

La qualità dell'eLearning

Un approccio qualitativo per l'analisi dei feedback degli studenti e dei docenti

Patrizia Ghislandi

Docente di Intelligenza Artificiale e Tecnologie Informatiche
Università degli Studi di Trento
Dipartimento di Science della Cognizione e della Formazione
patrizia.ghislandi@unitn.it

Juliana Raffaghelli

Assegnista di ricerca
Università degli Studi di Trento
Dipartimento di Science della Cognizione e della Formazione
Juliana.raffaghelli@unitn.it

Federica Cumer

Assegnista di ricerca
Università degli Studi di Trento
Dipartimento di Science della Cognizione e della Formazione
federica.cumer@unitn.it

Abstract

La discussione sulla qualità dell'eLearning accademico si sta orientando verso una critica dei modelli di qualità più legati alla produzione industriale, che sono principalmente fondati sulla conformità a standards prestabiliti, i quali a loro volta richiedono generalmente metodi di valutazione quantitativi (Ehlers & Schneckenberg, 2010, Ghislandi, 2008, 2012). In ambito formativo questo implica una visione molto centrata sui risultati (outputs) e sull'impatto (outcomes), con scarsa attenzione ai processi. Una visione innovativa della qualità richiede la profonda comprensione di elementi contestuali complessi, delle interazioni e dimensioni relazionali spesso invisibili dagli strumenti quantitativi; e, soprattutto, della generazione di logiche partecipate che aumentino la consapevolezza degli attori coinvolti nei processi che portano alla qualità del modello formativo. In questo lavoro, attraverso la presentazione di uno studio di caso di formazione continua blended, viene introdotto un approccio per il monitoraggio della qualità dell'eLearning. Tale approccio predilige metodologie di analisi qualitativa e partecipata, basate sulla riflessione e sull'utilizzo di *rubric* per l'analisi dell'attività

formativa. Tale approccio, secondo le autrici, risulta coerente sia dal punto di vista metodologico sia da quello epistemologico, con una nuova visione della qualità come processo continuo di riflessione sulla valutazione dell'esperienza formativa alla scoperta del senso e dei valori portanti della stessa.

The ongoing discussion on the issue of the quality of academic eLearning criticizes the dominating culture of “quality” linked to the industrial production, mostly based on rationalization and conformity to pre-defined standards, that requires the collection of massive quantitative data, with major interest on educational outputs as a vision of system’s productivity (Ehlers & Schneckenberg, 2010, Ghislandi, 2008, 2012). Instead, quality of education requires reflection and deep understanding of complex contextual elements, interactions and relational dimensions that are essential and often invisible to traditional assessment tools. In this article, through the presentation of a case study on blended continuing training, we introduce an approach for the monitoring of eLearning quality. This last privilege the adoption of qualitative and participatory methodologies of evaluation, basing on the use of rubrics for the analysis of training activities followed by reflection on the same. According to the authors, this approach is coherent both from the methodological and epistemological point of view, with a new vision of quality as continuing process of reflection on the evaluation of the educational experience, toward the discovery of the meaning and values lying behind.

Parole chiave: Monitoraggio, Qualità dell'eLearning, Rubric, Valutazione, feedback di docenti e studenti, Ricerca qualitativa

Keywords: eLearning quality, Evaluation, Monitoring, Qualitative research, Rubrics, students and teacher feedback

Introduzione: evoluzione dell’eLearning e problematica della valutazione della qualità

Nella misura in cui la riflessione pedagogica sulla pratica e la ricerca sull’eLearning si evolvono verso forme di concettualizzazione più mature e raffinate, si passa da problematiche di accesso e di distribuzione di contenuti a questioni relative alla collaborazione, alla personalizzazione delle esperienze di apprendimento e alla partecipazione di diversi stakeholders a forme di *open education* (Dirckinck-Holmfeld, Hodgson, & McConnell, 2012), (Ghislandi P. , 2012). Secondo gli approcci più recenti, l’eLearning accademico dovrebbe offrire la possibilità di espandere e modellare spazio e tempo della formazione a livello individuale e di gruppo, portando così a riconoscere le singole necessità di espressione e creatività,

passando per l'immaginazione, l'emotività e la relazione pedagogica e non (Bates & Sangra, 2011) Questo spostamento del focus della pratica e della ricerca implica, naturalmente, la ridefinizione della qualità dell'esperienza formativa online. Si tratta di andare oltre le performance e i risultati, per considerare il processo di costruzione dell'esperienza di apprendimento e le forme di costruzione di senso attorno alla stessa, sia da parte dall'individuo sia da parte della comunità accademica/professionale nella quale l'esperienza accade. Pertanto la qualità dell'eLearning passa per lo meno attraverso tre punti diversi (Ehlers & Schneckenberg, 2010):

- il riconoscimento dei valori essenziali che promuovono una esperienza formativa;
- la flessibilità delle forme di comunicazione e delle interfacce proposte;
- le varie forme di accesso, fruizione e riutilizzo del materiale didattico, come forme di partecipazione al processo formativo.

Ne consegue che l'utilizzo di strumenti di valutazione si deve adattare a questi scopi, promuovendo esperienze formative che con la loro implementazione puntano alla consapevolezza dei partecipanti e alla concordanza dei valori personali con i valori portanti dell'esperienza formativa.

1. Valutazione della qualità dell'eLearning: Dagli standards ad una "cultura di qualità"

Definire un intervento formativo come di "qualità" implica realizzare scelte valutative, per comprendere i processi e prodotti che si vuole "ettichettare" come di qualità. In effetti la qualità non è un valore intrinseco, universale, ma ha molto più a che fare con i suddetti valori, facenti parti di culture educative, da collocare ulteriormente in contesti organizzativi e socio-culturali allargati. In effetti, come il rapporto globale di monitoraggio UNESCO del 2005, "*Education for All*" indica¹:

...Nonostante il grande consenso sulla necessità di promuovere l'accesso all'educazione di "buona qualità", c'è molto meno accord su che cosa il termine qualità voglia dire nella pratica. (UNESCO, 2005, p. 29).

Nella letteratura sulla qualità dell'istruzione e della formazione si riportano infatti migliaia di definizioni (Adams, 1993), collegate a concezioni e a valori diversi delle pratiche di qualità (Harvey & Green, 1993), che vanno dal raggiungere gli obiettivi prestabiliti, all'inclusività, all'*esclusività* (due criteri che potrebbero sembrare contraddittori), all'eccellenza e originalità, fino a giungere alla valorizzazione della partecipazione e della trasformazione generate dall'intervento formativo (Clark, 2003). Recenti studi sulla qualità formativa hanno enfatizzato la necessità di approcci multidimensionali i cui elementi potrebbero essere: le caratteristiche degli

studenti/partecipanti, i processi di insegnamento e apprendimento e i loro risultati, così come il contesto a supporto della valutazione, sia organizzativo che socio-culturale (UNESCO, op.cit).

Nel caso specifico dell'istruzione superiore e particolarmente della valutazione dell'eLearning, il dibattito sulla qualità considera in effetti diversi livelli e aree del processo educativo, come nel caso del modello americano dello *Sloan-Consortium*, il quale definisce cinque elementi o “pilastri” da tenere in considerazione: efficacia dei processi di apprendimento (*learning effectiveness*), rapporto costi-benefici (*cost effectiveness*), accesso (*access*), soddisfazione del docente (*faculty satisfaction*) e soddisfazione dello studente (*student satisfaction*) (Moore, 2005).

