

Fuori orario. Il tempo docente nella didattica online

After hours. Teacher time in online learning

Manuela Milani^{A*}, Juliana Elisa Raffaghelli^B and Patrizia Ghislandi^C

(A) Progetto EXEL - Experiment of Enhanced Learning, Università degli Studi di Milano, Italy, manuela.milani@unimi.it

(B) Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università degli Studi di Firenze, Italy, jraffaghelli@gmail.com

(C) Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive, Università degli Studi di Trento, Italy, patrizia.ghislandi@unitn.it

* corresponding author

HOW TO CITE Milani, M., Raffaghelli, J. E., & Ghislandi, P. (2017). Fuori orario. Il tempo docente nella didattica online. *Italian Journal of Educational Technology*, 25(3), 35-54. doi: 10.17471/2499-4324/940

SOMMARIO Questo lavoro riporta i risultati di una ricerca relativa alla problematica del tempo docente nella didattica online. Lo studio, basato su un approccio qualitativo che ha combinato l'etnografia digitale con l'analisi tematica e di contenuto, è consistito nell'analisi delle comunicazioni online tra docenti ed esperti del settore, di varie nazionalità, attivi all'interno di diversi gruppi presenti nel network professionale LinkedIn. L'analisi del contenuto delle conversazioni ha permesso agli autori di evidenziare che: a) i docenti universitari che svolgono didattica online, in particolare se costruttivista e collaborativa, percepiscono il proprio impegno come molto importante e segnalano che spesso tale impegno è assolto al di fuori del consueto orario di lavoro; b) la motivazione intrinseca risulta fondamentale nella continuità di questo tipo di esperienza; c) la mancanza di riconoscimento istituzionale crea situazioni di grande frustrazione; d) la consapevolezza relativa alle problematiche che il tema pone sembra essere scarsa sia a livello di governance accademica che di corpo docente.

PAROLE CHIAVE Didattica online, Tempo docente, Carico di lavoro per la didattica, Riconoscimento del tempo dedicato alla didattica.

ABSTRACT This paper reports the results of a research study on the problem of online teaching time. The study was based on a qualitative approach that combined digital ethnography with thematic and content analysis. It comprised analysis of online communications between academics and experts of different nationalities engaged in the LinkedIn professional network. Content analysis relating these professional conversations enabled the authors to reach the following conclusions: a) university teachers who deliver online courses, particularly those based on constructivist and collaborative approaches, have a perception of high workload connected to this activity; b) intrinsic motivation hence becomes crucial to

ensure continuity in pedagogical practices of this type; c) the lack of acknowledgement of this activity at institutional level generates frustration; d) awareness of the issue and related problems seems to be scarce at the level of institutional governance and also among faculty members.

KEYWORDS Online teaching, Teacher time, Teacher workload, Teacher rewarding.

1. INTRODUZIONE

La diffusione dell'online e del blended learning ha reso il calcolo del tempo dedicato alla didattica molto più complesso e impossibile da equiparare alle ore di insegnamento in aula. Inoltre, va considerato che i docenti che si cimentano nelle sperimentazioni didattiche più avanzate, con un approccio costruttivista e/o collaborativo, testimoniano di un grande aumento del tempo necessario ad assicurare una didattica di qualità (Shaw & Young, 2003; Shea, Hayes, & Vickers, 2010; Tomei, 2006; Van de Vord & Pogue, 2012). Tuttavia, questo cambiamento radicale nella suddivisione del tempo che il docente dedica alle varie attività non ha riscontro nella regolamentazione che dovrebbe assicurarne il riconoscimento (Ghislandi, Calidoni, Falcinelli, & Scurati, 2008). Nonostante nelle università si abbia la percezione di un forte mutamento in atto, tale situazione non si traduce in scelte di politica accademica basate sulle evidenze che scaturiscono dalla ricerca educativa sulla didattica universitaria (High Level Group on the Modernisation of Higher Education, 2014). Una corretta stima dell'impegno docente nei suoi vari ruoli dovrebbe, infatti, costituire un aspetto fondamentale per il riconoscimento dell'attività professionale e la conseguente progressione di carriera (McAleese, 2013).

