel mondo del lavoro, possedere competenze di pensiero critico che permettano capacità di orientamento e scelta negli scenari in evoluzione. L'UEA suggerisce che per rispondere a queste sfide le università debbano diventare 'trasformative', per 'permettere lo sviluppo degli studenti come pensatori creativi e critici, risolutori di problemi e cittadini attivi e responsabili attrezzati per l'apprendimento permanente' (ivi, p. 7).

Già in documenti precedenti alla pandemia, la Commissione Europea indicava a chiare linee le direzioni per essere in grado di assecondare questi cambiamenti: progettare e promuovere curricula innovativi, valorizzare i feedback forniti dagli studenti e il loro coinvolgimento nelle attività didattiche, permettere lo sviluppo di competenze trasversali (European Commission, 2011, 2013).

Per poter essere trasformativa, l'università stessa deve essere in continua trasformazione e tale trasformazione non può che avvenire attraverso un processo di formazione continua e svilup-

po professionale del corpo docente che ne forma la struttura portante. Una formazione che deve necessariamente essere in grado di fornire a studentesse e studenti quelle competenze trasversali e capacità generative che saranno sempre più fondamentali nel mondo che dovranno affrontare una volta concluso il percorso di studi; in altre parole una formazione legata a un processo di apprendimento *learner centered*.

Un processo *learner centered*, centrato sulle esigenze e specificità di chi apprende più che sui contenuti, si propone come efficace per poter formare studenti e studentesse alle evenienze e istanze di società in continua trasformazione. Tale approccio (Weimer, 2013; Fedeli, 2016; Fedeli & Weimer, 2019) ritiene la componente studentesca responsabile del proprio apprendimento, che si focalizza, oltre che sull'acquisizione dei contenuti, sullo sviluppo di competenze riflessive e relazionali, esercitabili già in formazione iniziale lavorando in contesti che favoriscano reciprocità e confronto sia tra pari che tra docenti e discenti.

2. Il progetto Teaching4Learning@Unipd: le origini

Il percorso di sviluppo professionale del corpo docente Unipd volto a sviluppare competenze di insegnamento e apprendimento learner centered, dal 2016, ha un nome specifico: Teaching4Learning@Unipd (in breve: T4L). L'Ateneo di Padova ha una lunga e consolidata tradizione sull'innovazione didattica e sulle strategie per realizzarla. Si ricorda sinteticamente un percorso avviato sin dal 2003/2004 con il "Progetto e-Learning di Ateneo", invitato ad una presentazione al CNR come primo in Italia, che coinvolse docenti e tecnici di tutte le Facoltà e che portò alla costituzione del Centro e-Learning di Ateneo, denominato poi CMELA - Centro Multimediale e-Learning di Ateneo e ora centro operativo dell'Università di Padova, Digital Learning e Multimedia che lavora in forma complementare alle azioni del progetto T4L.

Nel tempo il processo trasformativo è stato implementato anche con azioni di ricerca di ampio respiro anche attraverso i PRIN, di cui ricordiamo, ad esempio, quello antesignano del 2005-06, che portò alle prime ricerche sistematiche italiane sull'insegnamento negli Atenei (Padova-Bologna-Torino-Roma Tre-Lecce) e ad una indagine autovalutativa in tutte le Facoltà patavine sulle concezioni e le pratiche didattico-valutative dei docenti.

Il favorevole contesto dell'Università di Padova, da sempre orientato alla ricerca e all'azione nell'ambito del Faculty Development in prospettiva multidisciplinare e interdisciplinare, ha visto nascere nell'ultimo decennio altre sperimentazioni focalizzate a sviluppare approfondimenti e competenze riguardo specifici ambiti dell'innovazione organizzativa, metodologica e tecnologica della didattica (ad esempio i progetti di Ateneo PRO-DID del 2012-14, ITEDU del 2015-16, QUADIDA del 2016-17 e alcuni progetti internazionali sempre incentrati sullo sviluppo dell'innovazione in Higher Education).

Pur avendo una portata di coinvolgimento del corpo docente delimitata in termine numerico o di continuità temporale, tali iniziative pionieristiche hanno avuto il pregio di porre le basi per cominciare a creare attenzione e sensibilità verso un processo di sviluppo delle competenze del docente non più solamente focalizzato verso l'ambito di ricerca, tradizionalmente riconosciuta come competenza principale, ma anche sulla crescita e sviluppo delle competenze di insegnamento e la partecipazione ai processi di sviluppo di qualità.

L'avvio del T4L avviene, quindi, in tempi maturi per avviare, attraverso la linea strategica del prorettorato alla Didattica, l'opportunità di rilancio della progettualità di Faculty Development in ottica sistemica e sinergica tra le componenti di tutto l'Ateneo e diffusa nelle strutture dei Dipartimenti e delle Scuole. La sollecitazione si deve ai risultati di un PRIN, realizzato tra il 2015-17, sulla comprensione della prospettiva della componen-

te studentesca sulla qualità ed efficacia percepita relativamente alla didattica universitaria, a partire da una survey realizzata coinvolgendo cinque università Italiane, tra cui Padova (Fedeli, 2016; Fedeli, Frison & Grion, 2017). Dalle rilevazioni quantitative si era evidenziato un significativo quadro di criticità: didattica frontale come principale e quasi esclusiva modalità di insegnamento, scarsa interazione tra pari e con le/i docenti, scarsa attenzione al feedback e allo sviluppo di capacità trasversali oltre i contenuti. Il quadro che emergeva dalle analisi, pur preoccupante, non era una novità all'interno delle università italiane: altri studi avevano sottolineato la scarsa attenzione alla qualità dell'insegnamento, in favore delle attività di ricerca, e alla prospettiva pedagogica della didattica, oltre a quella più tradizionale disciplinare-contenutistica (Zara, 2017).

Come dettagliato in Fedeli (2019), il T4L all'Università di Padova è nato espressamente come progetto volto a supportare e a diffondere lo sviluppo professionale delle/i docenti in ambito didattico in un contesto di apprendimento *learner centered*, applicando al contesto nazionale e padovano in particolare – caratterizzato da alta complessità per l'ampiezza di ambiti disciplinari offerti – esperienze di successo a livello internazionale. Il punto di partenza del progetto, che tutt'oggi rappresenta il cuore pulsante della progettualità Faculty Development, è stata la formazione delle/i docenti offerta su larga scala attraverso differenziati corsi formativi residenziali e blended learning, per rispondere a specifici livelli di bisogni: per i neo-assunti, per la formazione di base, avanzata e per esperti. A tutti gli effetti un'occasione sia per sviluppare una maggiore consapevolezza sui propri assunti e valori relativi a apprendimento e insegnamento, sia per fare esperienza di una varietà di pratiche didattiche e di confronto tra colleghi attraverso momenti di feedback da pari. Il primo percorso formativo base è stato avviato in via sperimentale nel 2016, nel contesto della Scuola di Ingegneria, avendo già quelli che sarebbero diventati tratti caratterizzanti del progetto negli

anni a venire: l'attenzione alla formazione di comunità di pratica, grazie allo sviluppo di un contesto di confronto informale tra pari; l'interdisciplinarietà, coinvolgendo colleghi attivi in corsi di studio eterogenei; la concretezza, permettendo di poter applicare e ricevere feedback sulle pratiche e strategie didattiche nel contesto dei propri insegnamenti.

3. Teaching4Learning@Unipd: lo sviluppo di percorsi formativi

L'entusiasmo dei partecipanti al primo corso, unito ad una chiara volontà politica di implementare questo percorso formativo anche in altri contesti – espressa dalla docente che all'epoca era la prorettrice alla didattica, da sempre convinta propositrice del progetto T4L – hanno supportato la progressiva crescita del numero dei corsi realizzati, così come della loro tipologia. Come riportato in Figura 1, il numero di corsi offerti è cresciuto in modo importante tra il 2016 e il 2018, per poi stabilizzarsi negli anni successivi, quando il percorso formativo si è strutturato all'interno dell'Ateneo. La logica perseguita è stata quella della “contaminazione light” tra strutture e contesti differenti: in alcuni casi, si è trattato di percorsi formativi richiesti dal personale docente afferente solamente ad uno specifico Dipartimento, per poi suscitare il coinvolgimento volontario di altri all'interno della stessa Scuola o prossimi per la costruzione di comunità di pratica nate tra docenti di aree diverse, ma impegnati negli stessi Corsi di Studio. Tra il 2017 e il 2019, infatti, sono stati realizzati corsi base residenziali per Dipartimenti come quelli di Matematica, Psicologia Generale, Scienze del Farmaco (2017); di Scienze Biologiche, Medicina, Scienze Chimiche, Scienze Biomediche, Scienze Economiche e Aziendali (2018) e, ancora, di Medicina, di Scienze Cardio-Toracico-Vascolari e Sanità Pubblica, di Fisica e Astronomia (2019). In due casi sono stati realizzati anche corsi a livello di Scuola, e in particolare per la scuola di

Ingegneria (2016; 2019) e per la scuola di Agraria e Medicina Veterinaria (2018). A partire dal 2020 i corsi base sono stati invece realizzati solo a livello di Ateneo, coinvolgendo colleghi di Dipartimenti differenti (opportunità già disponibile dal 2017), con l'avvento della pandemia trasformati in corsi online per mantenere continuità e assicurare supporto alla comunità accademica scopertasi coesa nell'affrontare la grande sfida del forzato distanziamento della didattica e della necessaria integrazione delle tecnologie.

Come mostrato in Tabella 1, il corso base è quello che è stato maggiormente frequentato, e per il quale sono stati attivati il maggior numero di percorsi formativi. Durante tale corso formativo, della durata di 30 ore e di natura residenziale, si offre l'opportunità di riflettere sulle proprie prospettive di insegnamento e apprendimento, di imparare quali sono le caratteristiche e i benefici di una didattica *learner centered*, di apprendere a applicare come progettare a livello macro un insegnamento (syllabus) e micro (lezioni) utilizzando metodo partecipativi e strategie didattiche che mettano studenti e studentesse al centro del processo di apprendimento. Già da prima dello scoppio della pandemia questo corso era stato per molti docenti la prima opportunità di apprendere come integrare le tecnologie nel percorso didattico.

In aggiunta, come riportato in Tabella 1, questa crescita si è concretizzata anche in una maggiore varietà dei corsi offerti. A partire dal 2018, infatti, è emersa l'esigenza di realizzare un corso base che fosse specificatamente diretto a ricercatori a tempo determinato di tipo A e di tipo B, con il duplice obiettivo di tarare la formazione specificatamente per chi non aveva un progresso di didattica e di rafforzare l'elemento comunitario dei corsi, rendendo possibile uno scambio tra colleghe/i a pari livello dal punto di vista di carriera. A partire dal 2022, considerato l'elevato numero dei e delle docenti strutturati (ordinari o associati) che avevano già frequentato il corso base, si è deciso di ri-

unire nuovamente i due percorsi, base e new faculty, un'esperienza già sperimentata nel 2020. A fine del 2021, quasi un quarto dei docenti dell'Università di Padova aveva frequentato almeno un corso base del T4L, un risultato sorprendente se si considera che il percorso era iniziato solo cinque anni prima, in via sperimentale.

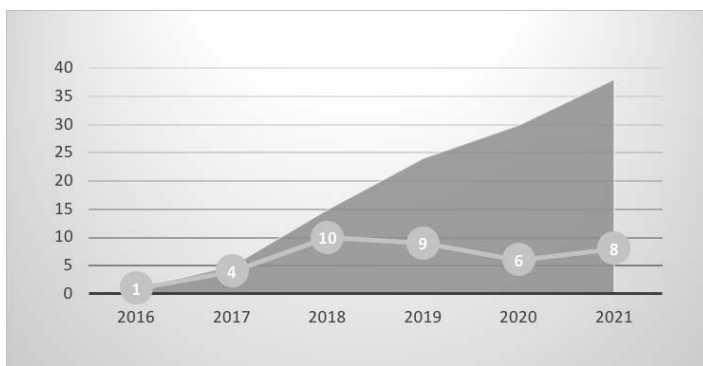


Fig. 1: I corsi T4L svolti tra il 2016 e il 2021, numero assoluto e cumulato

Inoltre, per rispondere all'esigenza dei docenti e delle docenti che avevano frequentato il corso base, e che volevano approfondire ulteriormente il proprio percorso di sviluppo, a partire dal 2018 è stato attivato in corso avanzato, il T4L2.0 focalizzato sulla trattazione di aspetti come la relazione tra docenti e discenti, la costruzione del syllabus e la progettazione e gestione dei processi di feedback e valutazione, un contenuto che è stato via via modificato in base alle mutate esigenze dei partecipanti – ad esempio includendo in maniera più importante aspetti legati alla gestione della didattica duale o online nel contesto pandemico.

Nel 2018 e nel 2021 è stato fornito anche un altro percorso, rivolto ad un selezionato gruppo di docenti che avessero già frequentato gli altri corsi e fossero interessati ad impegnarsi nella promozione di attività per migliorare apprendimento e insegna-

mento all'interno dei propri dipartimenti e corsi di studio, il percorso per i Change Agent, di cui si discuterà in modo più approfondito in un altro capitolo di questo stesso volume.

Nel novero dei corsi attivati va anche considerato il MOOC sviluppato durante il primo periodo pandemico 'insegnare online', affinché ogni docente avesse la possibilità di seguire un percorso in auto-formazione con informazioni su come progettare un corso online, sulle strategie e tecniche di *active learning* attivabili in un contesto di didattica online sincrona e asincrona, i feedback online¹. Anche se solo 41 docenti hanno completato il percorso in tutte le sue parti, 415 (pari al 18.3% del totale dei docenti Unipd) si sono iscritti e hanno usufruito anche solo di qualcuno dei moduli offerti.

	Numero Corsi	Docenti partecipanti ²	% docenti sul tot
T4L BASE (1.0)	19	343	15.1%
T4L BASE (NEW FACULTY)	7	136	6.0%
T4L BASE (1.0 & NEW FACULTY)	3	55	2.4%
T4L 2.0	6	87	3.8%
CHANGE AGENTS	2	40	1.8%
Totale	37	661	

Nota: La terza colonna riporta l'incidenza sul totale dei docenti afferenti all'ateneo di Padova al 2019

Tab. 1: *I corsi T4L attivati tra il 2016 e il 2021, per tipologia*

- 1 Per maggiori informazioni si rimanda a <https://www.unipd.it/t4l-corso-insegnare-online>.
- 2 In questa tabella, come nelle successive, si riporta come numero di docenti partecipanti coloro che hanno concluso l'intero percorso formativo. Tale numero, quindi sottostima il totale dei colleghi e delle colleghe che sono stati coinvolti, anche solo in parte, alle attività erogate.

4. L'attenzione alla formazione continua e alla formazione di comunità di pratica

Come dimostrato nel paragrafo precedente, l'attenzione alla formazione delle/i docenti verso una didattica *learner centered* si è ampliata negli anni, passando da essere percepita come formazione per un ristretto gruppo di pionieri a diventare una caratteristica fondante della strategia per la qualità della didattica dell'Ateneo. Un aspetto significativo di questo approccio allo sviluppo professionale del docente è stato quello di immaginare questo percorso come *formazione continua*, piuttosto che come un processo che si esaurisce con la partecipazione ad un solo corso, e come approccio di *comunità di pratica*, piuttosto che come approccio alla formazione del singolo. Le attività realizzate quindi, si sono ampliate e modificate nel tempo, per rispondere alle mutate e mutanti esigenze del corpo docente, soprattutto in concomitanza dell'esperienza *disruptive* della pandemia, e hanno sempre perseguito la creazione di opportunità di scambio e confronto piuttosto che semplicemente la trasmissione di competenze ai singoli.

I percorsi formativi del T4L hanno rappresentato un'importante prima occasione per molti docenti dell'Università di Padova per riflettere sul proprio modo di insegnare, per imparare strategie didattiche *learner centered* e per confrontarsi tra colleghe/i. A seguito di questo primo percorso formativo, tuttavia, spesso scaturiva l'interesse ad approfondire ulteriormente altri argomenti, o semplicemente ad avere ulteriori occasioni di confronto tra pari per migliorare. A partire dal 2019 quindi, si è ampliata ulteriormente l'offerta di formazione continua per docenti realizzando workshop di più breve durata (dalle 2 alle 4 ore), volti ad approfondire alcuni temi specifici come, ad esempio, l'approfondimento di specifiche strategie didattiche, la micro-progettazione del feedback e dell'assessment, la comunica-

zione e la relazione in un contesto di didattica online³. Tali workshop, con un chiaro taglio pedagogico, si sono aggiunti al palinsesto dei corsi legati all'utilizzo di specifiche tecnologie in ambito didattico, realizzati dall'ufficio Digital Learning e Multimedia dell'Ateneo all'interno della cosiddetta 'Digital week'. Come riportato in Tabella 2, tali workshop, realizzati grazie al contributo di docenti italiani o internazionali, hanno coinvolto più di 700 docenti.

Nel 2020, in aggiunta (e per alcuni periodi in sostituzione) a tali workshop sono state realizzate altre due iniziative. Quando la pandemia è scoppiata nel 2020 e ci si è trovati di fronte alla necessità di portare online la maggior parte degli insegnamenti, un buon numero di docenti Unipd aveva già frequentato alcuni dei corsi o dei workshop T4L e aveva quindi le basi sia pedagogiche che tecnologiche, per poter rivisitare la propria attività didattica. L'entità del cambiamento richiesto per poter far fronte alla nuova situazione era però tale che era diffusa l'esigenza di potersi confrontare per poter verificare se tale utilizzo era efficace in questo nuovo contesto e come poter realizzare un insegnamento *student centered* in un contesto, quello della classe online, nuovo per tutti. Si sono quindi affiancati ai workshop tradizionali una serie di incontri (i 'T4Ltogether') gestiti dai Change Agent di Ateneo e volti a dare l'opportunità a tutti i o le docenti interessati di condividere una loro difficoltà didattica o una soluzione implementata, permettendo quindi una veloce diffusione di buone pratiche tra docenti responsabili di insegnamenti di corsi di studio differenti e una capillare capacità di risposta alle sfide dell'insegnamento ai tempi del Covid-19 (per un approfondimento su questa esperienza si rimanda al capitolo sui change agent all'interno di questo volume e a Bo-

3 Per una lista completa dei workshop attivati si rimanda a: <https://www.unipd.it/t4l-workshop-approfondimenti-formativi>

lisani et al., 2021). Tali incontri hanno anche rappresentato l'aspetto più visibile di quell'approccio volto alla creazione di comunità di pratica che, si diceva in precedenza, è connaturato al percorso tutto e si è sostanziato in diverse attenzioni: la progettazione di percorsi formativi di natura residenziale e in spazi per permettevano socialità e confronto; la realizzazione di vari incontri di follow-up e di osservazione tra pari dopo qualche mese dalla conclusione del percorso formativo, la realizzazione di convegni annuali (nel 2022 alla quinta edizione) come occasione per celebrare i risultati ottenuti e ulteriormente scambiare le buone pratiche.

	Numero	Partecipanti
Workshop formativi	30	708
Incontri di scambio pratiche (<i>T4L together</i>)	24	611

Nota: La terza colonna riporta l'incidenza sul totale de docenti afferenti all'ateneo di Padova al 2019. Si consideri, tuttavia, che alcuni

Tab. 2: *I workshop e incontri T4L attivati tra il 2019 e il 2021*

5. Oltre l'interesse individuale: verso un approccio strutturato alla formazione continua e alla qualità

Il percorso fin qui descritto è un percorso di chiaro successo, che si deve ascrivere certamente ad un fortunato allineamento di fattori quali: la presenza di attori entusiasti e con forti competenze, anche relazionali (in particolare nella persona dell'advisor prof.ssa Monica Fedeli che ha ideato e realizzato il percorso del T4L, e del prof. Carlo Mariconda, advisor della didattica digitale); la presenza di un gruppo – piccolo ma non insignificante – di docenti appassionate/i di didattica; una volontà politica favorevole (grazie all'interesse della prorettrice alla didattica, oggi rettrice, dell'Università di Padova). La sfida chiave di ogni percorso che ambisca a passare da una fase sperimentale ad una di-

mensione strutturale di un'organizzazione, diventando quindi capace di resistere all'eventuale venire meno di anche uno solo di quegli elementi che ne hanno favorito l'emergere, è quello di strutturarsi. Di seguito riporterò alcuni degli elementi chiave che si sono messi in campo in questa direzione, e delle sfide che si dovranno ancora affrontare.

a) *Istituzionalizzazione*

Un primo elemento fondante per strutturare e rafforzare la resilienza del progetto è quello di *istituzionalizzarlo*, di renderlo cioè in modo evidente parte della struttura stessa dell'organizzazione. Importanti passaggi in questo senso sono stati quelli di inserire una carica specifica dedicata al percorso di innovazione didattica, all'interno della compagine dei prorettorati e delle deleghe a supporto delle attività della rettrice. Nel sessennio 2021-2027, infatti, è stata creata la figura di Delegata alla Didattica Innovativa (nella persona della prof.ssa Marina De Rossi), che risponde direttamente alla Rettrice, laddove invece in precedenza vi erano due figure di Advisor di supporto al prorettorato alla didattica. Tale istituzionalizzazione diventerà ancora più evidente con l'imminente obbligatorietà dei corsi T4L base per tutti i ricercatori a tempo determinato neo-assunti, a partire dal 2023. Entrambe le iniziative rendono visibile la convinzione che parlare di innovazione della didattica, e farlo all'interno di un quadro di formazione continua e condivisa sia una tra le attività fondanti e imprescindibili di un'università che ambisca a diventare leader nel contesto nazionale e internazionale, come l'ateneo di Padova. Molto altro si può fare, tuttavia, per scardinare la mentalità, ahimè non solo Padovana o Italiana, che vede la didattica come subordinata alle altre attività in cui è coinvolto un docente.

b) *Riflessività*

Come ripetuto in vari punti di questo scritto, il percorso di sviluppo professionale attuato all'interno del T4L ha avuto natura sperimentale. Se si è chiaramente ispirato alle migliori realtà internazionali in ambito di *Faculty Development*, non aveva esempi a cui rifarsi invece per poter capire come applicare tali approcci nel contesto italiano, e in quello padovano in particolare. Il suo sviluppo, quindi non ha potuto che procedere per tentavi e sperimentazioni. Per trarre il meglio da questo percorso, il T4L si è quindi dotato fin dagli inizi di un sistema di monitoraggio che potremmo inquadrare all'interno della metodologia della ricerca-azione. Il primo passaggio è stato quello di verificare, per ogni attività formativa realizzata, il grado di apprezzamento delle/i docenti rispetto alle attività formative realizzate e raccogliere feedback per migliorare, e di misurare il cambiamento nel loro modo di insegnare. In seconda battuta si è cercato di cogliere anche qual è stato l'apprezzamento del corpo studentesco rispetto agli insegnamenti che hanno implementato tecniche di *active learning*, a valle del corso T4L. Ad ogni passaggio, quindi, è stato possibile verificare l'azione e ritrarre l'attività in base ai feedback ricevuto, fondamentale affinché l'offerta formativa fosse allineata con la domanda. A valle di questi primi quattro anni di sperimentazione, il T4L ha ora anche avviato un percorso di monitoraggio più sostanzioso, volto a monitorare anche gli impatti di questa attività sull'apprendimento degli studenti; ma le opportunità per studiare e approfondire quanto fatto, anche in relazione alle specifiche esperienze realizzate all'interno dei vari dipartimenti, è molto vasta e in continua evoluzione⁴.

4 Si veda anche Raffaghelli et al. (2021) e Fedeli, Schiavon & Scarso (2020).

c) *Garantire risorse*

Niente di quanto fatto avrebbe potuto essere realizzato se non fossero state messe a disposizione importanti risorse, sia di tipo finanziario che di tipo umano. Fondamentale affinché quanto imparato attraverso i corsi di formazione potesse concretizzarsi anche in una nuova modalità di insegnare, è stata infatti la possibilità di accedere a fondi specificatamente dedicati alla didattica innovativa – quasi 5 milioni di euro dal 2018. La possibilità per ogni dipartimento o scuola di presentare dei progetti, volti a favorire il miglioramento della didattica tramite attività *student centered* anche sperimentali, e con taglio disciplinare molto accentuato ha garantito la creazione di comunità di apprendimento, la realizzazione di artefatti – ad esempio realizzare simulazioni, e molte altre piccole a grandi attività che hanno permesso di dare forza alle idee e alla volontà dei docenti che volessero mettere in pratica i principi affrontati durante i corsi T4L.⁵ Fondamentale per poter realizzare tali progetti, infatti, è stata tuttavia anche la possibilità di appoggiarsi agli uffici di supporto, ed in particolare al personale tecnico e amministrativo dell'Ufficio Offerta formativa e assicurazione della qualità, che ha garantito la fattibilità delle tante iniziative sviluppate. Al crescere della domanda di formazione e sviluppo tuttavia, si affianca anche la necessità di ampliare il portafoglio delle competenze offerte, con un sempre maggiore interesse a capire come offrire competenze e strategie tarate il più possibile su specifiche esigenze disciplinari, un approccio che si può ben sposare con la crescente presenza di competenze, in ateneo, soprattutto in capo a soggetti quali i Change Agent.

5 Per maggiori informazioni si veda: <https://www.unipd.it/t4l-progetti-miglioramento-didattica> e Fedeli, Mapelli & Mariconda (2020).

Riferimenti bibliografici

- Bolisani, E., Fedeli, M., Bierema, L., & De Marchi, V. (2021). United We Adapt: Communities of Practice to Face the CoronaVirus Crisis in Higher Education. *Knowledge Management Research and Practice* 19 (4), 454-58.
- EUA (2021). *Universities without Walls A Vision for 2030*.
- European Commission. (2011). Supporting growth and jobs—An agenda for the modernisation of Europe's higher education systems. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/library/policy/modernisation_en.pdf
- European Commission. (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fedeli, M. (2016). Coinvolgere gli studenti nelle pratiche didattiche: potere, dialogo e partecipazione. In M. Fedeli, V. Grion, & D. Frison (Eds.), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 113-142). Pensa MultiMedia.
- Fedeli, M., Frison, D., & Grion, V. (2017). Fostering learner-centered teaching in higher education. In V. Boffo, M. Fedeli, F. Lo Presti, C. Melacarne, & M. Vianello (Eds.), *Teaching and learning for employability. New strategies in higher education* (pp. 89-115). Pearson Italia.
- Fedeli, M. (2019). Linking Faculty to Organization Development and Change: teaching4Learning@Unipd. In M. Fedeli, & L.L. Bierema, *Connecting Adult Learning and Knowledge Management* (pp. 51-68). Springer
- Fedeli, M., Mapelli, D., & Mariconda, C. (2020). *Teaching4learning@unipd. L'innovazione didattica all'università di Padova. Teorie, Ricerche e Pratiche*. Padova University Press.
- Fedeli, M., Schiavon, L., & Scarso, A. (2020). Valutazione di impatto del Teaching4Learning. In M. Fedeli, D. Mapelli, & C. Mariconda, *Teaching4learning@unipd. L'innovazione didattica all'università di Padova. Teorie, Ricerche e Pratiche* (pp. 29-55). Padova University Press.
- Raffaghelli, J. E., Grion, V., & De Rossi, M. (2021). Pratiche basate

sui dati nella valutazione e l'analisi della qualità didattica: il caso dell'Università di Padova. *Querty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 16(1), 58-79.

Weimer, M. (2020). A Learner-Centered Teaching Updated. In M. Fedeli, D. Mapelli, & C. Mariconda, *Teaching4learning@unipd. L'innovazione didattica all'università di Padova. Teorie, Ricerche e Pratiche* (pp. 17-28). Padova University Press.

Ringraziamenti

Si ringrazia l'ufficio Offerta formativa e assicurazione della qualità per il supporto nelle analisi statistiche e le autrici del libro per i preziosi feedback ricevuti nella stesura del capitolo.

III.

Lo sviluppo professionale del docente universitario. Tradizione, Potere e Collaborazione

di *Monica Fedeli*
Università di Padova

1. Le trasformazioni in higher education e i nuovi fattori di sviluppo e crescita

Le trasformazioni che in questi ultimi anni hanno interessato la formazione superiore riguardano moltissime dimensioni e settori. Questo contributo si focalizza sulla innovazione didattica e sullo sviluppo organizzativo in *higher education*.

Secondo Freedman (2021) la pandemia COVID-19 ha dimostrato la capacità dell'*higher education* di affrontare i cambiamenti e di adattarsi con responsabilità. In “una notte” molte università nel mondo sono state in grado di trasformare la didattica e la ricerca, che prima si svolgevano principalmente in presenza, in modalità da remoto. Questo cambiamento repentino porta e porterà con sé molte sfide e criticità, ma anche successi e soddisfazioni (Freedman, 2021, p. 14). Fino agli anni 1970, i valori fondamentali dell'*higher education* erano quelli della libertà nella ricerca e nella didattica, l'autonomia e l'importanza del ruolo sociale dell'istituzione. Pur mantenendo saldi questi valori, sono subentrate nuove prospettive, ovvero quelle della collaborazione, della cooperazione e della condivisione; la cultura del fare insieme per migliorare e per promuovere conoscenza e cam-

biamento.

La didattica in particolare è stata la dimensione più sfidante per molti accademici, i quali hanno dovuto ripensare e riorganizzare le pratiche di insegnamento e apprendimento per affrontare la sfida lanciata dal COVID-19. Anche in questa occasione la dimensione collaborativa e relazionale ha permesso di costruire delle solide basi per apprendere velocemente nuove conoscenze e competenze. Il confronto, il dialogo e lo scambio in molte situazioni sono serviti da acceleratori di innovazione e cambiamento nella didattica. Il pensiero generativo e quello riflessivo hanno guidato molti cambiamenti causati dalla pandemia da COVID-19 e da un processo di innovazione in atto nell'ultimo decennio in *higher education*. Alcuni aspetti chiave sono emersi in questi processi trasformativi ed hanno delineato alcune dimensioni prioritarie per promuovere cambiamento: la flessibilità della didattica, la valorizzazione delle differenze, la sostenibilità sociale dell'educazione e la competizione a livello globale.

La flessibilità della didattica si è subito manifestata come tratto di fondamentale importanza per rispondere alle nuove esigenze delle studentesse, degli studenti e delle istituzioni, che se non fossero state preparate ad affrontare il cambiamento, non avrebbero potuto mantenere un ruolo trainante a livello di sviluppo di saperi e di competenze. La valorizzazione delle differenze, ovvero la diversità intesa come fattore valorizzante e di promozione delle persone, delle istituzioni e delle culture organizzative che insieme collaborano per migliorare; ma anche, la diversità come fattore di sviluppo di una didattica che coglie i diversi aspetti dello sviluppo della società globale. Diversificare l'offerta costituisce, inoltre, un'opportunità per offrire la formazione ad un numero maggiore di studentesse e studenti, e di rispondere ad un bisogno delle persone di apprendere *life long* e *life wide*. Questo significa, porsi un obiettivo chiaro di equità, in termini di pari opportunità per coloro che vogliono accedere ai percorsi universitari. La sostenibilità sociale dell'educazione,

richiama la creazione di un'offerta formativa sostenibile per le studentesse, gli studenti e le loro famiglie, che vada verso una direzione di democratizzazione dell'offerta stessa. Di fatto, il concetto di sostenibilità sociale dell'educazione rappresenta una delle componenti fondamentali del paradigma della sostenibilità, in cui il miglioramento delle condizioni ambientali è associato alla crescita dell'economia nel suo complesso. Con essa si garantiscono condizioni di benessere umano (sicurezza, salute, istruzione), equamente distribuite per classi e genere. L'idea è quella di sviluppare un paradigma educativo e una didattica che siano equi, visibili, realizzabili e attenti alle differenze; una pedagogia impegnata che sia pratica della libertà e condivisione del potere. Pertanto, la sostenibilità è intesa come valore condiviso, che permetta la creazione di circoli virtuosi e partecipati dove si crea valore per le persone e per le istituzioni.

Infine, la necessità di competere a livello globale. La sfida della globalizzazione, in ambito educativo, è quella di creare una offerta formativa che vada al di là del territorio locale pur valorizzandone la sua unicità. Il superamento dei confini materiali e mentali ha promosso lo sconfinamento della didattica, aperto le porte delle aule e de-privatizzato il sapere (Adam & Mix, 2014), facendo viaggiare nel mondo i corsi e gli insegnamenti. Questa spinta verso la globalizzazione ci inserisce in un dialogo internazionale ancora più significativo, che offre importanti sfide in termini di collaborazione (Fedeli et al., 2020).

In questa prospettiva di crescita e di sviluppo si inseriscono anche gli obiettivi dell'agenda 2030 (United Nations, 2015) ed in particolare l'obiettivo 4 dei *Sustainable Development Goals* (SDG) che promuove la sostenibilità della formazione superiore in termini di equità, qualità della formazione e valorizzazione delle diversità attraverso un approccio che non può non essere che collaborativo ed elaborato attraverso delle alleanze intelligenti.

2. Il ruolo del contesto per l'innovazione didattica

La lente della didattica ci consente di comprendere come il cambiamento e l'innovazione stiano avanzando in termini di trasformazione e di nuovi paradigmi (Brookfield, 2002; Fedeli & Frison, 2018; Pompili & Viteritti, 2020). Cambiare significa spostare il focus dall'insegnamento all'apprendimento, dalle tecniche trasmissive alle pratiche partecipative, dalla didattica centrata sui contenuti a quella centrata su chi apprende, quindi, sugli studenti e sulle studentesse.

L'innovazione didattica è perseguita in molti paesi e in molte università in modo intenzionale, spesso acclamata, seppur timidamente, da istituzioni universitarie con lunghe tradizioni e resistenti a cambiamenti di qualsiasi tipo. Per affrontare un cambiamento di questo tipo, che consenta di innovare la didattica, coinvolgendo docenti e studenti, ma anche tutta l'organizzazione, è necessario progettare, pianificare e considerare molto bene i fattori di sviluppo dell'organizzazione. Ogni istituzione, seppure simile alle altre, presenta dei tratti di unicità che la rendono un contesto degno di studio e di attenzione. Il contesto è il sistema sociale che permea il pensiero e le azioni di tutti gli esseri umani nell'ambito di una particolare situazione sociale come la classe, l'università, l'organizzazione, la comunità, il paese (Bierema, 2010). Il contesto fluido, dinamico e, allo stesso tempo, ingessato di una organizzazione universitaria è caratterizzato da fattori interni ed esterni di sviluppo e rappresenta l'arena in cui si realizza il cambiamento. Il contesto include le persone, i ruoli, il potere, le politiche, la cultura organizzativa e al di là di questo è necessario considerare che l'organizzazione agisce in un territorio, in un contesto sociale che ne influenza le scelte e lo sviluppo. Seppure sia risaputo che la conoscenza profonda di un particolare contesto supporta le scelte e promuove una riflessione sulle politiche e sulle relazioni di potere, molto spesso si tende a sottostimare i fattori di contesto. Ad

esempio, molte istituzioni universitarie sono molto formali, al loro interno le decisioni vengono condivise tra pochi e comunicate ai molti. La struttura gerarchica delle università crea una organizzazione a struttura verticale dove i passaggi dal basso all'alto e viceversa non sono sempre scontati, condivisi e tanto meno accettati. In situazioni di questo tipo i cambiamenti richiedono più tempo, sono incrementali (Fedeli, 2019), vanno promossi attraverso azioni *evidence based* e costruiti attraverso attività di ricerca circolare, di analisi e studio critico, e di restituzione dei risultati (Luppi et al., 2020). In questi contesti, inoltre, non è semplice poter raccordare e collegare le iniziative, creare condivisione e sperimentare insieme nel contesto dove si opera quotidianamente.

3. Il ruolo del potere nel cambiamento organizzativo

Uno dei fattori che condizionano lo sviluppo organizzativo e allo stesso tempo caratterizzano il contesto è sicuramente il potere. Dal potere del docente e dello studente (Brookfield, 2013; Fedeli, 2016) a quello esercitato dalle persone nei diversi ruoli all'interno dell'organizzazione. Non esiste organizzazione che non sia caratterizzata da dinamiche di potere. Partendo dall'organizzazione per arrivare ai contesti di insegnamento come l'aula, possiamo evidenziare alcune delle dinamiche che si creano grazie e a causa della presenza del potere. In questo caso la premessa è che il potere è ovunque e che bisogna imparare a gestirlo per il bene dell'organizzazione e delle persone che la abitano. Il bene in prospettiva di altruismo, di benefici collettivi che fanno sentire le persone valorizzate e che le mettono in condizione di raggiungere la performance migliore grazie ad un clima valorizzante. Il bene in chiave relazionale, come empatia e possibilità di comprendere meglio gli altri e le loro azioni giornaliere.

Il COVID-19, in questi ultimi anni, ha sicuramente eviden-

ziato la tendenza all'autonomia e alla prevalenza delle esigenze del singolo, che incoraggiava le persone a considerare l'esercizio unilaterale dell'individuo, seppur futile e contro produttore. La sperimentazione dell'isolamento ha portato all'affermazione dirompente della collettività, proprio il potere delle relazioni e delle comunità hanno consentito il superamento di molte difficoltà. Si è passati improvvisamente da una dimensione di solisti, concentrati sulle nostre performance ad una di orchestrali che operano per la collettività. Julie Battilana e Tiziana Casciaro (2021), nel volume "Power for All", evidenziano alcuni tratti del potere basati principalmente su quattro dimensioni, due negative e due positive. Le dimensioni che le autrici definiscono "power poisons" sono due: "Hubris" e "Self-Focus" (Battilana & Casciaro, 2021, p. 36). La prima è caratterizzata da una sovrastima di sé stessi e delle proprie capacità e competenze, la seconda da un eccessivo individualismo e dalla mancanza di interesse nei confronti delle persone che ci circondano. Le due dimensioni che si oppongono alle precedenti sono denominate "power antidotes" e sono costituite da "Humility" e "Empathy" (Battilana & Casciaro, 2021, p. 36). La prima rappresenta la consapevolezza della nostra infallibilità e la seconda la consapevolezza della interdipendenza, della relazione con gli altri. Da questa visione il cammino di sviluppo del potere si concentra sul raggiungimento di un obiettivo superiore che è quello di potere come responsabilità con orientamento collettivo (Battilana & Casciaro, 2021, p. 36). A livello organizzativo si tratta di promuovere empowerment nelle organizzazioni, che tradotto in azioni concrete si potrebbe identificare in una leadership volta ad esercitare potere: "tra gli altri, con gli altri e per gli altri" (Rossi, 2018). Significa anche comprendere ciò che le persone vorrebbero e ciò a cui tengono, significa godere della loro fiducia e del loro sostegno nel promuovere sviluppo organizzativo. Il motto che potrebbe spingere il cambiamento sarebbe: dare il potere a molti e gestirlo in modo collaborativo. L'organizzazione allora si

accredita come una comunità che condivide valori, azioni e che considera le persone ricchezza fondamentale per la generazione del successo economico, sociale e delle persone.