Nell'approccio europeo di EFQUEL (EFQUEL, 2007), la qualità viene considerata attraverso le diverse prospettive (produttori/fornitori/utenti della formazione) e i diversi livelli del processo formativo (Ehlers U. , 2004). Inoltre i trends di ricerca di questo gruppo enfatizzano la nozione di qualità come processo partecipato, dove il punto di vista dei partecipanti risulta fondamentale. Anche nell'approccio formativo con contenuti generati dall'utente, collegata alle pedagogie connettiviste (Siemens, 2005), la prospettiva di qualità è legata al dialogo e al coinvolgimento degli studenti nel processo formativo, anche nei livelli politico-istituzionali e non soltanto didattici (EFQUEL, 2007); la partecipazione è la via per supportare la generazione di una “cultura di qualità”, fondata sulla *self/peer-evaluation*, invece che sulla valutazione realizzata da esperti esterni (Auvinen & Ehlers, 2007).

Una prima analisi della letteratura nazionale faceva emergere un'indiscutibile propensione alla valutazione a conclusione del processo formativo (Tessaro, 1997; Bondioli & Ferrari, 2000; Rinaldi, 2012), con particolare attenzione alla valutazione degli apprendimenti (Vertecchi, 1984). Tuttavia, negli ultimi anni vi è una consistente preoccupazione tesa a “fare giustizia” della complessità valutativa della didattica universitaria attraverso approcci multidimensionali (Semeraro, 2006). E in particolare la valutazione della qualità nell'ambito dell'eLearning inizia a tenere conto del processo di partecipazione –che definisce le nuove pedagogie del Web-oltreché i risultati di apprendimento (Trentin, 1999). (Bruschi & Parola, 2005) (Ghislandi P. e., 2008)(Ghislandi, 2008)

L'approccio valutativo come osserviamo si evolve, sia a livello internazionale che nazionale, verso la ricognizione di più complesse prospettive di valutazione. Ma soprattutto di un approccio epistemologico che sottolinea l'importanza della negoziazione di senso per la costruzione di valori che rappresentino la qualità per tutti gli *stakeholders*. A questo punto possiamo sostenere che la coerenza tra la definizione di qualità e i metodi di valutazione, in quanto strumenti che possono promuovere la partecipazione e la consapevolezza dei partecipanti sulla qualità, danno forma ad una parte fondamentale del processo formativo, ed hanno essi stessi un valore formativo. Per dare maggior fondamento a questa prospettiva,

vorremmo introdurre il pensiero di Guba & Lincoln sulla “*Fourth Generation Evaluation*”.

2. *Fourth Generation Evaluation*: un approccio epistemologico alla valutazione della qualità dell’eLearning

Secondo Guba e Lincoln (Guba & Lincoln, 1989), la valutazione è un’attività a carattere fondamentalmente sociale, politico, orientato da culture istituzionali e dai loro valori. Nelle parole di questi autori:

I risultati della valutazione non sono descrizioni su “come le cose sono realmente” o “come le cose funzionano”, o sulla “veridicità” di uno stato di cose; ma sono in realtà costruzioni significative che attori individuali o gruppi generano per “dare senso” a situazioni in cui essi si trovano ad agire. Gli aspetti che si rilevano non sono “fatti” nel senso che in genere si dà a questo termine, ma sono, piuttosto, letteralmente creati attraverso processi di interazione che includono il valutatore (con buona pace dell’oggettività!) così come i molti stakeholders che si mettono in gioco (e rischiano) all’interno della valutazione. Ciò che emerge da questo processo è una delle molte costruzioni possibili che rappresentano le diverse realtà del caso in questione (Guba & Lincoln, 1989, p. 8), sottolineate dagli autori.²

La *fourth generation evaluation* o valutazione di quarta generazione, come gli autori la denominano, emerge dalla prospettiva di *responsive evaluation* of Robert Stake (Stake, 1975); si tratta di un tipo di valutazione che considera i principi epistemologici ed ontologici della realtà come costruiti in base alle esperienze vissute, dove la soggettività ottiene un ruolo centrale. Tale approccio si fonda su due importanti elementi:

- a) *responsive focusing* –ovvero un focus valutativo determinato dalle questioni che vengono poste dagli stessi interessati alla valutazione, e
- b) una metodologia costruttivista³ basata su un approccio ermeneutico che adotta l’interpretazione dei processi di generazione di senso come fondamentale modo di comprendere (e quindi di valutare).

Questo tipo di valutazione rappresenta una quarta generazione in quanto si confronta con altri tre paradigmi che la precedono, basati:

1. sulla *misurazione* che è supportata dalla credenza che l’adozione di adeguati strumenti di valutazione potrebbero *testare* la realtà nel modo più adeguato;
2. sulla *descrizione*, con focus sulla identificazione di obiettivi e dei relativi stati di avanzamento;
3. sul *giudizio* come attività principale riguardante i livelli di valore intrinseco dell’oggetto valutato, e di valore estrinseco, con riguardo ad un contesto.

Secondo gli autori, il problema pervasivo in queste tre prime generazioni è l’assunzione del valutatore in quanto esperto esterno e possessore della “vera”

conoscenza sui processi, le attività, i risultati. Le tre generazioni di valutazione suppongono cioè l'esistenza di una realtà oggettiva e misurabile, che indica un paradigma epistemologico sottostante, connesso a pratiche valutative dove si adottano metodi quantitativi, o metodi misti dove la dimensione qualitativa viene relegata a complemento dei risultati quantitativi. Oltre a questo, gli autori puntualizzano la tendenza verso il “*managerialismo*”, con la conseguente “*sottrazione di potere (disempowerment)*” o mancanza di partecipazione e considerazione delle persone oggetto di valutazione.

La valutazione di quarta generazione emerge quindi come proposta nella quale la valutazione è un processo relazionale responsabile (Abma & Widdershoven, 2011), dove il soggetto valutatore non guarda più il mondo dal di fuori, ma interagisce e si prende una personale responsabilità sul processo di sviluppo che la propria partecipazione ad un contesto valutativo può innescare. Questa è in effetti, una prospettiva dove l'autonomia, la riflessività e l'intersoggettività si collocano alla base di processi interattivi e dialogici di valutazione. In tali processi, il valutatore e i partecipanti apprendono gli uni dagli altri, e comprendono di essere responsabili in modo congiunto per i risultati della valutazione, che diventa in sé un processo formativo (Abma & Widdershoven, 2011, p. 672). Questa prospettiva si muove molto oltre l'approccio qualitativo tradizionale, dove il valutatore lavora attraverso un paradigma *responsive*, osservando e facendo un lavoro interpretativo, ma isolato. In questa nuova prospettiva si innesca un processo di apprendimento mutuo, che può definire forme di trasformazione della propria realtà di pratica. Lo scopo è sviluppare una comprensione densa e olistica sulla complessità delle pratiche sociali, da un punto di vista di *insider*. —ovvero interno alla valutazione— piuttosto che come *outsider*.

La nostra principale assunzione è che questo approccio possa essere parte del metodo valutativo che adottiamo in una visione della qualità complessa e profonda, dove s'integra la valutazione di *standards* (necessaria, in un contesto di comunicazione interistituzionale e transnazionale) a una visione complessa e costruita di ciò che la qualità significa per gli attori coinvolti. In questo senso l'unità di ricerca che ha condotto la presente ricerca ha lavorato sulla questione della qualità come *processo* dove la stessa deve essere esplorata sin dal momento del disegno di un corso (ex-ante); negli scambi e comunicazioni tra docenti e studenti, in itinere; ed infine, come di consuetudine, a conclusione dell'attività formativa (ex-post). Pensando alla valutazione di qualità come processo formativo e autodiretto, si è considerata l'importanza di fornire *strumenti* (nel senso simbolico e vigotskiano del termine⁴) che supportassero la mediazione -verso l'appropriazione - del processo valutativo e infine, dell'emergente concetto di qualità. Da questa prospettiva il gruppo si inoltra nello sviluppo e validazione di strumenti, ovvero, il set di rubric *adAstra*.