L'articolo che presentiamo riporta i risultati di una indagine sui temi sopra riportati, con un focus particolare sul tempo docente dedicato alla didattica online come viene percepito da docenti ed esperti universitari. Lo studio, che si basa su un approccio qualitativo che ha combinato l'etnografia digitale con l'analisi tematica e di contenuto, è consistito nell'analisi delle comunicazioni online tra gruppi di docenti ed esperti del settore, di varie nazionalità, attivi su specifici gruppi professionali del social network LinkedIn. Tale analisi ha consentito di formulare alcune conclusioni non solo sul problema del carico di lavoro non riconosciuto, ma anche su elementi più specifici come le varie pratiche proposte dai partecipanti in relazione alla "quantificazione" del tempo docente, l'impatto che la situazione potrebbe avere sulla progressione di carriera, la consapevolezza di operare in spazi ancora poco istituzionalizzati.

2. STATO DELL'ARTE: IL TEMPO DOCENTE NELLA DIDATTICA ONLINE

Le ricerche relative al tempo docente nella didattica online riguardano principalmente due temi: le tipologie di funzioni svolte nella didattica online e il confronto fra il tempo dedicato dai docenti alla didattica online e quello dedicato alla didattica in aula.

Il primo dei due temi, relativo alla domanda "quali sono le tipologie di attività che il docente svolge nella didattica online?", è stato trattato, ad esempio, da Coppola, Hiltz e Rotter (2001), che hanno analizzato come l'*ALN-Asynchronous Learning Network* — definizione di *online learning* in auge all'inizio del nostro secolo — modifichi il processo di insegnamento e i ruoli svolti dai docenti. L'indagine è stata condotta attraverso la codifica di 20 interviste semi-strutturate con docenti che avevano erogato almeno un corso online, nell'intento di comprendere come questa modalità didattica avesse cambiato il modo di insegnare. I risultati hanno evidenziato tre ruoli principali per il docente che svolge didattica online: cognitivo, affettivo e manageriale. De Vries et al. (2005) hanno distinto fra le attività del docente connesse con il contenuto dell'insegnamento, il processo e il prodotto (ossia il supporto agli studenti), cercando di capire quali siano le attività critiche nella didattica a distanza e nell'e-learning. Nell'analisi hanno identificato una cinquantina

di compiti diversi, evidenziando quelli di supporto allo studente e quelli di prevenzione di comportamenti fraudolenti come altamente critici perché *time-consuming*.

Nell'articolo "Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education" (Garrison, Anderson, & Archer, 1999) viene offerto un quadro concettuale e alcuni strumenti teorici per la comunicazione didattica online in forum asincroni. Il modello della Community of Inquiry o CoI è costituito da tre attività che il docente deve garantire, con il relativo carico di lavoro a livello progettuale e di erogazione, perché essenziali per la transazione educativa: la presenza cognitiva, la presenza sociale e la presenza di insegnamento.

Gunawardena e Zittle (1997) hanno esaminato nel dettaglio l'impegno del docente per la presenza sociale, che nella comunicazione mediata dalle tecnologie è in grado di prevedere la soddisfazione degli studenti. Nel lavoro citato gli autori hanno messo in evidenza come in una didattica online di qualità bisogna porre particolare attenzione alle tecniche che enfatizzano la presenza sociale attraverso una progettazione didattica accurata. L'articolo sottolinea, inoltre, che i docenti che hanno scarsa capacità di mostrare la loro personalità quando intervengono nei forum devono essere formati per sviluppare abilità che li rendano adatti a creare una loro presenza sociale.

In linea con questi risultati, Gorsky e Blau (2009), in uno studio su due corsi erogati dalla Open University israeliana, uno con una valutazione molto alta e uno con una valutazione molto bassa da parte degli studenti, suggeriscono alcune pratiche per assicurare una partecipazione attiva e un tempo di risposta ottimale da parte del docente. Gli autori sottolineano una relazione evidente fra tempo di risposta del docente e partecipazione e percezione dell'apprendimento da parte degli studenti. La presenza sociale sembra, quindi, influire sull'apprendimento predisponendo un clima adeguato, anche se dalla ricerca emerge chiaramente che tale operazione richiede non solo competenza, ma anche un notevole impegno che si traduce in ore di lavoro.

Anche Salmon (2002) afferma che la moderazione di attività comunicative è l'aspetto più innovativo della didattica online e nel suo libro sulle "e-tivities" dedica un intero capitolo al tempo che l'*e-moderator* impiega per seguire gli studenti. L'autrice indica una serie di suggerimenti perché all'*e-moderator* non sia richiesto un lavoro poco sostenibile, perché troppo prolungato e continuativo, quali, ad esempio, stabilire con precisione i ritmi e la periodicità di presenza online, così come calcolare opportunamente il tempo necessario per la preparazione e l'erogazione delle attività.