Le nostre istituzioni universitarie sono state per anni dominate da dinamiche di potere divisive, che incoraggiavano la competizione e l'individualità. Il potere è sempre stato in mano a pochi, per lo più di sesso maschile e gestito sempre dall'alto. In questo sistema si è sempre privilegiato un approccio di tipo gerarchico e mai democratico. In una cultura di questo tipo è scontato che anche la didattica prendesse le forme di un potere esercitato dal docente sullo studente e non viceversa. Bell Hooks (2014) nel suo volume "Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom", affermava di sentirsi fortunata quando incontrava un docente capace di insegnare in modo coinvolgente. Era ed è tutt'ora, anche se in misura ridotta, cosa rara incontrare docenti impegnati ad insegnare utilizzando pratiche pedagogiche progressiste (Hooks, 2014). Sorprende l'attualità di queste affermazioni a quasi trent'anni di distanza: "la maggior parte dei miei docenti non era minimamente interessata all'illuminazione. Più che altro sembravano affascinati dall'esercizio del potere e dell'autorità all'interno del loro regno in miniatura, la classe" (Hooks, 2014, p. 49).

Formare docenti progressisti e disponibili a condividere il potere con le studentesse e gli studenti è una delle linee di sviluppo dell'azione di innovazione didattica. Interrogarsi sui valori della condivisione, della responsabilità, acquisire consapevolezza di come si è come decenti in aula in relazione con studentesse e studenti è il requisito per cambiare la propria prospettiva di insegnamento e apprendimento e per trasformare la didattica in una pratica condivisa e partecipata. La collegialità, la de-privatizzazione delle pratiche individuali e la condivisione del potere sono le dimensioni che promuovono il cambiamento a livello personale e organizzativo.

4. I primi gruppi di studio

La storia dello sviluppo professionale dei docenti è caratterizzata dalla creazione di gruppi di studio detti anche *teachers study group* (TSG): una comunità di apprendimento collaborativo che promuove sviluppo e innovazione in *higher education*. L'obiettivo è quello di migliorare l'insegnamento, promuovere la costruzione di comunità e la condivisione delle pratiche all'interno del gruppo stesso (Adams & Mix, 2014; Cox, 2013; Stanley, 2011). A seconda della finalità che i gruppi perseguono, ritroviamo in letteratura diverse definizioni, come ad esempio: *faculty learning communities* (Cox, 2004; Daly, 2011; Schlitz et al., 2009); *learning communities* (MacKenzie et al., 2010; Sherer et al., 2003); *critical friendship groups* (Adams & Mix, 2014); *faculty study groups* (Wildman et al., 2000); *collaborative teacher study groups* (Stanley, 2011); *research learning community* (Holmes & Kozlowski, 2014); *peer mentoring* (Angelique et al., 2002; Darwin & Palmer, 2009); *teacher groups* (Heinrich, 2014). Questi gruppi sono tipicamente piccoli (8-15 componenti), composti da docenti volontari, auto gestiti e caratterizzati da una relazione simmetrica e collaborativa tra i partecipanti di diverse discipline che si incontrano regolarmente per un periodo di tempo lungo. Adams e Mix (2014) quando parlano di *critical friendship groups* vedono “members moving towards a de-privatization of teaching” attraverso una condivisione della pratica e un riconoscimento “social, emotional, and personal nature of sharing such work” (p. 41). Strutturalmente i gruppi possono essere entità indipendenti, che nascono in risposta ad un particolare problema, generalmente autogestiti e si sciolgono nel corso del tempo; oppure possono essere promossi dall'istituzione, con una programmazione precisa e coinvolgere persone esterne come facilitatori e formatori. “With or without external leadership, the most successful study groups contain collaborative elements: goals are shared, and groups are organized around the aim of codifying

and improving the local knowledge that is most important to their particular members” (Stanley, 2011, p. 72). Il presupposto che guida i gruppi è che essi siano essenziali per il cambiamento e che diano ai docenti l’opportunità di “reinvent themselves as educators” e tra pari “experimenting, reflecting, discussing, and assessing” i valori, gli ideali e gli approcci all’insegnamento e all’apprendimento (Sturko & Gregson, 2008, p. 36). Questo orientamento collaborativo è sostenuto teoricamente (implicitamente o esplicitamente) dai principi della ricerca educativa (Dewey, 1916/2004), dell’apprendimento comunicativo (Bruffee, 1987); e della comunità di pratica (Sherer et al., 2003; Wenger et al., 2002). La collaborazione nasce dallo sviluppo di una comunità di apprendimento. È la struttura della comunità che “creates a social fabric for learning with the development of trust and energy to encourage risk-taking [...] to share the specific knowledge and products that the community develops” (Cox, 2013, p. 19).

Attualmente, i principali risultati della ricerca emergono da una serie di studi di casi di cui sono stati realizzati e valutati i relativi programmi. Le esperienze di gruppi di docenti sono state discusse in letteratura ed hanno evidenziato “multiple benefits for faculty members including increased feelings of support within the university setting, increase sense of professional identity, higher rates of achieving tenure, as well as increased skill and knowledge base” (Holmes & Kozlowski, 2014, p. 36). I gruppi di studio offrono opportunità di *mentoring* per docenti a inizio carriera e promuovono relazioni con i docenti più esperti creando: più apertura mentale e senso civico (Cox, 2004), un maggiore apprezzamento per la diversità, più competenza e fiducia per quanto riguarda le pratiche di insegnamento (Adams & Mix, 2014; Daly, 2011). Daly (2011) conclude nella sua ricerca che le *faculty learning community* (FLC) forniscono

Opportunities for faculty members to self-organize and direct their own developmental activities (autonomy). The needs assessment processes and the research associated with the campus-wide change projects—built competence in the areas of pedagogical and curricular reform. And the connections among the seminar members—built through trust and extended conversations over the course of an entire semester and supported with release time from other responsibilities—established a sense of relatedness and commitment to long-term collective goals for teaching improvement (p.11).

Alcune tra le ricerche più significative su FLC sono state realizzate alla Miami University in Ohio, che da oltre 32 anni avvia ogni anno un nuovo gruppo per giovani docenti all'inizio della carriera accademica (Cox, 2013). Il successo di questo programma deriva dall'alto grado di partecipazione dei docenti, sia di quelli ad inizio carriera che senior che rivestono il ruolo di mentori. Le ricerche nel corso degli anni evidenziano un impatto significativo sulla pratica, in particolare un aumento di interesse da parte dei partecipanti nel processo di insegnamento e nella ricerca didattica. Inoltre, gli esempi che coinvolgono gli studenti nella *learning community* hanno mostrato risultati che “were remarkably consistent with those of early-career faculty in their learning communities [...] Thus, the retention rates of students in such communities were higher than those who were not in student communities” (Cox, 2013, p. 23).

Nonostante la ricerca abbia evidenziato questi risultati sui TSG, è molto complesso confrontarli metodologicamente a causa di una gamma troppo vasta di caratteristiche come: contesti, dimensioni, obiettivi, impostazioni e istituzioni diverse. La discussione sulle criticità evidenziate dalle ricerche per comprendere i limiti di tale approccio è realmente limitata, soprattutto non troviamo spiegazioni sul motivo per il quale nelle università non si siano sviluppate esperienze di rilievo in questo campo.

Partendo da alcune esperienze internazionali l'Università di Padova ha cominciato a lavorare già nel 2014 in questa direzione promuovendo gruppi di studio di docenti che insieme partecipano a percorsi di formazione sulla innovazione della didattica e si confrontano per promuovere cambiamento nella propria didattica e per lavorare in gruppo. I gruppi di studio hanno dato inizio al processo di innovazione didattica nell'ateneo patavino e sono stati monitorati e supportati nel loro sviluppo attraverso attività di ricerca azione e di restituzione dei risultati. Tale attività costituisce un continuum e un circolo virtuoso tra le attività di formazione proposte e le attività di ricerca realizzate.

5. Il change agent come promotore di una cultura di condivisione e di cambiamento

Promuovere cambiamento per innovare la didattica in istituzioni come le università, non è sicuramente un percorso segnato. Le esperienze in Italia non sono molte e poche sono le evidenze di ricerca, almeno a livello locale e nazionale. L'innovazione didattica è un tema relativamente recente nel nostro paese e le ricerche sono molto parcellizzate e soprattutto collegate a casi studio. "La via italiana" (Fedeli et al., 2016) è in fase di sviluppo e non presenta confini ben delineati.

In questo contesto e in una istituzione di grandi dimensioni come l'Università di Padova (UNIPD), il gruppo di coordinamento della didattica ha sviluppato un progetto per la formazione di figure denominate *change agent* (CA), che supportino il processo di innovazione (Fedeli, 2019; Fedeli et al., 2020). Il CA è colui o colei che promuove cambiamento e miglioramento della didattica nel proprio dipartimento e/o tra i dipartimenti. Il CA è un docente che ha esperienza in attività di miglioramento della didattica e intende lavorare con colleghi e colleghe sulla trasformazione e sui processi di apprendimento e insegnamento

(Fedeli, 2019). Le funzioni del CA sono azioni di promozione e miglioramento della didattica nei propri dipartimenti che possono essere realizzate attraverso l'organizzazione di attività di formazione, offrendo supporto nel proprio dipartimento relativamente alle scelte che riguardano la didattica, l'aggiornamento continuo e la formazione nell'ambito della ricerca in didattica nel proprio campo disciplinare, la sperimentazione di metodi didattici e la promozione di azioni volte alla creazione e al sostegno delle comunità di pratica. Inoltre, il CA si fa promotore di attività di *peer-observation* tra colleghi che decidono di de-privatizzare la propria didattica (Adams & Mix, 2014) aprendo le porte delle proprie aule e condividendo idee, strategie e problemi della didattica. Il CA agisce come promotore di partnership e collaborazioni (Corcoran & Duane, 2019), come coach educativo e in alcuni casi, se richiesto, anche come *co-teacher* nella didattica in aula. Dal punto di vista organizzativo si impegna a condividere le azioni che realizza con esperti in ambito di apprendimento e insegnamento, a misurare l'impatto delle azioni attraverso la realizzazione di progetti di *action-research*, condividendo e comunicando i risultati ottenuti, organizzando attività di studio e di ricerca, creando materiali di promozione per la disseminazione dei risultati (Bierema, 2010).

Quando il COVID-19 si è diffuso in Italia, proprio all'inizio del primo semestre accademico, nel marzo 2020, tutti gli insegnamenti che dovevano essere erogati in presenza sono stati trasformati in modalità remota con articolazioni diverse che andavano dalla sincrona alla asincrona, a forme miste e ibride. Al pari delle università nel mondo, le università italiane hanno dovuto affrontare una sfida unica ed estremamente impegnativa che ha visto coinvolti in prima linea docenti, studentesse e studenti con l'obiettivo di reinventare, anche se temporaneamente, delle modalità didattiche che potessero promuovere e creare contesti di apprendimento significativi.

All'università di Padova, la comunità dei CA ha cominciato

ad operare come gruppo di supporto, rispondendo immediatamente alla crisi attraverso la realizzazione di azioni di condivisione di problemi e di pratiche che promuovessero la crescita e lo sviluppo di una consapevolezza di gruppo e prefigurassero soluzioni, frutto di prospettive diverse, attraverso le quali affrontare i problemi che i docenti stavano vivendo.

Da una prima ricognizione della letteratura si evidenzia che ci sono poche ricerche su come le Comunità di Pratica (CdP), reagiscono in caso di emergenza e se possono mantenere la loro efficacia in tali situazioni. Se ci sono pochi studi sulle CdP in generale durante le emergenze, non ce ne sono (almeno, per quanto ne sappiamo) nel particolare contesto dell'istruzione superiore. In una situazione altamente dinamica come quella di crisi, quando i docenti devono reagire rapidamente per garantire la continuità dei servizi educativi (Burde et al., 2017), le CdP possono non avere il tempo di trovare le condizioni favorevoli per operare efficacemente.

Uno studio di caso pubblicato nel 2020 da ricercatori e ricercatrici dell'Università di Padova e della University of Georgia (Bolisani et al., 2020) dimostra come efficacemente una comunità di CA può rispondere in tempi di crisi all'emergenza attraverso strategie di collaborazione e condivisione a sostegno della didattica e della sua innovazione.

6. Riflessioni conclusive

Il presente contributo ha voluto esplorare alcune prospettive che interessano l'innovazione didattica, non solo dal punto di vista dei docenti, ma considerando prima di tutto le sfide e le opportunità che una trasformazione di questo tipo in tempi di COVID-19 porta con sé. Alcuni sono i fattori che emergono e dai quali non si può prescindere. La premessa è che il cambiamento in atto è ormai inarrestabile e la pandemia COVID-19 ha am-

plificato alcune dimensioni, generato nuovi spazi di discussione e anche di crescita e di sviluppo. In particolare, ci si è confrontati con dimensioni di contesto nuove, si pensi al ruolo delle tecnologie e a quanto queste abbiano potuto modificare i contesti tradizionali della didattica in aula. Si immagini pure quanto le tradizioni delle punizioni, delle regole, delle rigidità siano state intaccate e rielaborate in modo tale da poter perseguire obiettivi più importanti e più alti, quali la continuazione dello studio per studentesse e studenti. Una dimensione che è emersa più di altre è stata sicuramente quella del potere, messa in discussione dalla mancanza di riferimenti chiari, dalla inesperienza di docenti e studentesse e studenti, dalle condivisioni di una condizione pandemica che interessa tutte e tutti. Ed infine quanto utile si sia rilevato il fatto di aver promosso, in situazioni anche precedenti alla diffusione del virus COVID-19, il lavoro di gruppo, la condivisione attraverso gruppi di studio e ancora di più il fatto di avere “in casa” persone preparate e pronte a reagire non solo dal punto di vista tecnologico, di importanza fondamentale, ma che sono state in grado di offrire supporto tra pari, condividere pratiche, sensazioni e sentimenti che hanno *empowered* colleghe e colleghi in difficoltà o semplicemente che li hanno spinti ad uscire dalla consueta solitudine del docente universitario. Infine, l’invito per chi, come molti di noi, credono che si possa cambiare è quello di guardare in profondità i contesti, di generare confronto critico e franco e di mettersi in cammino insieme per progredire e sviluppare contesti di apprendimento attraenti per le studentesse e gli studenti presenti e futuri.

Riferimenti bibliografici

- Adams, S. R., & Mix, E. K. (2014). Taking the Lead in Faculty Development: Teacher Educators Changing the Culture of University Faculty Development through Collaboration. *AILACTE Journal*, 11(1), 37-56.

- Angelique, H., Kyle, K., & Taylor, E. W. (2002). Mentors and muses: New strategies for academic success. *Innovative Higher Education*, 26(3), 195-210.
- Battilana, J., & Casciaro, T. (2021). *Power for All. How it Really Works and why it's Everyone's Business*. Simon and Schuster.
- Bierema, L.L. (2010). *Implementing critical approach to organizational development*. Krieger Publishing Company.
- Bolisani, E., Fedeli, M., Bierema, L., & De Marchi, V. (2021). United we adapt: communities of practice to face the CoronaVirus crisis in higher education. *Knowledge Management Research & Practice*, 19(4), 454-458.
- Brookfield, S.D. (2002). Using the lenses of critically reflective teaching in the community college classroom. *New directions for community college*, 118, 31-38.
- Brookfield, S.D. (2013). *Powerful techniques for teaching adults*. Jossey Bass.
- Bruffee, K. A. (1987). The art of collaborative learning. *Change*, 19(2), 42-47.
- Burde, D., Kapit, A., Wahl, R. L., Guven, O., & Skarpeteig, M. I. (2017). Education in emergencies: A review of theory and research. *Review of Educational Research*, 87(3), 619-658.
- Corcoran, N., & Duane A. (2019). Using social networks and communities of practice to promote staff collaboration in higher education. In Fedeli, M., & Bierema, L. L. (Eds.), *Connecting adult learning and knowledge management: Strategies for learning and change in higher education and organizations* (Vol. 8). Springer Nature.
- Cox, M. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97(97), 5-23. Retrieved from: <http://doi.org/10.1002/tl.129>
- Cox, M. D. (2013). The impact of communities of practice in support of early-career academics. *International Journal for Academic Development*, 1324(September), 1-13. Retrieved from: <http://doi.org/10.1080/1360144X.2011.599600>
- Daly, C. J. (2011). Faculty learning communities: Addressing the professional development needs of faculty and the learning needs of students. *Currents in Teaching and Learning*, 4(1), 3-16.
- Darwin, A., & Palmer, E. (2009). Mentoring circles in higher educa-

- tion. *Higher Education Research & Development*, 28(2), 125-136. Retrieved from: <http://doi.org/10.1080/07294360902725017>
- Dewey, J. (1916/2004). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Fedeli, M. (2016). Coinvolgere gli studenti nelle pratiche didattiche: potere, dialogo e partecipazione. In Fedeli, M., Grion, V., & Frison, D. (Eds.), *Coinvolgere per apprendere: metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 113-142). Pensa MultiMedia.
- Fedeli, M., Serbati, A., & Taylor, W.E., Developing teaching and learning methods to innovate the Italian context of higher education. The case of university of Padova. *Excellence and innovation and learning and teaching. Research and Practice*, 1, 35-53.
- Fedeli, M., & Frison, D. (2018). Metodi per la facilitazione dei processi di apprendimento nei diversi contesti educativi. *Form@re*, 3, 153-169.
- Fedeli, M. (2019). Migliorare la didattica universitaria: il cambiamento organizzativo e il ruolo del change agent. *Formazione & Insegnamento*, XVII, 1, 267-282.
- Fedeli, M., Mapelli, D., & Mariconda, C. (eds.). (2020). *Teaching4Learning@Unipd. L'innovazione didattica all'Università di Padova. Teorie, ricerche e pratiche*. Padova University Press.
- Fredman, P. (2021). To Cohere and Act as One: IAU—The Global Voice of Higher Education. In Van't Land H., Corcoran A. & Iancu D.C. (Eds.), *The Promise of Higher Education* (pp. 11-16). Springer, Cham.
- Heinrich, E. (2014). Towards using relevant collegial contexts for academic development. *Active Learning in Higher Education*, 15(3), 215-230. Retrieved from: <http://doi.org/10.1177/1469787414544873>
- Holmes, C. M., & Kozlowski, K. A. (2014). Faculty experiences in a research learning community. *Journal of Faculty Development*, 28(2), 35-42.
- Luppi, E., Neri, B., & Vannini, I. (2020). Innovare la didattica nell'emergenza. *Scuola democratica*, 3/2020, 591-603.
- MacKenzie, J., Bell, S., Bohan, J., Brown, A., Burke, J., Cogdell, B., ... & Tierney, A. (2010). From anxiety to empowerment: A learning community of university teachers. *Teaching in Higher Educa-*

- tion, 15(3), 273-284. Retrieved from: <http://doi.org/10.1080/13562511.003.740825>
- Pompili, G., & Viteritti, A. (2020). Challenges in higher education. Teaching innovation between experimentation and standardization. *Scuola democratica*, 3/2020, 417-436.
- Rossi, B. (2018). *Il potere dell'educazione*. Studium.
- Schlitz, S. A., O'Connor, M., Pang, Y., Stryker, D., Markell, S., Krupp, E., ... & Redfern, A. K. (2009). Developing a Culture of Assessment through a Faculty Learning Community: A Case Study. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 133-147.
- Sherer, P., Shea, T., & Kristensen, E. (2003). Online communities of practice: a catalyst for faculty development. *Innovative Higher Education*, 27(3), 183-194. Retrieved from <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1022355226924>
- Stanley, A. M. (2011). Professional development within collaborative teacher study groups: Pitfalls and promises. *Arts Education Policy Review*, 112(2), 71-78. Retrieved from: <http://doi.org/10.1080/10632913.2011.546692>
- Sturko, P. A., & Gregson, J. A. (2008). Learning and collaboration in professional development for career and technical education teachers: A qualitative multi-case study. *Journal of STEM Teacher Education*, 45(3), 34-61.
- United Nations. (2015). General assembly resolution A/RES/70/1. *Transforming our world, the 2030 agenda for sustainable development*. Available from: <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard business press.
- Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard business press.

IV.

Attori di cambiamento in higher education: il change agent

di *Marica Liotino*
Università di Padova

1. La definizione del change agent nel contesto internazionale

Sebbene la figura del change agent (CA) non sia molto conosciuta nel panorama educativo italiano, tale ruolo è già stato discusso ampiamente a livello internazionale. Analizziamo di seguito le definizioni e le descrizioni dei CA ritrovate nella letteratura sulle organizzazioni e sulle organizzazioni educative seguendo un ordine cronologico di pubblicazione.

Una prima descrizione appartiene al contesto delle organizzazioni educative, infatti nel 1973 Havelock ha pubblicato il libro “The Change Agent’s Guide to Innovation in Education. Educational Technology Publications”. L’autore descrive un CA come “a person who facilitates planned change or planned innovation” (p.5). Secondo lo stesso, esistono quattro diversi modi attraverso i quali una persona può agire da agente di cambiamento, in base al ruolo svolto all’interno dell’organizzazione e alla fase in cui agiscono all’interno del processo di cambiamento, come si può vedere in figura 1. Pertanto, i CA possono agire come “a catalyst”, solitamente studenti, genitori o membri del *board* che rendono note le insoddisfazioni e sconvolgono lo status quo, energizzando il processo di *problem solving*; un “solution giver”, quando la persona è consapevole del cambiamento necessario e conosce come implementarlo e

quando offrire la soluzione alla comunità; un “process helper”, in questo caso, una persona esperta nelle fasi di *problem solving* che assiste coloro che sono inesperti nel riconoscere e definire i bisogni, diagnosticare i problemi e fissare gli obiettivi, acquisire risorse, selezionare le soluzioni, adattare e implementare le soluzioni e valutare che le soluzioni abbiano incontrato i bisogni che hanno innescato il processo di cambiamento; e infine un “resource linker”, agendo come mediatore tra i bisogni e le risorse (finanziarie, competenze nel processo di cambiamento) creando collegamenti tra le persone e il sistema (Havelock, 1973, p. 7).

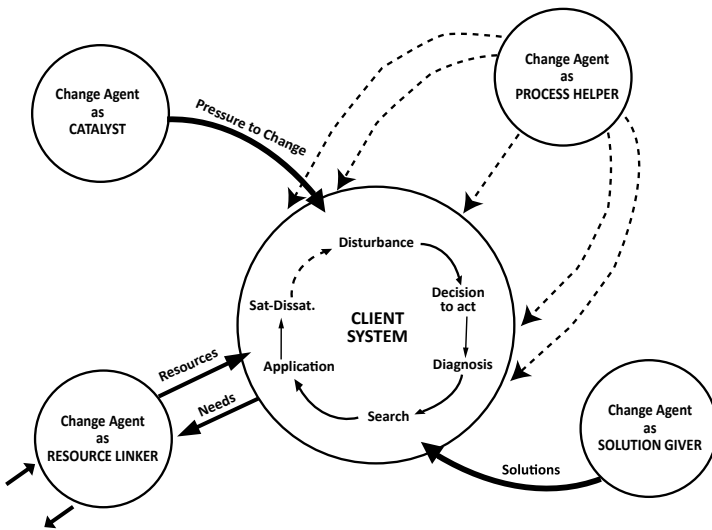


Fig. 1. Quattro modi per essere un change agent (Fonte: Havelock, 1973, p.8)

Rimanendo nella letteratura relativa alle organizzazioni educative, venti anni dopo Fullan (1993) sottolinea l'importanza di coltivare *change agency* negli insegnanti in formazione:

Faculties of education must redesign their programs to focus directly on developing the beginner's knowledge base for effective teaching and the knowledge base for changing the conditions that affect teaching [...] The new standard for the future is that every teacher must strive to become effective at managing change (p. 9).

Infatti, l'autore vede la combinazione di scopo morale e *change agency* come necessaria per essere insegnanti che fanno bene le cose giuste:

The moral purpose of teaching must be reconceptualized as a change theme. Moral purpose without change agency is martyrdom; change agency without moral purpose is change for the sake of change. In combination, not only are they effective in getting things done, but they are good at getting the right things done. The implications for teacher education and for redesigning schools are profound (Fullan, 1993, p. 5).

Nel 1997, riferendosi alla gestione delle organizzazioni in generale, Ulrich (come citato da Yusuf et al., 2017) ha menzionato il CA come uno dei possibili modi attraverso i quali le risorse umane possono sostenere le loro organizzazioni nel raggiungimento dell'eccellenza. Oltre ad essere un partner strategico con il management nella definizione della strategia aziendale, un esperto amministrativo che promuove lo svolgimento efficiente ed efficace del lavoro, un "employee champion" che sostiene il mantenimento e il miglioramento delle competenze dei dipendenti, il manager può agire come change agent, "continually contributing to the process of change and help[ing to] improve the organization's capacity to do so" (Yusuf et al., 2017, pp. 1658-1659).

Nel 1998, anche Patrick e Aetcher parlano di CA nelle organizzazioni educative, identificando i *faculty developers* come ruo-

li importanti per la trasformazione delle organizzazioni educative (in particolare *college* e università) in organizzazioni di apprendimento. Infatti, questi professionisti possono creare accordi collaborativi verso il cambiamento organizzativo grazie alla loro posizione di mediatori tra facoltà e amministrazione e di giudici in grado di valutare l'adeguatezza delle iniziative di cambiamento.

Alcuni esempi di iniziative promosse dai *faculty developers* volte al cambiamento e alla suddetta trasformazione sono: sostenere e orientare i nuovi docenti; incoraggiare il mantenimento della qualità dell'insegnamento attraverso processi di revisione tra pari; favorire la formazione in relazione ai progressi della ricerca nell'insegnamento (come gli approcci centrati sullo studente, le tecniche di apprendimento cooperativo, aiutare gli insegnanti a concentrarsi sui risultati dell'apprendimento piuttosto che sui contenuti da sviluppare nei corsi e usare la tecnologia in modo efficiente ed efficace); incoraggiare la collaborazione e i collegamenti tra le persone e le discipline (Patrick & Aetcher, 1998).

Nella discussione relativa alle figure chiave che possono influenzare il cambiamento negli istituti di istruzione, nel 2000 si inserisce Middendorf, descrivendo due profili di accademici che possono indurre tali processi: "opinion leader" e "acceptable innovators" (p. 84). I due tipi di accademici agiscono in tempi e modi differenti, compensando l'uno l'azione dell'altro. Gli opinion leader sono utili quando sono coinvolti nella pianificazione delle implementazioni e quando esprimono il loro atteggiamento verso le innovazioni:

Opinion Leaders are neither the first nor the last to make a change; have influence within the faculty; represent the norms of the faculty group; are at the hub of the faculty communications network; observe innovators to see how an idea works or where the dangers lie; observe latecomers to learn about an idea's limitations;

are relied on by the group for good judgment; and tend to be asked to serve on many committees (Middendorf, 2000, p. 86).

Complementarmente, gli innovatori sostengono nel pilotare esperimenti e nuove tecniche e nel dimostrarle. Infatti, “innovators are first to accept a change; are willing to take risks; have information sources outside their local group; communicate with other Innovators; and may be viewed as oddballs” (Middendorf, 2000, p. 90).

L'anno successivo, la riflessione di Cox (2001) ha riconosciuto le *faculty learning communities* come CA. Secondo l'esperienza dell'autore

These communities build communication across disciplines, increase faculty interest in teaching and learning, initiate excursions into the scholarship of teaching, and foster civic responsibility. They provide a multifaceted, flexible, and holistic approach to faculty development. They change individuals, and, over time, they change institutional culture. Faculty learning communities and their “graduates” are change agents who can enable an institution to become a learning organization (Cox, 2001, p. 69).

Pertanto, le *faculty learning communities* emergono come la migliore entità per raggiungere l'apprendimento e lo sviluppo della facoltà e promuovere un cambiamento multiforme e complesso a tutti i livelli (istituzionale, professionale e personale) del sistema (Cox, 2001).

Negli studi sino ad ora analizzati abbiamo visto che la promozione del cambiamento può essere esercitata da un'unica persona o da gruppi di persone che ricoprono ruoli diversi e a differenti livelli dell'organizzazione. Nel 2003, il lavoro di Caldwell ha tentato di offrire una prima classificazione della *change*

agency. Nel suo contributo, l'autore definisce un CA "as an internal or external individual or team responsible for initiating, sponsoring, directing, managing or implementing a specific change initiative, project or complete change programme" (Caldwell, 2003, pp. 139-140).

Attraverso un interessante studio della letteratura, egli ha identificato quattro modelli di change agency, basati sulla funzione e sul ruolo ricoperto dalla/e persona/e all'interno o all'esterno dell'organizzazione che affronta il cambiamento: "leadership models", "management models", "consultancy models" and "team models" (Caldwell, 2003, p. 140). Nei *leadership models* i CA ricoprono ruoli dirigenziali e sono identificati come leader che promuovono cambiamenti strategici; nei *management models* sono i manager di medio livello e gli specialisti funzionali a supportare il cambiamento nelle unità aziendali; i *consultancy models* affidano il ruolo di agenti di cambiamento ad esperti consulenti esterni o interni all'organizzazione; infine nei *team models* sono gruppi di persone che operano nei ruoli dei modelli precedentemente nominati ad operare come CA (Caldwell, 2003, p. 140).

Al pari di altri studiosi prima di lei, anche Watkins (2005), si è dedicata alla trasformazione degli istituti di *higher education* in *learning communities*. Nel 2005 ha proposto un modello a sette dimensioni di *learning organization* che promuove il cambiamento continuo e l'apprendimento. Riprendendo le parole di Shepard (1975 come citato in Watkins, 2005), l'autrice raccomanda nel suo modello che i *change leaders* lavorino in gruppo poiché "innovation requires a good idea, initiative, and a few friends" (p. 417). Questo permette loro di sostenersi a vicenda nell'affrontare la resistenza al cambiamento, anticipando proattivamente i problemi di implementazione e gli imprevisti, e lavorando su più fronti contemporaneamente. Inoltre, "creating cadres of change leaders at different levels of the organization is an effective strategy in the bureaucratic and often balkanized

structure of higher educational institutions” (Watkins, 2005, p. 418), per cui lavorare in gruppo rende possibile sollecitare il cambiamento a più livelli.

Un’ulteriore definizione di CA è offerta nel 2007 da Rusaw il quale li descrive come “individuals who help others make changes [and] facilitate developing new mental frameworks and job skills needed for a future state” (p. 349). Il suo studio riguarda le organizzazioni pubbliche e si sofferma sull’identificazione di quattro strategie e modelli che questi individui usano per indurre cambiamenti: (a) un “means-end model”, che implica una metodologia razionale di *problem solving*; (b) un “incremental approach” al cambiamento; (c) un modello “pluralist” che incorpora i diversi punti di vista, interessi e bisogni degli svariati costituenti; e (d) un modello “individual based” che si focalizza sul cambiamento dei modelli mentali e dei comportamenti individuali e di gruppo per cambiare il lavoro (Rusaw, 2007, p. 350).

Un ulteriore contributo allo studio dell’azione dei CA è il lavoro presentato da Battilana e Casciaro nel 2012. Il loro intento è stato di esaminare le condizioni in cui i CA sono in grado di influenzare gli altri membri dell’organizzazione ad adottare cambiamenti con diversi gradi di divergenza dallo status quo istituzionale. Le autrici hanno dimostrato empiricamente che l’adozione del cambiamento da parte dei membri dell’organizzazione è fortemente influenzata dal grado in cui il cambiamento stesso diverge dallo status quo istituzionale e che la chiusura strutturale nei *network* dei CA influenza la loro capacità di avviare e implementare il cambiamento e il successo di tali tentativi (Battilana & Casciaro, 2012).

Sulla stessa linea, nel 2015, anche Lines e i suoi collaboratori attestano l’importanza del ruolo dell’agente di cambiamento nel processo di cambiamento organizzativo. L’esito della loro ricerca attesta infatti che

Organizations that did not formally identify change agents were shown to encounter four times more resistance than those organizations that did. [...] The extent to which agents are personally involved with change implementation activities is also important. Change agents should have direct, day-to-day involvement that contributes to actual project-specific deliverables within the change implementation process (Lines et al., 2015, p. 1176).

Dunque, viene sottolineata l'importanza del riconoscimento formale di tali figure addette alla promozione di cambiamento e del loro coinvolgimento diretto e costante nei processi di implementazione della trasformazione.

Infine, il recente studio della letteratura di Palumbo e Manna (2019) ribadisce l'effetto catalizzatore di cambiamento che i CA rivestono all'interno delle organizzazioni educative. Essi sono descritti come dipendenti carismatici capaci di creare un'atmosfera *empowering* e positiva che stimola i membri di tali istituzioni dapprima alla riflessione, all'individuazione di intese e direzioni comuni per il cambiamento, successivamente alla costruzione di coinvolgimento e impegno comune nell'azione di metamorfosi e, infine, alla generazione di urgenza di sovversione degli assetti e delle pratiche organizzative. Anche in questo caso è avvalorata la creazione di team di implementazione che ostacolano l'inerzia individuale e collettiva, agendo nelle svariate aree organizzative per l'induzione di trasformazioni più profonde (Palumbo & Manna, 2019).

In sintesi, nella letteratura internazionale i CA emergono come figure che innescano, alimentano, supportano e guidano l'evoluzione e l'innovazione dell'organizzazione in tutto il suo corso (Havelock, 1973) rafforzando le capacità dell'organizzazione stessa e dei suoi membri di attuare cambiamenti (Yusuf et al., 2017; Rusaw, 2007). Dipendenti carismatici, *faculty developers*, leader, manager e *faculty learning communities* sono stati identi-

ficati come CA che possono guidare le organizzazioni educative nella loro transizione (Cox, 2001; Patrick & Aetcher, 1998; Watkins, 2005; Palumbo & Manna, 2019). Essenziale si è rivelata la collaborazione all'interno di gruppi di CA che operano a diversi livelli istituzionali creando ponti tra persone, risorse e discipline (Cox, 2001; Havelock, 1973; Patrick & Aetcher, 1998; Watkins, 2005).

2. I change agent all'Università degli studi di Padova

Come spiegato da Fedeli (2019), all'interno dell'Università degli studi di Padova i CA sono identificati come mid-manager, docenti con ruoli istituzionali all'interno dell'ateneo e docenti che hanno interesse e/o esperienza nella promozione di cambiamento e nel miglioramento della didattica. Si tratta di persone attente all'innovazione didattica e disposte a collaborare con colleghi e colleghe all'incoraggiamento della trasformazione e della riflessione circa i processi di insegnamento e apprendimento nel proprio dipartimento e/o tra i dipartimenti. Sono figure chiave che promuovono e implementano strategie di cambiamento, agiscono da mediatori tra le commissioni didattiche, nelle scuole e con i presidenti di corso di studio e fungono da referenti per progetti di didattica innovativa. Competenti e formati, i CA sono in grado di guidare la comunità (studenti e studentesse, personale di ateneo e docenti) durante le transizioni e sensibilizzare verso le tematiche di *active learning* (Bonwell & Eison, 1991; Fedeli & Bierema, 2019; Matsushita, 2018) e gli aspetti relazionali tra docenti, studenti e studentesse. Ai CA piace definirsi come apripista al servizio della comunità e per operare al meglio devono dimostrarsi credibili agli occhi di docenti, studenti e studentesse, credere profondamente nel progetto che dirigono e possedere conoscenze e competenze di pianificazione strategica, *community building*, leadership, ricerca educativa, *active learning*, *pro-*

ject planning, project work e coaching per colleghi, colleghe, studenti e studentesse.

Pertanto, l'azione dei CA nei propri dipartimenti riguarda: "l'organizzazione di attività di formazione su metodi e strategie didattiche, il supporto e il coinvolgimento nel proprio dipartimento nelle scelte che riguardano la didattica, l'aggiornamento continuo e la formazione nell'ambito della ricerca in didattica nel proprio campo disciplinare, la sperimentazione di metodi e strategie didattiche la promozione di azioni volte alla creazione e al sostegno delle comunità di pratica" (Fedeli, 2019, p. 270).

Si adoperano anche nelle riunioni di corsi di studio, di GAV (Gruppo per l'accREDITamento e la valutazione), della Commissione paritetica della valutazione didattica e presso le comunità di docenti, studenti e studentesse e si impegnano a promuovere iniziative di peer-observation.

Il riconoscimento di CA è ottenuto formalmente attraverso il rilascio di un open badge al termine di un lungo percorso di formazione. I potenziali CA sono dapprima selezionati. Tra i criteri di selezione, importante è aver frequentato uno o più di un percorso formativo offerto dal progetto Teaching4Learning@Unipd (T4L) assieme alla manifestazione di disponibilità ad impegnarsi nel percorso formativo per CA, al livello di implementazione della didattica innovativa e ai risultati ottenuti delle valutazioni degli studenti e delle studentesse (Fedeli, 2019). Il percorso formativo prevede 40 ore di formazione complessive, articolate in lezioni frontali, workshop ed esperienze *outdoor* condotte da esperti di didattica innovativa e *active learning* del panorama nazionale e internazionale. I contenuti e le competenze sviluppate sono quelle che risulteranno indispensabili per l'agire dei CA e che sono state già precedentemente menzionati. Particolare attenzione è dedicata alla riflessione sulla *teaching philosophy* (Tisdell & Taylor, 2000), sulla costruzione della *faculty learning community* (Cox, 2004), sul feedback (Wisniewski et al., 2020) e sulla *peer-observation* (Ghidoni et al., 2019). Tali riflessioni e pratiche sono

incoraggiate anche alla fine del percorso formativo, all'interno e all'esterno della comunità di CA. Attualmente i CA dell'Università degli studi di Padova sono 40, di cui 16 sono stati formati nel periodo tra Aprile e Dicembre 2021.

3. L'esperienza trasformativa del corso per change agent

Otto degli ultimi CA formati (Aprile-Dicembre 2021) hanno partecipato volontariamente ad uno studio che mirava ad analizzare eventuali cambiamenti in termini di filosofia dell'insegnamento, credenze e valori relativi al processo di insegnamento e apprendimento e di prospettive di insegnamento rispetto alle pratiche come conseguenza della frequenza del corso per CA. Nello specifico, dei 20 membri di facoltà inizialmente iscritti, solo chi ha completato il corso (n.16) e ha partecipato volontariamente alla ricerca è stato considerato (8 rispondenti). La filosofia di insegnamento di un docente rappresenta ciò in cui lui/lei crede rispetto all'insegnamento e all'apprendimento, e si rispecchia in ciò che effettivamente fa e come si comporta in aula (Tisdell & Taylor, 2000), pertanto, le riflessioni sull'insegnamento e l'apprendimento prima e dopo il processo di formazione sono state confrontate per identificare eventuali cambiamenti nelle credenze, nei valori e nelle pratiche, sviluppate come risultato dell'esperienza di formazione. Un questionario semi strutturato (Trincherò, 2002) è stato somministrato per raccogliere dati prima dell'inizio del corso e alla fine dello stesso, le cui domande sono state progettate per aiutare i partecipanti ad articolare la loro filosofia educativa. Inoltre, la somministrazione del Teaching Perspective Inventory (TPI)¹ all'inizio e alla fine del

1 Il TPI è un sondaggio autosomministrato composto da 45 item che dà l'opportunità di identificare convinzioni, assunti e prospettive epistemi-

corso ha aiutato gli studiosi a rilevare i cambiamenti relativi alle prospettive e alle pratiche di insegnamento dei partecipanti (Fedeli & Tino, 2019; Pratt & Collins, 2000; Pratt et al., 2016). L'analisi qualitativa delle risposte è stata condotta utilizzando il software Atlas.ti08, invece, per i dati quantitativi sono state effettuate analisi descrittive attraverso fogli Excel.