3. Le rubric adASTRA: uno strumento per il monitoraggio qualitativo

Fra le diverse operazioni all'interno di un processo valutativo complesso, focalizzeremo il monitoraggio, proprio perché denota, più di tutti, la questione di controllo di un processo. (Tessaro, 1997).

Gli strumenti esistenti in letteratura atti al monitoraggio della qualità dell'eLearning sono molti: benchmarks, checklists, guidelines, best practice, etc.. Noi abbiamo scelto di creare e validare una suite di *rubric*, perché —a differenza di tutti gli altri strumenti— forniscono non solo i parametri che chi sta monitorando deve controllare, ma anche suggerimenti, esempi, commenti che porta chi utilizza le rubric a riflettere sulle pratiche e metodologie formative, fornendo inoltre un quadro d'insieme sulla natura del processo analizzato.

In letteratura si possono reperire alcune *rubric* per il monitoraggio (Vandervelde, 2004; California State University, 2003). La quasi totalità però prevede un monitoraggio ex post, da effettuarsi alla fine del corso mentre, come è stato indicato nei paragrafi precedenti, il nostro focus si è orientato, sin dall'inizio, a pensare la valutazione come intervento mirante ad aprire il senso di quanto accadeva *durante* lo svolgimento del corso, fin dal momento stesso della progettazione.

Considerando l'approccio epistemologico e metodologico alla valutazione prima accennato, riassumiamo le caratteristiche delle rubric *adAstra*:

1. *Automonitoraggio*: le rubric consentono l'automonitoraggio di moduli eLearning, allo scopo di riconoscere e migliorare la qualità;

2. *Enfasi sul processo*: le rubric supportano il monitoraggio delle attività di eLearning non solo ex post, alla fine del corso, ma anche in itinere, durante la fase di erogazione, ed ex ante, durante la fase di analisi e design;

3. *Multiprospettive*: *adASTRA* è destinata ai progettisti, ai docenti, agli eTutor o agli studenti (in definitiva a tutti coloro che hanno interesse e sono coinvolti nella progettazione, e/o realizzazione, e/o erogazione, e/o fruizione, e/o monitoraggio (ex-ante, in itinere ed ex-post) di eLearning;

4. *Approccio pedagogico partecipato/innovativo*: *adASTRA* è creata, in modo particolare, per monitorare moduli eLearning di stampo costruttivista (Ghislandi, et al. 2011);

5. *Dinamicità/adattamento*: *adAstra* è uno strumento dinamico, che necessita di costanti aggiornamenti e modifiche. In futuro sarà ampliata in funzione delle diverse strategie e situazioni didattiche.

6. *Rispondenti ad una scelta teorica sulla definizione della qualità*: le rubric *adASTRA* sono progettate con riferimento al modello *Sloan-Consortium Five Pillars* e i suoi “cinque pilastri” in quanto elementi portanti della qualità dell'eLearning (Lorenzo e Moore, 2002). Ricordiamo che essi sono: *learning effectiveness*, *student satisfaction*, *faculty satisfaction*, *cost effectiveness*, *access*. Con l'eccezione della *cost effectiveness* (la cui analisi

viene rimandata a ricerche successive), le rubric *adASTRA* considerano tutti i parametri del modello Sloan-C (Tabella 1). Le rubric dedicate al monitoraggio qualitativo e alla raccolta dei feedback dei docenti e degli studenti soddisfano i due pilastri relativi a *student satisfaction* e *faculty satisfaction*.

Le rubric attualmente esistenti sono state raggruppate in base ai momenti del processo formativo, come di seguito (vedi Tabella 1 per una descrizione):

1. Analisi
2. Design e realizzazione, che include le seguenti sotto-rubric:
 - Design;
 - Accessibilità;
 - Syllabus;
 - Comunità di pratica;
 - Screencast;
 - Portfolio.
3. Monitoraggio, che include le seguenti sotto-rubric:
 - Feedback studenti (qualitativo);
 - Feedback docenti (qualitativo).

Non tutte le rubric sono state create ex-novo dal nostro team di ricerca: in particolare la rubric per il monitoraggio del Portfolio che suggeriamo di adottare è la rubric *Digital Portfolio* creata da Joan Vandervelde alla *University of Wisconsin Stout* (Vandervelde, 2004).

Tabella 1 - I pilastri del modello Sloan-C e le relative rubric adASTRA

<i>Sloan-C Pillars</i>	<i>Rubric adASTRA</i>
Learning effectiveness	Rubric Analisi, Design, Syllabus, Comunità di pratica, Screencast, Portfolio
Student satisfaction	Rubric Feedback studenti
Faculty satisfaction	Rubric Feedback docenti
Cost effectiveness	Non disponibile
Access	Rubric Accessibilità

Tabella 2 - Descrizione delle fasi di progettazione e realizzazione un modulo eLearning e delle relative rubric adASTRA

Fase	Fase eLearning	Rubric <i>adASTRA</i> e loro obiettivi	Destinatari delle rubric <i>adASTRA</i>
<i>Analisi</i>	<p>Il progettista/docente analizza quali sono le esigenze degli stakeholders (i committenti, i docenti, i progettisti e gli studenti) e le risorse disponibili, definendo alcuni elementi quali: le caratteristiche del destinatario/utente del corso, i prerequisiti, le tecnologie a disposizione, ecc.</p>	<p><i>Rubric Analisi</i></p> <p>Monitorare la documentazione di analisi realizzata del progettista/docente circa il rapporto tra esigenze e risorse disponibili.</p>	<p>Progettista; Docente.</p>
<i>Design e realizzazione</i>	<p>Il progettista/docente realizza il corso online o blended tenendo conto di tre dimensioni fondamentali: organizzativa; didattica; tecnologica.</p> <p>Si definiscono così le strategie didattiche, le modalità di valutazione, la scelta e le modalità di utilizzo della tecnologia, ecc.</p> <p>Tutti gli elementi del design vengono raccolti in un syllabus, ovvero in un documento destinato agli studenti in cui si descrive il corso progettato. Il syllabus verrà pubblicato nel sito utilizzato dal docente, dagli eTutor e dagli studenti. Il sito comprende gli ambienti destinati a: comunicazione (bacheca, forum, chat, ecc.); pubblicazione o co-costruzione dei contenuti;</p>	<p><i>Rubric Design</i> <i>Rubric Accessibilità</i> <i>Rubric Syllabus</i> <i>Rubric Comunità di Pratica</i> <i>Rubric Screencast</i> <i>Rubric Portfolio</i></p> <p>Monitorare le attività del progettista/docente/eTutor nella progettazione e realizzazione del corso online o blended.</p>	<p>Progettista; Docente; eTutor.</p>

Erogazione	<p>Si attivano gli accreditamenti degli studenti sul sito online del corso.</p> <p>L'inizio e la fine dell'accREDITAMENTO coincideranno precisamente con l'inizio e la fine del corso.</p>	<p><i>Rubric non ancora disponibili.</i></p> <p>Monitorare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • se tutto quello che è stato progettato e realizzato nella fase di design avviene in modo corretto; • se vengono attivati tutti gli aggiustamenti da parte del docente e degli eTutor che si rivelano necessari durante lo svolgimento del corso. 	<p>Progettista; Docente; eTutor; Studente.</p>
Monitoraggio	<p>Fase destinata specificamente al monitoraggio ex ante, in itinere ed ex post.</p>	<p><i>Rubric Feedback docenti</i> <i>Rubric Feedback studenti</i></p> <p>Si monitorano i feedback qualitativi e quantitativi degli studenti, dei docenti, dei progettisti e dei eTutor.</p>	<p>Progettista; Docente; eTutor; Studente.</p>

Come si può osservare in questa presentazione dello strumento *rubric*, le diverse tipologie tentano di orientarne la comprensione del processo formativo e far trasparire le diverse dimensioni della qualità, attraverso lo sguardo di tutti gli stakeholder presenti. In questo modo, le *rubric AdAstra* possono considerarsi un valido strumento di mediazione di una qualità complessa e partecipata. Tuttavia l'importanza delle rubric non riguarda unicamente lo strumento in sé, ma anche il processo di applicazione, che osserveremo nel caso di studio di seguito introdotto.