Un secondo argomento ricorrente in letteratura è relativo alla domanda "il docente impiega più tempo quando insegna online o quando insegna in aula?". A questa domanda si collega quella relativa alla differenza che intercorre tra un docente che fa didattica a piccoli gruppi in aula e un docente che impiega il tempo aula presentando esclusivamente contenuti in modo frontale, e quella tra un docente che fa didattica online costruttivista e uno che propone solo video. In risposta a questa domanda, Dibiasi (2000), ad esempio, individua i compiti del docente per la didattica di uno stesso corso svolto in due versioni, tradizionale in aula e online. Dopo aver analizzato e registrato il singolo compito, l'autore conclude che i dati prodotti con uno studio longitudinale di un anno non supportano l'ipotesi che la didattica online richieda più tempo dell'insegnamento in classe. Fox e MacKeogh (2003), in un articolo il cui argomento principale è verificare se l'*e-learning* possa promuovere un apprendimento profondo, osservano che i tutor spendono più tempo online (e anche offline durante la preparazione dei corsi) che in uno stesso corso svolto in maniera tradizionale. Gli autori considerano che tale situazione potrebbe mettere in discussione la sostenibilità della didattica online nel lungo periodo, anche se il tempo speso dai tutor per supportare gli studenti nell'ambiente online si può paragonare con il tempo speso nelle attività di supporto tradizionali in presenza. Nello studio viene anche osservato che gran parte del tempo del tutoraggio online è spesso "nascosto" perché svolto fuori dall'orario non remunerato. Bright (2012), inoltre, indica che i docenti ritengono quasi inevitabile lavorare nel proprio tempo libero quando insegnano nei corsi online. L'autore segnala anche che i docenti più

esperti hanno messo a punto tattiche che consentono loro di ottimizzare il tempo di lavoro online e che per la sostenibilità devono essere trovate soluzioni che evitino al docente di abbandonare la sperimentazione per l'impossibilità di sostenere i ritmi richiesti.

La ricerca forse più approfondita che è stata effettuata sinora sul tempo del docente online è quella di Tynan, Ryan, Hinton e Lamont Hills (2012) e di Tynan, Ryan e Lamont Hills (2015), condotta in quattro università per conto dell'Australian Learning and Teaching Council. I risultati della ricerca sottolineano che la sensazione dei docenti di avere più lavoro che in passato è legata non solo alle maggiori incombenze legate alla ricerca e all'amministrazione, ma anche al mutato ambiente tecnologico per la didattica. La ricerca evidenzia, inoltre, che il *work allocation model* australiano è inadeguato a mappare i nuovi compiti, che nell'università la ricerca è più valorizzata rispetto alla didattica, e che il fatto che i docenti riducano il tempo dedicato a quest'ultima influenza negativamente la qualità dell'insegnamento. Infine, lo studio evidenzia anche che i docenti, seppur riluttanti, accettano comunque di lavorare nel loro tempo libero per soddisfare tutti i compiti che la didattica online comporta.

In conclusione, che si tratti di casi di studio con piccoli numeri di docenti (Donaghy & McGee, 2003), di ricerche autobiografiche che includono narrazioni sul carico di lavoro (Cavanaugh, 2005), oppure di interviste con un grande numero di docenti (Conceição & Lehman, 2011; Tynan, Ryan, Hinton, & Lamont Mills, 2012), emerge sempre l'alto carico di lavoro docente nell'implementazione di innovazioni ed esperienze con pratiche di didattica online. Poche ricerche indicano un impegno di tempo equiparabile nell'online e nella presenza (Andersen & Avery, 2008; Thompson, 2004) e sono eccezioni quelle che sostengono che il carico di lavoro online è minore rispetto all'insegnamento in presenza (DiBiase, 2000).

Infine, nella letteratura due tematiche poco affrontate sono quella relativa alle principali difficoltà nella gestione del tempo docente online e quella relativa alle modalità attraverso le quali il tempo occupato online viene documentato e comunicato alla governance e quindi riconosciuto. Per questi motivi nella nostra ricerca abbiamo puntato ad analizzare in generale la problematica del tempo docente online, con l'obiettivo di esplorare analiticamente le operazioni, gli approcci e i metodi della didattica online in quanto attività professionale, per verificare se e in che modo lo staff docente che supporta l'attività didattica online cerca e ottiene un riconoscimento per tale impegno.