Dalla comparazione delle risposte ai questionari iniziali e finali si è evinto che la promozione della crescita personale e professionale, l'empatia, la condivisione e il coinvolgimento degli studenti avevano inizialmente caratterizzato la filosofia di insegnamento dei docenti, valori per lo più sviluppati frequentando

che sull'insegnamento attraverso particolari impostazioni/contesti. Le questioni fondamentali sull'insegnamento sono esplorate in questo inventario, come quello che si vede come lo scopo dell'educazione, il ruolo dell'educatore e degli studenti, le strategie di insegnamento, il ruolo della valutazione e quale significato è attribuito alla conoscenza. Il TPI considera cinque prospettive di insegnamento: transmission, apprenticeship, developmental, nurturing and social reform. Ognuna di esse presenta sub-scores per credenze, intenzioni e azioni. La prospettiva della transmission presta una particolare attenzione al contenuto e alla materia insegnata, è quindi tipica di docenti individuati come buoni presentatori dei contenuti della materia. I docenti maggiormente orientati all'apprenticeship conoscono le capacità dei propri studenti e cercano di guidarli verso una maggiore responsabilità e indipendenza, promuovendo lo sviluppo della loro zona di sviluppo prossimale. In ottica developmental l'insegnamento è pensato dando ascolto alla voce degli studenti e adattato al modo di pensare degli stessi; di fatto lo scopo è quello di promuovere negli studenti lo sviluppo di strutture cognitive sempre più complesse e sofisticate. Nella logica nurturing è favorito un clima di cura e fiducia tra docenti e studenti all'interno del quale i docenti supportano i secondi nell'individuazione e nel perseguimento degli obiettivi prendendo in considerazione anche la crescita individuale, l'autostima e l'autoefficacia. Infine, i docenti indirizzati alla social reform sono focalizzati sulla collettività più che all'individuo, si soffermano su valori e ideologie, stimolano alla riflessione critica e alla discussione dello status quo (<http://www.teachingperspectives.com/tpi/>).

altri corsi offerti dal programma T4L. Solo una persona della facoltà ha dichiarato che i suoi principi e valori non sono cambiati dopo la formazione da CA e solo due di non essere cambiati come insegnanti. Di fatto, è emerso che dal momento in cui hanno intrapreso il percorso per diventare CA, la maggior parte di loro ha avuto modo di capire meglio i propri principi, delineare più chiaramente i loro assunti e i loro approcci all'insegnamento, acquisendo anche una maggiore consapevolezza e attenzione nei confronti della didattica (specialmente quella attiva). Alcuni CA hanno riportato di aver cambiato il proprio approccio pedagogico e la loro pratica didattica, ponendo maggiore attenzione al *teaching design*, e più in particolare, alla gestione dei tempi dedicati alle attività proposte, al coinvolgimento degli studenti e delle studentesse e all'introduzione di attività di gruppo nelle loro lezioni. Altri hanno testimoniato di aver raggiunto una maggiore sintonia e di aver instaurato un dialogo più chiaro ed efficace con studenti e studentesse oltre che a manifestare maggiore apertura a iniziative di natura trans e inter-disciplinare. A detta degli stessi, a determinare tali cambiamenti sono stati i momenti di riflessione, confronto e condivisione di esperienze e visioni con i colleghi, che ha permesso loro di sviluppare una maggiore consapevolezza circa i propri insegnamenti. Il cambiamento è anche risultato essere la conseguenza del consolidamento e dell'approfondimento dei temi affrontati durante il corso. Ad ulteriore conferma dell'efficacia dell'esperienza formativa, sei degli otto rispondenti al questionario si sono dichiarati completamente d'accordo circa l'utilità del corso per il miglioramento del loro insegnamento, mentre i restanti due si sono detti essere abbastanza d'accordo con tale affermazione, come si può vedere in figura 2.

Quanto agli obiettivi individuali da realizzare come nuovi CA, i partecipanti hanno riportato di aver già introdotto cambiamenti nei propri insegnamenti e prevedono di modificare ulteriormente i propri corsi anche con l'aiuto degli studenti e delle studentesse. Alcuni obiettivi futuri da intraprendere assieme ai

colleghi consistono nella creazione di comunità interdipartimentale di docenti che hanno frequentato i corsi T4L (al fine di mantenere un confronto e uno scambio circa le sperienze professionali e collaborazioni), nell'organizzazione di incontri cadenzati con i colleghi CA, nella sensibilizzazione di colleghi, studenti e studentesse verso l'approccio *student-centered* e le pratiche di *active learning* e nell'offerta di supporto ai colleghi che vogliono modificare i propri corsi attraverso strategie di coaching. In effetti, sei docenti sono fermamente convinti che il corso li abbia resi più inclini a promuovere innovazione didattica nel proprio dipartimento (vedi figura 2). I CA sono anche abbastanza (n.3) e complessivamente (n. 5) d'accordo che il corso li abbia resi maggiormente propensi a collaborare con i/le colleghi/e sui temi della didattica e quasi tutti (n. 7) sono fermamente d'accordo che li abbia resi più favorevoli all'utilizzo di peer-feedback tra colleghi. In merito alla loro aumentata disposizione a proporre iniziative di peer-feedback alcuni CA sono complessivamente d'accordo (n. 4) dell'influenza del corso in questo senso ma ci sono altri che sono poco (n. 3) e abbastanza (n.1) d'accordo. Si sono invece mostrati abbastanza (n. 3) e complessivamente d'accordo (n. 4) relativamente alla spinta data dal corso a prendere parte in iniziative di peer-observation, ad eccezione di un docente che si è dichiarato poco d'accordo.

Come si può vedere nella figura 3, anche i risultati iniziali e finali del TPI mostrano una lieve variazione nelle prospettive di insegnamento dei CA.

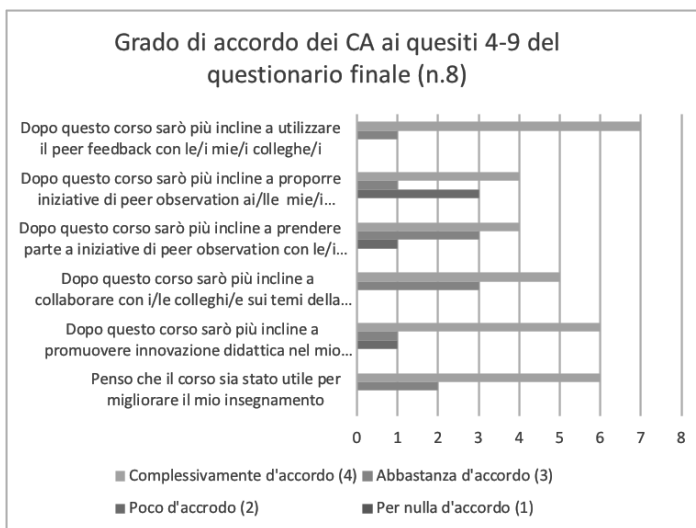


Figura 2. *Grado di accordo dei CA ai quesiti 4-9 del questionario finale, n. 8 rispondenti*

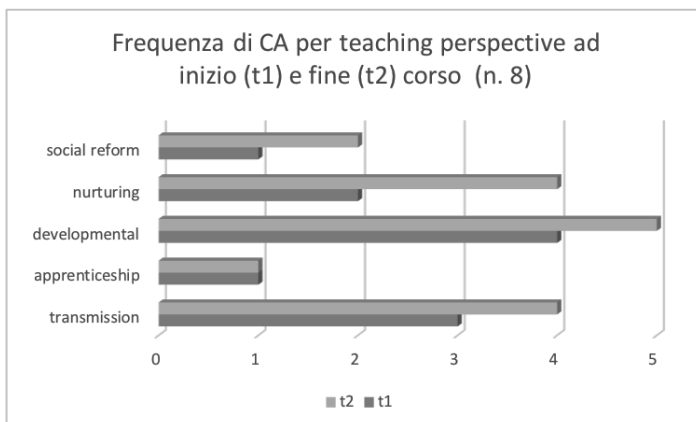


Figura 3. *Risultati del TPI ad inizio e fine corso di formazione per CA, n. 8 rispondenti*

Tali risultati paiono essere coerenti con quanto riportato dai CA nei questionari. Sorprendentemente il percorso di formazione ha modificato, seppur lievemente, la filosofia e le pratiche di insegnamento dei CA, nonostante tali tipi di cambiamenti si verificano tendenzialmente dopo esperienze di lunghi periodi. Il programma, infatti, ha dimostrato di possedere gli elementi centrali tipici delle teorie dell'apprendimento trasformativo: incoraggiare la condivisione dell'esperienza individuale, promuovere la riflessione critica e il dialogo, incoraggiare un orientamento olistico all'insegnamento e favorire relazioni autentiche (Taylor, 2012). Inoltre, la capacità di tale corso di produrre questi risultati in soli otto mesi sottolinea ulteriormente il potere trasformativo dell'iniziativa intrapresa; pertanto, il progetto T4L continuerà a formare nuovi CA e a sollecitare la comunità alla riflessione relativamente al ruolo e alle azioni apportate da questi professionisti all'interno dell'ateneo patavino. Nonostante lo studio menzionato sia limitato nel numero di CA coinvolti e nella profondità delle indagini eseguite, ha permesso di portare alla luce empiricamente il processo di cambiamento innescato dal programma T4L. Di fatto, dagli intenti espressi dai CA novelli e della costruzione di significato intorno alla figura del CA intrapresa dell'ateneo si riconosce l'orientamento ad agire a svariati livelli istituzionali come suggerito da Watkins (2005) e in svariati momenti del processo di cambiamento, come già descritto da Havelock (1973). Supporto dei colleghi, revisione tra pari, promozione dell'innovazione didattica e degli approcci centrati sullo studente e la creazione di collaborazioni tra docenti di discipline diverse sono elementi caratterizzanti dei CA padovani che si sovrappongono incredibilmente alle azioni promosse dai CA-faculty developer di Patrick e Aetcher (1998). In aggiunta, la promozione di gruppi di docenti dedicati alle pratiche didattiche si è rivelato essere efficace per la promozione di cambiamento nelle filosofie e nelle pratiche di insegnamento, in linea con il pensiero di Cox (2001) circa l'efficacia delle *faculty*

learning community per lo sviluppo e il cambiamento dei sistemi educativi a livello professionale e personale. Pertanto, future ricerche potrebbero esplorare più in profondità i cambiamenti sino ad ora descritti, gli impatti a livello istituzionale della formazione di queste figure chiave ed esplorare il loro potenziale di trasformazione a lungo termine.

Riferimenti bibliografici

- Battilana, J., & Casciaro, T. (2012). Change agents, networks, and institutions: A contingency theory of organizational change. *Academy of Management Journal*, 55(2), 381-398.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ERIC Digest.
- Caldwell, R. (2003). Models of change agency: a fourfold classification. *British Journal of Management*, 14(2), 131-142.
- Cox, M. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97(97), 5-23. Retrieved from: <http://doi.org/10.1002/tl.129>
- Cox, M. D. (2001). Faculty learning communities: change agents for transforming institutions into learning organizations. *To improve the academy*, 19(1), 69-93.
- Fedeli, M. (2019). Migliorare la didattica universitaria: Il cambiamento organizzativo e il ruolo del Change Agent. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 267-282.
- Fedeli, M., & Bierema, L. L. (Eds.). (2019). *Connecting adult learning and knowledge management: Strategies for learning and change in higher education and organizations* (Vol. 8). Springer Nature.
- Fedeli, M., & Tino, C. (2019). Teaching4Learning@Unipd: Instruments for Faculty Development. *Form@re*, (19), 2, 105-121. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-25191>.
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational leadership*, 50, 1-13.
- Ghidoni, S., Fedeli, M., & Barolo, M. (2019). Sharing active learning practices to improve teaching: peer observation of active teaching

- in a school of engineering. In Fedeli, M. & Bierema L. L. (Eds.), *Connecting Adult Learning and Knowledge Management* (pp. 199-213). Springer, Cham.
- Havelock, R. G. (1973). *The change agent's guide to innovation in education*. Educational Technology.
- Lines, B. C., Sullivan, K. T., Smithwick, J. B., & Mischung, J. (2015). Overcoming resistance to change in engineering and construction: Change management factors for owner organizations. *International Journal of Project Management*, 33(5), 1170-1179.
- Matsushita, K. (2018). An invitation to deep active learning. In K. Matsushita (ed.), *Deep active learning* (pp. 15-33). Singapore: Springer https://doi.org/10.1007/978-981-10-5660-4_2
- Middendorf, J. K. (2000). Finding key faculty to influence change. *To improve the academy*, 18(1), 83-93.
- Palumbo, R., & Manna, R. (2019). Making educational organizations able to change: a literature review. *International Journal of Educational Management*.
- Patrick, S. K., & Fletcher, J. J. (1998). Faculty developers as change agents: Transforming colleges and universities into learning organizations. *To improve the academy*, 17(1), 155-169.
- Pratt, D. D. & Collins, J. B. (2000). The Teaching Perspectives Inventory (TPI), *Adult Education Research Conference*. <https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/68>
- Pratt, M., Salvo, D., Cavill, N., Giles-Corti, B., McCue, P., Reis, R. S., ... & Foster, C. (2016). An international perspective on the Nexus of physical activity research and policy. *Environment and behavior*, 48(1), 37-54.
- Rusaw A.C. (2007). Changing public organizations: Four Approaches. *International Journal of Public Administration*, 30(3), 347-361, DOI: 10.1080/01900690601117853
- Taylor, E. W (2012). Fostering transformative learning. In E. W. Taylor, & J. Mezirow, *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace and higher education*. Jossey-Bass. Wiley Incorporated.
- Tisdell, E. J., & Taylor, E. W. (2000). Adult education philosophy informs practice. *Adult Learning*, 11(2), 6-10. <https://doi.org/10.1177/104515959901100203>
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli. https://books.google.it/books?id=gu_t585nAPkC

- Watkins, K. E. (2005). What would be different if higher educational institutions were learning organizations? *Advances in Developing Human Resources*, 7(3), 414-421.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087.
- Yusuf, R. M., Fidyawan, S., & Wekke, I. S. (2017). *Ulrich model on practices of human resource strategic roles*. [https://doi.org/10.31227-osf.io/ysnu8](https://doi.org/10.31227/osf.io/ysnu8)

V.

Le tecnologie e lo sviluppo di una didattica integrata di qualità per la promozione dell'apprendimento

di *Ottavia Trevisan*
Università di Padova

1. Formazione e tecnologie: quali gradi di separazione

L'Agenda UNESCO 2030 punta, tra gli altri obiettivi, a “un'istruzione di qualità, equa e inclusiva, con opportunità di apprendimento per tutti”. Una formazione di *qualità* implica la promozione attiva, al più alto livello possibile, degli obiettivi educativi per tutti gli studenti. È *equa* quando permette a tutti gli studenti di accedere alle risorse necessarie per quegli obiettivi. *Inclusiva*, poi, implica una formazione che permetta a tutti uguali opportunità di partecipare all'uso di tali risorse, accomodando specifiche esigenze di personalizzazione del percorso educativo (Cacciamani et al., 2019). Tale formazione di qualità deve necessariamente passare attraverso docenti di qualità, ai quali è richiesto un set di competenze più sofisticato che mai.

In questo scenario, le tecnologie digitali possono dare un contributo significativo in quanto partner cognitivi che supportano l'attivazione di processi cognitivi complessi (Angeli & Valanides, 2015). Basta guardare al ruolo cruciale avuto dalla tecnologia negli ultimi anni, quando il mondo dell'istruzione ha subito drammatici cambiamenti a causa della pandemia COVID-19 che ha colpito circa 220 milioni di studenti a livello globale (Farnell et al., 2021). In piena emergenza, circa l'85%

degli istituti di istruzione superiore in tutto il mondo ha cercato di mitigare la dispersione di apprendimento utilizzando l'educazione a distanza e sfruttando le ICT per un *emergency remote education* (ERT - Hodges et al., 2020; Kara, 2021).

Malgrado i diversi studi sui modelli didattici digitalmente integrati (Major et al., 2020) e nonostante il fatto che la maggior parte delle università europee offra soluzioni e-learning fin dal 2013 (Gaebel et al., 2014), l'aumento esponenziale della domanda educativa causata dalla transizione all'ERT ha avuto effetti inaspettati sia sui docenti che sugli studenti. Come risultato della mancanza di competenze e formazione specifiche di vari docenti universitari, e in alcuni casi dell'accesso limitato a infrastrutture e materiali per apprendimento online, la transizione all'ERT è stata tutt'altro che agevole. L'alfabetizzazione metodologico/didattica e digitale dei docenti ed il loro approccio progettuale per l'ERT sono risultati problematici, tanto che si è arrivati a dubitare che l'attuale erogazione di didattica a distanza superi la prova della pedagogia online, tantomeno quella di una formazione di alta qualità (Kara, 2021).

Guardando al futuro, una combinazione di apprendimento online e in presenza potrebbe essere la nuova norma. Ma anche in caso di didattica erogata solo in presenza, la portata innovativa dell'integrazione delle ICT come risorse per l'apprendimento è innegabilmente un elemento chiave per uno sviluppo trasformativo di qualità. I docenti universitari dovranno essere preparati a fornire ambienti di apprendimento flessibili e adattivi, trasformando i propri percorsi didattici oltre il semplice trasferimento di contenuti online. Il corpo docente universitario è chiamato a muoversi verso una prospettiva di insegnamento che si focalizzi su una pedagogia online solida e innovativa, sfruttando al meglio l'integrazione della tecnologia per promuovere profili di competenza complessi (Kara, 2021).

Ora più che mai, 'un insegnamento efficace richiede un uso efficace della tecnologia' (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010,

p. 256). Affinché le tecnologie siano efficacemente integrate nella pratica didattica, però, i docenti devono mettere in relazione le affordance pedagogiche delle tecnologie con i propri approcci pedagogici e disciplinari, nella realizzazione di una specifica forma di competenza professionale digitale (Angeli & Valanides, 2015; Starkey, 2020). Essenziale è quindi una riflessione sulla definizione dell'expertise docente quando si tratta di tecnologie: cioè la competenza digitale.

2. Competenze digitali per l'insegnamento universitario

Nella prospettiva di un'educazione di qualità, equa e inclusiva (UNESCO 2030), l'ubiquità dei dispositivi digitali e il dovere di aiutare gli studenti a diventare digitalmente competenti richiede che i docenti sviluppino la propria competenza digitale (Redecker, 2017). Essa si estende su due dimensioni: i docenti come cittadini della società digitale e come *role model* per la nuova generazione. La prima dimensione chiama in causa ciò che Starkey (2020) chiama *competenza digitale generica*. Questo concetto include conoscenze e abilità che riguardano l'uso delle tecnologie per l'auto-apprendimento, il lavoro o la gestione della quotidianità nella società contemporanea, cioè un sinonimo di competenza tecnologica che *può* essere, in seconda istanza, applicata alla pratica didattica.

Come *role model*, professionisti dedicati a facilitare l'apprendimento, i docenti necessitano inoltre di un'expertise specifica per usare efficacemente le tecnologie digitali per l'insegnamento. Questo è ciò che Starkey (2020) chiama *competenza didattica digitale*: la capacità di integrare il digitale nella pratica didattica ponderando decisioni pedagogiche in modo critico, e nella prospettiva di insegnare a studenti che utilizzano già le tecnologie nella vita privata come per l'apprendimento. In un'ottica più sistemica, è stata identificata nel costrutto di competenza docente

Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK): l'almalgama complesso e situato di expertise pedagogica, disciplinare e tecnologica (Mishra & Koehler, 2006).

Man mano che le tecnologie digitali sono capillarmente incorporate nella trama della società e considerate norma all'interno del lavoro degli insegnanti, alcuni studiosi hanno identificato un livello ancora più alto di competenza docente chiamato *competenza digitale professionale* (Redecker, 2017; Starkey, 2020). Essa comprende tre aspetti: la competenza tecnologica (cioè la *competenza digitale generica*), la compatibilità pedagogica delle tecnologie (cioè la *competenza didattica digitale*) e la consapevolezza sociale. Quest'ultima viene definita come la comprensione e la capacità del docente di interagire nel contesto di una formazione digitalizzata a livello sistemico (Starkey, 2020), comprendendo una serie di abilità e conoscenze con fondamento imprescindibile nella competenza didattica digitale (ossia l'usare le tecnologie per l'insegnamento, valutare criticamente le decisioni didattiche con le tecnologie, e progettare/realizzare percorsi per studenti digitali), espandendola con nuove dimensioni come: (a) saper gestire ambienti di apprendimento digitalizzati, in presenza e online; e (b) saper contestualizzare il proprio ruolo docente utilizzando sistemi di gestione/monitoraggio e analisi dati, e partecipando a comunità professionali digitali.

Una competenza così complessa necessita di un'acquisizione progressiva ed esperienziale, supportata a livello istituzionale, e volta a sviluppare le capacità metodologiche e didattiche, essenziali per innalzare il livello di competenza docente. Ad ulteriore prova dell'urgenza di tale formazione professionale, basta guardare alla transizione (forzata) verso un'educazione più digitalizzata, negli ultimi anni: la semplice trasposizione di strategie e modelli didattici dal contesto in presenza a quello digitale è ancora troppo diffusa, con l'uso di lezioni (a)sincrone e materiali asincroni come strategie di educazione a distanza più utilizzate a livello mondiale (Aristovnik et al., 2020).

D'altro canto, vari sono gli sforzi teorici e sperimentali per riformare il quadro educativo per l'integrazione delle tecnologie a livello universitario nella direzione di approcci collaborativi, riflessivi e centrati sullo studente (De Rossi & Ferranti, 2017; Fedeli & Tino, 2019). Perché tali sforzi riescano nella realizzazione di un'istruzione di qualità, devono essere implementati alcuni cambiamenti nel modo in cui si percepisce e realizza la formazione universitaria.

3. Sentieri di riflessione per una didattica digitalizzata

Proponiamo qui quattro aree di riflessione per analizzare in ottica di miglioramento l'approccio della formazione universitaria nell'integrare le tecnologie nella didattica, per un insegnamento di qualità in linea con l'agenda Unesco 2030.

a) *Ripensare l'orizzonte dell'insegnamento-apprendimento*

C'è bisogno di modelli che aiutino a ripensare la classe in modo nuovo, per rinnovare l'approccio all'insegnamento e all'apprendimento e la conseguente funzione delle tecnologie digitali. La sfida è quella di diffondere quantomeno la *competenza didattica digitale* non solo tra i ricercatori del settore ma tra i docenti tutti per favorire una formazione digitale di alta qualità, inclusiva e accessibile.

Questo include ma non si limita alla negoziazione degli obiettivi educativi con le esigenze del mondo del lavoro e delle parti sociali, in termini di conoscenze-abilità-competenze, così come al ripensamento epistemologico sui contenuti disciplinari, le loro finalità educative e professionalizzanti (De Rossi & Ferranti, 2017).

Superare la concezione tradizionale dell'aula e degli attori coinvolti richiede al docente di riconsiderare la concettualizzazio-

ne stessa dei contenuti, la loro accessibilità e le modalità di rappresentazione, così come i modi in cui nuove comprensioni possono affiorare tra gli studenti, grazie a un uso pedagogico “sapiente” delle tecnologie. Le tecnologie possono essere la chiave per favorire approcci metodologici di apprendimento attivo, supportando la ridefinizione ed i processi di costruzione dei contenuti, operando sia a livello cognitivo (attivando/connettendo diversi sistemi di conoscenza) sia a livello socio-culturale (abilitando la comunicazione e lo scambio - De Rossi, Ferranti, 2017). Inoltre, possono aprire la porta a modelli come il *Knowledge Building* (Scardamalia & Bereiter, 2010), che considera la classe come parte della comunità in senso più ampio, lavorando per costruire conoscenze utili alle reali problematiche e necessità del contesto educativo e sociale (Cacciamani et al., 2019). Come ulteriore riformulazione dei modelli attraverso le tecnologie, si ricorda l’approccio triadologico (Hakkarainen & Paavola, 2009), orientato a favorire la costruzione collaborativa di artefatti cognitivi e materiali nella crescita comunitaria di una “saggezza digitale”: saper utilizzare le tecnologie per arricchire il proprio potenziale e quello del gruppo di appartenenza.

b) *Rinnovare il discorso e la dinamica tra teacher- e student-centred*

Strettamente connessa alla questione precedente è la necessaria riflessione sui ruoli di studenti, docenti e tecnologia, così come sulle dinamiche relazionali tra i tre. La ricerca sull’interazione contenuto-studente, docente-studente e studente-studente, una delle aree più solide della ricerca sull’apprendimento a distanza (ad esempio si veda la rassegna di Moore & Diehl, 2018), mostra come ognuna di queste interazioni possa migliorare processi e risultati di apprendimento, quando integrate in modo significativo (De Rossi & Ferranti, 2017).

Tradizionalmente, il dibattito sulle relazioni tra docente,

contenuti, mezzi (digitali), e studenti ruota attorno alla dinamica di contesti educativi *teacher-centred* e *student-centred*, evidenziandone elementi organizzativi, procedurali, metodologici e valutativi fondamentalmente polarizzati in direzioni opposte (Fedeli & Tino, 2019). In un ambiente centrato sul docente, le scelte di metodi, tecniche e strumenti didattici sono questioni piuttosto marginali, poiché la priorità è la conoscenza disciplinare; mentre in un ambiente *student-centred* il docente è chiamato ad attivare competenze complesse con un forte focus sull'apprendimento, sia dal punto di vista didattico, disciplinare e tecnologico, ma anche organizzativo, comunicativo e valutativo (De Rossi, 2019).

Vari studi mostrano che un ambiente di apprendimento *teacher-centred* digitalmente integrato, simile quindi all'istruzione tradizionale, scoraggia gli studenti dall'adottare un approccio profondo allo studio. D'altra parte, un ambiente di apprendimento *student-centred* digitalmente integrato ha maggiori probabilità di indurre un apprendimento significativo (Elen et al., 2007; Mameli, Grazia & Molinari, 2020). Sembra che la soluzione ovvia sia una transizione negli approcci curriculari e didattici da ambienti di apprendimento *teacher-centred* a *quelli student-centred*, anche quando si tratta di integrare la tecnologia (es. Elen et al., 2007; Mameli et al., 2020). La realizzazione di tale transizione è tuttavia complessa ed il suo successo dipende dal fatto che docenti e studenti comprendano e condividano fondamenti e implicazioni di tali ambienti di apprendimento. Elen e colleghi (2007) hanno descritto tre possibili dinamiche tra studenti e insegnanti, che caratterizzano la transizione da ambienti di apprendimento *teacher-centred* a quelli *student-centred*.

Nella prospettiva *balance* (bilancia), una transizione da ambienti *teacher-centred* ad ambienti *student-centred* implica il passaggio di responsabilità e compiti precedentemente assunti dall'insegnante, ora trasmessi allo studente (Elen et al., 2007). In tale prospettiva, studenti e docenti possono condividere gli stessi

compiti e responsabilità (ad es. selezionare gli obiettivi, progettare l'ambiente, effettuare la valutazione), ma mai allo stesso tempo o nello stesso contesto formativo. Alternativamente lo studente o l'insegnante si assume la responsabilità ed esegue ogni specifico compito, in ogni particolare momento ed in ogni specifico contesto. Quindi, più responsabilità e compiti sono affidati agli studenti, meno sono lasciati agli insegnanti. Questo punto di vista è condiviso, tra gli altri, dai costruttivisti radicali e dai sostenitori dell'apprendimento per scoperta.

Una seconda prospettiva è quella *transazionale*, che permette a studenti e docenti di eseguire gli stessi compiti e assumere responsabilità simili, anche nello stesso momento e nel medesimo contesto educativo (Elen et al., 2007). Quindi, in contrasto con la visione *balance*, la transizione verso un ambiente di apprendimento *student-centred* digitalmente integrato non si traduce in un radicale passaggio di responsabilità. Da una prospettiva transazionale, questo accomodamento comporta un continuo scambio tra le responsabilità e i compiti degli studenti e dei docenti, entrambi considerati congiuntamente responsabili del successo del processo educativo. Di volta in volta, si decide interattivamente chi prende il comando monitorando il processo di apprendimento e più specificamente le capacità e la volontà degli studenti di regolare il proprio apprendimento: ci si aspetta che gli studenti assumano gradualmente più responsabilità, sostenuti dal docente che agisce come un agente metacognitivo e offre allo studente un supporto diretto ove o quando necessario (Elen et al., 2007). Questa prospettiva è chiara in quegli approcci basati sulle nozioni di apprendistato cognitivo e zona di sviluppo prossimale.

Infine, una prospettiva *indipendente* sostiene che mentre docenti e studenti possono condividere compiti e responsabilità, hanno ruoli fondamentalmente diversi nel processo di apprendimento. Mentre il ruolo degli studenti è quello di impegnarsi attivamente nei processi di apprendimento, il ruolo degli inse-

gnanti è quello di impegnarsi attivamente nel sostenere tale processo. Questo implica che i cambiamenti nei compiti e nelle responsabilità degli studenti non influenzano la natura di compiti e responsabilità dei docenti, ma alterino solo le azioni necessarie da parte di questi ultimi per sostenere il raggiungimento di particolari risultati di apprendimento.

Poiché la visione *balance* è di gran lunga la più comune nel dibattito sulla relazione docenti-studenti anche in ambienti digitali integrati, gli insegnanti potrebbero avere l'impressione che l'introduzione di ambienti di apprendimento *student-centred* implichi una riduzione delle proprie responsabilità e compiti. Da numerosi studi si evince che in ambito universitario, l'ottica *teacher-centred* e quella *student-centred* non sono così polarizzate come nella prospettiva *balance* (Elen et al., 2007; Mameli et al., 2020). Al contrario, la visione *indipendente* e soprattutto quella *transazionale* sembrano essere quelle dal più alto potenziale di successo educativo. La centralità dello studente e quella del docente non sono caratteristiche conflittuali di un ambiente di apprendimento ma si rafforzano a vicenda contribuendo alla qualità educativa, quando sono combinate correttamente per fornire sfide nella zona di sviluppo prossimale del discente (Elen et al., 2007; Mameli et al., 2020).

In un ambiente di apprendimento ottimale, gli studenti si assumono la piena responsabilità della costruzione della loro conoscenza. Lo fanno in un contesto che offre un sostegno mirato da parte dei docenti, così da favorire al massimo la realizzazione del successo educativo. Per garantire le sfide che risiedono nella zona di sviluppo prossimale dei discenti, la natura del sostegno fornito deve evolversi gradualmente da una posizione docente esplicita a un monitoraggio non invasivo del processo di apprendimento. Quindi, lo sviluppo di curricula universitari di alta qualità non può limitarsi all'elaborazione di contenuti solidi basati sulla ricerca, ma deve necessariamente considerare sistematicamente i bisogni di supporto degli studenti in termini di di-

dattica, epistemologie e strumenti digitali utilizzati (De Rossi & Ferranti, 2017).

c) *Rinnovare modelli educativi*

Negli ultimi due decenni, gli studi nel campo della tecnologia educativa hanno definito attentamente la progettazione di diversi modelli educativi, soluzioni e metodologie tra cui format di blended learning, online/mobile learning, soluzioni ibride, distribuite e collaborative (De Rossi & Ferranti, 2017; Major et al., 2020). Una costante di quest'area di ricerca è che l'apprendimento in contesti formativi digitalmente integrati è efficace solo se allineato a un'attenta progettazione didattica, a modelli metodologici e valutativi sistematici, e contestualizzato in specifici ambienti di apprendimento. Tale attento processo di progettazione, ad esempio, è stato l'anello mancante in gran parte delle istanze formative durante l'emergenza pandemica, e ciò ha inficiato la realizzazione del pieno potenziale della formazione a distanza per l'apprendimento (Hodges et al., 2020).

I paradigmi ecologici e costruttivisti supportano una concezione di apprendimento significativo attraverso l'uso delle tecnologie e promuovono modelli didattici orientati al contesto in cui l'attenzione è rivolta a format, tecniche e strumenti didattici progettati per incoraggiare lo sviluppo attivo di conoscenze e abilità verso competenze complesse. In tali modelli, gli studenti sono incoraggiati ad essere consapevoli e responsabili del proprio apprendimento, tutte le risorse interne ed esterne utili ad esso, e quindi partecipando attivamente, riflettendo e collaborando. In tale scenario, come detto prima, il docente non deve abdicare alle proprie responsabilità, bensì farsi carico di una continua ed esperta negoziazione del percorso di apprendimento con i discenti (come da una visione *transazionale* in Elen et al., 2007), mantenendo un ruolo chiaro e distinto da quello dello studente (come da una visione *indipendente* in Elen et al., 2007).

Inoltre, visto che l'oggetto della conoscenza va ripensato come qualcosa di mai definitivamente posseduto, ma in continua evoluzione, un "saper fare" e "saper essere", il docente dovrà adottare modelli che permettano l'esplorazione critica della realtà, interrogandola con ipotesi di conoscenza, utilizzando strategie analogiche, digitali e simulative di produzione, strutturazione e rappresentazione della conoscenza (De Rossi & Ferranti, 2017).

Uno dei modelli che vengono subito in mente è quello delle *hybrid solutions* (spesso confuso con il simile – ma non identico – *blended solutions*, De Rossi & Ferranti, 2017). Trentin e Boccioni (2015) forniscono un'accurata definizione di *hybrid learning* parlando della ponderata integrazione di diversi elementi su varie dimensioni: spaziale (fisica e/o virtuale); comunicativa (modalità sincrone/asincrona); didattica, per un apprendimento situato; strumentale: tecnologie e risorse per sostenere sforzi di apprendimento collaborativi e individuali.

Rispetto al *blended learning*, Graham e colleghi (2005) hanno fornito una definizione tripartita come combinazione di format educativi ibridi tra formazione online e faccia a faccia; diversi metodi di insegnamento; e svariati media tecnologici per costruire e condividere conoscenza.

Nonostante una piuttosto chiara definizione, l'enorme varietà di realizzazioni pratiche del *blended learning* rende conto di tutte le diverse modalità e livelli di combinazioni possibili tra diversi format didattici, attività e tecnologie, nonché delle modalità specifiche per stimolare i processi cognitivi e garantire la flessibilità dei tempi di apprendimento in diversi contesti (De Rossi & Ferranti, 2017). Infatti, nella prospettiva di *blended learning*, al fine di sfruttare appieno il potenziale delle tecnologie, la progettazione deve considerare la sinergia di contenuti, metodologie e tecnologie accuratamente selezionate nella definizione di specifiche tipologie di attività per lo sviluppo di forme multimodali di conoscenza.

d) *Imparare per insegnare: la formazione come chiave*

La formazione dei docenti universitari può rispondere alle esigenze di una educazione di qualità sviluppando modelli che consentano ai docenti di coniugare la propria padronanza disciplinare-specialistica con un insieme allargato di conoscenze e abilità:

- pedagogico-progettuali, per strutturare ambienti di apprendimento tecnologicamente integrati;
- metodologico-didattiche, per offrire e gestire percorsi formativi coerenti con obiettivi di apprendimento negoziati con gli studenti e su di essi personalizzati;
- tecnologico-comunicative, per recuperare, modificare e creare materiali multimediali-interattivi in specifici ambiti di conoscenza ed esperienza (De Rossi & Ferranti, 2017; Messina & Tabone, 2014).

L'università è allora chiamata a formare i propri docenti per ridefinire le strutture cognitivo-progettuali degli stessi, spronandoli ad una interconnessione di conoscenze disciplinari, metodologiche e tecnologiche come evidenziato dalla ricerca sul TPCK (Angeli & Valanides, 2015; Messina & De Rossi, 2015). Tale formazione deve puntare a permettere ai docenti universitari di saper utilizzare efficacemente gli strumenti didattici e tecnologici sia a livello cognitivo (per ricercare, modificare, creare conoscenza), sia a livello socio-culturale (per favorire la comunicazione, la condivisione e lo scambio di conoscenze all'interno e all'esterno della comunità accademica).

I percorsi formativi allora aiuteranno a comprendere e realizzare come “riportare anche la tecnologia entro l'orizzonte pedagogico e didattico, essendo rispettivamente collegati i *processi di integrazione multimediale dei saperi* (rappresentativo, simbolico, ipertestuale) ai *processi di costruzione della conoscenza* e i *processi*

di interazione comunicativa tra i soggetti (sensoriale, conversativo, formativo) ai *processi di interiorizzazione* dei rapporti interpersonali e sociali” (Galliani, 1998, p. 658).

Il tempo della *competenza digitale generica*, o della padronanza delle mere conoscenze tecnologiche, è passato. Per migliorare davvero la qualità dell'istruzione universitaria, i suoi docenti devono essere formati su come e perché usare le tecnologie, per sviluppare un ragionamento pedagogico-tecnologico che guidi le loro scelte in una dinamica profondamente situata e dinamica.

La sfida è quella di promuovere nei docenti una competenza progettuale che metta in relazione i processi informativi tipici della struttura disciplinare nell'era digitale con i processi di costruzione della conoscenza, considerando teorie dell'apprendimento come quella connettivista (Siemens, 2008). Tutto ciò parte da obiettivi formativi ben definiti e da un adeguato investimento sulla formazione e il supporto dei docenti (De Rossi & Ferranti, 2017), nella creazione di una rete professionale in cui possano condividere competenze e risorse in un reciproco arricchimento e miglioramento della qualità dell'insegnamento.

Riferimenti bibliografici

- Angeli, C., & Valanides, N. (2015). Technological pedagogical content knowledge. *Exploring, developing, and assessing TPACK*. Springer. ISBN: 978-1-4899-8079-3 978-1-4899-8080-9
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). *Impacts of the COVID-19 Pandemic on life of higher education students: A global perspective*. MDPI. Retrieved on 17 November 2021 from https://www.researchgate.net/publication/343555357_Impacts_of_the_COVID-19_Pandemic_on_Life_of_Higher_Education_Students_A_Global_Perspective
- Cacciamani, S., Ligorio, M. B., Cesareni, D., Amenduni, F., Deplano, V., Grion, V., & Sansone, N. (2019, April 26). Il digitale per un'istruzione di qualità, equa e inclusiva: Quali modelli. *Agenda Digita-*

- le. <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/il-digitale-per-unistruzione-di-qualita-equa-e-inclusiva-quali-modelli/>
- De Rossi, M. (2019). Innovative teaching strategies: enhancing the soft-skill oriented approach through integrated onsite-online learning environments. *Formazione & Insegnamento. European Journal of research on Education and Teaching*, 1, 257-266. Doi: 107346/fei-XVII-01-19_22
- De Rossi, M., & Ferranti, C. (2017). *Integrare le ICT nella didattica universitaria (First)*. Padova University Press. http://www.padovauniversitypress.it/system/files/attachments_field/9788869381157.pdf
- Elen, J., Clarebout, G., Léonard, R., & Lowyck, J. (2007). Student-centred and teacher-centred learning environments: What students think. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 105-117. <https://doi.org/10.1080/13562510601102339>
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Farnell, T., Skledar Matijević, A., & Šćukanec Schmidt, N. (2021). *The impact of COVID-19 on higher education: A review of emerging evidence : analytical report*. Publications Office. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/069216>
- Fedeli, M., & Tino, C. (2019). Teaching4Learning@Unipd: instruments for faculty development. *Form@re*, 19(2), 105-121. <https://doi.org/10.13128/formare-25191>
- Gaebel, M. Kupriyanova, V., Morais, R., & Colucci, E. (2014). *E-learning in European Higher Education Institutions, European University Association*. Retrieved on 20 October 2020 from <https://eua.eu/downloads/publications/e-learning%20in%20european%20higher%20education%20institutions%20results%20of%20a%20mapping%20survey.pdf>
- Galliani, L. (1998). Didattica e comunicazione. *Studium Educationis*, 4, 626-662.
- Graham, C. R., Allen, S., & Ure, D. (2005). Benefits and challenges of blended learning environments. In M. Khosrow-Pour (Ed.), *Encyclopedia of information science and technology* (pp. 253-259). Idea Group.