4. L'approccio qualitativo al monitoraggio dei *feedback* degli studenti e dei docenti: uno studio di caso

4.1 Il contesto della valutazione di qualità: eLFO12 Learning Community

Nella letteratura uno studio di caso è un approccio metodologico tale che mira ad approfondire la comprensione e gli sviluppi di un fenomeno situato, visto nella propria singolarità ed originalità, in quanto "unità individuale di ricerca" (Stake,

1994) ovvero funzionalità specificamente collegate al sistema di riferimento (Stake, 2008) (Mortari, 2007). Secondo Bent Flyberg⁵,

Il fattore decisivo nella definizione di uno studio di caso è la scelta dell'unità di studio e la definizione dei suoi confini (...) l'unità particolare può essere studiata in molti modi diversi, per esempio con metodi qualitativi o quantitativi, analiticamente o ermeneuticamente, o attraverso metodi misti. Non sono questi gli elementi decisivi per dire che siamo di fronte ad un caso di studio, mentre l'elemento decisivo che lo connota è il fatto che abbia confini ben definiti (Flyvbjerg, 2011, p. 301)

Il contributo fondamentale alla ricerca di uno studio di caso risiede nella densità delle descrizioni e dell'informazione ottenuta attraverso i problemi individuati e le domande di ricerca che il gruppo si pone.

Così, i “confini” del nostro caso di studio vengono dati da:

- a) il processo educativo e le strategie che si seguono per migliorarlo continuamente
- b) il contesto eLearning
- c) la comunità di apprendimento professionale

(ELFO12- Formazione per Formatori eLearning, anno accademico 2011/2012) composta da operatori della salute e dei servizi sociali che desiderano migliorare le proprie skills come formatori.

Questo contesto d'intervento nasce qualche anno prima della ricerca qui presentata. In effetti il primo corso “eFOSS”, *Formazione eLearning per referenti della formazione degli operatori sanitari e socio-sanitari*, sarà il precursore di eLFO12. Concordato con la Provincia Autonoma di Trento, si trattava di una strategia per promuovere e garantire un sistema di formazione continua dei lavoratori del sistema socio-sanitario, basato sul training diretto e a distanza e sulla formazione dei formatori, così come sulla valutazione dell'utilità e qualità delle diverse iniziative in questo contesto (Pontalti, 2011). Durante i primi tre anni (2005-2008), la Provincia avrebbe considerato la necessità di includere l'eLearning fra gli interventi formativi innovativi a supporto della formazione degli agenti socio-sanitari. L'esperienza avrebbe conquistato un buon livello di successo, ma la preoccupazione degli stakeholders (PAT, Ministero della Sanità Regionale, l'agenzia per la sanità provinciale, la Scuola di Medicina Generale, il Sindacato provinciale di istituzioni sanitarie) era quella di rendere sostenibile il percorso, a supporto di un miglioramento continuo dei servizi socio-sanitari. Come risulta evidente la cultura di qualità presente all'interno di questo progetto formativo intravedeva la formazione degli operatori come chiave di qualità del sistema. La sostenibilità di questo progetto si realizza attraverso la formazione di formatori, ovvero di operatori socio-sanitari in grado di dare continuità al progetto formativo capillarmente. E' per questo che ELFO12 viene realizzato dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione e della Cognizione e dalla DOL (Didattica online)

dell'Università di Trento, gruppi che studiano l'innovazione come forma di continuo miglioramento dei processi formativi. Per il gruppo di lavoro, oltre gli obiettivi specifici di partenza dati dalla committenza, risultava di fondamentale importanza la riflessione pedagogica sull'eLearning. Nelle parole di Paolino (coordinatrice DOL):

Gli enti che allora furono coinvolti nel progetto avevano un'esperienza minima in termini di impiego delle ICT nella formazione. Per questo, come si potrà leggere, emerse presto che sarebbe risultato senz'altro più vantaggioso creare le condizioni favorevoli allo sviluppo di una partnership tra Università e PAT orientata alla progettazione collaborativa di percorsi eLearning. Inoltre progressivamente si ritenne che fosse di gran lunga più opportuno e lungimirante creare una comunità di esperti dedicata allo sviluppo di corsi eLearning – blended o online learning) (Paolino, 2011, p. 166).

Così l'obiettivo principale, che si evolve negli anni di riedizione del corso tra il 2007 e il 2012, è quello di identificare le metodologie didattiche più adatte e progettare e gestire interventi formativi in contesti eLearning organizzativi e professionali dell'ambito sanitario. Per il gruppo UNITN, il focus era anche quello di trasmettere l'importanza di un approccio pedagogico all'apprendimento come fenomeno sociale, attraverso il concetto di *comunità di pratica* (Ghislandi P., -a cura di- *Comunità di pratica per l'educazione continua in sanità*, 2011), così come analizzare modelli per la valutazione della qualità⁶. E' possibile osservare come la discussione sulla qualità fra gli *stakeholders* era coerente con elementi quali l'innovazione organizzativa e pedagogica, la sostenibilità di un modello e quindi la partecipazione autentica dei corsisti nel dare forma a tale modello: non più "classe" ma "comunità di pratica". La prima domanda di ricerca sulla qualità del corso diventa allora: quali gli elementi e i processi di valutazione per comprendere la qualità del corso eLearning eLFO12? Questa domanda porta all'adozione delle *rubric AdAstra*, in corso di sperimentazione e validazione già dal 2006 attraverso diversi progetti di ricerca della unità di Trento. La seconda domanda, è sull'impatto della valutazione: come possono i corsisti e gli eTutors diventare *insiders*, ovvero attivi collaboratori di una cultura di qualità?

4.2 Sperimentazione formativa eLFO12 : adozione delle rubric adAstra di monitoraggio docente/studente

In questo contesto, ci siamo concentrati sugli strumenti adottati durante il corso per analizzarne la qualità (*rubric AdAstra*), offerti agli studenti sia per autovalutare e valutare i propri pari in uno degli esercizi del corso, che per meta-valutare le caratteristiche degli strumenti, facendo proprio partecipare i formandi alla revisione degli strumenti di analisi della qualità ...

La domanda più specifica, declinata dalle due più generali domande sopra indicate, e utile ad incardinare i processi di lavoro sul campo è stata:

Gli strumenti offerti per la valutazione della qualità, supportano effettivamente la partecipazione e il coinvolgimento dei corsisti e dei docenti nel comprendere le problematiche della qualità?

Nello specifico:

Gli studenti eLFO12 giudicano valide le rubric per la raccolta dei feedback studenti e docenti relativamente ai moduli eLearning da loro progettati e realizzati?