- Hakkarainen K., & Paavola, S. (2009). Toward a dialogical approach to learning. In B. Schwarz, T. Dreyfus & R. Hershkowitz (Eds.), *Transformation of knowledge through classroom interaction* (pp. 65-80). Routledge.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. <http://hdl.handle.net/10919/104648>
- Kara, A. (2021). Covid-19 pandemic and possible trends into the future of higher education: A review. *Journal of Education and Educational Development*, 8(1), 9-26. <https://doi.org/10.22555/joeeed.v8i-1.183>
- Major, L. E., Eyles, A., & Machin, S. (2020). *Generation covid: Emerging work and education inequalities* (p. 14). Centre for Economic Performance.
- Mameli, C., Grazia, V., & Molinari, L. (2020). Agency, responsibility and equity in teacher versus student-centred school activities: A comparison between teachers' and learners' perceptions. *Journal of Educational Change*, 21(2), 345-361. <https://doi.org/10.1007/s10-833-019-09366-y>
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Carocci.
- Messina, L., & Tabone, S. (2014). Technology in university teaching: an exploratory research into TPACK, proficiency, and beliefs of education faculty. *Cadmo*, XXII (1), 89-110.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.14-67-9620.2006.00684.x>
- Moore, M.G., & Diehl, W.C. (Eds.) (2018). *Handbook of Distance Education* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.37074/jalt.20-20.3.1.7>
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2010). A brief history of Knowledge Building. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 36(1), 397-417.

- Siemens, G. (2008). *Learning and Knowing in Networks: Changing roles for Educators and Designers*, 1-26.
- Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37-56. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625867>
- Trentin, G., & Bocconi, S. (2015). Didattica ibrida e insegnamento universitario: linee guida per una progettazione efficace. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 15, 27-42.

— Seconda Parte —

Metodi e tecniche per una progettazione efficace

I.

La costruzione del Syllabus per una didattica innovativa

di *Concetta Tino*
Univeristà di Padova

1. Il Syllabus: caratteristiche e funzioni

Il syllabus costituisce la prima forma di comunicazione, oltre che un legame formale e tangibile tra docenti e studenti. Indica le “condizioni” per poter stabilire una relazione con il docente e i contenuti di un corso. Infatti, la molteplicità di informazioni dichiarate nel syllabus e riferite ai contenuti, ai metodi didattici e di valutazione, alle attività da svolgere, ai risultati di apprendimento da perseguire, indicano in modo trasparente vincoli e opportunità del viaggio formativo che docenti e studenti si accingono a compiere insieme. Il syllabus dunque esplicita agli studenti cosa si possono aspettare da un corso, ma anche cosa il corso e il docente si aspettano da loro.

In particolare, il syllabus può assolvere tre principali funzioni: come contratto; come traccia permanente di un percorso; come tool per l'apprendimento (Parks & Harris, 2002).

1.1 *Syllabus come contratto*

La prima finalità, implicita o esplicita, del syllabus è di svolgere la funzione di *contratto* tra docente e studenti (Davis & Schra-

der, 2009). Infatti, come qualsiasi contratto, il syllabus dichiara ciò che è previsto durante un semestre, quali sono le politiche del corso (presenza, compiti, esami) regolando l'impegno e le responsabilità delle parti coinvolte (docente-studenti) (Matejka & Kurke, 1994). Come ogni contratto, alcuni syllabi possono essere oggetto di un completo o parziale processo di negoziazione tra docenti e studenti. Tuttavia, la costruzione del syllabus sulla base di un processo di negoziazione dipende dalla filosofia di insegnamento/apprendimento del docente. Infatti, alcuni docenti ritengono che sia loro esclusivo diritto e responsabilità prendere tutte le decisioni riguardanti, procedure e contenuti del corso, altri pensano che gli studenti dovrebbero sempre fornire suggerimenti per la costruzione del syllabus. A tal riguardo, il syllabus ha la possibilità di diventare un accordo su ruoli e responsabilità, con una chiara comunicazione delle aspettative per docenti e studenti.

Guardando al syllabus come contratto bisogna considerare una serie di implicazioni in riferimento a ciò che dovrebbe includere.

- Prima di tutto, dovrebbe fornire un dettagliato calendario del corso dal quale gli studenti possano comprendere cosa devono fare e portare per ogni lezione. Per esempio, potrebbero essere informati se per una determinata lezione è richiesta la lettura di materiali, lo svolgimento di un'attività, l'uso del loro laptop per lavorare, il coinvolgimento in attività in gruppo e/o a coppie e così via. Inoltre, è importante che riporti con chiarezza le date riferite alle scadenze per lo svolgimento di compiti in itinere e che contribuiscono al conseguimento della valutazione finale. Non bisogna dimenticare che anche eventuali attività e/o materiali extra, inclusi nel percorso, devono essere riportati nel syllabus. Solo le attività che non è possibile pianificare all'inizio del corso possono essere incluse durante il percorso, grazie ad

una nota che deve essere riportata nel syllabus e che specifichi la possibilità di modificare alcune parti del corso nel caso ce ne fosse la necessità. Si tratta di una decisione che è utile sempre condividere con gli studenti.

- In secondo luogo, le regole e quindi le politiche del corso devono essere riportate all'interno del syllabus. Infatti, quegli aspetti che possono determinare la valutazione finale degli studenti dovrebbero essere esplicitamente dichiarati. In tal senso, il syllabus dovrebbe non solo includere la tipologia e il numero di attività/compiti valutabili, ma anche il peso che ciascuno di questi ha nel determinare il punteggio finale per lo studente. Altri aspetti da esplicitare nel syllabus e legati alle politiche di un corso riguardano la frequenza, le conseguenze legate ad eventuali assenze, alla consegna in ritardo di un compito o alla sua incompletezza, le regole della discussione tra pari che dev'essere basata sul rispetto dei punti di vista di ciascuno, specialmente laddove i temi di discussione riguardano aspetti sociali o religiosi.
- In terzo luogo, un syllabus dovrebbe fare riferimento ai diritti degli studenti con disabilità e con bisogni educativi speciali (BES). A tal proposito gli uffici per l'inclusione dell'università fanno una prima considerazione dei bisogni educativi degli studenti informando i docenti su come adottare specifiche misure compensative anche nella fase della valutazione.

1.2 *Syllabus come traccia o memoria permanente di un percorso*

Le ragioni legate alla funzione del Syllabus come traccia o memoria permanente di un percorso sono rinvenibili in due principali aspetti: la rendicontazione rispetto a cosa è stato fatto e insegnato in un corso e la documentazione. In questo momento in cui la valutazione degli apprendimenti è legata anche all'ac-

credito dei programmi e delle istituzioni è sempre utile e importante raccogliere evidenze dell'efficacia di un percorso. Esplicitando i dettagli su cosa e come è stato insegnato, sulle attività che gli studenti dovevano fare, come e quali prestazioni degli studenti sono state valutate rendono il syllabus un valido strumento di valutazione sia per il docente sia per il corso. In alcune università straniere il processo di review dei syllabi, viene adottato spesso come modalità per comunicare informazioni sulle abilità di insegnamento dei docenti (Seldin, 2000). In tal caso, i revisori dei syllabi valutano se un docente ha consapevolezza degli studenti di quel corso, l'uso delle conoscenze e delle abilità da parte degli studenti dentro e fuori dell'aula, la corrispondenza tra contenuti presentati e le richieste dal mondo delle professioni. Il processo di review tiene solitamente conto anche della chiarezza espositiva, dell'attenzione rivolta agli studenti, della conoscenza pedagogica e della trasparenza della valutazione. Il syllabus nei processi di review è un documento valutabile anche in termini di livelli di allineamento con la mission dell'Istituzione stessa (Malik, 1996).

Come traccia o memoria permanente il syllabus documenta cosa è stato fatto in un corso, a quale livello, la finalità e quali crediti sono stati maturati. Questo torna utile a uno studente che intende trasferirsi da una università ad un'altra e da un corso di studi ad un altro, dove ha bisogno di dimostrare in che misura il programma svolto in precedenza possa essere riconosciuto o necessita di integrazioni.

Anche quando il syllabus svolge la funzione di traccia o memoria permanente è necessario che riporti informazioni dettagliate sui contenuti e sulle procedure di valutazione. Il syllabus deve riportare traccia di diversi elementi quali: (a) il titolo e il calendario del corso; (b) il nome del dipartimento di appartenenza; (c) il numero di crediti e di ore; (d) la posizione del docente; (e) i prerequisiti richiesti dal corso; (f) testi e materiali obbligatori e opzionali; (g) tipologie di esperienze offerte dal corso;

(h) obiettivi legati esplicitamente legati al mondo delle professioni.

Per il valore della memoria e dell'evoluzione di un corso sarebbe auspicabile revisionare annualmente i syllabi in un nuovo file, in modo da poter documentare i cambiamenti introdotti in un corso.

1.3 *Syllabus come tool per l'apprendimento*

Il syllabus svolge anche la funzione di strumento facilitatore dell'apprendimento. Infatti, un syllabus ben progettato, grazie alle accurate informazioni che offre, consente allo studente di divenire un efficace pianificatore del proprio percorso. Si tratta di una pianificazione che non interessa solo i tempi, le scadenze e i contenuti, ma anche la gestione del proprio ruolo e del proprio livello di coinvolgimento all'interno di un corso. Per esempio, se un docente fa rilevare che il corso prevede solo lezioni frontali come metodo di insegnamento, lo studente avrà chiaro quale sarà il suo ruolo all'interno della classe: dovrà limitarsi ad esercitare un ruolo passivo legato all'ascoltare, al prendere appunti, a studiare e a fare gli esami finali; se invece, l'esplicitazione dei metodi include, pratiche attive, come per esempio lavori di gruppo, discussioni, attività di flipped classroom, studio di casi, presentazioni, peer feedback, autovalutazione, allora lo studente capirà che il corso gli chiede di agire un ruolo attivo durante tutto il percorso. Ecco che ancora una volta le filosofie di insegnamento/ apprendimento del docente, in modo implicito ed esplicito, non solo danno forma al syllabus stesso determinando il carattere dei corsi, ma influenzano indirettamente anche la cultura dell'apprendimento e dell'insegnamento degli studenti. Lo stesso Diamond (1997) precisa:

Focusing on learning rather than teaching requires a shift from an overview of what you as the instructor will

cover to consideration of what your students need to be successful learners . . . Your syllabus is your first opportunity to introduce the learning-centered paradigm to your students and to describe for them the role and responsibilities they will have in your class (p. ix).

Oggi, apprendere in modo efficace richiede una serie di abilità che non tutti gli studenti hanno ancora completamente sviluppato: time management, abilità sociali, stabilire priorità, utilizzare strategie per studiare ed apprendere, usare le tecnologie, senso di responsabilità e impegno. Un syllabus può guidare gli studenti anche nello sviluppo di tali abilità. Infatti, come tool learner-centered dovrebbe fornire agli studenti utili informazioni che vanno oltre a quelle previste dal carattere del *contratto* e della *traccia o memoria permanente* di un percorso. Dovrebbe fornire informazioni su come pianificare le attività e i compiti, su come valutare e monitorare la propria performance, come dedicare più tempo nelle diverse aree di apprendimento ritenute più deboli. Ci si riferisce a tutte quelle informazioni che guidano gli studenti a sviluppare abilità di self-management e autoregolazione, utili per il monitoraggio del proprio apprendimento e per capire se sono in linea con i tempi e gli obiettivi scanditi dal syllabus.

Un *learner-centered* syllabus orienta gli studenti verso gli apprendimenti da conseguire, esplicitando aspettative (Eberly et al., 2001) non solo in termini di risultati, ma anche rispetto a quanto tempo dovrebbero dedicare allo studio, alle strategie da utilizzare per un efficace svolgimento dei compiti assegnati (Pastorino, 1999), per studiare, scrivere o prendere appunti, per autovalutare i prerequisiti di cui si è in possesso e richiesti dal corso e conseguentemente cosa fare nel caso si dovessero rilevare delle lacune. Il syllabus dovrebbe esplicitare dove e quale supporto possono trovare gli studenti, dovrebbe indicare la presenza e disponibilità di eventuali tutor, l'orario di ricevimento del docente

e i contatti e-mail, i servizi dove recuperare materiali di studio (es. biblioteca, website), i servizi per studenti con disabilità.

Un syllabus *learner-centered* dovrebbe evidenziare anche i collegamenti interdisciplinari chiave, aiutando gli studenti a creare ponti con altri saperi, a comprendere come i diversi corsi non sono altro che parte di un unico sapere e come la suddivisione in discipline non sia altro che una modalità semplificata di entrare in relazione con le diverse dimensioni del sapere. Riuscire a creare un syllabus che metta in luce l'interdisciplinarietà del sapere significherebbe quindi contribuire al superamento della metodologia che favorisce la formazione del pensiero frammentato, lasciando il passo, invece, allo sviluppo di una metodologia didattica fondata sull' "inter-poli-trans-disciplinarietà" che, come sostiene Morin (2001) è l'unica via percorribile per la formazione di una testa ben fatta e per lo sviluppo di un pensiero complesso. Proprio questa metodologia porterebbe gli studenti a comprendere il senso e l'importanza dell'acquisizione del sapere, della sua utilità nella soluzione dei problemi di vita reale.

Un syllabus *learner-centered* offre un modello comunicativo e di pensiero professionale basato sull'idea di chiarezza, di pianificazione, di completezza, di investimento in termini di tempo, di attenzione e cura verso i destinatari. Se un syllabus riflette tali caratteristiche allora il docente avrebbe il diritto di richiedere agli studenti lo stesso tipo di investimento durante il corso.

Un syllabus *learner-centered* dunque non è uno strumento disgiunto dalle attività e dai processi di insegnamento/apprendimento, ma piuttosto un viaggio ben organizzato e significativo, all'interno del quale appare evidente una chiara relazione tra attività e obiettivi, dove emergono strategie a supporto dell'apprendimento degli studenti piuttosto che esclusivamente il carico di lavoro da svolgere.

2. Riferimenti teorici per la costruzione di un syllabus efficace

La prospettiva teorica che può guidare a una costruzione efficace del syllabus è il *Constructive Alignment (CA)* (Biggs, 2003), una prospettiva che enfatizza due dimensioni-chiave: (i) la costruzione da parte di studenti/esse di significati, attraverso rilevanti attività di apprendimento, sulla base di un processo che pone il focus non su ciò che il docente insegna e fa, ma su ciò che gli studenti riusciranno a fare e quali risultati riusciranno a raggiungere come esito del processo di insegnamento/apprendimento; b) la necessità di creare allineamento tra le attività di insegnamento/ apprendimento, le pratiche valutative e i *Learning Outcomes*, ovvero i risultati raggiungibili dagli studenti e intesi come capacità di fare alla fine di un percorso di apprendimento. L'allineamento tra le diverse componenti dei processi di apprendimento e di insegnamento è dunque assicurato quando i risultati attesi, le attività e i processi di valutazione sono chiari, correlati e integrati, offrendo agli studenti ben definiti learning outcome (dove devono andare), modalità per raggiungerli (attività di apprendimento, feedback) e trasparenti indicazioni su cosa ci si aspetta da loro (criteri di valutazione) (Bell et al., 2013).

Costruire un syllabus secondo questa prospettiva significa porre al centro più l'attività dello studente come costruttore di conoscenza che l'insegnamento come processo per l'acquisizione di informazioni.

La prospettiva del *constructive alignment* offre la possibilità di costruire un syllabus che sia efficace sia per i docenti sia per gli studenti, poiché consente di definirlo secondo una chiara logica, indicando i cosiddetti *Intended Learning Outcomes (ILOs)* con la funzione di mostrare precisamente agli studenti non solo *cosa* devono apprendere, ma anche *come* e secondo quali *standard*.

2.1 *Come costruire il syllabus secondo il Constructive Alignment*

Ripensare un syllabus secondo la prospettiva del constructive alignment richiede non solo un iniziale processo di riflessione sulle sue componenti chiave e del tempo, ma soprattutto un cambiamento di mentalità.

Implica indossare lenti nuove per analizzare il proprio ruolo e quello degli studenti, il proprio metodo di insegnamento, il proprio modo di pensare la valutazione e la sua finalità. Dopo questa prima e importante riflessione, se si vuole sperimentare la ri-costruzione del proprio syllabus secondo la prospettiva del *Constructive Alignment*, è utile seguire alcuni step (Fig. 1): (i) riformulare i risultati di apprendimento, ovvero quello che gli studenti devono saper fare (ILOs), oltre che il livello di risultato che devono raggiungere; (ii) riflettere sulle Teaching Learning Activities (TLAs), progettandole, modificandole, integrandole e finalizzandole al raggiungimento degli ILOs, da parte degli studenti. Si tratta di un cambiamento che molto probabilmente implica riconsiderare i metodi di insegnamento modificandoli e/o trasformandoli; (iii) ridefinire i compiti valutativi (*Assessment Tasks-ATs*) insieme ai criteri di valutazione che devono essere elaborati con chiarezza e trasparenza; (iv) creare coerenza tra le varie componenti e la valutazione finale (*Final grade*) (Biggs, 2003).

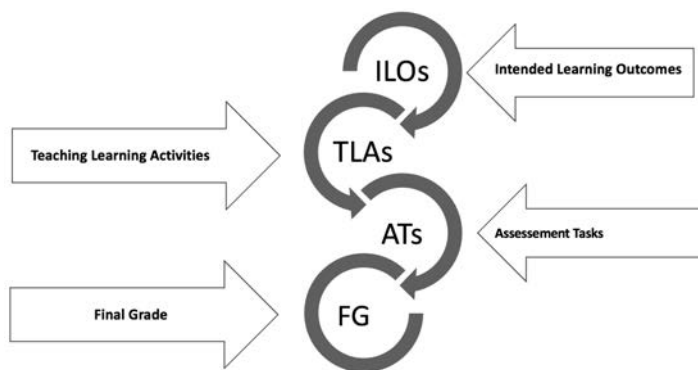


Figura1: I 4 elementi principali per un *aligned syllabus*

Il Constructive alignment riflette il passaggio dal paradigma *teacher-centered* a quello *student-centered*, dove la trasmissione delle conoscenze, da parte dei docenti, lascia il passo all'incoraggiamento e al supporto offerto agli studenti nella costruzione delle proprie conoscenze (Tran et al., 2010). La ricerca evidenzia come i corsi costruiti sulla prospettiva del Constructive alignment promuovano il coinvolgimento degli studenti in un processo di apprendimento più profondo, scoraggiandoli ad intraprendere percorsi e attività con superficialità (Biggs & Tang 2007). Biggs e Tang (2007) declinano i due livelli di coinvolgimento, precisando che l'apprendimento profondo: 'arises from a felt need to engage the task appropriately and meaningfully, so the student tries to use the most appropriate cognitive activities for handling it' (p. 24); mentre un apprendimento superficiale: 'arises from an intention to get the task out of the way with minimum trouble, while appearing to meet course requirements' (p. 22).

Il constructive alignment quindi enfatizza la creazione di un insegnamento attivo e coinvolgente, di un ambiente di apprendimento che utilizza pratiche didattiche motivanti e attive per

fornire agli studenti ricche esperienze e opportunità per costruire e interiorizzare la conoscenza (Hartfield, 2010).

2.2 *Finalità di un syllabus efficace per gli studenti*

Un syllabus efficace facilita sia l'insegnamento sia l'apprendimento, poiché da un lato, si pone come uno strumento di pianificazione per i docenti, dall'altro, come tool motivazionale, per gli studenti, presentando obiettivi ambiziosi ma raggiungibili. Jeanne et al. (2005) identificano le finalità di un syllabus efficace riconoscendole in tre componenti:

- *motivazionale*: il momento della presentazione del syllabus di un corso e della relativa discussione aiuta a creare il clima della classe, a far emergere le credenze dei docenti sulle possibilità di successo degli studenti. Un *warm syllabus* spiega quelle che sono le aspettative con chiarezza e con tono accogliente, incoraggiando e motivando gli studenti, facendoli sentire parte attiva del processo, anziché recipienti passivi. Un syllabus accogliente è, inoltre, inclusivo e accessibile a tutti gli studenti;
- *strutturale*: un buon syllabus presenta una struttura efficace per docenti e studenti, quando le due parti possono evincere chiare indicazioni su dove devono andare e cosa devono fare per poter arrivare alla fine del percorso. Informazioni su scadenze, esami, materiali di studio e consultazione, attività da svolgere, il peso attribuito alle diverse attività/comparti aiuta i docenti a stare al passo con la pianificazione del corso, ma supporta anche gli studenti nell'identificare di cosa hanno bisogno per raggiungere un determinato risultato. Inoltre, molto spesso, il syllabus può fungere da ago della bussola nella gestione del loro tempo, sia per quanto riguarda l'aspetto organizzativo sia la destinazione della quantità di tempo su un'attività piuttosto che su un'altra.

Creare la struttura del syllabus non significa costruire una “gabbia” da cui non si può uscire, ma piuttosto progettare un percorso ben delineato con obiettivi, risultati di apprendimento e metodi valutativi molto chiari, con processi che possano garantire il successo degli studenti (Walvoord & Anderson, 1998). Proprio, la necessità di garantire tale successo formativo non esclude la flessibilità come caratteristica del syllabus che, invece, deve tener conto dei bisogni degli studenti e degli eventi esterni possibili all’interno di un viaggio organizzato.

Un syllabus ben progettato dunque si configura come precursore e conseguenza di un’articolata filosofia dell’insegnamento e dell’apprendimento del docente, rappresentando il tal modo il framework per progettare significativi ambienti di apprendimento.

- *documentale*: un syllabus ha anche la finalità di rappresentare un contratto formale e tangibile tra docenti e studenti; è il patto che Bain (2004) definisce un *promising syllabus* in termini di promessa su competenze e abilità da sviluppare, su metodi e attività da proporre per promuovere lo sviluppo di tali competenze, su metodi e strategie di valutazione delle stesse, su un’intenzionale promozione del protagonismo degli studenti nel controllo del proprio processo di apprendimento. Un *promising syllabus* ha la potenzialità dunque di configurarsi dunque come uno strumento capace di influenzare attitudini, prospettive e motivazione ad apprendere degli studenti.

Bisogna ricordare che la dimensione documentale del syllabus richiede non solo un’attenta lettura delle parti coinvolte nel contratto, ma anche una sottoscrizione dello stesso in segno di condivisione e approvazione in tutte le sue parti.

2.3 *Parti costitutive del syllabus*

Nella costruzione del syllabus occorre tener presente che lo strumento ha la finalità di far percepire il clima d'aula, di rappresentare la mappa del corso per gli studenti, oltre che spiegare come riuscire a raggiungere i risultati previsti. Per essere certi che un syllabus sia veicolo di una comunicazione efficace deve essere composto da alcune parti essenziali (Gannon, 2018).

Informazioni base sul corso: riferite a tutta la parte descrittiva e organizzativa del corso. In particolare, è utile presentare il tipo e il nome del corso, il numero di ore e di crediti, il calendario, il luogo e la modalità di erogazione (face-to-face, online, blended), oltre che l'indirizzo web del corso. È importante offrire una breve descrizione dei contenuti del corso e dei prerequisiti richiesti.

Informazioni sul docente: il docente potrebbe scegliere di fornire una breve nota biografica legata ad aspetti formali e informali (es.: hobby, passioni...), ma sicuramente necessaria è l'esplicitazione della propria filosofia dell'insegnamento/ apprendimento. Una versione di 'elevator talk' della propria pedagogia è sufficiente, basta offrire agli studenti una visione generale del proprio approccio all'insegnamento. Per un efficace 'elevator talk' è sufficiente fare un breve riferimento ai seguenti aspetti: (i) spiegare perché si è scelto di insegnare e quale aspetto si considera migliore nel lavorare con gli studenti; (ii) da cosa è derivato l'interesse per la propria disciplina, invitando poi gli studenti a condividere il loro interesse; (iii) offrire una definizione di apprendimento di successo, spiegando gli elementi che fanno capire che uno studente ha appreso, presentando i processi che si ritengono utili per l'apprendimento; (iv) esplicitare cosa si possono aspettare gli studenti dal docente: utile è la presentazione della propria filosofia dell'insegnamento, o dei metodi che si

intendono utilizzare. Per esempio, il riferimento a metodi interattivi fa supporre che il docente predispone ambienti di apprendimento attivi, basati sulla discussione, il confronto, il gioco di ruoli, il lavoro di gruppo.

All'inizio del syllabus è utile fornire informazioni pratiche quali: luogo, orari e modalità di ricevimento; contatti e modalità preferita di comunicazione (e-mail, moodle, telefono).

Obiettivi del corso/*Learning outcome*: la descrizione degli obiettivi del corso è utile sia agli studenti sia ai docenti. Infatti, senza obiettivi gli studenti non possono comprendere dove devono andare e il docente non può aver chiaro cosa valutare.

Occorre precisare che una buona e chiara articolazione degli obiettivi indica la finalità del viaggio che gli studenti si accingono a percorrere. La definizione degli obiettivi coincide con l'avvio della progettazione di un corso, cui fa seguito la scelta delle attività di insegnamento/apprendimento utili a promuovere e incoraggiare gli studenti nell'acquisizione dei learning outcome; la scelta dei metodi per il coinvolgimento degli studenti nelle attività di apprendimento; l'individuazione dei metodi e dei criteri valutativi che consentono di rilevare il livello di apprendimento acquisito da parte degli studenti. Wiggins e McTighe (2005) parlano di "backward design" del corso come processo per comprendere se tutti gli elementi costitutivi del syllabus siano stati considerati e allineati tra loro. Il *backward* non è altro che un riesame del syllabus, richiede di partire con la parte finale del corso, ovvero con quelli che rappresentano gli obiettivi di apprendimento per poi definire attività, metodi e processi attraverso i quali raggiungerli. Il lavoro di *backward* implica quindi:

- definire obiettivi misurabili e generali del corso;
- progettare compiti, test e altre forme di valutazione per capire in che misura gli studenti raggiungono gli obiettivi;
- suddividere le attività per lezione aiutando gli studenti a

- comprendere il materiale di studio e avere successo nelle varie attività;
- identificare strategie didattiche e valutative.

Obiettivi ben declinati offrono agli studenti un framework per l'organizzazione e la sintesi dei materiali; indicano la direzione del processo di insegnamento/apprendimento (Moon, 2002) (Fig. 2). Specificano le conoscenze e le abilità attese alla fine di un percorso, ma anche cosa ci si attende dagli studenti e dai docenti; indicano il legame tra l'apprendimento e la valutazione.



Figura 2. *Allineamento obiettivi-risultati*

Ma come definire i Learning outcome? I risultati di apprendimento descrivono ciò che lo studente dovrebbe conoscere e/o saper dimostrare/fare al termine di un percorso di apprendimento. Per tale ragione, devono specificare azioni che devono essere:

- osservabili
- misurabili
- raggiungibili

Prima di definire i *Learning outcome* è utile seguire alcuni passaggi dopo aver identificato la finalità generale del corso: identificare i contenuti principali del corso (*oggetto*); scegliere i processi cognitivi che si intendono sviluppare (*azioni /verbi*); aggiungere informazioni di contesto (se utile) (Fig. 3).

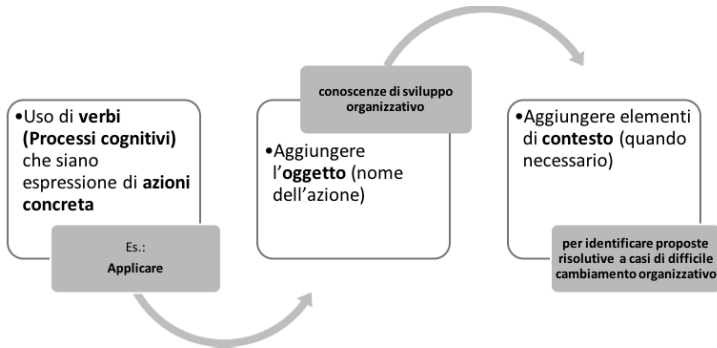


Figura 3. *Processo di definizione dei LO*

Per definire i risultati di apprendimento è utile fare riferimento alle tassonomie che declinano le funzioni cognitive dalle più semplici a quelle più complesse (Bloom, 1956), permettendoci di creare un framework di riferimento rispetto ai risultati di un processo di insegnamento/apprendimento (Krathwohl, 2002).

Anderson e Krathwohl (2001) sulla rivisitazione della tassonomia di Bloom (1956) ridefiniscono i domini cognitivi come intersezione tra dimensioni del processo cognitivo e dimensioni della di conoscenza.

La conoscenza che ci si aspetta che uno studente possa apprendere si distingue in quattro tipologie, passando dal concreto all'astratto, e precisamente si riferisce a:

- una conoscenza di tipo fattuale: gli elementi base che uno studente deve conoscere in una disciplina per risolvere dei problemi;
- una conoscenza concettuale: le interrelazioni tra i diversi elementi base di una più ampia struttura;
- una conoscenza procedurale: conoscenza su come fare qual-

- cosa; metodi di ricerca, criteri e abilità nell'uso di algoritmi, tecniche e metodi;
- una conoscenza metacognitiva: generale conoscenza sulla cognizione e piena consapevolezza del proprio processo cognitivo (Tab.1).

Concrete knowledge			Abstract knowledge
factual	conceptual	procedural	metacognitive
<ul style="list-style-type: none"> – knowledge of terminology – knowledge of specific details and elements 	<ul style="list-style-type: none"> – knowledge of classifications and categories – knowledge of principles and generalizations – knowledge of theories, models, and structures 	<ul style="list-style-type: none"> – knowledge of subject-specific skills and algorithms – knowledge of subject-specific techniques and methods – knowledge of criteria for determining when to use appropriate procedures 	<ul style="list-style-type: none"> – strategic knowledge – knowledge about cognitive tasks, including appropriate contextual and conditional knowledge – self-knowledge

Fonte: Anderson & Krathwohl, 2001, p. 46

Tabella 1. *Dimensioni della conoscenza*

I processi cognitivi rappresentano un continuum in termini di complessità, passando da un basso livello di abilità di pensiero a un processo cognitivo di ordine superiore (Fig. 4).

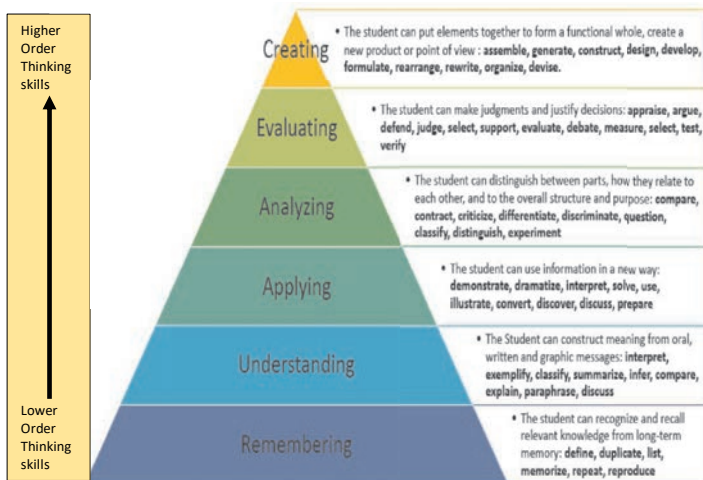
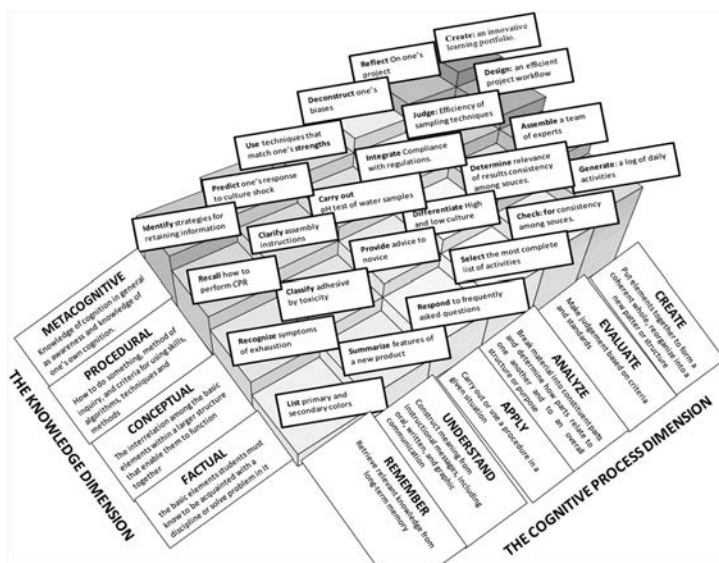


Figura 4: *Processi cognitivi*. Fonte: Anderson & Krathwohl, 2001

Un utile modello di riferimento per la definizione dei *LO*, basato sulla tassonomia di Bloom e creato dalla combinazione tra le dimensioni della conoscenza e processi cognitivi di ordine diverso, è stato definito dal “*Center for Excellence in Learning and Teaching, Iowa State University*”, dove ogni blocco rappresenta un esempio di un obiettivo di apprendimento, dato dall’intersezione di un processo cognitivo e una dimensione della conoscenza (Fig. 5).



A Model of Learning Objectives—based on A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives

Fonte: Rex Heer, Center for Excellence in Learning and Teaching, Iowa State University

Come e quando usare i LO per sostenere insegnamento/apprendimento? I LO devono essere presenti sempre e durante ogni attività di un percorso e precisamente:

- in ogni lezione creando allineamento tra contenuti della lezione e gli obiettivi generali del corso;
- all’inizio della lezione, per focalizzare l’attenzione sui contenuti della lezione e creare allineamento tra questi e i risultati attesi dagli studenti;
- alla fine della lezione, per rivedere contenuti e processi, tenendo traccia di quanto appreso rispetto ai risultati attesi;

- alla fine, per assicurare allineamento tra attività, contenuti e obiettivi, valutando tutti i *LO* dichiarati;
- sempre, per assicurare allineamento anche tra le varie sessioni di un percorso.

Gli obiettivi del corso dovrebbero essere utilizzati dal docente per guidare lo sviluppo delle attività finalizzate al raggiungimento dei *LO*. Quando un compito o attività non è in relazione con gli obiettivi diventa superfluo o dimostra che c'è un obiettivo che non è stato definito.

Syllabus come tool dell' *Assessment for Learning (AfL)*. L'*assessment* è un *in-progress* determinazione dei risultati dello studente in riferimento agli obiettivi di apprendimento, senza avere un'immediata implicazione per la valutazione finale. Infatti, fornisce agli studenti informazioni basate su un feedback elaborato dal docente o dai pari, utile a rivedere e a migliorare le attività di insegnamento/apprendimento (Black et al., 2004; Grion et al., 2017; Grion & Tino, 2018; Tino & Grion, 2018). L'*AfL* costruisce e guida la comunicazione tra docenti e studenti, oltre che tra pari, incoraggiando negli studenti l'autoriflessione e quindi l'autovalutazione sul livello di apprendimento raggiunto. L'*AfL*, sinonimo di valutazione formativa, è un'interazione *two-way* in cui gli studenti utilizzano il feedback ricevuto dal docente o dai pari per personalizzare il proprio apprendimento e per soddisfare i bisogni di apprendimento dei pari. I principali principi dell'*AfL* fanno riferimento a tre azioni:

- comunicare chiaramente in anticipo gli obiettivi di apprendimento che devono essere misurabili;
- fornire feedback puntuale, chiaro, costruttivo che gli studenti possano utilizzare prontamente come una guida;
- usare il feedback come mezzo per migliorare insegnamento e apprendimento.

Il syllabus può essere lo spazio e il mezzo dove includere i tre principi dell'AfL. L'aspetto comunicativo include la chiarezza e i dettagli che possono sostenere gli studenti durante il percorso. Infatti, molti studenti utilizzano il syllabus così predisposto come una checklist per monitorare il loro apprendimento e come guida per la fase della valutazione sommativa (esame finale).

Il syllabus dovrebbe indicare la possibilità di utilizzare il feedback come strumento di monitoraggio dell'apprendimento, facendo leva su meccanismi di feedback asincroni e sincroni (computer-based, clickers, interazioni tra pari e in gruppo, minute paper...).

Dal syllabus dovrebbe emergere come il docente intende raccogliere e utilizzare il feedback per migliorare il suo insegnamento. Questo messaggio mostra come l'intenzionalità del docente sia la creazione di un ambiente di apprendimento in cui c'è l'attenzione a ciò che gli studenti apprendono e come lo fanno. È una forma di apertura al dialogo, utile a docenti e a studenti. Usando una chiara definizione degli obiettivi, definendo i meccanismi di feedback direttamente nel syllabus consente di avere chiarezza sulle aspettative di ciascuno e di generare impegno e motivazione negli studenti lungo tutto il percorso. Inoltre, un'aperta comunicazione tra docenti e studenti consente di creare un ambiente di apprendimento riflessivo, dove gli studenti possono diventare soggetti indipendenti e autoregolatori del loro processo di apprendimento, grazie anche al feedback tra pari e l'autovalutazione (Cullen & Harris, 2009; Grion & Tino, 2018; Nicol, 2010).

Pedagogia inclusiva: un syllabus inclusivo non indica specifiche tecniche riferendosi esclusivamente a studenti con disabilità, ma piuttosto offre una visione generale di accoglienza verso tutti gli studenti. La sfida, infatti, è creare un ambiente di apprendimento inclusivo dove ognuno possa dare il proprio contributo, dove è possibile ritrovare materiali di autori con

punti di vista diversi, utili anche a sollecitare la condivisione dei propri punti di vista, a generare dibattiti, confronto, collaborazione.

Un “warm syllabus” dovrebbe far trasparire un “tono” accogliente, capace di incoraggiare gli studenti, offrendo informazioni in termini positivi anche sulla stessa policy del corso (Bovill et al., 2011) Per esempio, volendo dichiarare l’importanza dello svolgimento di un’attività per l’acquisizione di crediti, si usa un tono incoraggiante quando si dice: “Con l’ultima attività/com-pito gli studenti hanno l’opportunità di guadagnare n.... crediti”; diverso è invece quando si esplicita che: “l’ultimo compito penalizzerà gli studenti di n...crediti”. Quest’ultima scelta avrebbe un’influenza poco incoraggiante per gli studenti.

Un syllabus accogliente e inclusivo dovrebbe invece seguire alcune pratiche utili (Tab. 2)

Demistificare/ Chiarire	Fornire informazioni utili che consentano a studenti di seguire il corso con successo. Usare un linguaggio chiaro e trasparente rispetto ai ruoli di studenti e docenti Articolare in cosa consiste l’apprendimento nel corso
Accogliere	In termini di tono e contenuti Far percepire che gli studenti sono i benvenuti, mostrando cortesia e rispetto
Validare/ Riconoscere	Comunicare di avere fiducia, di credere nella capacità degli studenti di conseguire successo e risultati
Creare una partnership	Spiegare come si intende lavorare con gli studenti e come il lavorare insieme assicura il loro e il nostro successo. Questo rinforza il ruolo di docenti e studenti
Creare senso di appartenenza	Usare materiale che rispecchia le identità degli studenti

Tabella 2. *Pratiche utili per un syllabus accogliente*

Un syllabus con queste caratteristiche dovrebbe riportare anche informazioni pratiche su: servizi per gli studenti, tutoring, uffici per gli stranieri e internazionalizzazione, per coloro i quali hanno bisogno di specifica assistenza e supporto.

3. Alcuni criteri per l'analisi del syllabus

Sulla base del framework presentato, la redazione di un syllabus dovrebbe includere un'analisi, facendosi supportare dai criteri guida di seguito riportati (Tab. 3). La griglia funge anche da strumento per la riflessione critica del docente sulla sua attività di progettazione e sulle scelte didattiche, offrendo la possibilità di identificare gli elementi da confermare e quelli da modificare secondo una prospettiva di miglioramento.

Dimensioni analizzate	Criteri-guida	Annotazioni positive	Annotazioni sui miglioramenti da apportare
Obiettivi /LO	Gli obiettivi formativi del corso sono chiaramente espressi, indicando la finalità e la direzione dell'insegnamento.		
	I risultati di apprendimento sono stati articolati correttamente, utilizzando specifici verbi di azioni per descrivere cosa saranno capaci di fare gli studenti.		
	Gli obiettivi di apprendimento sono appropriati al tipo di corso, gruppo di studenti e corso di studi.		

Attività	Sono state definite le attività coerentemente con gli obiettivi da raggiungere		
Metodi e materiali didattici	Sono stati identificati materiali didattici necessari per la partecipazione attiva degli studenti.		
	Sono stati indicati i metodi e strategie didattiche che il docente utilizzerà in aula, facendo trasparire la propria filosofia dell'insegnamento/apprendimento		
Valutazione	Sono stati indicati chiaramente i metodi di valutazione sommativa (esame finale: esame scritto, orale, project work, ecc), la tipologia (con domande a risposta multiple, con domande aperte)		
	Si rileva un evidente piano per l'utilizzo di risorse utili per una costante valutazione formativa (self, peer/docente assessment, clickers, moodle, altri tool tecnologici).		
	Si rileva l'allineamento tra gli obiettivi e le attività e le modalità di valutazione degli apprendimenti.		
	Sono stati indicati i criteri che saranno adottati nella valutazione, coerentemente con i risultati di apprendimento dichiarati.		
	Sono stati chiaramente indicati i diversi punteggi assegnati alle attività e all'esame finale.		

Schedule	Il syllabus è ben articolato e logicamente strutturato, riportando orari, argomenti, cronologicamente trattati		
	Indica le scadenze legate ai materiali di studio e ai compiti assegnati		
	Fa riferimento al criterio della flessibilità nel caso ce ne fosse bisogno		
Informazioni base	Sono presenti tutte le informazioni base sul corso (crediti, luogo, orari, durata, modalità di erogazione, organizzazione)		
	Sono indicati i contatti del docente (e-mail, n. telefono, sede e giorni di ricevimento)		
Policy del corso	È stata definita la policy del corso (frequenza/assenze, regole sulle consegne e scadenze, comunicazione, uso di materiali, ruoli in aula e durante la didattica asincrona e a distanza; materiali da portare)		
Carattere student-centered	Il tono del syllabus è “warm” e accogliente e incoraggiante		
	Il carattere inclusivo del syllabus si evince dai materiali, dalla scelta dei metodi orientati a coinvolgere gli studenti, a tenere conto di bisogni di ciascuno		
	Il syllabus è ben organizzato e facile da consultare		
	Il syllabus presenta chiaramente le aspettative del docente e degli studenti		

Tabella 3: *Criteri guida per l'analisi del syllabus*

4. Conclusioni

Per diverso tempo l'unica funzione attribuita al syllabus è stata solo quella della presentazione dei contenuti di un corso. In realtà, la necessità di condurre l'analisi del syllabus e di rivedere le sue caratteristiche trova rispondenza nel riconoscimento delle molteplici funzioni dello strumento in higher education e nella percezione del ruolo dei syllabi nella formazione degli studenti. Il syllabus, infatti, svolge, da un lato, funzione amministrativa, poiché esplicita la descrizione dei corsi, rappresentando un'evidenza dei percorsi accademici e sostenendo la trasferibilità da un corso ad un altro o da un'università all'altra (Bers et al., 1996); dall'altro, rappresenta lo strumento di comunicazione iniziale che gli studenti ricevono oltre che il più formale meccanismo per la condivisione delle informazioni in merito a qualsiasi corso; allo stesso tempo, funge da contratto tra docenti e studenti, rendendo esplicita la responsabilità del docente e degli studenti (McKeachie, 1999).

Proprio il tema della corresponsabilità attribuisce al syllabus il carattere student-centered, richiamando l'attenzione del docente sull'accuratezza della definizione degli obiettivi e risultati di apprendimento, sulle scelte relative alle attività, ai metodi e ai materiali didattici, ai metodi e criteri valutativi, all'organizzazione del corso facendo uso di un tono accogliente e inclusivo, oltre che rispettoso.

Il syllabus è un documento non redatto una volta per tutte, ma necessita di una costante analisi da condurre secondo criteri-chiave (Tab. 3). In tal senso, il syllabus diventa anche un mezzo a supporto della riflessione del docente sulla propria filosofia dell'insegnamento/apprendimento e sulle proprie scelte didattiche secondo una logica di miglioramento continuo.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, L. W., Krathwohl, D.R., et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Harvard University Press.
- Bell, A., Mladenovic, R. & Price, M. (2013). Students' Perceptions of the Usefulness of Marking Guides, Grade Descriptors and Annotated Exemplars. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38 (7), 769-788.
- Bers, T., Davis, D., & Taylor, W. (1996). Syllabus analysis: Are we teaching and telling our students? *Assessment Update*, 8(6), 1-14.
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and learning in higher education: New trends and innovations*, 2, 13-17.
- Biggs, J., & Tang. C. (2007). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. 3rd ed. McGraw-Hill.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi delta kappan*, 86(1), 8-21.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. David McKay Company.
- Bovill, C., Cook Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145.
- Cullen, R., & Harris, M. (2009). Assessing learner centredness through course syllabi. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 115-125.
- Davis, S., & Schrader, V. (2009). Comparison of syllabi expectations between faculty and students in a baccalaureate nursing program. *Journal of Nursing Education*, 48(3), 125-131.
- Diamon, R. M. (1997). Foreword. In J. Grunert, *The course syllabus: A learning-centered approach* (pp. viii-x). Anker Publishing Co, Inc.

- Eberly, M. B., Newton, S. E., & Wiggins, R. A. (2001). The syllabus as a tool for student-centered learning. *The Journal of General Education*, 50(1), 56-74.
- Gannon, K. (2018). How to Create a Syllabus. Advice Guide. *The Chronicle of Higher Education*, <https://www.chronicle.com/interactives/advice-syllabus>. Ultimo accesso 12.02.2022.
- Grión, V., & Tino, C. (2018). Verso una “valutazione sostenibile” all’università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 38-55.
- Grión, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell’apprendimento all’università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian Journal of Educational Research*, (19), 209-226.
- Hartfield, P. (2010). Reinforcing constructivist teaching in advanced level biochemistry through the introduction of case-based learning activities. *Journal of Learning Design*, 3 (3), 20-31.
- Krathwohl, D. R. (2002). *A Revision of Bloom’s Taxonomy. (PDF) in Theory into Practice*. V 41. 4. Autumn, 2002. Ohio State University.
- Malik, D. J. (1996). Peer review of teaching: External review of course content. *Innovative Higher Education*, 20(4), 277-285.
- Matejka, K., & Kurke, L. (1994). Designing a great syllabus. *College Teaching* 4(3), 115-117.
- McKeachie, W. J. (1999). Teaching, learning, and thinking about teaching and learning. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 1-38). Springer, Dordrecht.
- Moon, J. (2002). *The module and programme development handbook*. Kogan Page.
- Morin, E. (2001). *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Nicol, D. (2010). The foundation for graduate attributes: Developing self-regulation through self and peer assessment. *Glasgow: Quality Assurance Agency (QAA) for Higher Education*. https://ewds.strath.ac.uk/REAP/public/Papers/DN_The%20foundation-%20for%20Graduate%20Attributes.pdf
- Parkes, J., & Harris, M. B. (2002). The purposes of a syllabus. *College teaching*, 50(2), 55-61.

- Pastorino, E. E. (1999). Students with academic difficulty: Prevention and assistance. *APS observer*, 12(9).
- Seldin, P. (2000). Teaching portfolios: A positive appraisal. *Academe*, 86(1), 36-44.
- Slattery, J. M., & Carlson, J. F. (2005). Preparing an effective syllabus: Current best practices. *College Teaching*, 53(4), 159-164.
- Tino, C., & Grion, V. (2018). Lo sviluppo delle soft skill in Alternanza Scuola-Lavoro: punti di vista degli studenti italiani. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 13(1), 121-149.
- Tran, N.D., Nguyen, T.T., & Nguyen, M.T.N. (2010). The standard of quality for HEIs in Vietnam: A step in the right direction? *Quality Assurance in Education* 19, (2),130-140.
- Walvoord, B. E., & Anderson, V. J. (1998). *Effective grading: A tool for learning and assessment*. Jossey-Bass.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (1998). *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

II. Lesson design: tools and techniques for engagement

di Jon Wright

1. Six types of learning to use with your students

There are different types or modes of learning. Some people prefer learning alone – here we call this ‘acquisition’ mode. Others learn most effectively in social situations. For example, some learn best through the collaboration offered by being part of a team. Some find that discussion allows them to refine their ideas and articulate them most clearly in exchanges with peers. These are three distinct types of learning.

Another is learning by inquiry. At university, this inquiry mode is important. This is the central feature of research, where students investigate and analyse new concepts.

A further distinct type of learning is learning through practice. We all know examples where we thought we knew something having read about it or watched a film about it. But we only really knew it when we had to put that knowledge into practice, which is when we found that it involved new things we hadn’t expected. After all, reading a recipe and being able to cook are two very different skills, and understanding how a car works does not necessarily mean you are a good driver.

Finally, the sixth type of learning we are going to focus on here is the learning that comes through production: writing a paper, creating a website or blog, preparing and delivering a pre-

sentation, designing a model, organizing a conference, making a poster, writing an information leaflet, and defending an argument and so on are all examples of production. In each case, successful production involves a complex combination of different skills. These include planning skills, knowing how to organize information with clarity and logically, and also realizing how best to present that information in a public manner so that the audience can engage with it and benefit from it effectively.

The grid below is a framework of the six learning types mentioned above. All are important. They involve different degrees of student engagement and interaction, so it is a good idea to aim to offer your students a balance of learning types both in one session and over a whole course.

Offering a range of different types of learning is important for several reasons. Firstly, it ensures your classes have variety, and variety promotes interest and motivation to learn. It also helps make each individual lesson more memorable.

In addition, to maximise their learning potential, students need to be exposed to a wide range of activities and to different types of learning. It is quite possible that a particular student is good at learning in collaborative situations, but less comfortable when trying to learn alone, in acquisition mode, for example. Giving students sufficient practice opportunities with different modes of learning allows them to become more proficient in all areas. What's more, as we all have our different preferences, strengths and weaknesses, you will probably find that offering a range of activities related to different types of learning will allow different students to 'shine' and perform well in your lessons.

1.1 *Assess the balance of types of learning in your lessons*

For this activity, you have a total of 10 points. You can give as many or as few points as you like to any of the learning types

based on how common it is in your teaching. For example, you might give acquisition 5, collaboration 2, discussion 2 and 1 to inquiry, with the others getting zero.

First, think of a whole course you teach. Give the ten points to the different types of learning that are a necessary element of the course because you have deliberately designed them as features.

Which types of learning feature most prominently? Which are absent? How could you redesign parts of the course and the coursework to change the balance?

Next, repeat the exercise, but this time thinking of a single lesson you have recently taught.

Are the results the same?

Again, consider how you could vary the balance of learning types.

Learning type	Explanation	Points
Acquisition	When students listen to you or a podcast, read a book or article on a website, they have a relatively passive role. They are learning by acquisition.	
Collaboration	This is the process of learning by participating with others equally, and is typical of teamwork where the work and insights related to it are shared.	
Discussion	Learning through discussion happens when the student is required to formulate and express ideas and to respond to the ideas of others. This is reciprocal. As ideas are critiqued, a new level of understanding develops.	

Inquiry	Inquiry or investigation involves the exploration and analysis of concepts. Students are in control of the process of research, and their active investigation gives them ownership of their learning.	
Practice	Students have a goal to reach when they learn through practice. They receive feedback either from their own reflection or from others, typically by evaluating how successful they were at achieving the goal or solving the problem.	
Production	With this type of learning students refine and demonstrate their understanding of concepts by producing some kind of measurable output.	

Based on Laurillard, D (2012) *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*.
New York and London: Routledge

III.

Teacher-student communication

di *Jon Wright*

1. Teacher and student talk

Teachers talk. That's natural. For many teachers, talking = teaching. However, teaching is not learning, as we all know, and learning is what the learners do. We can't learn for the students. They have to do it themselves. Unfortunately, we can't always say that students are learning when we are talking/teaching.

In fact, it's hard to be sure what the students are doing when we are talking. Are they listening? Maybe. But they might also be daydreaming. If they are listening, are you sure they understand exactly what you are saying? Perhaps they are misunderstanding.

How can we know? Unfortunately, we often only find out that they didn't follow everything when they come to their exams or when they hand in assignments, and that's generally too late.

So, with active learning, we try to put the emphasis on what the students do. We want them to demonstrate their understanding by saying or doing something. In other words, if you want to check that the students are learning or have learnt something, it helps enormously if we can see them do something or hear them say something that demonstrates it.

The questions here invite you to consider different aspects of the balance and nature of teacher and student talk in your lessons.

1. What percentage of an average class do you spend talking to students?

Less than 25% Up to 50% Up to 75% Over 75%

Comment: There is no right or wrong answer here, and each lesson is of course different. However, active learning requires the students to be active, which means teachers have to create space for that to happen. Many teachers aim to allow 50% of the lesson for student activities. That means reducing the amount of time you talk.

2. What percentage of an average class do your students spend talking or working?

Individually: Less than 25% Up to 50% Up to 75% Over 75%
In pairs: Less than 25% Up to 50% Up to 75% Over 75%
In groups: Less than 25% Up to 50% Up to 75% Over 75%

Comment: Giving students time to work individually and to reflect on your input is important. They also often need thinking time to prepare their ideas before they tackle a shared activity. However, there are disadvantages to allowing too much individual work time. Firstly, when working individually, students cannot be sure they are doing the right thing in the right way (nor can you), whereas working cooperatively often ensures they check their ideas, agree on what to do and thus spend more time doing the right thing. Secondly, a student who doesn't know what to do, or who doesn't have enough information to do the work effectively on his or her own, is not in a positive to use this individual work time productively.

It's a good idea to balance pairwork and activities that involve working in small groups. Many students feel more comfortable working in pairs rather than in groups, where they might feel self-conscious.

Often it's a good idea to ask students to complete an activity in pairs, and then compare their answers with one or two other pairs. This element of repetition is very meaningful: it allows students to compare their approaches and answers and offers useful reinforcement if there is a degree of agreement. If there is disagreement, groups of 4 or 6 are perfect for engaging discussions. It's also easier to manage than organizing large groups.

3. In an average class, how many of your students

Ask you questions during a class:

Less than 25% Up to 50% Up to 75% Over 75%

Answer the questions you ask:

Less than 25% Up to 50% Up to 75% Over 75%

Comment on some content element you have provided:

Less than 25% Up to 50% Up to 75% Over 75%

Volunteer information/make contributions they think might be helpful to other students:

Less than 25% Up to 50% Up to 75% Over 75%

Say nothing or make no active contribution at all:

Less than 25% Up to 50% Up to 75% Over 75%

Comment: In a typical traditional class or university lecture, it is not unusual to find that very few students feel confident enough to ask or answer questions. It takes a great deal of confidence to say something in front of a large group of people and risk being wrong. And of course, if you ask a question and one student answers it correctly, it does not mean that the others agree – or even understood the question – and the answer might have been a lucky guess. This means that it is very difficult for the teacher to get reliable feedback about the pace of teaching, the difficulty of the materials and the degree of understanding of the students.

As active learning puts a lot of emphasis on the students' sharing ideas and working cooperatively, you are likely to find that students begin to feel more confident about expressing their ideas and explaining their reasoning. They are also more accustomed to listening to other students and valuing their ideas. The consequence is that you get much more reliable feedback on the pace of teaching and learning, the challenge of the materials and the students' understanding – all of which are essential.

IV. Opening the class: effective strategies

di Jon Wright

1. Opening a lesson: activities with aims

All lessons should have a range of aims, which are the points of learning you hope the students will achieve by the end the lesson. There are, of course, different sorts of aims. For example, you might have one or more procedural aims (students learn how to accomplish something), one or more conceptual aims (students learn key concepts relating to your topic), co-operative aims (learning to work effectively in teams, how to negotiate points with colleagues, discussing and negotiating team roles and responsibilities, etc), and even linguistic aims (learning key technical terminology), and you might also have a mix of some or all of the above.

The main aims of your lesson should be shared with the students so they have some idea of what the main point of the lesson is, what they are going to learn, how and why. Typically, teacher do this by talking about the lesson aims at the beginning of a lesson or outlining what they hope to cover.

These five activities go a little further than that: they all encourage students to engage actively with your lesson aims so they are more ready to learn.

1.1 *Activity 1*

Write 3 – 5 lesson aims on the board or a power point slide, and separately list some key terms relevant to the aims. Ask students in pairs or small groups to discuss what the terms mean, and which aims they relate to. Ask volunteers for their suggestions and give any necessary feedback.

Variants:

- Include some terms that do not relate to any of the aims. Can students identify which ones are not relevant?
- Slightly more complex: if you have four aims, include four terms that relate most strongly to one aim, three to another, two to another and one to the final aim. Ask students to try to identify which terms match which aim.
- Show the aims, but not the key terminology. Instead, ask students in pairs or groups to predict at least one key term that they think will relate to each aim.
- Show the aims, and the key terminology. However, this time, do not write the key terminology in full: write the first one or two letters of some (not all) of the key words, or the final two or three letters (for example, write wa_ _ _ cy_ _ _ = water cycle). In pairs students guess what the words are, and how they relate to the aims.

1.2 *Activity 2*

Write 3 – 5 lesson aims on the board or a slide. Put students in pairs or small groups. Give them two minutes to make as many predictions as possible about what the lesson will include based on the aims. Take feedback: which pair or group has the most predictions? Ask one or two volunteer groups to share some of their predictions. Does everyone agree with them, or not?

Variant:

- Put students in pairs and ask each pair to make one prediction about what the lesson will cover. Go round the

class asking pairs for their predictions. How many different predictions are there in total? How many are actually correct?

1.3 *Activity 3*

Show the lesson aims, but not in the sequence you plan to cover them. Ask students in pairs or small groups to guess what they think the logical sequence is, and why. Ask volunteer pairs for their feedback.

Variants:

- A simpler version is to show the aims, again not in the sequence you plan to cover them, and then to briefly outline your lesson. Students listen, then in pairs they sequence the aims based on the outline you gave them.
- Show the lesson aims, again not in sequence. This time, omit one key lesson aim. Give your outline, as in the variant above, and ask students in pairs to sequence the aims and supply the missing aim. Take feedback.

1.4 *Activity 4*

Write 3 – 5 lesson aims and include one (or more) that is not a genuine aim. You can make this obvious, or humorous, or be subtle and have something that might possibly be an aim in some circumstances but is not actually your aim today. Explain what you have done and ask students in pairs or small groups to discuss the aims and try to identify which one(s) is not a genuine aim, and why. Take feedback.

1.5 *Activity 5*

Show the lesson aims and ask students to work individually first. Tell them to give a score to each aim using a scale from 1

– 5 where 1 = I know nothing and 5 = I am confident I know a lot about this. Put students in pairs or small groups to compare their scores and discuss any salient differences.

Variant:

- A longer version of this activity is to go through each of the aims. Ask for a show of hands: which students have given 5 to the first aim? Then give the other students a minute or so to ask the students who are confident to explain something about the topic. Alternatively, quickly form new groups with at least one person who gave the aim 5 in each: give them one minute to explain what they know to their group. Go through each aim in the same fashion.

2. Ways of starting a lesson: icebreakers

Icebreakers serve a very useful purpose in group situations. They help participants get to know one another, which can help with group bonding, improve the quality of group cooperation, and promote a positive group identity. They help participants relax and can create positive expectations about the event they are introducing.

In addition, in academic contexts, icebreakers that are based on interaction can help the individual overcome feelings of nervousness as he/she finds that other people feel the same way and know as much or as little as they do, and share similar concerns, worries and experiences.

The activities here can be used as a general warmer, for example at the start of a course, and they can also be adapted to have an academic purpose at the start of a sequence of learning input.

The icebreakers here differ slightly from the other suggested ways of starting a lesson as they are all different, not variations on a theme.

As these icebreakers involve some movement and lots of talking, it's a good idea to have a buzzer or agreed signal that indicates time to change partners or the end of the activity: when students are talking excitedly it can be hard to get them to stop!

2.1 *Activity 1: Find someone who ...*

This type of activity is called a mingling activity. With mingling activities, all the students get up and move around class, talking to one another in pairs briefly, then move on to talk with another partner. The idea is for students to talk to several different partners on the same theme – not for them to have a long conversation with one other person. In some versions you ask students to talk to as many partners as possible in a given time; a different version is to set them a target of talking to a specific number of partners, typically 3 – 5. You decide whether you want to sound the buzzer/signal when you want students to move to another partner, or if you leave it to them.

The repetitive nature of this activity, where students repeat the same questions/answers to the same prompts can be very useful for survey-type activities where you want students to see how common a viewpoint is. It's also useful as a technique for allowing students to get an overview of a topic.

With online learning, physical mingling is impossible. However, you can create pairs or small groups in breakout rooms, give them a short time limit for their discussion, then form new breakout rooms and repeat the experience. You can do this several times to recreate the effect of live face-to-face mingling.

2.1.1 General version

Write on the board, on your slideshow or on a handout 5 – 10 statements that complete the statement 'Find someone who ...'
For example:

- ... has been to New York
- ... likes surfing
- ... has lived in a different country
- ... watched xyz on television last week
- ... knows how to make sushi
- ... owns a ...
- ... would like to visit Australia
- ... is planning to do something active this weekend

You decide how many prompts you want, and whether you want them to range over several topics or prefer to focus on a theme such as travel, family, food, etc.

Ask the students to stand up. Explain you want them to circulate around the class for x minutes and ask and answer the questions in pairs briefly, then move on and find new partners. You can ask them to make notes of their partner's answers.

When time is up, ask them to return to their places. If appropriate, or for additional discussion, you can ask students to compare their findings with a neighbor, as they probably talked to different partners.

Variant:

- To reduce the element of repetition, you could ask each student to choose one or two prompts from the list and use them. That way, they will ask the same questions, but are likely to be asked a number of different questions.

2.1.2 Academic version

Change the prompts to focus on academic input, for example:
Find someone who

- ... can explain nuclear fission
- ... knows how to operate an X-ray machine
- ... can explain how the moon influences the tides
- ... has read more than one paper on xyz

- ... shares the same opinion as you about climate change
- ... remembers at least three facts from the last session
- ... can think of at least three arguments against xyz
- ... agrees with the statement that xyz

Note: With the academic version, it can be useful to ask students who have the same answers to sit together in new pairs or groups. Thus the icebreaker activity actually helps with group formation. Alternatively, if you want a debate or discussion, it can help to create pairs or small groups who had different answers.

Variants:

- To gather information about how common or rare some information is, you could change the initial prompt to: Find how many people... . Another version of this is to ask a true/false question, such as: ‘more than 20% of this group believe that/have never/ would like to / agree that ...’
- You can have general academic prompts for an initial ‘getting to know you’ session if you prefer, such as: Find someone who
 - ... has studied xyz before
 - ... chose this class for the same reason as you
 - ... hopes to use this topic in his/her professional career in future
 - ... already knows what topic he/she wants to write a dissertation on

3. Activity 2: Speed dating

This is like ‘find someone who’ above and is a fun and effective way of maximizing interaction quickly. However, this activity can involve less movement, which can make it easier to manage and reduce possible confusion.

The basic format is for half the class to stay seated, and the other half moves. With large classes you can create zones where this can happen. For example, in lecture theatres with fixed seating you can ask students in rows 1, 3, 5 etc. to stay seated. They work with the student behind them in rows 2, 4, 6. You set a time limit of 2 – 3 minutes, then students in rows 2, 4, 6 etc. move one seat along and talk to a new partner. Both partners ask and answer questions about themselves.

The purpose of speed dating is to find a match, that is – students see who is most and least like them.

3.1 *General version*

Write a set of prompts. For groups of people who don't know one another, these could be one-word prompts such as name, family, hobbies, sport, food, etc. You could also write out full questions instead on topic areas you want the students to focus on. With groups where the participants are likely to know their partners, you could have prompts that address areas that are not so likely to be known by everyone, such as ambitions, fears, holiday memories, weekend plans, etc.

Explain who is staying in the same place and who is moving and say what the time limit is for each conversation. Tell students to find out as much as they can about their partner on the given prompts (or they can invent others) in the time allowed. Have the first conversation. When time is up, ring the buzzer or use the agreed signal. Students move on to the second partner.

When the activity is over, you can ask students to work with the person they have most/least in common with, or simply to return to their seats and tell their neighbor who they are most/least like.

Variant:

- Instead of suggesting prompts, you can ask both partners to use the time to find out 3 things they didn't know

about each other, or to share something they don't think the other person knows about them, or to find out how much they have in common.

3.2 *Academic version*

If you want to focus on something more relevant to the course, you can have prompts such as: What surprised you most about the last lesson? What is the assignment we have to do next week? Which book or article have you found most useful/accessible? How many statistics can you remember from the previous session? What would you say to someone who says that xyz is not important? Which resources have you found most useful/interesting? What does the equation on screen mean and why is it important? and so on.

Variant:

- Ask each person to choose a topic. Examples could be for them to think of a research question, or something from the course that they don't think they understand completely, or an element from the syllabus that they feel they do understand and can explain. They then have 2 minutes to ask their partner for information about this, or to share their ideas, or to offer suggestions, or to present what they know.
- A variant that uses repetition to build confidence and reinforce knowledge of key areas involves asking partners to list as many key points about a certain topic as possible in the given time. When the buzzer sounds, pairs count how many points they made. The purpose of the activity is that they must list more points with their next partner. Thus, they build a larger set of information with each partner.

4. Activity 3: People bingo

This is a fun version of the popular numbers game, bingo. To play, you must create a bingo card: this could be a 4 x 4 grid or 5 x 5 grid (or bigger/smaller depending on how long you want the activity to continue). In each square of the grid write a suitable prompt – see below for examples.

Give each person a copy of the bingo card, or ask them to copy it from the screen. Explain that they will circulate and find a different person to match each of these prompts in the time allowed. They should get the person who matches the prompt to sign the relevant square. Each person's name can only appear once on the grid.

4.1 *General version*

Fill the grid with prompts that focus on characteristics such as:

- ... likes cats
- ... has more than two brothers
- ... lives more than 20 km away
- ... has visited London
- ... can juggle
- ... is vegetarian
- ... didn't watch TV last night

There are various options for how long the activity lasts. You could make it a challenge: who can find the most matches in a given time; a shorter version is to say the winner is the first person to fill two lines (or a line and a column, or whatever suits you).

Variant:

- You may decide to leave one or two squares empty. Explain that each person can choose the prompt they want to write in these empty squares. This allows each person to put something that is of interest to them.

4.2 *Academic version*

Use prompts that reflect input relevant to your course or lesson, such as

- ... can explain what this equation means
- ... can list four chemical elements heavier than iron
- ... knows how to solve this problem (and give a problem)
- ... remembers five facts from last lesson
- ... is confident about the test next week
- ... found an example of xyz in a website last week
- ... can sequence these items (and give items to sequence)
- ... believes carbon dating is reliable

It's a good idea to take group feedback after the activity in the academic version. You can go through some or all of the prompts and check the answers, making sure the nominated individuals give the correct answers where factual answers are required. Alternatively, you could ask if anyone is unclear on any of the prompts and would like guidance. Then ask someone who knows the answer to reply and give guidance to the student who needed help.

5. Activity 4: Five facts

This is a very flexible activity that can be adapted to suit many contexts. It involves students working together in pairs or groups to find five things they have in common or agreeing on five things that belong in a given set.

5.1 *General version*

Ask students to work with a neighbor. Tell them they have two minutes to find five things they have in common. Typically, you choose one theme for the conversation. You can either tell the

students the overall theme, or give specific examples of aspects of the theme you want them to concentrate on, for example:

- ... places: five places they have both been to, and/or five places they would like to visit, or five places near here that they would recommend a tourist to visit, or five places they enjoy going to, etc.
- ... routines: five things they do every day/each week, before lunch, at the weekend, etc.
- ... films: five films they have both watched/enjoyed/seen more than once/haven't seen but would like to, etc.
- ... holidays: five things they both enjoy doing on holiday, or would never do on holiday, or five places they'd like to go on holiday, five things they always take with them on holiday, etc.

Variants:

- Instead of nominating a single theme, you can tell students to find five completely different things they have in common (e.g.: one thing about places, one about family, etc).
- Instead of working with a single partner finding five things they both have in common, you can ask students to find people they have the same thing in common with. This involves more movement, so needs a bit more managing.
- If you want to spend more time on this, you can make this a competition. Give pairs a longer time, for example 3 – 5 minutes, and tell them that they have to find as many different topics where they have five things in common as possible (e.g.: five things about routines, families, ambitions, etc).

5.2 *Academic version*

You can easily change the focus to something relevant to your topic, for example:

- ... five key facts about the topic
 - ... five equations/statistics/dates they remember
 - ... five key terms relevant to the topic
 - ... five reasons why the topic is important
 - ... five examples of the topic in the news
 - ... five questions they could answer on the topic
 - ... five articles, books, websites or other resources they've used or would recommend
- and so on.

6. Activity 5: Question of the day

This is an icebreaker that you can use several times throughout a course by simply changing the question you ask.

Divide the students into small groups of 3 – 5. Explain that you are going to show/ask a question. You want them to think individually about their answer to the question for a minute, then share their answer with the group and have a conversation about it. The conversation should last about five minutes.

When time is up, ask some volunteers to either repeat their answers, or to summarise the group conversation, or to say what the most common answer in their group was.

6.1 *General version: Possible questions*

- ... What's the best thing about today?
- ... What characteristic do you most admire in others?
- ... What skill would you most like to develop?
- ... What is the key to success?
- ... What do you like most about this place?
- ... What's your favourite word?
- ... What helps you get up in the morning?
- ... What would you cook to impress someone?

- ... Who is the happiest person you know?
- ... Where would you like to be if you weren't here now?
- ... Who has influenced you most in your life?
- ... How would you like to be remembered?

6.2 *Academic version: Possible questions*

- ... What's the most surprising thing you've learnt so far?
- ... What do you want to know about the topic?
- ... What aspect of this topic is most relevant to you?
- ... What didn't you know yesterday that you know today?
- ... What question on this topic can you answer easily?
- ... How would you explain the key facts of this topic?
- ... Why do people have different opinions on this topic?
- ... In what situation would this topic be most useful?
- ... How could you summarise this topic to a non-specialist?
- ... How do you think this topic will develop in the next 5 years?
- ... Which three people have been most important in this field?
- ... What contribution has technology made to this topic?

V.

Opening the class: linking information

di *Jon Wright*

1. Ways of starting a lesson: Making connections

We learn by making connections between what we already know and new information, so the strategy of inviting students to make connections of different sorts is fundamental to good learning.

These starter activities show some of the many ways you can help your students develop their thinking skills and make their learning more memorable.

1.1 *Activity 1*

Show two images and ask students to work in pairs or small groups and find as many connections between the two images as possible in two minutes. You could start by eliciting or providing an example.

Images that work well include:

- Before/after images of a location/situation
- Two types of the same thing (for example two insects, two types of cheese, two modes of transport, two pieces of furniture, two organs of the body)
- Two versions of an object (for example a painting and photo of an object, pieces of clothing from different peri-

ods in history or different cultures, different pieces of laboratory equipment)

- Two people (for example famous people, people representing different cultures, or ages, or types of medical problems, or professions, or lifestyles, or with different tastes in fashion)
- Two locations (buildings, or cities, or city and country, or rooms, or geographical features)
- Two pieces of equipment (tools that do the same job, or different tools for different situations, or gadgets from different periods or cultures)
- Two stages of a process (for example tree – paper, coffee bush – latte)

When time is up, ask volunteers to say how many different connections they found. Which pair/group has the most? Take one or two examples from several pairs/groups – this is better than asking one pair/group to explain all the connections they found, as it involves more people more actively.

Variants:

- When your students are familiar with this activity, you could make it more difficult by showing two images that seem to have very little in common – for example an old fisherman and a bunsen burner in a chemistry laboratory, or a piece of cake and a cloud, or something very relevant to your topic and a famous sporting event. Make sure you can think of some possible connections, however – otherwise it is unfair.
- Ask pairs to suggest a third object for the set, then take feedback or ask pairs and groups to compare and explain their different ideas.
- Make the activity into a challenge. The first pair or group to find 10 connections is the winner. They put their hand up or stand up when they have found 10 connections.

1.2 *Activity 2*

Choose a recent news story that has some connection with a topic you have taught or are about to teach. You could put a picture associated with the story on screen, or show an article about it, or simply mention the item. Check the students are familiar with the basic facts of the story. Then put students in pairs or small groups and ask them to brainstorm how the news story connects with your chosen topic.

Note: linking your topic to current news stories underlines the relevance of your topic and makes it more real to the students. This works particularly well with abstract topics.

Possible connections with news stories can be direct, so you can ask medics to discuss pandemics or sports injuries, nutritionists to discuss food prices or restaurant reviews, physicists to discuss the Hadron Collider or how the weather is influenced by sunspots, and so on.

Connections may also be less direct. For example, common characteristic features of many news stories include: accidents, change, competition, dangers, discovery, disagreement, disruption, emotions, luck, help, improvements, money, planning, quantities, relationships, reports, research, risks (and rewards), targets, teamwork, time, winning (or losing), etc.

Variants:

- ask students to come to the next class with an article or image from the recent news that is somehow connected to your topic. Then put students in small groups to share their items and vote on the most interesting or important or the one that has the strongest connection to your chosen topic.
- Tell the students you have chosen the news story because you have found 2/3/4 etc connections with your topic. Challenge them to find more connections.
- Add some humour and promote more creative thinking

by choosing a news story that does not seem to be connected to your topic at all, and challenging students to try to find connections.

1.3 *Activity 3*

This version introduces your students to metaphorical thinking. Put the students in pairs or small groups and ask them to think why your topic can be compared to one of the following, for example:

- A journey (for example there is a destination, it took time, there are stages, vehicles are used, and so on...)
- A pizza (or ice-cream, salad, meal etc. – so for example there are ingredients, a recipe to follow, things can go wrong, there are different varieties, they are a matter of taste, and so on...)
- A game of football (or chess, or similar)
- A family celebration
- A boxing match (or another challenging event)
- A plant
- A holiday

Making connections between unlikely elements is very creative. An additional advantage of this sort of activity is that there are no wrong answers – any connection the students can think of and justify are acceptable.

Variant:

- You can ask students to complete a sentence, for example: xyz is like a pizza because ... OR: What games of football and topic xyz have in common is ... OR: xyz is more like a pizza than a game of football, because ...

1.4 *Activity 4*

This version involves thinking of connections across time. Ask the students how your topic connects to a date in the past. This could be an era such as Rome of Julius Caesar, or a whole century, or a historic event such as the first moon landing, or the building of the Panama Canal, or the end of the second world war, or something specific like last Tuesday at 5pm.

Variants:

- You could also choose a future time, such as a specific date (next Wednesday, or Christmas, or the end of term), or something like ‘when humans reach Mars’, or ‘when books will no longer exist’ or ‘when we all have driverless cars.’
- Divide your students into groups and give each group a different time period (for example, a different century, or month, or geological era, or day of the week, or time of day) and ask them to brainstorm as many connections as possible between their given time and your chosen topic. Then take feedback: which group/time period has the most connections?

1.5 *Activity 5*

This final version is the most personal. Here, you invite your students to think of examples of how the chosen topic connects most strongly to something in their own lives. You could ask them to think of possible connections between the topic and someone they know, an event in their own lives, their favourite food/music, a location, or destination that is meaningful to them, a hope or ambition they have, or something they experienced at some stage. You might want to focus on just one of the list of ideas above, or you could mention all of them.

Begin by giving an example from your own life. Then ask

students to think individually for a couple of minutes. When time is up, put students into pairs or small groups and ask them to share and compare their ideas.

Finally, ask some volunteers for their ideas. After each speaker, ask for a show of hands for students who had similar connections.

Variants:

- Ask students to think how your chosen topic relates to other disciplines (for example, how can some topic from mathematics relate to food hygiene or road safety, how can some aspect of biology relate to geography, or history, etc)
- Invite students to brainstorm ways your chosen topic relates to other aspects of your syllabus. This is very useful as often students don't perceive the syllabus as a whole, but rather as a set of unconnected topics.
- Likewise, ask students how this week's lesson, or this term's focus, relates to last week's, or last term's.

VI.

Opening the class: the stations

di *Jon Wright*

1. Ways of starting a lesson - stations

The activities here all involve creating special areas (known here as 'stations') in the classroom and movement. The students move to a given station on your command. In some activities, students visit each station; in others, students choose one specific station.

The idea is that the students at the same station (known here as a 'subgroup') discuss something, and what they discuss is different at each station.

Using movement at the beginning of a lesson can be a useful energizer and can help settle students. In addition, it ensures everyone is involved from the beginning of the lesson.

1.1 *Activity 1: Find your place*

This is a very flexible activity that is suitable for a short activity but can easily be extended into a longer discussion task. It can be used as a warm-up/icebreaker or to prepare or recycle content, which is why you will find a general and an academic version here.