Tra le rubric *adASTRA* sviluppate si è deciso di utilizzare, all'interno della sperimentazione formativa eLFO12, le rubric di monitoraggio. Questo per ovvi motivi di tempi, raccolta e processamento dei dati. Le suddette rubric dovevano raccogliere i feedback del docente, erogatore del corso (Fig. 1) e i feedback dello studente, fruitore del corso (Fig. 2). La duplice prospettiva doveva fornire, infatti, delle informazioni da confrontare circa l'andamento del corso, con la possibilità di realizzare poi una migliore analisi di tutti gli aspetti progettati precedentemente nella fase di *design*.

Le rubric sul monitoraggio sono composte, come la rubric sul design, da una serie di item organizzati secondo le seguenti categorie:

1. *Organizzazione*, in cui viene monitorato il coordinamento di tutte le attività didattiche proposte dal docente e dagli eventuali eTutor.
2. *Materiali didattici*, in cui viene monitorata la completezza e la coerenza del materiale didattico fornito agli studenti.
3. *Didattica*, per una analisi delle consegne ovvero le attività di applicazione pratica assegnate agli studenti (individualmente o in gruppo) durante il corso per valutazioni intermedie.
4. *Comunicazione*, in cui vengono monitorati i mezzi comunicativi (email, forum, wiki), la frequenza di utilizzo e la qualità della interazione.
5. *Collaborazione*, in cui si monitorano la collaborazione tra gli studenti eventualmente organizzati dal docente in gruppi.
6. *Tecnologie*, in cui viene monitorato l'aspetto tecnologico dell'ambiente eLearning.
7. *Verifica di apprendimento*, in cui vengono monitorati i metodi di verifica dell'apprendimento, il loro livello di coerenza con le modalità didattiche adottate e quanto siano stati esplicitati chiaramente fin dall'inizio del corso. Questa categoria è da compilare ex post.

Le rubric *adASTRA* inerenti al monitoraggio contengono in totale una sessantina di item con quattro possibilità di risposta, che fanno riferimento ad una gradazione

della dimensione selezionata: no, non del tutto, sì, not applicable. Tuttavia, non tutti questi items andrebbero utilizzati: le rubric sono state progettate per far riferimento a tutti gli aspetti di un corso erogato in modalità online. È possibile, quindi, che il corso che si sta monitorando non includa tutte le caratteristiche monitorate dalla rubric. In questo caso si barrerà la casella che riguarda la non applicabilità dell'item. Negli esempi riportati (Fig.1 e 2) abbiamo selezionato alcuni item a modo di esempio delle suaccennate dimensioni (organizzazione, materiali, collaborazione, ecc.). Entrambe le rubric monitoraggio docente e studente comprendono le stesse dimensioni di analisi.

RUBRIC PER IL FEED-BACK DOCENTE

Nome e cognome del valutatore/i						
@						
Data della valutazione:						
Dimensione	Mqifd01a	Non	Non-del-tutto	Sì	-N/A	PROBLEMI/COMMENTI
Organizzazione	Mqifd01.01 Caratteristiche dei Corsisti	Le caratteristiche dei corsisti non corrispondono a quelle previste in fase di design	Le caratteristiche dei corsisti corrispondono soltanto parzialmente a quelle previste in fase di design	Le caratteristiche dei corsisti corrispondono a quelle previste in fase di design	Le caratteristiche dei corsisti non sono state considerate nella fase di monitoraggio	
	Mqifd01.02 Opinione dei corsisti sugli obiettivi del corso	I corsisti non hanno espresso dubbi/perplexità sugli obiettivi del corso	I corsisti hanno parzialmente espresso dubbi/perplexità sugli obiettivi del corso	I corsisti hanno espresso dubbi/perplexità sugli obiettivi del corso	Non sono stati rilevati dubbi/perplexità sugli obiettivi del corso	
Materiali Didattici	Mqifd02.02 Opinione dei corsisti sui materiali didattici: completezza	I corsisti non hanno espresso dubbi/perplexità riguardo a la completezza dei materiali didattici	I corsisti hanno parzialmente espresso dubbi/perplexità riguardo a la completezza dei materiali didattici	I corsisti hanno espresso dubbi/perplexità riguardo a la completezza dei materiali didattici	Non sono stati rilevati dubbi/perplexità riguardo a la completezza dei materiali didattici	
	Mqifd02.04 Opinione dei corsisti sui materiali didattici: difficoltà	I corsisti non hanno espresso dubbi/perplexità riguardo a la difficoltà dei materiali didattici	I corsisti hanno parzialmente espresso dubbi/perplexità riguardo a la difficoltà dei materiali didattici	I corsisti hanno espresso dubbi/perplexità riguardo a la difficoltà dei materiali didattici	Non sono stati rilevati dubbi/perplexità riguardo alla difficoltà dei materiali didattici	

4a_20120308_Rubric-Feedback-docenti_pag_2/8

RUBRIC PER IL FEED-BACK STUDENTE

Nome e cognome del valutatore/ia							xx
@							xx
Data della valutazione:							xx
Dimensione	Mq/Id01	No	Non del tutto	Sì	N/A	PROBLEMI/COMMENTI	xx
Collaborazione	Mq/Id05.06 Interazione in gruppi di lavoro online	Discutere con i compagni non è servito per niente a scoprire ed analizzare i punti di vista che prima si ignoravano	Discutere con i compagni non è sempre servito a scoprire ed analizzare i punti di vista che prima si ignoravano	Discutere con i compagni è servito a scoprire ed analizzare i punti di vista che prima si ignoravano	La discussione tra compagni come supporto alla scoperta ed analisi di punti di vista diversi non è stata considerata in questa valutazione		xx
	Mq/Id05.12 Collaborazione di gruppo	Molte componenti del gruppo non hanno mai svolto un compito	Alcuni/una componenti del gruppo non ha mai svolto un compito	Ogni componente del gruppo ha svolto un compito	Non è stata analizzata la modalità di collaborazione all'interno del gruppo		xx
Tecnologie	Mq/Id06.03 Domande su tecnologie utilizzate	Non esiste la possibilità di porre domande e chiarire dubbi sulle tecnologie utilizzate	Non sempre esiste la possibilità di porre domande e chiarire dubbi sulle tecnologie utilizzate	Esiste la possibilità di porre domande e chiarire dubbi sulle tecnologie utilizzate	Non è stato analizzato se esiste la possibilità di porre domande e chiarire dubbi sulle tecnologie utilizzate		xx
	Mq/Id06.04 Tempi di risposta per la risoluzione di problemi tecnologici	I tempi di risposta per dubbi/problemi con le tecnologie non sono adeguati	I tempi di risposta per dubbi/problemi con le tecnologie non sono stati sempre adeguati	I tempi di risposta per dubbi/problemi con le tecnologie sono adeguati	Non sono stati rilevati i tempi di risposta per dubbi/problemi con le tecnologie		xx

4a_20120308_Rubric-Feedback_docenti_pag.2/8

4.3 Implementazione all'interno della sperimentazione eLFO12

L'implementazione del monitoraggio con uso delle rubric (inerenti ai feedback studenti e docenti) è stata fatta con la collaborazione dei 12 studenti del suddetto corso eLFO12. Essendo l'obiettivo del corso quello di fornire i fondamenti della progettazione di eLearning costruttivista (strategie didattiche, comunicazione e collaborazione online, organizzazione, ruoli, fasi, tecnologie), l'ultimo modulo, relativo ad "eDesign"⁷, doveva raccogliere tutte le competenze acquisite nei moduli precedenti. Gli studenti di eLFO12, suddivisi in due gruppi distinti, avevano il compito di progettare ed erogare un breve modulo formativo eLearning ed in seguito di fruire del modulo progettato ed erogato dall'altro gruppo. Agli studenti era stato chiesto di monitorare entrambi i moduli - quello fruito e quello erogato - con le rubric *adASTRA*, per analizzarne la qualità. Gli studenti eLFO12 e il corso di perfezionamento si presentavano rispettivamente come soggetti e l'ambiente ideale con il quale realizzare una valutazione riflessiva e partecipata mediata dagli strumenti *rubric*, che oltre la riflessione sulla qualità *metavalutava* e quindi *validava* gli strumenti *rubric*.