For the short version of the activity, choose a suitable number of key words, short texts or images or even physical objects

(these are the prompts or ‘exhibits’) that represent different aspects of the topic, making sure you have a different exhibit for each station. With large classes you will need more stations; one solution is to have duplicate stations (so you have two or more station As with the same exhibits, two or more station Bs with the same exhibits, and so on) in different locations around the room.

Plan where the stations will be. For example, one in each corner of the room, or one at the end of each row of desks. Make sure the stations are easily accessible and that access to them is safe. It can help to have large signs naming or numbering the stations, so it is clear which station is which.

Decide also how you will present or display the exhibits, so each student has easy access to them. You might want to have multiple copies of short texts if several students will visit a station at the same time, for example.

1.1.1 General version

Choose a number of different options or preferences that represent aspects of your topic. Write a different prompt on a sign for each station. Examples could be

- ... experiences (for example: I’ve visited many different countries, I’ve been outside the country once, I’ve never left the country, etc.)
- ... famous people (for example, different authors, or sports players, or politicians, or inventors, etc.)
- ... interests (sport, music, films, dancing etc.)
- ... quotations (for example different proverbs on a theme, or quotations with different opinions on work, or happiness etc.)
- ... places (town, village, city, or North America, South America, Asia, Australia, etc.)
- ... skills (cooking, juggling, language learning, driving, etc.)

- ... statements (such as Lying is always bad, It's OK to lie to prevent someone from being hurt, the truth is relative, etc.)
- ... values (such as family, money, fame, health, etc.)
- ... viewpoints (such as: realist, optimist, pessimist, pragmatist)

Ask students to go to the sign that represents them best. Explain that the members of each subgroup should discuss among themselves why they chose that sign. Give them a few minutes for this. When time is up, ask a volunteer to summarize the reasons given during the discussion.

Note: The topics above can be used in different ways, for example: places I have visited/ places I would like to visit/ places I know something about; similarly: skills I have, skills I would like to improve, skills I lack, skills I think very important.

Variants:

- Pair up students who chose different stations and ask them to compare their views.
- Ask subgroups to create a five-minute presentation on their preference.

1.1.2 Academic version

Here are suggestions for the sort of prompts you can display in the stations to promote discussion on academic topics. You could choose:

... key words, statistics, equations, or sentences from a paper/chapter you have asked students to read. They go to a station and discuss in subgroups what they remember about the words etc., and how they relate to the topic.

... quotations relevant to the topic. They read them, discuss what they mean and how they relate to the topic, and then decide in plenary which one is most significant and why.

... if you have given students two (or more) papers or units to read on the same topic, you can create stations where they

show their opinions, such as: Paper A is more important/interesting/useful than paper B + Paper B is more important/interesting/useful than paper A + Both papers are equally important + There are serious problems with both papers + Neither paper is as important as a different source of information I know, etc.

...self-evaluation of their knowledge of a topic, or their ability to discuss it, for example: I could talk/write about this topic very confidently + I could say something about the topic + I can only say one or two things about the topic + I couldn't say anything about the topic.

... the extent to which they agree with a statement you make on a topic. Make signs from 1 – 10 (or 1 – 5) and explain that 1 = I completely disagree, and 10 = completely agree. Then show the statement (it can be helpful to choose quite provocative statements which are likely to provoke a range of reactions). Ask students to move to the number that represents their degree of agreement.

2. Activity 2: Gallery walk

Again, you can use this as a short introductory activity lasting 5 – 10 minutes, or you can develop it into a more substantial version.

Start by writing several different discussion questions or prompts on your topic, and place one question/prompt at each station. This could be on a poster, whiteboard or even computer.

For the quicker version of this activity, make the prompts/questions relatively easy. You could choose very specific prompts/questions such as *what does xyz mean?* Or: *give one example of abc*, or *What comes next in this sequence ...?* Or *find three things you all know about xyz*. For longer versions, make the prompts/questions more demanding.

Students go to one station. Each subgroup discusses the

question on the topic briefly and makes a brief note of their discussion and any decision or conclusion they arrived at.

When time is up, say ‘rotate’ and ask each subgroup to move to the next station. They look at the discussion question and the notes written by the previous subgroup and discuss both. If their discussion introduces new or different points, they add them to the notes written by the first subgroup.

Continue as above until all the subgroups have discussed all the questions and have returned to the station where they started. They quickly read all the notes added by the different subgroups, then prepare a summary.

Examples of when to use Gallery walk:

- after reading an article to check the main ideas have been understood
- before doing lab work to discuss procedures or predict outcomes
- after completing a lab to discuss findings and implications
- to check what students already know before you start a new topic
- to discuss how to solve a problem
- to diagnose areas of strength/weakness before a test
- to generate ideas before writing an assignment

3. Activity 3: What’s missing?

Choose a suitable number of prompts that form a set of items that belong together and display them individually in stations around the room in random order. Make sure one key item is missing so the set is incomplete. Examples of prompts include:

- ... stages in a process
- ... paragraphs from an essay
- ... details from a chart or graph
- ... findings or conclusions from research

- ... causes that lead to a missing effect
- ... dates from a historical period
- ... names of kings/presidents, office holders, authors or inventors etc
- ... pieces of equipment or parts of a machine

Students visit each station and quickly discuss the prompt there in subgroups. At your signal, they then move around the other stations and do the same – you decide if you want them to stay in the same subgroups or not. Finally, they return to their seats and discuss with a partner what is missing.

Note: the element that is missing might be one specific thing (e.g: *index finger, middle finger, ring finger, little finger*: missing item is *thumb*) or there could be several possible things to add to the set (e.g: *Saturn, Mars, Jupiter*: missing items include *Venus, Mercury, Earth*, etc.).

Variants:

- Instead of having one prompt missing from the whole set, you could have one missing element from each prompt: a word, number, sentence, part of a diagram etc.
- You can use this activity with a set that includes one (or more) item that does not belong to it. The students visit the different stations and finally decide which is the odd-one-out.
- Another variant is to have an open set that allows for any number of additional elements, for example important inventions, historic dates, serious diseases, advantages of technology. The students visit all the stations, discuss the importance of the idea at each station, then choose one more that could be added to the set.

4. Activity 4: Fishbowl

In this activity the stations are different: you need to ask students to form two circles of chairs. The inner circle should have four or five seats facing one another. The outer circle (or circles) is for all the rest of the group, and they face the inner circle. If you have a very large class, you might form several fishbowls around the room.

Choose three or four suitable prompts, which could be discussion questions, short texts, descriptions of problems etc. The most effective prompts are open ended and do not have a single correct answer but allow for multiple perspectives and a range of opinions.

It's a good idea to show the prompts to the whole class and ask them to think about their answers individually and in silence. This preparation improves the quality of the discussion to come.

After this short preparation time, ask volunteers to sit in the inner circle. Explain that the people in the inner circle have two or three minutes to discuss the prompt you will choose. The people in the outer circle listen to their discussion. You might ask them to take notes.

When you call time, ask some volunteers in the outer circle to summarize the discussion. Ask other volunteers if they would add anything to the discussion.

Repeat the activity with different volunteers in the inner circle and a new prompt.

Variants:

- You can have one empty seat in the inner circle. Explain that anyone from the outer circle can take this seat after the discussion has started if they have something to add. However, if someone takes this extra seat, one of the original volunteers must leave the inner circle and go into the outer circle. This way there is always one empty seat for a

new person to take. This adds a dynamic element to the discussion.

- You can assign a role to the people in the inner circle. For example, you can choose a topic with advantages and disadvantages, or arguments for and against a topic, and ask the inner circle to speak from one perspective. After their turn, you invite students who represent the opposing position to take their place and have a counter argument.

5. Activity 5: Backs to the board

This is a popular team activity that helps students recycle recent input, so it can be used as a quick warmer activity to check what students remember from a previous session.

You need to create teams of 5 – 10 students and place a chair for each at the front of the class, facing away from your board or slideshow. One member from each team sits at their station at the front of the room. The other team members sit or stand a short distance in front of the person from their team, facing them.

Explain that you will write something on the board/show something on the slideshow that the people seated cannot see. The other team members can see the prompt but must not say it. The idea is for the team members to give their seated partner clues to help him/her guess what the prompt is. All the teams do this at the same time. You can either allow the team members to shout out at the same time or have a rule that the team members take turns to give one clue each.

The first seated person to correctly guess exactly what you wrote on the board is the winner. In large groups, this can be loud as all the teams are talking/shouting at the same time, so you (and perhaps some volunteer students) must listen carefully to see you hear the prompt.

Repeat with a different team member sitting with their back to the board.

Suitable prompts could be:

- ... key words, phrases, or relevant terminology
- ... sentences from recent readings
- ... equations, significant statistical information, numerical data
- ... statements on a topic
- ... paintings or other visuals to identify
- ... instructions for procedures
- ... experiments to describe
- ... famous people to name
- ... locations to identify

VII.

Opening the class: word clouds

di Jon Wright

1. Ways of starting a lesson: Word clouds/fields

There are a number of advantages to using word clouds (or word fields) in your lessons. If the students are the ones who create the word cloud, it functions as a check on what they already know. If you create the word cloud, you can be sure they have all got a copy of the key terminology relevant for your input. Both ways, they have a record of important language items.

Many teachers create word clouds that are almost exclusively composed of nouns. One possible problem with this is that a series of nouns does not offer the students much variety: it is generally a better idea to try to include nouns, verbs, and adjectives (and even adverbs and perhaps where relevant also key numbers, etc) as this gives students more to think and talk about.

You can create word clouds on a document, directly on a slide, or by using one of many online resources such as:

www.answer garden
www.mentimeter.com
www.worditout.com

1.1 *Activity 1*

Create a word cloud of 10 – 20 key terms you want the students to focus on. Don't tell the students what the topic of this stage of the lesson is. Ask students to work in pairs or small groups and discuss what the terms mean. Then they should try to guess what the topic is. Ask one or two volunteers for feedback on the topic, and check if everyone agrees. It is also a good idea to ask some students to give their definitions of the most significant terms. You can also ask if there are any terms students are not sure of. This creates the opportunity for peer teaching if some students are familiar with the terms and can explain them to the group.

Variants:

- If you are using this activity to check what students remember of previous input, you can ask them to work in pairs and groups and put the terms in order of importance, or to choose the 5 most useful terms, etc.
- To encourage close reading of a text you want the students to focus on, create a word cloud of key terms that occur in the source. Ask students to read the text, find the terms, and be able to explain what they mean in the context they occur in.

1.2 *Activity 2*

Create a word cloud of key terms you want the students to focus on, and include some terms that don't belong to the topic. In pairs or small groups, students discuss the terms and identify the ones that don't belong, then justify their opinion. Then take feedback and see if everyone agrees which words are not relevant.

To make this activity easy – and perhaps humorous – you could include words that are clearly irrelevant (football, banana,

beach, etc). To make it more demanding, include terms that are more nuanced.

Variants:

- Create a word cloud based on key terms from a specific source such as an article/chapter you asked the students to read, or from your previous lecture. Include words that may be relevant to the topic, but which did not occur in the source. The students read the source and identify the items that don't occur. This encourages close reading.
- When students are familiar with this activity, you can ask them to create a word cloud based on a specific source and include 1 – 5 terms that don't belong. Then in the next class they swap their word clouds and test one another. Who can find the items that don't belong the quickest?
- Create a single word cloud that combines key terms from two different sources such as articles, films or websites, or that belong to two different topics. Individually or in pairs or small groups, students try to separate the terms.

1.3 *Activity 3*

Create a word cloud of key phrases that go together (for example adjective + noun, verb + noun, etc.) and make sure the terms are separated. Explain what you have done and ask students to find which words go together. Then ask students how to use the expressions in context.

Variants:

- You can ask students to check their reading and research individually and create a word cloud of key phrases, as above, for the next class. Then in class they swap word clouds and thus test one another.
- Many key words are linguistically productive and can combine with a number of different items (for example:

discovery occurs with ‘make a ...’, ‘recent ...’, ‘significant ...’, ‘following the ...’, ‘lead to the ...’ and more). To help students explore this, you create a word cloud that includes several productive key words, then ask students to do some research to find as many words as possible that combine with those key words. Then they compare their answers.

- c) Colour-code items in your word cloud (for example, words associated with the first stage of a process are written in green, and words with the last stage are written in red; or names of solids are one colour, names of liquids are another, etc.). Show the word cloud and ask students in pairs to explain the logic behind the colour-coding.

1.4 *Activity 4*

Create a word cloud of key words and phrases but leave out several important terms. Ask students individually or in pairs and small groups to add missing items to the word cloud. Then they compare their completed word clouds.

Variant:

- You can make this into a challenge. Put students in pairs or teams and tell them to find as many additional words as possible in 60 seconds. Who can add the most?
- Instead of writing the whole word, just write the initial letter, or the first two letters, or the final two letters, etc. Students then work in pairs to complete the words.

1.5 *Activity 5*

To introduce a topic, or to prepare students for a presentation or piece of writing, or even for a test, begin by asking an open question to the class so they collectively create a word cloud.

This works best with online apps, so you can show the word cloud as it forms dynamically. You can ask questions such as:

- How many words do you know associated with ...?
- What key terms are most useful when talking about ...?
- Can you make a list of 10 words that describe ...?
- Brainstorm words you associate with ...

When you are happy that the word cloud contains sufficient key words, ask students to stop. Next, they check in pairs or small groups that they understand all the key words. Then you can explain that these words are going to be useful in the presentation they are going to do, or the paper you want them to write, or the test they are going to have. You could, if appropriate, set them a target of trying to use at least x number of the key words.

VIII.

Methods and techniques for teaching adults

di *Jon Wright*

1. How to use the strategies

Each of the strategies here is described in detail. First you will find a brief overview of the strategy, which is followed by a description of the main function(s) of the strategy in a teaching and learning environment and a quick mention of the context it can occur in. Together, these are intended to inform you about the background of the strategy and the rationale for using it in your teaching.

Next you will find a step-by-step guide to the procedure for implementing the strategy in a lesson. Sometimes alternatives and variants of the strategy are suggested.

Following the procedure, there is a reminder of the benefits of each strategy, and, where possible, suggestions for how to adapt the strategy for use in online learning situations and some practical tips for success.

1.2 *Reflection and evaluation*

A key element of active learning is the belief that reflection and evaluation are important. Often, they work best when used in combination.

Reflecting on a learning experience not only helps us assess our performance in various ways, but it can also lead us to an appreciation of where and how to apply the strategy in other situations. When we have reflected clearly on what happened, we can then go on to identify and evaluate strengths and weaknesses in our performance. This is an important step in preparing to make improvements in the future.

After you read each strategy, we invite you to reflect on how useful you think it might be in your teaching. Additionally, we strongly recommend you take a few minutes to reflect on three specific situations where you might be able to apply the strategy when delivering topics that form part of your syllabus. We find that once a teacher has imagined applying a strategy when teaching one part of the syllabus, it becomes easier to use the strategy in several different contexts.

After you have used a strategy, we strongly recommend you take a few moments as soon as possible after the lesson to complete the evaluation box. Try to reflect on how you used it, and how effective it proved to be.

These questions might help you:

- Did the students respond to it as you expected?
- Were all the students equally engaged?
- Were the instructions clear?
- How long did the students need for each stage of the strategy?
- Did the students' use of the strategy indicate successful learning?

Above all, based on your experience, can you think of ways to improve your delivery and exploitation of the strategy so the students are more involved and learn more by using it?

1.3 *How long do the strategies last?*

In most cases, a strategy can last from 5 – 20 minutes. You may of course decide to extend or reduce this, depending on the time available and the needs of your students.

When timings for strategies are not given here, it is because the strategy can allow a high degree of flexibility in how you exploit it, so you can decide whether to make an individual step or the whole strategy longer or shorter.

Reasons why you might decide to allow more time for a step or the whole strategy include:

- The students are evidently enjoying it
- They are all benefitting from being actively involved
- They need more time to discuss something
- They have not fully resolved the issue you wanted them to work on
- They have had technical issues and were not able to make the progress they hoped

Reasons for shortening a step or reducing the time spent on a strategy include:

- The students are finding it too difficult
- They are not working successfully in groups
- They are off task, doing something other than what you intended
- Several groups or teams have already finished

With experience, you may decide to add extra steps, or to cut a step that is mentioned here.

1.4 *Feedback*

Generally, we suggest that you follow each strategy with a feedback stage. This is sometimes, but not always, explicitly men-

tioned in the procedure. The feedback stage allows you to elicit from the students the key points they covered. In addition, as most of the strategies involve students working in small groups or teams, this plenary feedback brings the group back together, and it allows students who were in different groups to compare the way they worked and the answers they found.

You could ask for feedback on a number of different points, such as:

- What aspects were easy/difficult
- How much time they needed overall, and for each step
- Which steps were most/least important
- Whether they agreed or not with team members
- How enjoyable the strategy was
- How useful the activity was
- How engaged each member of the team was
- Whether the team functioned effectively or not, and why

1. BRAINSTORMING

Brainstorming is often used as group activity that taps into creativity. Because the focus is on generating a large number of ideas and not on being correct or finding a single solution, it is seen as an activity that opens the mind. With brainstorming, you encourage students to make connections between ideas in new and often creative ways.

1.1 Function

The function of brainstorming is to encourage students to generate a large number of new and often creative ideas quickly in a supportive atmosphere without fear of judgement.

Brainstorming is often useful when new solutions to problems are wanted, or new approaches to problems seem necessary. You can also ask students to brainstorm questions they have relating to a topic.

It also helps students compare many ideas in a short period.

1.2 Context

This strategy works well early in a session as a way of generating lots of ideas that do – or could – relate to the topic they will deal with. You can ask students in small groups to brainstorm ideas related to the topic, and this can give you a useful indication of how much they know already.

It also works well with problematic situations. You could provide students with a description of a problem, real or imaginary, and ask them to brainstorm possible solutions. Then you can compare that to actual solutions, or to current thinking about those problems.

1.3 Procedure

1. You start by preparing a statement or question you want the students to focus on. Then you put students into small

groups (it is better to have three or four people working together rather than pairs as this encourages more diversity).

2. Next you provide the topic you want them to brainstorm and set a time limit. You explain that you want them to find as many ideas, questions or answers as possible to your statement or question, and that all suggestions are acceptable at this stage. It's important that the students realise this is not a test. Questions or statements could take the following forms:

How many ways of using (water) can you think of?

What do you notice about (this image/the centre of town)?

What might happen if...?

What are the possible advantages of...?

What are the connections between x and y?

What could be the causes of...?

Why do we need...?

Successful teams are characterized by effective communication.

How many different reactions to this statement can you think of?

All genuine problems have solutions. Brainstorm reactions to this comment.

3. Typically, the next stage is to ask groups to put their ideas into a certain number of categories. These could be categories such as:

Interesting/amusing/do-able/crazy/most important

But could also be: *expensive/needs extra resources/depends on time factors* etc.

You might ask the groups to create a poster, or mind-map, or similar display of their ideas. Or you might want the group to nominate a spokesperson who will tell the rest of the students their ideas.

However, you could skip this stage and go straight to:

4. Sharing. You collect the different groups' ideas and display them in some way. This could be done in poster form, by screen-sharing online, or by oral feedback from the spokesperson of each small group. It can be useful to comment on the ideas that are shared among all the groups as well as on those

which were unique to one group. This demonstrates to the rest that not everyone was thinking in the same way.

5. Finally, it is often useful to have an evaluation and feedback stage. Here you could ask the students to vote on the most interesting/useful ideas, or which they would like to explore further.

1.4 Benefits

- Encourages creativity
- Shows the power of questions
- Empowers groups
- Shows acceptance of all ideas so is inclusive
- Can inject humour
- Fosters a problem-solving mentality

1.5 Tips for success and troubleshooting

1. Set a time limit – and don't allow too long. You might also set a minimum target for the number of ideas you want them to find, for example 8 – 10 ideas.
2. Don't allow students to critique suggestions. It can help if you elicit one or two sample suggestions and react positively to them all in public to demonstrate this.
3. You could require each person to make at least two contributions.
4. Make sure the brainstorming is not dominated by one or two participants.

1.6 Brainstorming online

To make the best use of brainstorming in an online environment, divide the students into breakout rooms for stages 2 and 3 above.

Alternatively, you can put the students into breakout rooms for stage 2 and give them 5+ minutes to brainstorm. Then in plenary compare the different groups' ideas and ask them to

make a note of any ideas they like that they didn't find in their smaller groups. Then put students back into breakout rooms again for stage 3.

For the sharing in stage 4, you could do this by creating new breakout rooms, each with participants from different groups. In their new breakout rooms they compare their ideas.

1.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

1.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

2. CASE STUDY

With case studies students analyse a specific real or realistic situation, event or set of circumstances. It is an investigation of facts that is a form of problem-solving as students, generally in teams, use reasoning as they try to apply what they know to work out what happened, or why, or how to find a possible solution.

2.1 Function

The function of this strategy is to promote deep analysis, effective interpretation of event/circumstances, decision-making and teamwork. Students also have to learn how to deal with complex situations and ambiguous information that could be interpreted in different ways.

2.2 Context

Case studies are a central part of law, medicine and business studies, but the strategy can be applied to almost any discipline where analytical skills are important. It helps if the situation the students are working on is a real-world one as this shows the relevance and application of their studies.

Typically, case studies tell a story that developed over time – they are in some ways similar to detective novels where students need to solve a puzzle that could have several different answers.

2.3 Procedure

1. Choose or create a situation that you can present as a challenge for your students to solve. This could simply be a question such as ‘What would you do in this situation?’ or you could describe a more detailed scenario complete with data from the internet, newspapers, journals etc for the students to analyse. Generally, the situation should be partly ambiguous without a single clear solution.

2. Put the students in teams.
3. Provide guidance about what you expect the teams to do. Typically, this takes the form of a number of questions, such as:
 - What is the problem?
 - What could be the cause of the problem?
 - What key facts need to be considered?
 - What are the possible hypotheses?
 - Which interpretation/hypothesis is most likely and logical?
 - What evidence can we find to support our solution?
4. Explain how you want them to report their decisions. This could be a formal report, or a presentation, or a poster, or simply oral feedback.
5. Students study the case and analyse the given data, do any necessary research and reflect on their findings, then make recommendations or present their suggested solution.
6. Teams present their solutions in plenary. They can evaluate similarities and differences in their findings and in their approaches.

2.4 Benefits

- Detailed analysis of a real(istic) situation
- Practice of data analysis based on evidence
- Investigative skills may be involved
- Practice of decision-making in a complex situation
- Real-world relevance
- Teamwork

2.5 Tips for success and troubleshooting

1. The amount of time you allow for a case study will obviously depend on the complexity, ambiguity and amount of research involved. For this reason, it is a good idea to start with a relatively simple case study first. When students are used to

that, they can work on longer case studies – over several sessions if appropriate.

2. Instead of providing all the data, you could give the students guidance about websites to consult, theories to research and so on.
3. You can turn the case study into a role play with students acting out the parts of the different people involved. This is particularly useful if the case study is based on actual events, and it helps students appreciate the different viewpoints of the people involved.
4. At the end of a case study, whether successful or unsuccessful, it is useful for teams to evaluate how they performed and discuss if they should change anything about their methods and approach in order to be more effective next time.

2.6 Case studies online

You can easily adapt case studies for online formats with the students divided into different teams, each working in a separate breakout room in stage 5.

As this is likely to be quite a long stage, it is important that you make time to join the breakout rooms to check they are on the right track and to provide any guidance needed.

2.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

2.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

3. CIRCLE OF VOICES

The circle of voices is a discussion strategy that works best with small groups, so if you have a large class, you will divide it into groups of 5 to 8 participants.

The circle of voices is designed to ensure all members of the group participate, and that they demonstrate they are actively listening to their colleagues.

The strategy is in two distinct rounds. In the first round, each person takes turns to briefly present their own ideas. In the second round, the discussion continues, but each person can only talk about what the others said.

3.1 Function

The function of this strategy is to encourage brevity in initial presentations, active listening to colleagues, and to promote positive group dynamics where participants listen with respect to one another. It also allows a discussion to develop as no one speaker can dominate and dictate the way the discussion progresses.

3.2 Context

This strategy works well early in a course. It helps underline that you value everyone's contributions, and it helps students learn to cooperate with one another and to be active listeners. It makes it less likely that a few confident students will dominate your class.

Circle of voices is an effective way of starting a topic you plan to explore as it allows students to share and compare what they already know. It can also be used towards the end of a topic, when it is a useful way of broadening the theme to new perhaps more problematic areas. In this case, it allows students to recycle what they have learnt.

3.3 Procedure

1. Ask the group a question, or describe a problem, or outline an issue you want them to focus on. For example:
How is technological progress likely to change medical diagnoses?
In what ways can lifestyle choices lead to sleep deprivation?
What can be done to prevent or reduce deforestation in different countries?
2. Allow some silent individual thinking time, from 30 seconds to a couple of minutes depending on the complexity of the issue.
3. Ask participants to form groups of five or six.
4. Each person briefly presents his or her ideas: set a time limit of 30 seconds to a minute for this. The other participants in the group must listen without interruptions or questions during this time. It is a good idea for them to take brief notes of the main point made by each speaker.
5. When everyone has had a chance to present their own ideas, you move to the second stage. Now participants are invited to contribute as they wish, in any order. However, the golden rule is that they can only talk about what other people have said: not about their own contributions from the first round.
6. Finally, you can ask groups to summarise their collective discussion, or report new perspectives that arose from their discussions.

3.4 Benefits

- Thinking time allows everyone to reflect before discussion
- This tends to improve the quality of discussion
- By avoiding the dominance of one or two speakers, discussions can develop more naturally
- Everyone in the group has an equal chance to be heard
- The second round showcases respectful listening

3.5 Tips for success and troubleshooting

1. Demonstrate how the activity works in the whole group by asking a few volunteers for their initial ideas. This allows you to be firm on time restrictions. Then model the second stage by asking the volunteers to comment on what the other speakers said.
2. The first time you try this activity you could also use a timer for each of the speakers in the first round, so they don't go over the agreed time.
3. Remind everyone that in the second round they do not continue to talk about their own ideas but must focus on what others said.

3.6 Circle of voices online

You can easily adapt this strategy for online learning, with students working in breakout rooms for stages 3 – 5. Remember to explain the rules before the students go into breakout rooms.

You can either do the final feedback stage in plenary or create new breakout rooms with participants who were in different teams in stages 3 – 5 so they hear what other teams did.

3.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1 2 3			

3.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

Acknowledgement: We first came across this strategy in *The Discussion Book: 50 great ways to get people talking*, by Stephen Brookfield and Stephen Preskill.

4. CLASSIFYING

With this strategy, students demonstrate their understanding of how information is organised by classifying a number of different items in a logical manner according to the principles of a given discipline.

4.1 Function

Classifying is a fundamental strategy that depends on a good understanding of component parts, and identifying or recognising similarities and differences among key characteristics. It helps student understand the relationships between classes and sub-classes. Students examine and discuss the items and sort them into a number of relevant classifications.

4.2 Context

This strategy is very flexible. You can use this it with concrete objects such as plants, gadgets or equipment, or with images such as photographs or images of scenes and situations, or with lists of words or whole texts, and also with video clips or whole films, and also with concepts.

Examples can include asking students to group paintings by style, literature by genre, animals by habitat, historic events by century, diseases by causes or treatment, or chemicals by their properties and so on.

4.3 Procedure

1. Provide the students with the collection of items (or a list of words representing items) you want them to classify. Typically, this should be 8 – 20 items, and they can belong to 2 – 10 different categories.
2. Decide if you also give the students the classification system you want them to use, or if you want them to find the relevant categories themselves.

3. In pairs or teams, students examine the items and discuss how to classify them appropriately. You could provide guidance here (shape, size, function, properties to focus on etc.).
4. Take feedback and see if the different pairs or groups put all the items in the same classifications. Discuss any differences.

4.4 Benefits

- Promotes close analysis, often based on observation
- Demonstrates an active understanding of features and principles of how knowledge is organized in your discipline

4.5 Tips for success and troubleshooting

1. The first time you do this activity, you could provide a matrix with the relevant classifications for students to complete.
2. It is a good idea to have at least two examples of items for each class and sub-class so shared characteristics are more evident.
3. As an alternative, you can provide the classification as a blank grid or chart and ask students in pairs or teams to find examples to complete the classification. Then put different pairs or teams together to compare their examples.

4.6 Classifying online

This strategy can easily be adapted to work online. Work in plenary until stage 3, then create breakout rooms for the teams. Then, you can either do stage 4 in plenary again, or if you have a large number of students, you can create new breakout rooms with participants who were part of different teams before and ask them to share and compare their classifications.

4.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

4.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

5. DISCUSSION ROLES

Discussions are more than speaking opportunities. In an educational context, giving students different roles during a discussion can help structure the discussion so it becomes a more meaningful learning event.

In unstructured discussions, it can happen that everyone basically agrees, so there is no discussion, or one student dominates, leaving others feeling excluded, or the discussion degenerates into an argument. Discussion roles can help prevent these and similar issues.

5.1 Function

When students have different roles in a discussion, they also have a specific purpose and a responsibility. This is something they can reflect on and evaluate after the discussion, which can help them improve their discussion strategies. Discussion roles often have a social function in that they relate to the other participants in the group, so they contribute to good group cohesion.

Common roles and responsibilities include

- Group manager: make sure everyone participates
- Timer: make sure the discussion runs to time
- Note-taker: take clear notes and read them back to ensure everyone agrees they are an accurate reflection of the discussion
- Summariser/reporter: use the notes to give an accurate summary of the discussion to the plenary
- Supporter: support other speakers' ideas with concrete examples
- Challenger: ask questions that challenge what others say (respectfully) or play devil's advocate and suggest an opposite position
- Researcher: use real or online resources to check details if necessary.

With large classes the most common option is to divide the students into a number of different groups, each of which then has a discussion at the same time. Some teachers worry that whole class discussions might be loud, however, using discussion roles generally prevents this from happening as the students have different things to say and do at different points of the discussion so not everyone is talking at the same time. Additionally, in the feedback stage you only hear from one member of each group or team (the summariser), which keeps noise to a minimum.

5.2 Context

It's a good idea to introduce discussion roles early in a course as it can help make future discussions more structured and effective. When used well, discussion roles help groups to bond and work effectively.

Discussions can be used on any topic where different opinions are possible, and work well with aspects that are or have been controversial. They also work well with hypothetical situations where there could be a variety of options for how the situation might develop, or how people could respond to it.

5.3 Procedure

1. Share the topic for discussion, and decide how many different groups you want to divide the class into.
2. Explain which discussion roles you want the students in each group to choose for the activity. There should only be one manager, but you might decide to give several students the role of supporter/challenger.
3. Either you allocate roles in each group, or ask volunteers to choose different roles.
4. Make clear how long you are allowing for the discussion, and what feedback you want from the summariser at the end.
5. Start the group discussions.

- 6 When the discussion is over, take feedback from the summarisers. Pay attention to points where the summarises agree, and also to where they disagree with other summarisers.

5.4 Benefits

- Maximises involvement, as everyone has a role
- Gives each student a sense of responsibility
- Helps structure discussions so they work effectively
- Allows students to reflect on their own performance in the role
- Reduces noise level in feedback by only inviting summarisers to talk

5.5 Tips for success and troubleshooting

1. With smaller groups, you may not use all these roles. Two or more roles can be combined – for example the note-taker can also be the summariser.
2. It is a good idea to follow the summaries in the previous step with a self-evaluation. Ask each person how well they did in their roles. What did they do well? Could they have been more effective by doing something differently? You can conduct this as open feedback to the plenary so the people with the same roles in different groups compare their answers
3. Make sure everyone changes roles in different discussions over time so they experience the full range of responsibilities. This allows them to develop different skills.
4. If time allows, after the summarisers have given their feedback and you have responded, it can be useful to open the discussion: sometimes team members want to say what they really think, and that can differ from what they actually said during the discussion.

5.6 Discussion Roles online

This strategy lends itself very well to use in online teaching. Do

stages 1 – 4 in plenary, then create breakout groups for stage 5. Remember in stage 6, only the summarisers give you feedback on their discussions. If you like, you can then open the discussion to other participants.

5.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

5.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

6. DUAL DEBATES

Debates are a common feature in many academic contexts, but they often result in only a few students being fully engaged as less confident students allow more dominant (or opinionated) students to take control. Likewise, in many debates there is little engagement by students with the arguments made by the opposition. This debating activity introduces a novel element that guarantees that more students are involved for more of the time, both as speakers and as listeners.

6.1 Function

Debating activities like this one involve all students at every stage of the debate, both when formulating their arguments in support of a given position and when listening to the opposing arguments. As a result, these debates are a good way of helping students evaluate both sides of an argument, and they promote more effective speaking and listening skills.

6.2 Context

Dual debates do not take a lot of preparation, and they need not last a long time, either. You can easily use this strategy for a ten-minute debating activity. Consequently, these student-centred debates are useful as a way of reviewing any topic on which there can be contrasting opinions. They are ideal as a way of approaching and understanding any academic controversy.

6.3 Procedure

1. Choose a topic that lends itself well to contrasting positions X and Y (which could be real academic controversies in your topic from any time in the past, or issues that were discussed at turning points in your discipline, or views of an issue from different perspectives, such as China v USA, or any hypo-

thetical future-oriented situation where the outcome is yet unknown, for example).

2. Divide the students into small teams, A and B, who will represent different sides of the debate. In large classes you will have several team As and several team Bs.
3. Tell team A they are representing the arguments in favour of position X, and team B are representing arguments in favour of position Y, regardless of their actual opinions on the issue.
4. Give teams five or so minutes to make a list of their arguments. It might be appropriate to allow them to do research during this time. They must make a list of all their main arguments. Set a target of at least 5 points. Each member of the team must have a full list of the arguments.
5. When time is up, make pairs: pair one member of team A with one member of team B.
6. Explain that now you actually want them to speak in favour of the position they did NOT discuss or research – so if team A represented theory X in stages 3 and 4 above, now they actually have to make arguments in favour of theory Y.
7. Explain also that they have to listen to their new partners and cross off each of the arguments that their new partners mention that they wrote on their lists in stage 4 above. They should also make a note of any new arguments that they did not put on their lists.
8. Pairs have their debate and listen and mark off the arguments mentioned.
9. When time is up, ask A and B to give feedback to each other. How many arguments did they mention that were on their lists? What arguments that were on the lists did they not mention?
10. Students go back to their original teams. They report back on which arguments were and weren't mentioned for both positions.

6.4 Benefits

- All students are involved throughout the debate
- Improved listening as students now listen for a reason
- Encourages students to reflect on two opposing arguments
- Introduces a game element into the debate
- Creates an opportunity for 'thinking on your feet' as they have to find arguments opposing their own positions quickly

6.5 Tips for success and troubleshooting

1. It is a good idea to elicit from the students at least one possible argument in favour of each position on the topic for debate before the teamwork. This ensures that everyone is on the right track and allows you to give feedback on the possible development of the argument.
2. You may find it useful to visit the teams in person or in breakout rooms to check they know the key arguments in favour of each position, and to provide guidance if any team finds it difficult to think of sufficient arguments.
3. The first time you do this activity, it can help to have an additional checking stage where all the students in team A check they have the same arguments, and similarly the students from team B. In large classes you can do this by creating small groups of A + A + A + A and B + B + B + B rather than trying to put all As together.
4. This activity works well as a way of bringing to life key moments from the past where the academic community was divided on a topic: it can be easy to forget that knowledge we take for granted today was controversial in the past.

6.6 Dual debates online

To use this strategy online, you need to create breakout rooms for each team when they are researching and sharing the argu-

ments in favour of their positions. Then you will need to create new breakout rooms for pairs to have their debates. After the debates, you will need to recreate the same breakout rooms for team feedback. An alternative is to have the team feedback in plenary.

6.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

6.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

7. ERROR AWARENESS

Learning to identify and correct errors is a key element of all learning. This strategy involves making a number of deliberate errors for students to correct.

It can be exploited at any stage of a lesson, and in addition to being suitable for test or exam practice, can also be used to introduce new topics and see what students already know or to review topics you have just taught to check what students have learnt successfully.

7.1 Function

The aim of error awareness activities is to help students focus on attention to detail. This strategy depends on a close reading or observation of data in order for students to demonstrate their learning, or to improve their accuracy and their recall of information.

It lends itself well to both formative and summative assessment purposes.

7.2 Context

Error awareness activities can take many different forms. For example, you could write a text with errors of fact (names, dates, theories, percentages, dimensions, etc.), or show a chart, graph or other visual and have an accompanying text that interprets or summarises the visual with errors. Errors could focus on stages of a procedure, or the definition or even spelling of key technical terms. You can include many errors, or just have one or two; the errors could be basic, or typical student errors, or very sophisticated.

You can use error awareness activities at the start of a lesson or topic to check what the students already know. In this case it has a formative function and it doesn't matter if they can't spot or correct the errors as you will teach them the correct informa-

tion. If you use error awareness at the end of a topic or sequence of input, the aim is normally to allow students to self-assess what they have learnt. In this case, error awareness can have a summative function.

One common way of exploiting error awareness is to write a short summary of your previous lesson and include a number of errors of fact. Then you ask learners to identify and correct the errors. This allows you to recap previous learning and can be a useful summary for anyone who missed the previous lesson.

7.3 Procedure

1. Create the text or data with the errors you want the students to focus on.

For example:

It is only in the last ten years that research has indicated the relationship between nutrition, genetics and the risk of heart disease.

Interest in the right to privacy began as a result of scandals that appeared in the media in the 1960s following the marriages of several American politicians.

In our last lecture, we watched a film that demonstrated five benefits of plastics in food production.

2. Explain what you have done, and perhaps elicit from the group the first example of an error they can see.
3. Ask individuals to read the text and find more examples of errors to correct. This is typically done individually and in silence first. It is useful to give a time limit. You could tell the students how many errors there are, or set a minimum target for them to find (e.g.: find at least 3 errors). It is more demanding for students if you do not provide that guidance.
4. Next, when they have had a chance to process the text and identify and correct the errors, ask them to compare their answers in pairs or small groups.

5. It helps if you monitor to check that they are on the right track and have found at least the main errors you want.
6. Take feedback. You could do this by asking for pairs to volunteer one example each, or you could show your own corrected version.

7.4 Benefits

- Encourages close analysis of data
- Allows for formative and/or summative assessment
- Promotes critical thinking

7.5 Tips for success and troubleshooting

1. It helps to indicate the sort of errors you have included (for example statistical errors, errors of sequencing, errors of interpretation), at least the first time you use this activity, as this helps the students focus on the right things.
2. Similarly, the first time you use this activity you could say how many errors you want the students to find.
3. Make sure you include some information that is accurate. If every sentence is incorrect, the students do not have to think quite so hard.
4. When students are familiar with the activity type, you could create a more sophisticated version. For example, you could have a version A with some errors, and a version B with different errors. If something is incorrect on version A, it is correct on version B and vice versa.

Give version A to half the students and version B to the other half of the students. Ask them to work individually to try to find and correct the errors first. Then ask them to form pairs, one A with one B. By comparing their versions, they have the corrections.

7.6 Error awareness online

Probably the best way of using error awareness online is to use breakout rooms in stage 4 of the procedure, and for you to try to join as many of the breakout rooms as possible in stage 5. Then you check the solutions in plenary as normal.