Dopo aver mostrato come compilare le rubric agli studenti eLFO12, gli stessi hanno effettuato il monitoraggio qualitativo in modo individuale tramite le rubric *adASTRA*:

- feedback docenti, relativa al corso erogato (self-evaluation);
- feedback studenti, relativa al corso fruito (peer-evaluation).

La metavalutazione e validazione è avvenuta sulla base di un modello creato da Ghislandi e Cumer (2012), che assume che una rubric deve soddisfare quattro parametri di validità ovvero deve risultare:

1. *Corretta*: gli item proposti all'interno di ogni rubric sono adeguati a valutare la qualità di quella fase;
2. *Completa*: la rubric comprende tutti gli item che sono necessari e sufficienti a definire la qualità della fase di monitoraggio;
3. *Efficace*: la rubric raggiunge l'obiettivo che intende perseguire;
4. *Efficiente*: la rubric raggiunge l'obiettivo che vuole perseguire applicando lo sforzo minimo possibile ed è quindi facile da usare, ovvero la comprensione di ogni singola rubric è immediata, riducendo al minimo il ricorso al manuale di istruzioni.

Il processo di implementazione sperimentale è durato sei settimane, nelle quali sono stati anche osservati parametri di interazione e di autobiografia dell'esperienza formativa (diario di bordo) non considerati in questa analisi.

5. Risultati

In seguito alla sperimentazione la modalità scelta per analizzare l'impatto della stessa è stata l'intervista semi-strutturata ex-post. In effetti agli studenti eLFO12 sono state proposte alcune interviste a distanza (in Skype) della durata media di 24 minuti l'una.

Le interviste (in totale 6) sono state registrate nel periodo tra aprile e maggio 2012. Previo consenso scritto da parte degli studenti eLFO12, sono state successivamente trascritte ed analizzate (maggio-giugno 2012). L'intervista si è sviluppata su una traccia di domande che seguivano il modello di validazione di Ghislandi e Cumer (2012).

Una volta trascritte, le interviste sono state analizzate attraverso i quattro parametri di validità: correttezza, completezza, efficacia ed efficienza. Presentiamo qui di seguito i risultati dell'analisi.

5.1 Correttezza dello strumento AdAstra

In generale gli studenti eLFO12 ritengono le rubric corrette quindi adeguate a valutare la qualità del monitoraggio.

“E' molto importante avere un qualcosa di scritto per i successivi corsi, per non rifare gli stessi errori, per capire come ci si era attivati precedentemente, cosa risolvere e cosa cambiare” [eL5].

“Alcuni item sembravano ripetitivi ma in certe situazioni è meglio che lo siano” [eL4].

“Più è capillare, più eviti di sbagliare” [eL3].

5.2 Completezza dello strumento AdAstra

In generale gli studenti eLFO12 hanno giudicato le rubric “*complete... vanno a scandagliare tutti gli aspetti per il monitoraggio*” [eL4].

Ritengono che le rubric siano molto dettagliate, ma viene sottolineato che “*il livello di dettaglio va in qualche modo correlato alla dimensione del corso che viene somministrato*” [eL4].

Hanno inoltre suggerito di scandagliare più in dettaglio tre aspetti che potrebbero contribuire ad un monitoraggio di qualità:

1. “*A differenza della rubric lato studente, in quella lato docente non c’è niente che richiami queste accortezze cioè come si è trovato il docente e i problemi che ha avuto. La rubric lato docente è relativa solamente al corso non al docente stesso*” [eL3];
2. “*Poteva essere messa anche qualche domanda rispetto alla metodologia utilizzata nella fase di design o meglio qualche domanda che permettesse di stabilire se uno avesse seguito la metodologia adatta a quell’occasione*” [eL1];
3. “*Nella rubric lato studente manca qualcosa che riguardi la dimensione relazionale e il lavoro collaborativo. [...] esso rappresenta un fattore positivo per l’apprendimento individuale o meno?*” [eL5].

5.3 Efficacia dello strumento AdAstra

Quando agli studenti è stato chiesto se le rubric raggiungessero l’obiettivo che intendono perseguire, ovvero monitorare con qualità il corso online progettato, hanno tutti risposto positivamente.

“*Lo strumento rubric è molto utile anche strategicamente. Le rubric funzionano da controllo, quindi sono fondamentali?*” [eL1].

“*Il monitoraggio c’è e si riescono ad individuare gli elementi che sono andati bene quindi i punti di forza e quelli che non hanno retto in cui ci sono state delle difficoltà*” [eL2].

“*Ti toglie il fatto di dover correre dopo a metter toppe dove hai fatto lacune*” [eL3].

“*Sono uno strumento molto utile perché mi hanno permesso di chiarire anche a me stesso e forse è anche questo lo scopo certi aspetti che altrimenti sarebbero rimasti così un po’ nell’ombra*” [eL4].

“*Risulta essere un metodo di lavoro in realtà, perché anche nella progettazione serve per ricordarsi tutti i vari aspetti di cui bisogna tener conto o che si danno per scontati. È un buon metodo?*” [eL5].

5.4 Efficienza dello strumento AdAstra

Gli studenti eLFO12 giudicano le rubric un ottimo strumento di monitoraggio.

Hanno però espresso dei dubbi a proposito del formato word in cui sono attualmente proposte.

“*Le rubric sono un ottimo strumento che però viene penalizzato dal foglio word*” [eL1].

“*C’è anche l’errore umano da considerare... alle volte io rispondevo in un modo ad una domanda, poi mi accorgevo che stavo rispondendo alla domanda precedente o successiva*” [eL1].

“*All’inizio mi è successo un problema di formattazione*” [eL3].

Un altro aspetto che gli studenti eLFO12 hanno notato è la lunghezza delle rubric: “E’ molto lunga, però un domani che ti trovi a farle da sola, ti toglie lavoro, ti toglie problemi” [eL3].

“Se uno deve monitorare un corso forse vale la pena impiegarlo quel tempo per un monitoraggio come si deve” [eL2].

Nonostante gli accorgimenti da considerare per migliorarne l’uso e quindi l’efficienza, gli studenti eLFO12 si sono così espressi:

“Con le rubric si raggiunge quel taglio di sintesi che sennò rischia di rimanere un’opinione un po’ vaga” [eL1];

“Avendo a disposizione le rubric è come se uno avesse già una griglia che gli permettesse di dare i diversi pesi alle diverse parti che devono essere create nella piattaforma” [eL1];

“Semplifica tutta una parte organizzativa che invece andrebbe ricreata ogni volta” [eL4];

“Le rubric hanno una grande versatilità, sono infrastrutturali e universali nell’uso” [eL5].