7.7 Reflection and forward planning

How useful is this strategy?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

7.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the student respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

8. FOCUSED LISTING

This is a writing and speaking strategy where students create logical lists of related items. It can be used in many different ways. Because it starts with students working silently as they make their lists, it gives everyone thinking time to gather their thoughts before they share their ideas. In the sharing stage, comparison, justification, explanation and evaluation come into play.

8.1 Function

The function of this strategy is to encourage logical thinking and enumeration. As the groups compare their ideas, it allows them to see to what extent they are thinking along the same lines as their colleagues – which can have a corrective effect.

Listing works well as a technique for generating lots of related ideas, and it lends itself to work such as prioritising or ranking by order of importance or usefulness etc. It also involves the justification and explanation of ideas.

8.2 Context

This strategy works well at all stages of a lesson. As a starting activity, you can ask students to list items they recall from the course materials, their reading on the topic, or items they already know about the topic. This can be useful to them and to you as a diagnostic exercise to show who knows what. As a recap activity during a sequence of input, or at the end of a session, listing is a useful memory test and demonstration of learning and understanding.

8.3 Procedure

1. Begin by asking students to work individually. Ask them to write a list of ideas or items relevant to the question you ask. For example:
Make a list of the uses of xyz in healthcare.

List the key terminology relevant to a discussion of the life-cycle of a parasite.

List the main facts outlined in the two arguments in the papers we read last week.

List at least five important points from our last session.

List the changes necessary if the university wants to achieve carbon zero targets in the next five years.

2. Ask students in pairs or small groups to compare their lists and see how many ideas are the same. This can be useful if you want to focus on broad points of agreement, or if you have noticed that there is a wide range of different answers. If you want to broaden the discussion, you can ask students to discuss the differences in their notes in pairs or small groups.
3. Typically, the next stage is to ask students to put the items on their combined lists into some sort of priority order: most important, smallest, oldest, cheapest etc. You could also use subjective criteria such as most interesting, difficult to understand or apply, etc.
4. Now take feedback from the whole group. You could ask volunteers for one or two of the items on their list. After they have read out their examples, ask the rest of the students to put their hands up if they also had the same items on their list and for the same reason. This checks that they are listening to one another quickly and effectively.

Variant:

- If time allows, or if the topic is a broad one, you could ask the pairs or small groups to count how many different ideas they have. Then in the group feedback you ask the students to count how many different ideas there are in the group in total. Often the final number is surprisingly (and gratifyingly) high, which demonstrates good learning.

8.4 Benefits

- Provides silent thinking time
- Offers opportunity to compare ideas
- Boosts confidence when lists are seen to be similar
- Helps students learn from students
- Generates lots of ideas on a topic
- Provides useful feedback to the teacher about what the students know or remember about a topic

8.5 Tips for success and troubleshooting

1. It's a good idea to set students a target: for example, at least 5 items. This provides guidance, and indicates the sort of detail you hope to get from them. Saying 'at least' five items means the students with more ideas can continue. Similarly, set a time limit: two to five minutes is normally sufficient.
2. It can also be a good idea to elicit a first example from a volunteer. That allows you to indicate the sort of answers you are hoping for. It is better to elicit an example from the students than for you to provide one as it demonstrates that they are on the same page as you.
3. In face-to-face classes, if possible, walk around the room and look at some students' lists. This allows you to praise those who are listing good ideas, and also to check that they are on the right track. It can also help you determine whether they need more (or less) time. In online situations, you can ask some individuals to give you one or two examples in the chat box.
4. In case you think the students won't manage to list some of the key points you were hoping for, you could prepare your own list. After you have taken group feedback you then show your list and ask how many ideas on your list were not mentioned in feedback.

8.6 Focused listing online

This strategy is easy to adapt when teaching online. Create breakout rooms for stage 2. You can ask breakout groups to do stages 2 and 3 at the same time, or after stage 2 you take some initial feedback, then put the students back in the same breakout rooms, or create new – and perhaps larger – breakout groups for stage 3.

8.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

8.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

9. GROUPWORK GROUND RULES

Some teachers who make extensive use of groupwork during their lessons like to encourage students to discuss a set of ground rules early in the course. This functions as a kind of group contract for positive behaviour and encourages the students to think seriously about making groupwork a successful method of learning.

These ground rules involve students in deciding the basic policies about how to work together effectively. This can help students accept some responsibility for observing and accepting the rules. The ground rules are also likely to help discussions run smoothly.

The important thing is that the rules are chosen by the students, not imposed, although you can provide guidance about the sort of areas you think they should discuss. You should aim to have 4 – 8 rules, not a long list: the ground rules are meant to be constructive, not pages of negative ideas.

9.1 Function

The idea behind this strategy is to create the conditions for effective groupwork and to give students a sense of responsibility for ensuring groupwork functions in a way that benefits everyone.

It also underlines the fact that you consider participation in groupwork an essential element of learning, and it recognises that collective work is often problematic.

It can help for you to suggest the students discuss aspects such as:

- Participation in discussions
- Showing respect
- Consensus
- Listening
- Note sharing
- Relevance

9.2 Context

This strategy works well at the beginning of a course and is a useful way of creating expectations for positive groupwork. It also helps shape discussions and reduce the likelihood of conflicts or wasted time in groupwork.

9.3 Procedure

1. Explain that as groupwork is going to be a regular feature of your lessons, it is useful to agree a small set of guidelines to ensure groupwork goes smoothly. Form groups of 4 – 8 students, and ask one person to have the role of note-taker or summarizer.
2. Create or show a grid with two columns: Helpful/Not helpful.
3. Groups have a discussion to identify the sort of behaviours that will be helpful or not when working cooperatively. You might like to start by showing a few examples, such as ‘interrupting others’, ‘being punctual’, ‘agreeing to do the background reading on time’.
4. Take feedback. Ask one or two note-takers to read out one example of helpful or unhelpful behaviour. See if the other groups agree or not.
5. As groups give feedback, take note of the suggested behaviours. List all the behaviours every group agrees at the top of one column (or colour code them for clarity), and all other behaviours that are not shared by all at the bottom of the column (or elsewhere, and perhaps in a different colour for clarity).
6. Continue taking feedback until all the groups’ ideas are listed. If several ideas overlap, try to reformulate them as a single concept.
7. You might like to invite the groups to quickly discuss if they would like to add one or two more behaviours to examples at the top of the column – they might be ideas that the groups didn’t think of.

8. Take feedback again to see if the whole class can agree on any more behaviours.
9. When the list of behaviours that are helpful/not helpful has been accepted, explain that these are the rules you would like everyone to follow in groupwork. It can be helpful to create a master copy and make it available to everyone, or you can ask everyone to make their own copy.

9.4 Benefits

- Is an early example of group decision making
- Builds consensus
- Focuses on positive behaviour
- Reinforces good group dynamics
- Ensures the acceptance of basic rules of groupwork
- Empowers the students, who decide on the rules.

9.5 Tips for success and troubleshooting

1. Make sure the final list of agreed positive behaviours is short so it is easy to remember.
2. Don't impose rules on the group. Let them decide. You might want however to have a few suggestions – both good and bad as an indication of the sort of thing you believe would be helpful.
3. It can help to set up the situation if you showcase a short role-play. For this you need a group of 4 – 6 student volunteers. Explain to them before the role-play that you want them to have a group discussion where there is a lot of interruption, some arguing/shouting, lack of listening, distracting behaviour etc. Then you explain to the whole class that you want them to watch this example of bad groupwork. After the role-play, you ask for examples of bad behaviour they witnessed. An alternative is for you to film yourself with colleagues having a bad groupwork discussion.
4. Once the rules are agreed, it helps if you make them public

in some way. You could post them on Moodle, or email each student a copy, or ask groups to create a ground rule poster for display.

5. When the ground rules are in place, it also helps if you check that groups are following the rules when they have group discussions in your class. You can do this by monitoring – walking around the class during a discussion and noting positive examples of the rules in action. Then give feedback about this. Alternatively, take feedback from the groups: ask how easy was it to respect the ground rules. Do any rules need changing?

9.6 Groupwork ground rules online

Online discussions have their own problems, particularly regarding turn-taking and avoiding interrupting speakers, so it can be very useful to have ground rules in online learning situations.

To adapt the procedure online, put the students into breakout rooms in stage 3 and give them a few minutes to discuss their ideas. Then go through the next stages in plenary. You might like to create breakout rooms again for stage 7.

9.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

9.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

10. K-W-L CHARTS

KWL stands for *Know – Want to know – Learn*. These are the three columns of a chart (or grid) that students complete individually or in pairs, as shown below.

What I Know	What I Want to know	What I've Learnt

10.1 Function

The K-W-L chart allows students to reflect on what they already know about a topic that you are about to teach. They can also compare what they know in pairs or small groups, which creates opportunities for sharing information and peer teaching. Of course, you can also monitor at this stage, or take feedback, as it is useful for you to know who knows what.

Then they discuss things they would like to know about the topic, which creates interest and adds motivation. You can provide guidance here. Again, what they write can be useful to you as you might want to adapt your input, or provide extra reading or resources if their points are not part of your plan.

Finally, after you have provided the input, the students discuss and list what they have learnt.

10.2 Context

This strategy works well as a way of bookmarking learning in two stages. First, the students complete the first two columns

before your input. Then, after your input they review their learning.

10.3 Procedure

1. Start by introducing the topic you are going to talk about. Do this in quite general terms.
2. Give students a copy of the K-W-L chart. Ask them to write what they already know about the topic in the first column.
3. Take feedback to check who knows what. Alternatively, put students in pairs or small groups to compare what they have written.
4. Now explain that you want pairs to make a list of things they want to know about the topic. You can give guidance here by mentioning general ideas your input will involve. For example, you could list key names, statistics, definitions, theories, terminology relevant to the topic, or explain its general significance, or its relevance to the students' learning. You could even give an example of a previous test or exam question.
5. When they are ready, you could ask for some feedback from pairs/groups to see the range of things they have listed.
6. Teach your input.
7. At the end of the session, ask students to work in pairs or small groups again. Firstly, they complete the final column with things they have learnt.
8. Secondly, you can ask how many of their points from the middle column (want to learn) you have covered, and how many they still want to find out.

10.4 Benefits

- Helps students prepare for input
- Boosts confidence as they see they are already familiar with the new topic
- Creates motivation and an expectation of learning

- Gives you feedback on who knows what, what they want to know, and finally on what they have learnt
- Provides peer-teaching and learning opportunities

10.5 Tips for success and troubleshooting

1. It's a good idea to ask students to complete the first column in pairs or small groups, so they are sharing their ideas from the beginning.
2. Give them a target of 3 – 5 ideas for each column, or more if possible. You could also prompt them with suggestions (for example: *Is xyz associated more with Italy or the USA? Is this a new concept, or one that people knew about last century? What equipment is needed for this?* And so on).
3. Monitor while they are listing ideas in the second column so you have an idea of whether the input you have planned does cover their points.
4. If students list things in the middle column that you do not plan to cover, decide how to deal with that. For example you could provide extra resources or references, or you might decide to include something on it in the next session.

10.6 K-W-L charts online

To use this strategy online, put the students into breakout groups when you want them to compare what they have written in the first column (Know: first column), either in stage 2 or 3 above. Then take feedback in plenary. Once you have done that, put the students into breakout groups again when they share their ideas about what they want to know (Want: second column).

Then, when you have delivered your input and want students to compare what they have learnt (Learnt: third column), put them in breakout groups again. You could make new groups at this stage, which would add variety, or keep the same breakout groups as before.

10.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

10.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

11. LISTENING TRIADS

This strategy involves the students working in groups of three (A, B and C), with each person having a different role in the triad.

The essential feature is that two students (A and B) have speaking roles during the activity, and the third (C) listens and evaluates in various ways without taking part in the discussion.

Then the roles change so that each student has a turn as A, B and also as the listener and evaluator C. You can either do this by asking students to repeat the same activity and taking different roles, or you can ask them to swap roles the next time you do a similar activity.

11.1 Function

The function of this strategy is to encourage active listening when the students are in role C, and to promote effective speaking skills for A and B, who each try to articulate their position clearly and effectively.

A and B can be asked to represent different sides of an argument (for v against, advantages v disadvantages, optimist v pessimist, representative of theory X or theory Y, etc), or A could be the interviewer and B the interviewee, or they could both be talking about a topic from a different perspective (e.g.: *How will global warming affect different continents?* A talks about Africa, B about Europe)

The student in role C can be asked to do various different things. For example, they can be the time-keeper, ensuring the task runs to time; they can be asked to evaluate which speaker is most convincing/factual, or they can be data-collectors, for example counting who uses most examples, most key words, most statistics, most arguments and so on, and they can also be the reporter who takes notes then summarises the discussion in a report back to the whole group.

11.2 Context

This strategy works well as a way of reviewing student understanding after an input session. It gives students a chance to demonstrate what they have learnt, or to raise questions about what they are unsure of.

A and B can have scripted roles (as in the examples above), or they could simply ask and answer questions they actually have relating to your input. In this last example, A and B ask reciprocal questions, which could be factual such as *'do you remember what reasons were given for the government's decision to change policy?'* or subjective, such as *'what part did you find most surprising when we heard about genetic mutation?'*

11.3 Procedure

1. Divide students into threes and state the topic for the interview or discussion, and the time limit for the activity.
2. Explain what the three roles are for A, B and C (for example, A = represent advantages, B = represent disadvantages, C = evaluator of the most convincing argument). Assign roles to the students, or ask them to choose which role they want.
3. Give the students some thinking time. In the case of advantages/disadvantages, A and B should review what they know of the topic and focus on how best to present their position. C, as evaluator, should make a list of the criteria to apply when evaluating and predict how these might be present in the discussion between A and B. If you use the format where A is the interviewer and B is the interviewee, A should make a list of questions to ask, and B should try to predict and prepare for the probable questions; the evaluator should think of the criteria to be applied when evaluating.
4. The discussion or interviews take place, with C silently taking notes.
5. When time is up, C makes his/her evaluation and gives feedback to A and B.

6. In plenary, ask some students who were A to summarise what they said, and likewise B. Then ask some Cs who they evaluated most positively and why.
7. As an optional extra, you could ask students which role they felt most comfortable with, and why. It might be because the role corresponds most closely with their real opinions, but sometimes students find it easier to play the role of someone with a different position – so the responses here can be interesting.

Variant:

- After the discussion, you could ask A and B to change roles. This gives them the chance to represent both positions – and as they are aware of what each other said in the first discussion, it puts pressure on them to improve their arguments and speak with more conviction.

11.4 Benefits

- Encourages active listening
- Gives students practice of evaluation
- Recycles recent input
- Gives students practice in adopting positions that may not represent what they actually believe, which provides good practice of empathy
- Allows you and the students to diagnose weak areas or misunderstandings regarding recent input
- Promotes good articulation of key points

11.5 Tips for success and troubleshooting

1. You can provide a list of possible questions for the interviewer, and ask them to add to the list. This will encourage the students to focus on the sort of points you think are important.
2. Similarly, you could set A and B targets: they should find at least 4 advantages/disadvantages, for example. Or you could ask them to find advantages/disadvantages that relate to time/money/training and other relevant factors.

3. The first time you do this activity, it can help to discuss the role of the evaluator and give or elicit examples of the sort of things they can evaluate and how they are likely to occur in the discussion.
4. It can help, particularly the first time you use this strategy, to have some quick feedback in plenary at the end of stage 3 in the procedure. This gives you a chance to check the arguments from both sides, or the interview questions and probable answers are reasonable and on target, and that the evaluators know what to evaluate and how.
5. If you choose to repeat the discussion but with the students in different roles, it is a good idea to create different groups of three so the students are working with new partners. This is more natural than repeating the activity with the original partners.

11.6 Listening triads online

This is an easy strategy to adapt for online learning. You just need to create breakout rooms for each group of three students in stage 4.

11.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

11.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

12. MATCHING

Matching is an activity that asks students to make logical connections between different items, and thus it offers practice of various thinking skills. At its simplest, you ask students to match items from two different sets of data – for example causes + effects, or parts of the body + muscles, or buildings + architects, or thinkers + theories, or even beginnings of sentences + ending; another very useful version is to ask students to match key terms + definitions.

You can make the activity more demanding by having several sets, such as: relates to the US + relates to Europe + relates to both the US and Europe + relates to neither the US or Europe.

12.1 Function

Matching activities provide practice in important thinking skills such as making logical connections between parts or related items, identifying similarities and differences, justifying choices, explaining reasons, and more.

They also allow students to compare their thinking and justify their answers, and hence to articulate and clarify their thought processes.

12.2 Context

You can use matching activities at any stage of a lesson, and both to see what the students already know or check what they remember from previous input. At the start of a lesson, a simple matching activity can help students anticipate the key features of what is to come, and can thus boost confidence. At the end of a lesson, you can offer students more complex matching to revise the input.

12.3 Procedure

1. Create two or more sets of items for the students to match.

There are many ways of doing this. You could choose objective data such as *characteristics of mammals + insects, characteristics of gases + liquids + solids, historic events from 2020 + 2010*, or you could focus on subjective or variable data such as *activities I find relaxing + activities I find boring, problems that are easy to solve + problems I have difficulty solving; facts I knew + facts I didn't know*.

You can also use matching to check comprehension of textual or visual input: *facts mentioned article 1 + article 2 + both articles + neither article*.

Similarly, you can show two or more images such as charts or graphs and provide a list of statements that the students have to match to either image 1 or image 2, both or neither.

2. Give the students or display the two (or more) sets of items to match. The first time you do this, it is good practice to either provide the first example, or to elicit it from the group. Remember to set a time limit. This will depend on the number of sets of data and the complexity of the task, but generally students don't need very long for this.
3. You can ask students to work individually or in pairs or small teams. However, even if they work individually at first, it's a good idea to ask students to check their answers in pairs or small groups. Ask them to justify the reasons for their choices, particularly if there are any disagreements.
4. Either take feedback from the group, or show your own answers for the group to compare with.

12.4 Benefits

- Encourages close analysis of data
- Focuses on understanding relationships between elements
- Allows for formative and/or summative assessment
- Promotes critical thinking
- Delete Easy to create sets

12.5 Tips for success and troubleshooting

1. If you have an even number of items to match, the last pair will be an automatic choice. To avoid this, you could introduce one item in a set that does not have a match.
2. To increase the difficulty of the activity, have three or more sets of data to match.
3. It helps to present the sets in boxes, or colour-coded for clarity.
4. You can use matching very effectively as a comprehension activity accompanying a text or film. Students read or watch, and then demonstrate their understanding of key issues by completing a matching activity. One way of doing this with texts is to ask them to match paragraphs with key input (for example: paragraph 1 + presents a problem, paragraph 2 mentions key researchers involved in the issue, paragraph 3 refers to a technical problem researchers faced etc).

12.6 Matching online

This strategy is easily adapted for online learning. Divide the students into breakout groups for stage 3 of the procedure.

12.7 Reflection and forward planning

How useful is this strategy?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

12.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the student respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

13. MONITORING

Monitoring your students means that you leave the podium and circulate among your students as they complete some activity. Monitoring is different from other strategies here because instead of being a learning strategy for students, it is a powerful enabling strategy for the teacher. Used well, monitoring enables teachers to get the best from all their students.

13.1 Function

Monitoring serves many purposes. Firstly, it helps you see what the students are doing and if they need help. It also means you are available to many students as you walk among the pairs and groups, so they can ask you questions if they are stuck or unsure of something. As you monitor, you can gather lots of useful information that can help you make your teaching more appropriate and useful to the students. For example, you may notice they need more time to complete the activity; you might find some excellent answers that you can use in your feedback. You might notice that several students have the same problem, and others have the answer, so you can direct the students to their peers for help. This is why monitoring is an enabling strategy. It enables you to adapt your lesson as you teach it; it enables you to focus on student strengths and weaknesses; and it enables you to differentiate the help and guidance you provide according to the different needs of the students.

13.2 Context

This strategy works well at any stage of a lesson with an activity where the students are working individually, in pairs and in groups. It helps make you available and approachable to your students, and gives you a good overview of their strengths and weaknesses on a given point. You don't have to get involved with the students: you can simply observe, make a mental note

and move on. If students do have a problem, you can intervene, offer guidance – or even provide the answer – and then move on.

13.3 Procedure

1. Set up the individual, pair or group activity, and give a time limit.
2. When the students are working, leave the podium and circulate among the students.
3. You can simply observe, or ask them to recap what they have done, or ask if they are having difficulty, or if they have found a solution. You can also give helpful feedback, for example: - *that's right, you're going in the right direction, I like your answer for the first two points*, etc. If a student or pair is struggling, you can work with them for a short while. You might decide to offer an extra challenge to more capable students based on the work you observe.
4. Try to visit several different pairs and groups so you get a general picture of how the whole class is progressing.
5. As you monitor, try to find positive things to say. This can be about how they are working together, their answers, their use of time or other resources. You can push some students to do more, and pull others so they are on the right track.

13.4 Benefits

- You get useful feedback on their progress
- You can check to see what they find easy or difficult
- You can find useful examples of good work, and get students to repeat that to the group, which adds confidence
- You are available to many students so you can provide semi-private help
- If pairs or groups have misunderstood a task, you can redirect them quickly and effectively without them showing their difficulties in front of the whole class

13.5 Tips for success and troubleshooting

1. As you monitor, ask if you can listen in to pairs and groups – it's polite.
2. If you notice a pair has a great answer (or other useful information), tell them that, and say you'd like them to repeat it to the class in the feedback. This gives them confidence because you have informed them that their work is good quality. Then in the feedback stage, tell the group you heard some great answers, and call on the students to repeat it.
3. You don't have to get involved when you monitor. You can just observe and be available in case people need help or guidance. In large classes you might not have time to monitor each pair or group in one activity, so you can monitor two or three times in a session and circulate among different groups each time.
4. With weaker students, you can provide help and guidance until they have solved the problem or completed the task. You could even give them the correct solution and explain it.

13.6 Monitoring online

In online environments you cannot monitor in quite the same way as when you are face to face. Monitoring works best online when you have created breakout groups, then you enter the breakout room, say hello, ask to observe for a short while or get feedback on the work they have done. It's a good idea to tell the students that you will enter some breakout rooms before the activity starts, so they know to expect you. You might also ask them to prepare questions for you if there is anything they are unsure of.

13.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

13.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

14. PARTIAL AGREEMENT ROLES

This is a strategy that involves different groups of students discussing a topic from a given point of view, which may or may not actually represent their real opinions. To that extent, it is a form of simple (but effective) role-play.

14.1 Function

The function of this strategy is to encourage students to adopt different viewpoints on a topic and to brainstorm arguments to support that given viewpoint. Typically, the four viewpoints are:

Strongly agree

Partially agree

Partially disagree

Strongly disagree

A simpler version uses just three viewpoints: strongly agree/partially agree/strongly disagree.

There are of course other options, such as 'positive, neutral, negative' or 'for, against, undecided' and so on.

Accordingly, this activity guarantees that different viewpoints are represented in the discussion, which ensures variety. Similarly, the act of finding reasons to support a position which might not be what the students actually think can encourage empathy and the appreciation of differing opinions.

14.2 Context

This strategy works well with controversial or provocative topics where there are likely to be a range of different viewpoints.

It is useful in the early stages of a course as a way of encouraging students to analyse different viewpoints.

Because there is an element of role-play, it also helps more students participate more actively in the discussion.

Some students enjoy the opportunity to play a role where the emphasis is not on their personal opinion, which might be something they do not want to share in public.

14.3 Procedure

1. Show the provocative statement you want the students to focus on. This could be a sweeping statement or typical generalization such as:
As meat-eating involves cruelty to animals, it should be made illegal.
Tackling global warming should be the responsibility of government, not individuals.
2. Divide the students into a number of groups and give each group a position that they have to defend. Alternatives to the agreement roles given above, you could use:
 - Strongly in favour – partially in favour – strongly against
 - Very important – quite important – not very important – completely unimportant
 - Very satisfied – neither satisfied nor dissatisfied – very dissatisfied
3. Explain that the groups must find arguments in favour of the positions you give them, regardless of their actual opinions. You could decide on a target number of ideas (for example: find at least 3 reasons to support your viewpoint).
4. When time is up, have a class discussion. Invite different members of each group to present one idea each.
5. If time allows, you could finish by asking the group if their actual ideas were expressed by any of the groups.

14.4 Benefits

- Empathy with other viewpoints
- The fun and freedom of role-playing
- A broad range of viewpoints are analysed and discussed
- Maximises student participation

14.5 Tips for success and troubleshooting

1. Emphasize that the students must defend the viewpoint you assign to their group, regardless of their opinion.

2. It can help to ask students to make a numbered list of ideas in support of their viewpoint, and to organise these in order of importance.
3. More students are involved if you ask each member of the group to give one idea they discussed rather than allowing one person to talk about all the ideas in the group.

14.6 Partial agreement roles online

This strategy can easily be adapted for online learning by using breakout rooms and giving each a specific position to endorse. It saves time if you tell the students in advance that breakout room 1 = agree, breakout room 2 = disagree, etc. Otherwise, you will have to enter each room individually and give them their role, which will mean an inevitable wait for the last groups you visit. If you choose to do this, it is important to give all the students an initial task to do so they are not waiting and doing nothing. One useful idea would be for them to discuss their actual opinions while waiting for you to give them their role. Another is for you to give all the students a short text to read and think about (preferably on the topic itself) and briefly comment on in their breakout groups.

14.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

14.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

15. PROBLEM SOLVING AND POSTING

Problem solving and posting involves creating small teams of students and giving each a problem to discuss and try to solve. You can give each team a different problem or use the same problem for all the teams, or have two or three problems for the whole class.

After the problem-solving phase, teams pass on their problem, together with their suggested solution on a separate piece of paper, which is hidden, for example in an envelope. The new team tries to solve the same problem as the previous team without looking at their solution. Then, finally, they look at the previous team's solution, which they then compare with their own and evaluate.

15.1 Function

With this strategy, students work in small teams of 3 – 5 and try to solve a problem. This allows them to apply what they have learnt in a practical way, and when they compare their solution with that proposed by the previous team they also have an opportunity to evaluate the approach and suggested solution of that team.

Comparing solutions can expose students to different perspectives and lead to peer teaching and learning. When solutions are similar, this reinforces what they have learnt.

15.2 Context

Problem solving and posting can be used diagnostically before you teach a topic in order to evaluate how much the students already know, but it is more commonly used after an input stage to allow students the opportunity to demonstrate what they have learnt.

It is a particularly useful strategy to give students practice with key elements of your syllabus just before a test or exam, when it can function as a useful revision activity.

This strategy can also involve live research – or you can ask students to work from memory. You can use the strategy with any kind of problem, though it is best if the problems are relatively complex and require some applied thinking.

15.3 Procedure

1. Decide how many different problems you want the students to focus on. If you choose a single problem, every team will be working on the same one and any team can compare its answers with any other team. If you have two problems (problems x and y), give teams A, B and C one problem and teams D, E and F the second problem. Then you have the option of A passing their problem to D, B to E and so on, meaning each team works on two different problems. A more complex scenario involves each team working with a different problem (team A = x , team B = y , team C = z and so on). Then you need to decide if you want each team to work on every problem, or just one or two.
2. It is useful to present the problem on a piece of paper attached to a folder or envelope. The group can then put their answer inside the folder or envelope before they pass it to the next group.
3. Give the teams a time limit for finishing their problem. Explain if you will allow them to go online to do research or not.
4. Teams brainstorm and discuss their problem, and write their suggested solution on a piece of paper, which they put in the folder/envelope.
5. When time is up, teams pass their problems and folders/envelopes to the next team, who read and discuss the problem without looking at the previous team's solution.
6. Repeat the process as many times as you think is appropriate. Each time the team puts their solution inside the folder/envelope without reading the other solutions it contains.

7. The final team brainstorms, discusses and tries to solve the problem. Then they read, compare and evaluate the other answers in the folder/envelope.
8. Teams provide feedback on their solution and the other suggested solutions.

Variant:

- you could ask students in groups to make a list of problems they would like to see the class solve. These could include things they don't fully understand themselves. Take in the students' lists, and then decide which to use with this strategy in a future class.
- you can change the focus by choosing a set of articles for students to read, discuss and summarise in teams, or websites to evaluate according to specific criteria.

15.4 Benefits

- Provides practice of brainstorming, group discussions, and problem-solving
- Enables students to evaluate the work of others
- Gives opportunities for peer teaching and learning
- Reinforces previous learning

15.5 Tips for success and troubleshooting

1. It is best to start with either a single problem that all teams work on at the same time, or two problems. When the students are used to this strategy, you can make it more complex by having more problems to solve.
2. This strategy works best with problems that can be solved in different ways, or where there is no single correct solution, but you can start with simpler situations that have a specific answer, but which still require some careful thinking. The problem could be something subjective such as a set of preferences in a given situation or for something hypothetical (e.g: what would you do if ...?).

3. When you use several different problems, they all need to be the same level of difficulty otherwise you will have time problems as some teams finish earlier than others.

15.6 Problem solving and posting online

This strategy needs to be adapted for online teaching. You can create breakout rooms for the team problem solving stage, but teams cannot share their suggested solutions in the same manner.

Instead, you can ask teams to send you their solutions by private chat or email, and you can post them on a private or password protected forum that students don't have access to. For example, you could create a separate online sharing page by using an app such as Padlet for each problem, and add the different teams' solutions as they send them. Then, when the activity is over, you share the link to the padlet or forum with all the students so they can see the solutions suggested by other teams.

15.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center;">Very useful</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: right;">Not useful</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td></td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> </table>	Very useful				Not useful	1	2	3		4
Very useful				Not useful							
1	2	3		4							
Examples of how you could use this strategy with different topics	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;">1</td> <td style="width: 33%;">2</td> <td style="width: 33%;">3</td> </tr> </table>	1	2	3							
1	2	3									

15.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

16. USING QUOTATIONS

This technique works well as a way of developing the students' awareness and understanding of key concepts from the required reading. It reinforces learning by encouraging focus on detail. You can use it with a short quotation or anything up to a whole paragraph.

16.1 Function

The purpose of this strategy is to get students to discuss a quotation or short text as a way of showing what they know, or to demonstrate their understanding of key concepts from the required reading. It is a useful strategy that promotes close reading of texts and it helps students demonstrate a number of different thinking skills.

16.2 Context

This strategy works well with any kind of significant text. In maths and the sciences, it could be an equation or a theory, or an evaluation of a theory or of the contribution of a key figure to the discipline. In literary studies it could be an extract from a short story, novel or play that reveals something important about plot or character or the author's style. In business studies it could be a slogan, advert, company mission statement or economic theory.

16.3 Procedure

1. Choose two or three important sentences or short passages from a text. These are the 'quotations' that give this strategy its name.
2. Either colour-code them, or number them 1 – 2 – 3.
3. Decide if you want to make copies to give out so each student receives one quotation, or if you will display them on screen. If you display them on screen, indicate which stu-

dents you want to focus on which quotation (for example, the students in the first row focus on quotation 1; the students in the second row focus on quotation 2, etc).

4. Students who have the same quotation work in pairs or small groups. Tell them to discuss the quotation. Typically, you might ask questions that invite students to interpret, analyse, evaluate, explain or justify the quotation. Useful questions include:

What does this quote mean?

Why is this quotation significant?

Who wrote this quotation?

Where does this quotation come from?

Do you agree with this quotation or not? Why/why not?

How does the quotation represent the author's theories?

How did the author arrive at the position indicated by the quotation?

Why do some people disagree with this quotation?

What key elements have changed since this text was written?

How does the quotation apply to situation xyz?

and so on.

5. After a few minutes, create new groups that combine students who worked on different quotations so each new group can discuss all the quotations. Pairs share their quotations with the group, and summarise their original discussion. The listeners can add their own insights to all the quotations.

Variants:

- when the students are familiar with this activity, you can ask them to select their own text from their reading and research.
- you could select a larger number of quotations you want the group to focus on, colour code or number them. Ask students to work in groups of 4 – 6. Give each group all the quotations. Explain they have 5 – 10 minutes to discuss their reactions to as many of the quotations as possible.

- you can select a number of quotations from a key author, and add or invent one that does not fit in with the author's ideas and opinions. The task is for students in pairs or groups to identify which quotation does not belong to the set, and why.

16.4 Benefits

- Improves close reading of a text
- Helps contextualise knowledge
- Ensures participation of all students
- Builds confidence by allowing pairs to rehearse what they are going to say in the initial pairwork
- Can be a useful way of training students how to use quotations effectively in written work and presentations

16.5 Tips for success and troubleshooting

1. Make sure the quotations are more or less the same length, with a similar level of complexity and of similar importance.
2. It can help to apply this strategy with a provocative statement the first time so the students are highly likely to want to respond to it. Overgeneralisations also work well.
3. Once the students are familiar with this strategy, you can ask them to choose a key sentence/quotation from their reading and bring it to class. Then they compare in groups to see how many chose the same sentence/quotation, and why.
4. A simpler variant of the activity is to begin with a single quotation and ask all the students in pairs or small groups to discuss it, then summarise and compare their discussions.

16.6 Using quotations online

This strategy can easily be adapted for online learning. Put the pairs or groups into breakout rooms in stage four above. Note, to ensure different breakout rooms discuss different quotations, you could tell them that breakout room 1 discusses quotation 1,

breakout room discusses quotation 2, and so on. This is generally quicker than choosing which students will discuss which quotation when in plenary, which will then involve you manually assigning students to specific groups.

Another option is to show all the quotations in plenary in stage 3 and tell students to take screenshots of them all. Then you explain that you will create breakout rooms and visit each room to inform them which particular quotation you want them to discuss. While they wait for you to enter the breakout room, they can discuss all the quotations in general.

16.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

16.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

17. RANKING

Ranking is a strategy that involves the students deciding how to put a number of different related items in order according to a given criterion such as size, importance, cost, age, etc. In this age of algorithms, it is important that students are familiar with how items in sets can be ranked according to different criteria.

17.1 Function

The purpose of a ranking activity is to make students consider a number of listed items – or to research and find suitable items – and evaluate them in terms of a given criterion or, in more complex cases, several criteria. Consequently, ranking is often used to practise thinking skills. When done in pairs or teams, it also involves discussion and the justification of ideas.

17.2 Context

Ranking is similar in many respects to the strategy of classifying. It is a useful activity for checking that students understand how a set of items relate in terms of the chosen criterion.

You may decide to provide the students with the full set of items to be ranked, or you can ask them to do some research and find 5 examples. Or again you may provide a few examples, and then ask students to find others and rank them all.

The criteria for ranking can be objective (size, age, cost, etc) or subjective (by order of preference, personal usefulness, importance, the extent to which you think you could live without them, how significant they might be in the future, best and worst example of something, etc).

Examples from different disciplines include:

- Rank these countries by meat consumption
- Put these causes of domestic fires into order according to how common they are

- Rank these professions according to how stressful they are
- Rank these chemical elements according to atomic mass

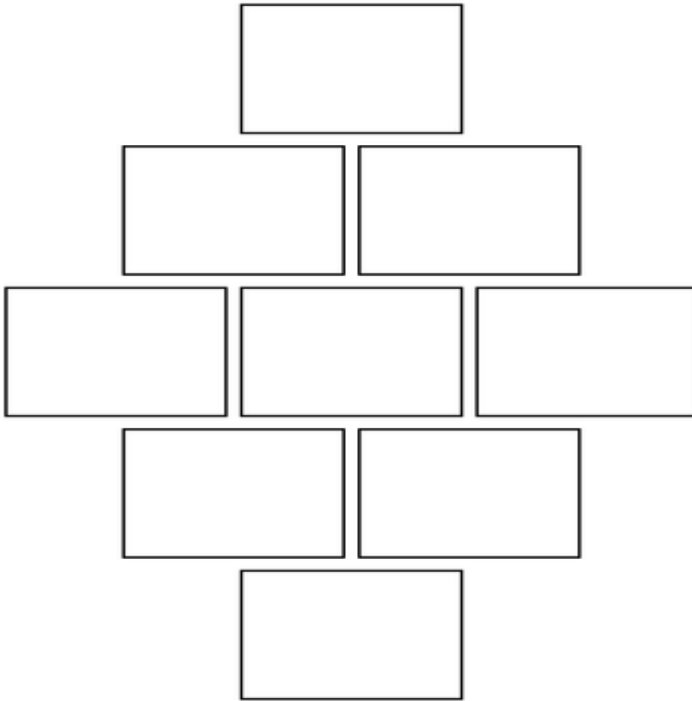
17.3 Procedure

1. Give the students the set of items you want them to rank.
2. Decide if you want to provide the criterion by which you want the students to rank the criterion or not.
3. Students rank the items, either individually or in pairs or small teams.
4. Students, pairs or teams then compare their ranking and explain any differences.
5. You ask for volunteers to present their rankings, or you provide your own and ask students to compare whether they have the same ranking for the same reasons.

Variant:

- You could provide the list of items in order, and ask students to discuss what the criterion is by which they are ranked.
- You could provide a list of items already ranked, and ask students to find more items to continue the set.
- You could provide a list of items already ranked, but with one or more items in the wrong place. The students have to identify and correct the problem.
- You can ask students to rank information you present visually: a set of images, or one image that contains a lot of information.
- You can ask students to rank websites or papers they have to read on an aspect of your topic according to various criteria such as usefulness, quantity of useful information, surprises, relevance to a given problem, etc.
- Diamond Nine is the name given to a very specific variant of ranking. With Diamond nine you create a set of nine different options and put each on a different piece of paper. Each group needs a full set of all nine options. Stu-

dents then discuss the nine options and rank them in the form of a diamond: the most significant item at the top, then the next two items, followed by the next three, and so on.



This works particularly well when you want students to discuss a subjective topic with open-ended answers. Possible topics might include, for example, 9 important characteristics of a green city, or 9 threats facing the global economy, or 9 probable developments in internet security, 9 most useful applications of technology in daily life.

17.4 Benefits

- Students use thinking skills in order to evaluate items
- Can give students opportunities to research items
- Practises articulation of ideas
- Students justify ranking decisions

17.5 Tips for success and troubleshooting

1. It often helps if you provide students with an example of a ranked set of items before they research and create their own. An easy way of doing this is to show them a ranked list and ask them to add one or more items.
2. Generally it helps to introduce students to objectively ranked items before you tackle subjective criteria.
3. With subjective criteria for ranking, it is important that students can clearly articulate their thinking. They should do more than simply say: 'this is the order I like best' without giving a reason.
4. A useful follow-up activity when students have ranked their list of items, especially with subjective criteria, is for them to do some quick research in class to find how many others have the same lists for the same reason. You can do this by introducing a whole class mingling activity where they have minutes to talk to as many others as possible to compare answers. Alternatively, an easier option is to ask them to compare with the five people closest to them in class.

17.6 Ranking online

This is another strategy that can easily be used in online teaching. Create breakout rooms for students when they are working in pairs or teams.

17.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

17.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

18. SENTENCE COMPLETION

This is a quick writing activity where you ask students to complete one or more sentences from a prompt you give them.

It's useful as a silent interval to break the dynamics of a class, and is very flexible.

18.1 Function

The function of this strategy is to get students to think about how best to complete a sentence logically, and so it is true for them. This can serve as a memory test of recent input, or as a starting point for exploring a new topic of the students' feelings or prior knowledge of a topic.

Students commit to writing a single sentence, and that can help concentrate their mind on key points. It is also a way of pooling different opinions on a topic.

18.2 Context

This strategy works well with both factual/objective and opinion-based/subjective prompts. You can ask them to complete sentences such as:

The most important point of this lecture was ...

Three things I didn't know before are ...

The most common causes of food allergies include ...

Carbon dating is a process that involves ...

According to Freud, the ego ...

As these examples show, you can use this activity to review the key facts of an input session or to elicit the students' reactions to and opinions of input, or to check what they know before you start a new topic.

This activity can easily be adapted to form a set of lecture notes that focus on the key points you want the students to take away from your lecture. For example:

Theory x states that _____ and was

very popular in _____. However, it was criticized because _____. It was later refined by _____, who proposed that _____.

18.3 Procedure

1. Explain you are going to show or dictate some sentence beginnings (typically 3 – 5) and that you want the students to continue and complete the sentences.
2. Dictate or show the sentences and give the students time to complete them individually.
3. Ask students to compare their completed sentences in small groups. If appropriate, you could ask them to justify and explain their choices.
4. Take feedback by asking some students to volunteer their answers, or show the answers you were expecting (particularly if the prompts focused on factual/objective points).

18.4 Benefits

- It is quick and easy to organise
- Writing time changes the dynamics of your input
- Students commit to one specific answer, so have to clearly articulate one thought
- Students compare answers, which creates peer-learning opportunities
- If you create a set of sentence beginnings that function as a set of lecture notes, you can be confident they have focused on the key points.

18.5 Tips for success and troubleshooting

1. You can choose a single sentence if you want to use this activity as a quick starter activity to introduce a topic, or to focus on one key point on your input.
2. For more detailed analysis of input, you can use 3 – 5 sentence starters. It is rarely a good idea to have more.

3. When students compare their versions, ask them how many are the same or similar, and how many different answers are there in the group?
4. If time allows, and if your point is to underline how many different possible answers are acceptable, you could ask how many different versions there are in the whole group. One way of doing this is to get one or more volunteers to act as scribes and write all the different answers as they are given.
5. You can adapt this activity to make it into a survey. When students have completed their sentences, ask them to compare answers either in groups or by circulating in class. Explain that you want them to see how many others people have the same answers as them, or you could ask them to make notes and find the three most common completed sentences.

18.6 Sentence completion online

To use this activity when teaching online, put students into breakout groups in stage 3 above.

18.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

18.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

19. SINGLE SENTENCE REVIEW

At the end of a lesson or a section of input, students individually write a single sentence review. Then they compare what they have written.

19.1 Function

This is a simple strategy that encourages students to reflect on the key points of a lesson, and it is excellent training to help students practise their summarising skills.

In addition to promoting reflection and summarising skills and offering a chance to review students' learning, it also provides you with feedback on what the students have taken from your input. It can also serve as a final opportunity to clarify any doubts or issues that emerge. It can also lead to some peer-teaching if a student has misunderstood some input.

You can ask students to write a sentence to summarise the main input, or the focus can be on their subjective reaction to the input and the lesson.

19.2 Context

This strategy is best used at the end of a session, but it can also be used at the end of a section of input during a session, or after showing a video, reading a text or demonstrating a technique, etc.

It gives students a brief moment to reflect on their learning, so is a change of dynamics in the class. When students compare their sentences, they can see if their partners have the same basic understanding of the input or not, which can provide a useful opportunity for discussion and even peer-teaching.

19.3 Procedure

1. Tell the group you want each person to write one sentence that sums up the content (if you want to focus on input), or

feelings about the input (if you want to focus on subjective reaction to the input). Warn them that they will share their sentences, so they should only write something they are happy to share with others.

2. After a minute or so, put students in pairs or small groups and ask them to take turns to read what they have written. The others listen.
3. When everyone has read what they wrote, the pairs or groups discuss similarities that connect the sentences and salient differences between them. What is the most dominant theme to emerge? Is there group consensus on the key points, or are there big differences?
4. Ask a spokesperson/volunteer from each group to report on the dominant theme and the most interesting discrepancies.

19.4 Benefits

- It's quick to do
- Encourages reflection
- Promotes concision
- Practises summarising skills
- Creates an opportunity for peer comparison
- Can lead to peer-teaching
- Helps teacher evaluate comprehension and progress

19.5 Tips for success and troubleshooting

1. When students are reading their texts, you could ask one person in each group to take notes so they can accurately summarise the range of different answers.
2. If you use pairs or very small groups, you can combine them with others after step 3. This makes reporting to the plenary quicker and easier.
3. A variant of this activity is to ask students to summarise the content in a single word.

19.6 Single sentence review online

To use this strategy when teaching online, put the students into breakout rooms in stage 2 above and explain they should compare their reviews, then discuss the similarities and differences as outlined in stage 3.

19.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

19.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

20. SPLIT GROUP DISCUSSIONS (ALSO 'JIGSAW GROUPS')

The most common method of traditional teaching is that all the students do the same work at the same time in the same way. For example, they all read the same text, do the same exercise, answer the same questions or discuss the same question. With split groups, this is different.

Instead of everyone doing the same thing, you divide the students into groups and each group has a different activity to do, though they are generally related to a common theme.

20.1 Function

This strategy involves dividing your input so no one student or group of students has all the information. That creates a natural 'communicative gap'. Thus, when each group has finished its work, they need to share their information with others so everyone has the complete picture. In other words, each group has a piece of the jigsaw, and only by sharing can the jigsaw puzzle be completed.

20.2 Context

With jigsaw groups, students are more engaged because they have a close focus on part of the material, then need to share key elements of that information accurately with others. At the same time, they have to learn to listen intently in order to get the information they are missing from their colleagues who were in different groups.

Jigsaw groups thus maximises interaction and creates a need for positive cooperation among members of the group.

This strategy can be a very effective way to promote diversity in your classes. One way to achieve this is to ask students to create groups that have a mix of genders, ethnicities, ages, etc.

In order for a jigsaw activity to work, you have to divide your input in such a way that you can assign different elements to

different groups. The minimum is to divide the information into two sets – for example, advantages/disadvantages, or cause/result. But jigsaws also work where you divide the input into multiple sets. When dealing with an author, for example, you might have 1) key biography 2) early works 3) late works 4) main influences 5) reasons why the author is important 6) critical reception of the author's works. Similarly, you could divide a topic such as globalization into 1) background 2) effect in Europe 3) effect in Asia 4) effect in the Americas 5) probable future developments worldwide, and so on.

With very large groups, give set 1 to several different groups, set 2 likewise, etc.

20.3 Procedure

1. Divide students into groups of 5 – 6 (for example: groups A, B, C, D and E.).
2. Give each group one set of information (e.g.: A = set 1, B = set 2, C = set 3, etc). Explain that you want them to read and discuss the key facts in their set because they will be summarising and sharing it with other colleagues later. They shouldn't try to memorise the material, but to identify the key information and evaluate it. Stress that each person in each group will be sharing their information with others later on, so they all need to agree on the key facts. They should also rehearse what they will say when they share their key facts.
3. When you think each group has had enough time to identify, evaluate and discuss the key information, create new groups so each new group has one person from each of the different groups from the previous stage (e.g.: new groups are now composed of one person from A, B, C, D and E) so now each group has all the information – they just have to share it.
4. Have a plenary feedback discussion. Ask a volunteer

spokesperson from two or three groups to summarise their discussions. Check if the other groups more or less agree.

5. Optional: you can test the students on the new input with a quiz or similar.

Variant:

- a different procedure is to label the sets of information as above (set 1, set 2 etc) but this time distribute one set to each student. They read their set individually.

Then you create subgroups, also sometimes called 'expert groups' with all the students who studied set 1) in a group of 5 or 6 (you might need several groups for each set if you have a very large class), and all those who studied set 2) in another group, and so on.

These subgroups agree on the key ideas from their shared information, and plan and rehearse how to present those key ideas to their partners in the next stage

Next you create new groups composed of one person who studied set 1), set 2), set 3) etc.

They present their information to their new partners.

After this, you can ask them to return to their original groups and report back on what they heard from their partners. This is an additional checking stage.

Variant:

- instead of providing sets of information, you could give each group the task of researching a particular aspect of the topic, and then sharing the information they find. This makes researching a topic in class more manageable and time effective.

20.4 Benefits

- Gives each learner a lot of responsibility
- Fosters effective teamwork
- Promotes positive listening and collaboration skills
- Allows students to process their information in their own way

- Divides up input and allows more focus time on different parts
- Learners become peer teachers, which encourages deeper processing of information
- Makes larger topics more manageable to deal with in class

20.5 Tips for success and troubleshooting

1. The first time you use this strategy, it is probably a good idea to keep things relatively simple and use just two sets of information.
2. As students will act as informants when they share their information with members of the other group, it is a good idea for you to monitor each group to be sure they have found the right information. This ensures that they share the correct information. It doesn't help anyone if one group has done the wrong thing or come to the wrong conclusions.
3. It helps if you provide clear guidance about what information you want the students to focus on in step 2 of the procedure above. You could produce specific questions as guidance (for example: What are the 3 main ideas in this passage? What are the advantages of xyz, according to the article? Find two significant changes in the situation described, and so on).

20.6 Split group discussions online

This strategy works particularly well with online learning platforms as students spend most of the time working in teams or groups.

Put the students into breakout rooms when they study their initial set of information in stage 2. It can help for you to join as many groups as possible to check they understand the key information and know how to present it to their partners in the next stage.

Then create new groups in new breakout rooms with one

person who studied set 1, set 2, set 3, etc for stage 3. Finally, you can take feedback in plenary.

If you decide to test the students on the input, you could put them back in breakout rooms again – either the same groups they were in for stage 1, or the same groups they were in for stage 2, or even in wholly new groups.

20.7 Reflection

How useful is this strategy?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

20.8 Evaluation

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the student respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

21. STUDENT-CENTRED QUIZZES

Quizzes are a common feature of many classrooms, and the success of online resources such as Kahoot underlines how popular they are. However, most quizzes tend to be created by the teacher and function as tests of what the teacher hopes the students have learnt.

The focus here is on different ways of making quizzes student-centred in various ways, such as giving students responsibility for writing some or all the quiz questions.

21.1 Function

All quizzes are tests, generally, as said above, of what the teacher hopes the students have learnt. Some can function diagnostically to assess what students already know about a topic that is about to be explored. However, student-centred quizzes are intended to involve the students in a more central role, often as writers of quiz items. When students are involved in creating quizzes or test items, they actively review their learning, and this often extends beyond the items that constitute the test – so this provides more extensive review opportunities. Also, in researching and articulating the items for the quiz, they practise a range of academic skills that go beyond understanding and knowledge, which are the focus of most traditional quizzes. Similarly, giving students responsibility for quizzes, or parts of quizzes, makes them more accountable for their learning.

21.2 Context

The ideas here can be used very flexibly. You can use student-centred ideas in a single lesson, or you can use them over a series of lessons. For example, you can ask students to research topic areas out of class, then in the next class you create teams and ask them to make 5 questions for a quiz. They give the questions to you when they are ready, and then in the third lesson you use the quiz by combining questions from different student teams.

You can use student-centred quizzes as prompts to direct research, as in the example above, or you can use them as reviews of previous learning.

Likewise, you can use the quiz-writing function in various ways. You might ask one team of students to write the quiz in week 3 of your course, and then a different team of students writes the quiz in week 5. This divides the workload.

21.3 Procedure

1. Divide the students into teams (for example, teams A, B, C and D).
2. Tell teams to research the topic, or review and discuss their notes, and write 3 – 10 questions on the topic. They must be sure of the answers to their questions.
3. Depending on the size of your group, you can put two or more teams together and they take turns to ask and answer their quiz questions (For example, teams A + B, teams C + D: this allows you the option of making new groups of A + C and B + D, to repeat the quiz). An alternative is to make new groups with one member from each different team from stage two (one from A + B + C + D). A quieter alternative is for teams to write their quiz questions and then they swap quizzes. In their original groups, the students discuss the quiz questions they have been given.
4. Students give feedback to each other on the answers.

Variants:

- You can divide your input into three or four sections (for example, section 1, 2, 3, and 4). Clearly indicate where each section begins and ends (perhaps use different colour-coding for the slides in each section of your presentation). Divide the students into three or four teams (for example team A, B, C and D) and explain that each team will create quiz questions on one given section of your input – so their notes on that section should be very clear. Tell them how many questions you expect (typically

3 – 5) and what format(s) they should use (for example, multiple choice, True/False, sentence completion etc). In a large class you might have several different types.

After you have delivered all your input as normal, the students work in teams to check their notes and agree on the questions to create. Then ask members of Team A to read their questions and students in B, C and D listen and write their answers. Then continue with Team B reading their questions, etc. Alternatively, create new groups with one member of A, B, C and D so they can test one another in a smaller format.

Variants:

- Ask students to work in small teams. Tell them to write six quiz questions for you. Two questions should be questions they would find easy to answer, two questions they would find more demanding, and two questions they would not like to answer. Then you compile a test that includes some of the easy questions, some more demanding ones, but not the difficult ones. This should ensure that the students do well.

With the questions perceived as difficult, you may decide to re-teach the appropriate topic area. Alternatively, you could copy and distribute the difficult questions and give each pair or team of students one or more questions to research and ask them to present the answers in the next class.

- Instead of giving students quiz questions, you could produce a set of quiz answers and ask students in pairs or teams to work together to find the questions that would give those answers. This activity works particularly well when there is only one question that produces the required answer, so instead of giving the answer *Rome*, which could be the answer to many questions, it is better to have the answer: *Rome became the capital of the republic in 1946*. When students are used to this format, you can then

ask them to provide the quiz answers for specific questions they have devised, and then share them in teams as above.

21.4 Benefits

- Students reinforce their learning by reviewing topic areas and writing questions
- Can involve practical research
- All students are involved equally
- Involves peer learning opportunities
- Helps students diagnose areas of strength and weakness
- Effective way of allowing students to review their learning
- Can be fun

21.5 Tips for success and troubleshooting

1. It can help to introduce students to the idea of student-centred quizzes by asking them to write questions to add to a quiz you have already written. For example, you have created 8 questions and you choose two questions written by students.
2. You should build in a checking stage to ensure that you are happy with the questions (and the answers). You can do this by monitoring in face to face teaching, visiting each team and checking the questions, or by taking in the questions, checking them after the lesson, and returning them (suitably edited) next lesson.
3. Many teachers allow students to negotiate the nature of the quiz as a means of showing the lesson is a partnership between students and teacher. You can explain you want to have a quiz in the next lesson, but are open to suggestions from the students about the contents. Typically, things you can open to negotiation are:
How many different topics should the quiz contain?
How many questions should there be?

21.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

22. THE 5 WHYS

This technique is associated with the Sakichi Toyoda, founder of Toyota. He devised it as a problem-solving strategy that explored cause and effect in order to develop new solutions. It is sometimes referred to as 5Y.

22.1 Function

The technique involves choosing a problem area and then asking the question ‘Why?’ five times. Each time an answer is found, another question is created. The aim is to go deeply into an issue and explore new ways of thinking about possible and probable solutions to the root cause of a problematic situation.

22.2 Context

This strategy works well with problems and trouble-shooting in general, but also with issues relating to quality improvement, analysis of systems and procedures, and also analysis of effects.

22.3 Procedure

1. Divide the students into groups or teams.
2. Ask for a volunteer to act as facilitator in each group – or appoint one.

3. Define the problem. For example:
Why is the pace of global warming accelerating?
Why did our experiment not give the results we were expecting?
How can we reduce our carbon footprint more effectively?
Why did the hospital have a higher-than-average number of virus infections last year?
4. The group members discuss and choose the most appropriate reason to provide an answer to the question, for example: Global warming is accelerating because of the increasing quantity of greenhouse gases in the atmosphere.
5. The facilitator asks a question that focuses on this answer: ‘Why is there an increasing quantity of greenhouse gases in the atmosphere?’ and the discussion continues.
6. Repeat this cycle until ‘why?’ has been asked five times.
7. Bring all groups together to compare their discussions, in particular the final question and answer. If they have different final answers, you could also go through the questions they asked at each stage and discuss similarities and differences.

22.4 Benefits

- Simple to use
- Flexible
- Develops deeper thinking
- Encourages close analysis
- Explores issues in new ways
- Relates solutions to effective questioning

22.5 Tips for success and troubleshooting

1. Start with an example to the whole group to demonstrate how each question relates specifically to the answer proposed.
2. Groups may reach the final solution before you ask ‘Why?’ five times. Be prepared for this.
3. Make sure that questions relate very closely to each answer at

each stage. If an answer doesn't generate a new question, it tends to indicate that the answer was not appropriate.

4. Try to make sure the answers are factual and not just guesses. If necessary, ask groups to research their answers.

22.6 Five whys online

A good way to adapt this strategy for online learning is to put each discussion group into a different breakout room in stage four and then allow them to go through the whole process of asking their five why questions. Then each group presents their discussion in plenary in stage 7.

Alternatively, it can be a good idea, particular with groups new to this strategy, to send groups to breakout rooms in stage four, as above, and give them five minutes to discuss their answer to the first why question. Then bring all the groups back together to compare their first answers in plenary. Groups can then decide if they want to stick with their own answer to the first why, or if they want to change and discuss the answer proposed by a different group. Then you send groups back into breakout rooms for their discussion on the next four why questions.

22.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

22.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

23. THINK–PAIR–SHARE

Think–pair–share is possibly the most common collaborative strategy used in active learning approaches. The strategy is in three distinct stages. It not only encourages critical thinking, it is also an excellent way of boosting students' confidence and encouraging groupwork, which is why it is often one of the first active learning strategies teachers use with their students.

23.1 Function

The function of this strategy is to allow students to develop their understanding of a topic by comparing and sharing their answers with colleagues, and thus to increase engagement and cooperative learning. It also helps students develop their confidence in their answers when they compare their initial ideas with one or two colleagues before going public in front of the whole class. This also helps to build group consensus on the topic.

As students share and compare their ideas, it allows students to evaluate their own ideas and to redirect themselves if there were any misunderstandings, while also creating an opportunity for peer teaching.

23.2 Context

Think–pair–share is a good way of breaking up the traditional teacher–fronted dynamics of a session, so it is often used as a reflection activity after some input from the teacher.

Think–pair–share works equally well with closed questions that have correct answers and open questions where there could be several answers. Similarly, it can be used with objective, factual questions seeking a specific answer, and with subjective, opinion-based questions.

23.3 Procedure

1. Tell the students that you are going to ask them a question and that you want them to think about their answer individually and in silence for a minute or two. This is the 'think' stage.

The sort of question types that work particularly well are:

How many examples of xyz can you think of?

What are in your opinion the five most serious problems facing xyz today?

What are the potential consequences of rising sea levels in different parts of the world?

2. Tell the group when time is up. Alternatively, you could ask them to raise their hands when they have at least 3 ideas they can compare and discuss.
3. Next comes the 'pair' stage. Ask the students to compare their answers in pairs or threes. Explain that you are interested in what they have in common, but also in any answers that are different. They should also explain to their colleagues the reasons why they chose their answers. Give them two to five minutes to compare and discuss their answers, depending on the complexity of the topic and the number of potential answers you think are possible.
4. When time is up, you move on to the more general 'share' stage. Here you have two main options. Either you can ask pairs or small groups to combine with others to form larger groups. This is useful if you think they need more time for discussion, or if they will benefit from repeating their ideas, or if you have a very large group when whole group discussions are not practical. You can also give them a slightly new focus, such as telling them to work together to choose the two/three most useful or important answers.

The other option is that you move directly to a group discussion with the whole class. To control volume, it can help to ask

for volunteers from different groups to share the main ideas their group mentioned.

23.4 Benefits

- Encourages deeper processing of information
- Promotes sharing of information collaboratively
- Creates the opportunity for students to ask for clarification from other students and to learn from their input
- The degree of repetition through the stages allows students to reformulate their points and improve their articulation of the key ideas
- Reduces the stress of suggesting untested ideas in front of large groups
- Helps improve confidence about contributing to discussion

23.5 Tips for success and troubleshooting

1. It can help to start with one or more closed questions with specific answers when you first try this activity with a group. It is easier to do and to check.
2. It is a good idea for you to monitor a few of the pairs or threes to see if they have a consensus, and to see if the ideas they have are what you expected. You can also use this as an opportunity to gently prompt pairs or groups onto the right track if you like.
3. Ask students to check how many ideas they have in common, and also to discuss what is different – often this leads to the more interesting discussions.

23.6 Think-pair-share online

The easiest way of adapting this strategy for online use is to create pairs or small groups of students after the initial individual ‘think’ stage so they share their ideas in breakout rooms. Then you have the final ‘share’ stage with everyone back in plenary.

Alternatively, you could put several groups together in new breakout rooms for the final share stage.

23.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

23.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

24. THREE-PERSON RULE IN DISCUSSIONS

This strategy encourages more effective group discussions by regulating how often any one person can speak, and hence it combats the tendency of a few individuals to dominate discussions. It also encourages more speakers to participate.

24.1 Function

The function of this strategy is to limit the contributions of speakers to ensure nobody dominates the discussion and so to encourage a large number of contributions. This prevents discussions from becoming dialogues with silent non-participants, and thus encourages more effective groupwork.

It also reinforces the importance of actively listening to other participants, and of listening with respect.

Because more speakers contribute, one common consequence is that the discussion develops in more interesting ways.

24.2 Context

This strategy works well in both medium and large size groups (say, from 10 – 80+ participants). It is useful at the beginning of a course as a way of demonstrating that you want to hear from many different speakers, which helps to discourage individuals from dominating.

You can use the strategy with factual/objective topics and on subjective/opinion-based topics. It works well with provocative topics and in situations where you expect a range of different perspectives.

24.3 Procedure

1. Explain that this is a discussion activity with one rule, namely that anyone can speak, but that once they have talked, they must wait until three other speakers have talked until, they can talk again.

Possible questions or starting statements could be:

What arguments could you make against people who say on-line education offers more positives than face to face teaching?

In what ways has food science had an impact on our quality of life?

Ask the group to monitor the discussion to ensure the rule is respected.

2. Divide the students into groups, ideally with 10 – 12 participants. Provide the prompt you want the students to discuss and ask who would like to begin the discussion in each group.
3. Let the discussion continue for 5 - 10 minutes, or longer if it suits your purposes.
4. Take feedback. Ask one person from each group to summarize their discussion. Ask the students to listen and evaluate the similarities and differences in their discussions.

24.4 Benefits

- Helps more students to participate in discussions
- Reinforces the importance of listening to colleagues
- Gives speakers and listeners time to reflect on contributions
- Prevents one or two speakers from monopolizing a discussion
- Allows the discussion to develop in new ways following new input

24.5 Tips for success and troubleshooting

1. It's a good idea to have a monitor or group manager in each group who checks that the 3-person rule is being followed. Alternatively, when you use this strategy ask groups and individuals if the rule was respected – or if it was too tempting to break it.

2. If there are moments of silence during the discussion, you could try to prompt further discussion by asking a direct question: *What do you think, x?* or asking for a summary: *So, y, what do you think are the main points that have been made so far?* You could also appoint a 'manager/facilitator' in each group to do this for you.
3. Although this strategy works with any question, those that are more provocative or where there are likely to be a range of opinions tend to work best.
4. If you feel that anyone had more to add to the discussion but was unable to because of the rule, you can invite them to say one more thing.

24.6 Three-person rule in online discussions

A good way to introduce students to this strategy when learning online is to have the first discussion in plenary. If you don't know the students' names, tell them to say their name when they want to have a turn, and keep a note of the speakers (and ask students to do the same). This allows everyone to check that the rule is being respected. It also allows you to prompt more students to speak if there is a silent moment (see suggestions in tip 2 above).

Use breakout groups for step 2 of the strategy and try to visit as many of the breakout groups as possible during their discussions to monitor the discussion and ensure the rule is being respected. When you visit each group, you could find a suitable moment to ask if anybody has not yet said anything. Then you could bring anyone who has not spoken into the discussion by asking one the questions mentioned in tip 2.

24.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1 2 3			

24.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

Acknowledgement: We first came across this strategy in *The Discussion Book: 50 great ways to get people talking*, by Stephen Brookfield and Stephen Preskill.

25. 4 – 3 – 2 SUMMARIES

This strategy is both fun in itself and useful as a way of improving focus on key details, clarifying articulation, and practising summarising skills. It consists of asking students to summarise a learning point three times, but quicker and with a different partner each time.

25.1 Function

4 – 3 – 2 has several different functions. Firstly, this strategy provides students with repeated opportunities to practise thinking and speaking skills as they try to summarise the key points of a given input element. It is also a very useful recap strategy that enables students to display and articulate their understanding of recent input. In addition, it marks a useful transition from a teaching focus to a learning focus, so changes the dynamics of the class.

25.2 Context

This strategy is most useful directly after a sequence of key input, so it is often used at or towards the end of a lesson. It can, however, also be used at the beginning of a lesson to check how much input students recall from a previous session or from their required reading following the last session.

25.3 Procedure

1. When you finish a section of input you want students to focus on, explain that you want them to check their notes for a minute to make sure they can identify and explain the key points.
2. Now ask students to work in pairs. Together, they have 4 minutes to summarise what they both believe are the key points of the input you want them to focus on. They can use their notes at this stage.

3. When time is up, take feedback. How many key points did different pairs mention? What did they say? Ask a few volunteers to name one point each until you are sure that the main areas you expected were covered.
4. Now explain that you want them to repeat the activity, but this time with a new partner (for example the person behind them, or to the right if they worked with the person to their left before). Also, they have to include all the key points – include all the key points – with the ones mentioned in the feedback that they might not have included the first time – in just three minutes.
5. When time is up, you could again take brief feedback to check that the new pairs included all the information you expected. Alternatively, you could just ask for a show of hands if they managed to include everything.
6. Now tell the students to repeat the activity again with a new partner, and this time in just two minutes.
7. Take feedback: you can ask one or two pairs to repeat their final summary and see if there are more similarities or differences, or you could list the key points you expected them to mention and ask students to raise their hands if they included them.

25.4 Benefits

- Fun
- Provides repeat practice of key information, which helps students anchor the details better
- Changing partners adds movement and group dynamics
- Focuses on identifying key details
- Practises summarising skills

25.5 Tips for success and troubleshooting

1. It often helps to set students a target when they are reviewing their notes on the recent input. For example, you can tell

them you want them to find at least 5 key points. Alternatively, you might say you want them to include factors a, b, c and d (for example, what a virus is, how they spread, factors that explain how different governments approached Covid, and the history of the development of suitable vaccine programmes).

2. Explain also that the pairs should have a dialogue and co-construct their summary of the key points. It should not be two separate monologues.
3. When taking feedback after the second pairwork (when they have changed partners and spoken for 3 minutes), you could ask if they felt more or less confident, what changes they made, and how the second time was different/better/worse than the first.
4. You might be tempted to give students longer than 4, 3, and 2 minutes. However, it is best to introduce students to this strategy with relatively short timings. If you think there is too much input for them to summarise effectively in 4 minutes, ask them to summarise a particular part or aspect of the input. Once they are used to this strategy, you can be more ambitious and give them longer.

25.6 4 – 3 – 2 summaries online

It can be a challenge to use this strategy online. You need to create breakout groups for each of the three times students work in pairs. You can assign students randomly the first time, but to ensure they all have new partners, you may have to create new pairs manually, which can take some time.

Alternatively, you could create breakout groups with four students (ABC and D), and ask A and B to do the first summary in 4 minutes, then ask C and D to do the second summary in 3 minutes, and finally ask A and C and B and D to do the final 2-minute summary.

25.7 Reflection

How useful could this strategy be in your teaching?	Very useful 1	2	3	Not useful 4
Examples of how you could use this strategy with different topics	1	2	3	

25.8 Evaluation

After using the strategy:

How effective was it?	Very effective 1	2	3	Not effective 4
How well did the students respond to it?				
Suggestions for improvements next time				

IX.

Concluding the class: effective strategies

di Jon Wright

1. Activities for ending a lesson

The way you end your lesson is important: it's your last chance to check what students have learnt, and for them to review and reflect on their learning, to evaluate their progress, and to clear up any doubts or concerns.

Also, what happens at the end of a lesson sticks in the memory, so it's a perfect opportunity to recycle and reinforce the key points.

Here are a number of suggestions for activities that you can use to end your lesson cooperatively, with a focus on active and effective learning.

They are all more effective than the typical 'Any questions?' that concludes many traditional lessons and presentations. Often, the students who really do have questions or worries don't feel confident enough to voice them in front of everyone. Also, asking 'any questions?' doesn't help students who think they understand, but who have actually misunderstood something, or who have only partially understood something. The activities here, on the other hand, invite the students to discuss the main input in pairs and groups.

1.1 *Activity 1: knew and new*

Ask students to work in pairs and make a list of things related to the input that they already knew, and also a list of things that were new for them. When they are ready, put pairs together in groups of 4 or 6 and ask them to compare their lists. Which is longer, the 'knew' items or the 'new' items? Take feedback in plenary.

1.2 *Activity 2: key terms*

You can do this in various ways. One way is for you to show a set of key terms relating to the input from your session: 5 – 10 words, concepts or phrases is good. You can use an online word cloud generator such as Mentimeter for this or simply show the list on a powerpoint slide.

Then you ask students in pairs to check they remember what the terms mean and how they are relevant to the session. Then you ask pairs to choose the two terms they think are most important.

Take feedback and see which terms have been chosen. Ask students to justify and explain their answers.

An alternative is for you to show a set of key terms, and include some that are either of minor significance, or totally irrelevant (or perhaps which relate to a different input session). In pairs students identify the irrelevant terms.

A further variant is for you to ask students in pairs to create their own lists of key terms. Then put pairs together in small groups to compare and justify their answers.

A competitive version is to put students in pairs. The goal is to be the first pair to list 10 key terms that relate to the input. When they have 10 items, they put their hands up and you ask everyone to stop. The pair tells the group their list. The group decides if the terms are relevant.

1.3 *Activity 3: 54321*

Put students in pairs or small groups. Explain that you want them to reflect on the lesson and make a list of: 5 key facts, 4 useful terms, 3 things they didn't know, 2 examples, and 1 surprise.

You can vary this to suit your input and your students to include elements such as statistics, key names, implications for the future, sources of information, etc.

When they are ready, take feedback. Make sure you get answers from different groups, not just one.

1.4 *Activity 4: Group quiz*

Ten or fifteen minutes before the end of the lesson, create pairs or small groups of students. The easy way to do this is to ask students to work with their neighbours, but a more interesting way is to ask students to find people they were not sitting next to and who they haven't worked with recently.

Explain that they have two or three minutes to review their lesson notes and the materials you have given them. Then they take turns creating quiz questions for each other on the day's input. They should ask three to five questions each.

Take feedback. How many different questions were asked in the group? Did everyone get the answers right?

A variant of this is that after the students have asked and answered their questions, you explain that you want them to choose the best three of their questions (they decide what 'best' means) to quiz another pair/group.

1.5 *Activity 5: Reflect and share*

Put the students in pairs or small groups, and then ask or show the following questions:

- What was the most important point of today's lesson? Why?
- What was particularly useful about the lesson? Why?
- What part of the lesson did you find most interesting?
- What if anything is unclear from the session?

Students discuss the questions for a couple of minutes. When they have done that, if time allows, you can put pairs/groups together in larger groups to compare their answers. This can lead to peer-teaching on points some might consider unclear.

Take brief feedback from the group, focusing on points they have in common, and on things that they still find unclear. That can be a useful signal for you to add some clarification in your next session.

1.6 *Activity 6: Team debate*

Create a series of provocative statements that relate to your input.

Divide the students into teams A and B. With a small class, you can have two teams. With larger classes, it is better to create several team As, and several team Bs. Ideally teams should have 4 – 8 members so everyone has a chance to participate actively.

Explain that team A must quickly decide as a team whether they support the first statement or not. They then present their arguments to defend their position and present them to team B. Team B can challenge the statements if they like.

Either you, or team B, then award team A 1 – 4 points depending on how convincing the arguments presented were.

Then it is team B's turn to choose a position with the second statement.

The team with the most points after 2, 4, or 6 statements is the winner.

1.7 *Activity 7: Questions for answers*

Choose some key facts from your input. Explain that these are answers to questions. In pairs or small groups, ask students to work out what the questions are that generate these answers.

Students discuss and then compare their answers with other groups. Take feedback.

1.8 *Activity 8: Ask and answer*

Tell students to divide a piece of paper in two horizontally. At the top, they write: Ask me about At the bottom, they write, Can you help me with ...?

Explain that in the top part they write aspects of the input that they feel confident about and which they can explain. In the bottom part they write the aspects of the input they didn't fully understand or which they felt unsure of.

Make small groups. They take turns to talk about the questions they have about things in the bottom part of their pieces of paper – the things they are unsure of. If anyone can help, they explain the issues. Then they compare the things they wrote in the top part of their pieces of paper.

If time allows, make new groups and repeat.

To take feedback, begin by asking if anyone has been unable to find an answer to something they feel unsure about. Check if any of the students can help. If not, you explain – or promise to cover the point in the next session.

A variant is: when they have written their lists, ask everyone to stand up and move around the class, offering to help people with the areas they feel confident about, and trying to find someone who can explain the points they are unsure of.

1.9 *Activity 9: Review the aims*

This activity works if you started the lesson by showing and explaining the aims of your lesson. At the end, show the aims of your session again. Ask students in pairs to summarise the input relating to each aim, and then discuss if they are confident that the aim was fully or partly addressed and if it was fully or partly achieved, and give the reasons for their decisions. Take feedback in plenary.

1.10 *Activity 10: Traffic lights*

Give each student (or pair of students) three pieces of coloured paper (red, amber/yellow and green) or ask them to make their own.

Explain the meaning of each colour:

Green = you can go on; I understand this well.

Amber/yellow = don't go on just yet, I need a little clarification

Red = stop! I need more help with this.

Then make a list of 5 – 10 key aspects of the input of your lesson. Read each one out and ask students to hold up the appropriate coloured piece of paper that indicates how they feel about that aspect.

When some have amber/yellow and others have green, ask a student with a green piece of paper to explain the issue. When everyone has red, either explain again, or say you will go over the issue again in the next session.

Several of the strategies described in the 'Strategies' section also lends themselves to end of lesson reviews. See in particular: Error awareness, 432 summaries, K-W-L grids, sentence completion and single-sentence review.

Autori

Monica Fedeli

PhD, Professoressa ordinaria di didattica degli adulti, metodologia della formazione, sviluppo e cambiamento organizzativo, Università di Padova, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata.

I suoi interessi di ricerca sono: didattica, active and participatory teaching and learning, faculty development in Italia e in settings internazionali, gender equity, university business dialogue e sviluppo professionale e organizzativo.

Ha pubblicato più di 130 contributi, in libri, capitoli di libri, e in una varietà di riviste nazionali e internazionali. Tra le collaborazioni più consolidate con gruppi di ricerca si menzionano quelle presso la Texas State University, University of Georgia, University of Wuerzburg e University of Ile Ife Nigeria. È stata inoltre Fullbright Scholar presso la University of Georgia nel 2019-2020.

Marina De Rossi

Professoressa ordinaria di didattica generale e tecnologie educative dell'Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata.

I suoi interessi di ricerca sono: metodologie didattiche e tecnologie per l'educazione e la formazione, in particolare della figura professionale dell'insegnante, innovazione didattica e faculty development.

Ha al suo attivo oltre 150 pubblicazioni nazionali e internazionali in riviste e collane qualificate.

Valentina De Marchi

PhD, Professoressa associata di economia e gestione delle imprese, Università di Padova, Dipartimento di Scienze Economiche e Aziendali 'Marco Fanno' e Advisor per il progetto Teaching4Learning@Unipt.

I suoi interessi di ricerca sono: l'innovazione, in particolar modo quella che apporta importanti ritorni di tipo sociale e ambientale oltre che economici, e lo sviluppo locale in contesto di globalizzazione produttiva. Per maggiori info: www.valentinademarchi.it

Ha pubblicato più di 90 contributi tra articoli apparsi in una varietà di riviste internazionali e nazionali, libri, capitoli di libri. È presidente di GRONEN, coordinatrice del Network O a SASE e Rappresentante Nazionale a EIBA.

Marica Liotino

Dottoranda in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione, Università di Padova, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata.

I suoi interessi di ricerca sono: curriculum development, teaching and learning in higher education with digital media, online learning, faculty development.

Ottavia Trevisan

PhD in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione. Assegnista di ricerca presso l'Università di Padova, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata.

I suoi interessi di ricerca sono: formazione iniziale dei docenti a livello nazionale ed internazionale, metodologie didattiche e tecnologie per la didattica, ricerche mixed method.

Ha al suo attivo pubblicazioni in riviste e volumi in collane di alta qualificazione e la partecipazione come relatrice a convegni nazionali e internazionali e collaborazioni in gruppi di ricerca internazionali con Monash University (Australia), North Texas University (U.S.A.) e Windesheim University (N.L.).

Jon Wright

is a teacher, teacher trainer, educational consultant, exam writer and examiner with over 35 years' experience. He has written over 20 course books and resource books for publishers such as Oxford University Press, Heinle, DELTA publishing, dtv, Cornelsen and HarperCollins Cobuild.


Research interests include active learning, innovative teaching methods, learner independence, materials design and Content and Language Integrated Learning (CLIL).

Concetta Tino

ha conseguito il dottorato di ricerca in Scienze Pedagogiche, dell'educazione e della formazione. Professoressa a contratto presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova.

I suoi interessi di ricerca sono: partenariato istruzione-lavoro, boundary spanning competenze, sviluppo e valutazione delle soft skill, didattica attiva e leadership e sviluppo di carriera femminile.

Ha pubblicato diversi contributi sui temi di ricerca in volumi, riviste nazionali e internazionali.



Finito di stampare
MARZO 2022
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce
www.pensamultimedia.it



L'evoluzione del significato Faculty Development, non solo in termini di progettualità operativa, ma anche di ricerca scientifica per valutarne evidenze ed effetti, è un campo relativamente nuovo, in particolare nelle realtà italiane, su cui si sta ancora cercando condivisione sulle reali possibilità di traduzione in azioni politiche condivise per il miglioramento della qualità.

Specialmente dopo l'emergenza pandemica, che in pochissimo tempo ha richiesto cambiamenti repentini costringendo ogni realtà accademica a confrontarsi con il significato profondo del binomio innovazione-qualità, il sistema dell'istruzione universitaria è ancor più chiamato a ridefinire la sua identità e l'adeguatezza della sua *mission* formativa per offrire soluzioni strategiche sul piano curricolare, progettuale, metodologico-tecnologico e organizzativo.

È su queste istanze che il libro, suddiviso in due parti con il contributo di più autrici e autori, propone una lettura critico-riflessiva della complessità dei processi trasformativi che coinvolgono l'intera comunità accademica osservando da vicino sia gli elementi strategici derivati da modelli e framework formativi consolidati attraverso studi ed esperienze a caratura internazionale e messi in atto in una grande Ateneo generalista come quello padovano, sia gli approfondimenti metodologici della didattica centrata sull'apprendimento in prospettiva *active learning*.



9 788867 608973