6. Discussione dei risultati

Come si osserva sia dal processo di sperimentazione formativa con l’applicazione delle rubric che dal momento di analisi d’impatto dell’esperienza di monitoraggio (metavalutazione e validazione), si tenta di portare i partecipanti ad un livello di consapevolezza sulle dimensioni e i valori sottostanti alla qualità del corso. A questo riguardo dallo strumento offerto (rubric *adASTRA* inerenti al monitoraggio da parte del docente e dello studente) è emersa la validità o *trustworthiness* (una validità autentica, riconosciuta soggettivamente dai partecipanti coinvolti) in quanto a:

▪ *Correttezza*

Il livello di dettaglio e accuratezza che caratterizza le rubric *adASTRA* è stato particolarmente apprezzato dagli studenti eLFO12. Gli item proposti sono stati quindi adeguati a riflettere sugli aspetti relativi alla formazione oggetto della valutazione e non di altri elementi non pertinenti.

▪ *Completezza*

Gli studenti eLFO12 hanno sottolineato alcuni aspetti che non vengono considerati nelle rubric. Hanno comunque espresso in unanimità che gli item presenti nelle rubric non solo non sono lacunosi, ma garantiscono qualità all’attività di monitoraggio in quanto estremamente dettagliati. In questo senso, sono strumenti che *orientano* in un processo continuo –un monitoraggio comprensivo- e olistico la qualità della fase analizzata dai corsisti.

▪ *Efficacia*

Le rubric *adASTRA* possono essere definite efficaci in quanto consentono, a detta degli studenti eLFO12 che ne hanno usufruito, un monitoraggio dettagliato e di qualità del corso online progettato.

Tutti gli studenti intervistati hanno affermato che utilizzeranno nuovamente le rubric per il monitoraggio di moduli e corsi online che andranno a progettare in futuro. Lo strumento così media la riflessione *dettagliata e analitica* sulla qualità della fase analizzata.

▪ *Efficienza*

Il fatto che le rubric si presentino sotto forma di documento Word non rende completamente agevole la loro compilazione. Sebbene è opinione comune che il layout non rappresenta un ostacolo insuperabile al monitoraggio qualitativo di un corso eLearning, risulta evidente che le interfacce diventano, in una cultura della multimedialità, un elemento fondamentale per promuovere processi cognitivi e sociali di appropriazione e partecipazione.

7. Conclusioni e sviluppi futuri

La nostra unità di ricerca non si è limitata alla realizzazione di uno strumento *ad hoc* per l'automonitoraggio, ma ha avanzato progetti di validazione atti a garantire alle rubric *adASTRA* solidità in quanto strumento di *mediazione* della costruzione di una *cultura di qualità*. Proprio questa loro natura di esercizio verso un continuo miglioramento ci ha ricordato l'espressione "*per aspera ad astra*", di senecana memoria, da cui il nome *adASTRA*.

Le rubric sono uno strumento aperto al continuo aggiornamento ed adeguamento, facendo ogni volta tesoro dalle esperienze provenienti dalla sperimentazione con diversi studenti e docenti, nuove tecnologie e metodo didattici.

Alla luce dell'attuale progetto di validazione delle rubric atte alla raccolta dei feedback e delle opinioni degli studenti e dei docenti, in un contesto di valutazione partecipata della didattica universitaria, i nostri lavori di aggiornamento verranno particolarmente indirizzati verso una migliore efficienza della presentazione di *adASTRA*. La valutazione partecipata, attraverso approcci qualitativi impone sempre la preoccupazione di "invadere" troppo i processi di apprendimento, sovraccaricando i partecipanti con l'esperienza valutativa in sé. In effetti come è stato rilevato praticamente nei quattro ambiti di analisi, sebbene concettualmente le *rubric* offrirono una buona piattaforma di riflessione per l'autovalutazione e la valutazione tra pari, la complessità lo rendeva poco fruibile. Degli strumenti Web potrebbero invece, attraverso la migrazione verso un sistema esperto online, guidare i docenti nella progettazione con maggior piacere e motivazione, richiedendo nel contempo un minor carico cognitivo e consentendo, agli studenti, di comprendere e partecipare al sistema di qualità che il docente si propone, nel contesto istituzionale di riferimento.

E' in questo senso, e attraverso queste forme di condivisione, che i partecipanti di una esperienza formativa possono diventare *insiders* della qualità.

Note

¹ Testo originale...*Notwithstanding the growing consensus about the need to provide access to education of “good quality”, there is much less agreement about the term actually means in practice.* Nostra traduzione.

² Testo originale: *Evaluation outcomes are not descriptions of the “way things really are” or “really work”, or of some “true” state of affairs, but instead represent meaningful constructions that individual actors or groups of actors form to “make sense” of the situations in which they find themselves. The findings are not “facts” in some ultimate sense but are, instead, literally created through an interactive process that includes the evaluator (so much for objectivity!) as well as the many stakeholders that are put at some risk by the evaluation. What emerges from this process is one of more constructions that are the realities of the case* (Guba & Lincoln, 1989, p. 8), sottolineati degli autori, nostra traduzione.

³ In questo caso non si fa riferimento alla pedagogia socio-costruttivista nella prospettiva psicologica di Vygotskij. Con costruttivismo si allude invece all'approccio filosofico/gnoseologico che apre poi al dibattito epistemologico e metodologico nella ricerca. Adottato dagli autori già in questi primi testi, viene poi sviluppato nella trattazione sulla ricerca di stampo qualitativo.

⁴ Per capire questa prospettiva consideriamo il pensiero di James Wertsch, studioso dell'approccio socio-costruttivista, per il quale il nostro contatto con il mondo sociale e fisico è indiretto e mediato da segni, introdotti nell'azione umana sia attraverso la comunicazione sia attraverso lo strumento, portatore della cultura. Secondo Wertsch, Vygotskij ha sfruttato quest'idea attraverso un metodo che focalizza lo sviluppo o "genetica" dei processi attraverso l'analisi della mediazione degli stessi. Da questa prospettiva l'inclusione dei segni all'interno dell'azione umana non porta semplicemente al cambiamento quantitativo in termini di velocità o efficienza. Piuttosto, il focus diventa come l'inclusione di strumenti e segni (appropriati) genera una trasformazione qualitativa.

⁵ Testo originale: *The decisive factor in defining a study a case study is the choice of the individual unit of study and the setting of its boundaries (...)the individual unit may be studied in a number of ways, for instance qualitatively or quantitatively, analytically or hermeneutically, or by mixed methods. This is not decisive for whether it is a case study or not; the demarcation of the unit's boundaries is.* Nostra traduzione.

⁶ Il presente studio di caso è stato elaborato attraverso la cooperazione tra due progetti di ricerca, ai quali afferiscono le autrici Raffaghelli e Cumer, sotto il coordinamento generale della Prof. Patrizia Ghislandi. In effetti, la preoccupazione della unit di ricerca era quella di dare continuità al lavoro di analisi e validazione degli strumenti di valutazione della qualità (rubric) così come comprendere la problema-

tica della valutazione in modelli di qualità complessi (multiperspective). In questo senso, il presente studio è stato possibile grazie al lavoro sul campo supportato dal Progetto FIRB 2006 “*Rete@ccessibile: insegnamento - apprendimento insieme e per tutti in un progetto di vita*”, prot. RBNE07WBKL_004 ; ed il lavoro di analisi e *member-checking* ulteriormente supportato dal Progetto PRIN 2009 . *La valutazione per il miglioramento dei servizi formativi. Una ricerca Università-territorio per la costruzione partecipata di modelli innovativi di assessment*, prot. 20094E7SMX. L’Unità di Ricerca di Trento include Patrizia Ghislandi (coordinatrice), Juliana Raffaghelli, Federica Cumer, Nan Yang, Marco Dallari, Massimiliano Tarozzi, Antonio Mattei, Daniela Paolino, Chiara Eberle.

⁷ Parliamo di *eLearning design* o *eDesign* tenendo in considerazione che nell’ambito dell’eLearning e della formazione in generale ci si orienta a pensare l’intervento formativo non come una struttura rigida, ma come coordinamento di più dinamiche, strumenti, contenuti, con lo scopo di fornire una proposta adatta agli obiettivi formativi inizialmente proposti. Ora, se l’*instructional design* si fondava sostanzialmente su obiettivi organizzativi e centrati sull’insegnamento, la nuova prospettiva del *learning design* (Conole, 2012) mira a pensare la proposta come spazio aperto dove sia il partecipante a dare senso ai diversi elementi offerti.

Nota sulle autrici

Benché questo lavoro sia stato nella sua globalità condiviso e discusso dalle tre autrici:

Patrizia Ghislandi è autrice dei paragrafi: Sommario e Abstract; Introduzione: evoluzione dell’eLearning e problematica della valutazione di qualità; Le rubric AdAstra: uno strumento per il monitoraggio qualitativo; Implementazione all’interno della sperimentazione eLFO12; Discussione dei Risultati; Conclusioni e sviluppi futuri.

Juliana Raffaghelli è autrice dei paragrafi: Valutazione della qualità dell’eLearning: dagli standards ad una cultura di qualità; Fourth Generation Evaluation: un approccio epistemologico alla valutazione della qualità dell’eLearning; L’approccio qualitativo al monitoraggio dei feed-back degli studenti e dei docenti: uno studio di caso; il contesto della valutazione di qualità: eLFO12 Learning Community; Sperimentazione Formativa eLFO12 : adozione delle rubric adAstra di monitoraggio docente/studente.

Federica Cumer è autrice dei paragrafi: Risultati; Correttezza dello strumento eLFO12; Completezza dello strumento eLFO12; Efficacia dello strumento eLFO12; Efficienza dello strumento eLFO12;
Consegnato all'editore il 29 ottobre 2012

Bibliografia

- Abma, T., & Widdershoven, G. (2011). Evaluation as a relationally responsible Practice. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research, 4th edition* (p. 669-679). Thousand Oaks, California: Sage.
- Adams, D. (1993). *Defining Educational Quality. IEQ Publication No. 1. Biennial Report*. Arlington, VA: USAID Institute for International Research.
- Auvinen, A., & Ehlers, U. (2007). *Handbook of Quality Management of Peer Production QMPP*. EFQUEL – url: http://cdn.efquel.org/wp-content/uploads/2012/03/QMPP-Handbook_ver099.pdf?a6409c retrieved on July 2012.
- Bates, A. W., & Sangra, A. (2011). *Managing Technology in Higher Education: Strategies for Transforming Teaching and Learning*. San Francisco: Wiley&Sons.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (2000). *-a cura di- Manuale di valutazione del contesto*. Milano: FrancoAngeli.
- Bruschi, B., & Parola, A. (2005). Verifica dell'efficacia di diversi modelli di didattica online. In C. -a. Coggi, *Per migliorare la didattica universitaria*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Clark, P. (2003). Quality in the Digital Age. *2003 Eden Annual Conference: The quality dialogue. Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and eLearning* (p. 1-5). Rodhes, Grece: European Distance Education Network.
- Conole, G. (2012). *Designing for learning in an open world*. London: Springer.
- CSU. (2003). *Rubric for Online Instruction (ROI)*. Chico, CA, url: <http://www.csuchico.edu/tp/resources/rubric/rubric.pdf> (ultima consultazione 22 giugno 2012): California State University.
- Dirckinck-Holmfeld, L., Hodgson, V., & McConnell, D. (2012). *-editors- Exploring the Theory, Pedagogy and Practice of Networked Learning*. London and New York: Springer.
- Dray, B., Lowenthal, P., Miszkiewicz, M., Ruiz-Primo, M., & Marczynski, K. (2011). Developing an instrument to assess student readiness for online learning: A validation study. *Distance Education*, vol. 23, n. 1, pp. 29-47.
- EFQUEL. (2007). *From quality of eLearning to eQuality of Learning*. EFQUEL Green Paper Series. EFQUEL, url: <http://cdn.efquel.org/wp-content/uploads/2012/03/GP3.pdf?a6409c>, retrieved on July 2012
- Ehlers, U. (2004). *Quality in E-Learning. The Learners Perspective*. Thessaloniki: European Journal of Vocational Training, CEDEFOP.
- Ehlers, U.-D., & Schneckenberg, D. (2010). *Changing Cultures in Higher Education. Moving Ahead to Future Learning*. Berlin and Heidelberg: Springer-Verlag.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. In N. K. Denzin, *The Sage Handbook of Qualitative Research. 4th Edition*. Thousand Oaks: CA: Sage.
- Ghislandi, P. (2005). *Didattiche per l'università*. Trento: Università degli Studi di Trento.

- Ghislandi, P. (2011). *-a cura di- Comunità di pratica per l'educazione continua in sanità*. Trento: Erickson.
- Ghislandi, P. (2012). *-editor- eLearning. Theories, Design, Software and Applications*. Rijeka: InTech.
- Ghislandi, P. e. (2008). eLearning e qualità. *Il giornale dell'eLearning*, 2 (3), url: <http://www.wbt.it/index.php?pagina=580>, Giugno 2012.
- Ghislandi, P., & Cumer, F. (2012). La validazione qualitativa di adASTRA, una suite di rubric per la progettazione/realizzazione di eLearning di qualità. *L'integrazione scolastica e sociale, Erickson*, 265-271.
- Guba, E., & Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, California.: Sage.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1) 9-34.
- Lorenzo, G., & Moore, J. (2002). *The Sloan Consortium Report to the Nation. Five Pillars of Quality Online Education*. New York: The Sloan Consortium, SLOAN-C.
- Moore, J. C. (2005). *The Sloan Consortium Quality Framework and The Five Pillars*. New York: Sloan-C.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della Valutazione Pedagogica*. Roma: Carocci Editore.
- Paolino, D. (2011). The eLFOSS project: genesis and contents. In P. Ghislandi, *Distributed Communities of practice and continuing health education. Some contributions to the debate*. Trento: Erickson.
- Pontalti, L. (2011). The eLFOSS project. In P. Ghislandi, *Distributed communities of practice and continuing health education*. Trento: Erickson.
- Rinaldi, F. (2012). *Il monitoraggio per la valutazione. Concetti, metodi, strumenti*. FrancoAngeli: Milano.
- Scriven, M. (1980). *Evaluation Thesaurus*. Inverness California: Edgepress.
- Semeraro, R. (2006). *-a cura di- La valutazione della didattica universitaria: una ricerca a carattere nazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(10).
- Stake, R. (1975). *-editor- Evaluating the arts in education: a responsive approach*. Columbus, OH: Merrill.
- Stake, R. (1994). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. (2008). Qualitative Case Studies. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *Strategies for qualitative inquiry*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Tessaro, F. (1997). *La valutazione dei processi formativi*. Roma: Armando Editore.
- Trentin, G. (1999). Qualità nella formazione a distanza. *Tecnologie Didattiche*, 10-23 (16).
- UNESCO. (2005). *Education for All. The Quality Imperative. EFA Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO.

- Vandervelde, J. (2004). *A+ rubric: Rubric for electronic portfolio*, url: <http://www.uwstout.edu/soe/profdev/eportfoliorubric.html> (ultima consultazione 22 giugno 2012), University of Wisconsin.
- Vertecchi, B. (2011). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimento e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.