3. APPROCCIO METODOLOGICO

La ricerca qui presentata si colloca nell'ambito dell'antropologia della cybercultura, un metodo di ricerca proposto nel 1994 da Escobar et al. (1994) e poi ripreso da altri autori (Budka & Kremser, 2004; Hine, 2000; Paccagnella, 1997). La *net ethnography*, che studia le interrelazioni sociali mediate da strumenti informatici e gli aspetti culturali che in tale contesto si sviluppano, indaga in generale ogni commistione tra uomo e macchina e condivide con l'etnografia tradizionale l'intento di esplorare una cultura con cui si interagisce frequentemente e che sviluppa comportamenti, credenze e un linguaggio condivisi (Creswell, 2007). Si tratta di un approccio che è adatto per studiare contesti sociali "chiusi" o circoscritti, gruppi professionali o persone con caratteristiche particolari.

Nella nostra indagine abbiamo ripercorso tutte le fasi proprie dell'approccio etnografico, ossia: a) abbiamo scelto il tema di ricerca; b) abbiamo individuato il contesto; c) abbiamo negoziato l'accesso al campo definendo il nostro ruolo; d) siamo stati accettati dai membri del campo; e) ci siamo ritirati dal campo. La ricercatrice che ha partecipato al lavoro sul campo virtuale ricopriva in quel periodo il ruolo di *instructional designer* e fungeva da moderatore della discussione come partecipante completo (Angrosino, 2007).

3.1 Contesto istituzionale della ricerca e raccolta dati

L'obiettivo di questo studio è stato quello di comprendere qual è il vissuto di docenti ed esperti nell'ambito

dell'e-learning rispetto al tempo dedicato alla didattica online. Il problema che ha orientato l'obiettivo è la necessità di esplorare un campo complesso per giungere con opportune ricerche a formule oggettive (quantificazione) per il riconoscimento di tale tempo nell'attività professionale. Sebbene il problema della quantificazione precisa del tempo non venga definito dalla presente ricerca, si è ritenuto che l'esplorazione qualitativa di vissuti e pratiche sia appropriata per configurare il campo sul quale si può poi procedere attraverso metodi di ricerca nomotetici e più strutturati (Gorard & Cook, 2007). Tale obiettivo è nato dall'interesse dell'Università degli Studi di Milano ad analizzare le pratiche di gestione delle diverse forme di erogazione della didattica nei diversi paesi. Questa esigenza è emersa per la grande difficoltà a quantificare le varie pratiche emergenti e per le disparità osservate nel riconoscimento e nella monetizzazione del tempo di lavoro del docente nella didattica online. L'obiettivo ha dato forma alla seguente domanda di ricerca: Come percepiscono docenti ed esperti dell'e-learning il tempo dedicato alla didattica online?

Per rispondere a questa esigenza una delle autrici ha effettuato un processo di consultazione di esperti presenti in diversi gruppi professionali online che sono stati identificati in funzione di un criterio di congruenza rispetto all'obiettivo della ricerca, ovvero l'esplorazione di vissuti e pratiche da parte di esperti nella materia. La domanda posta ai partecipanti è stata: "Come quantifica Lei le ore/impegno di lavoro nell'insegnamento online?"

La domanda è stata posta in sette gruppi di LinkedIn. Si è considerato che questo social network, i cui target e temi specifici riguardano lo scambio professionale, potesse promuovere l'autoconvocazione di un primo gruppo di esperti, i cui vissuti a cascata rendessero conto di situazioni ed esperienze diversificate.

La domanda ha provocato fin da subito un interesse notevole nei diversi gruppi in cui è stata posta e ha raccolto risposte da 20 partecipanti per un totale di 99 risposte. I partecipanti potevano essere considerati professionisti e-learning di livello esperto, la maggior parte proveniente dall'ambito accademico. Le discussioni online si sono svolte tra inizio dicembre 2014 e fine gennaio 2015. Nella Tabella 1 vengono elencati i gruppi coinvolti e il numero delle risposte fornite alla domanda.

Gruppo di LinkedIn	Persone attive (oltre al moderatore)	N di risposte
Instructional Designers	3	10
Educators At A Distance	4	12
eLearning Global Network	3	20
ISTE - International Society for Technology in Education	2	11
Higher Education Teaching and Learning	3	18
Instructional Design Central (IDC)	4	19
Center for Instructional Design and Training	1	9
Totale	20	99

Tabella 1. Gruppi LinkedIn e distribuzione delle risposte.

La moderatrice rilanciava periodicamente la discussione proponendo nuove domande e valorizzando i contributi dei vari interventi, cercando di ricondurre ad un alveo comune le varie discussioni, pur rispettandone l'originalità.

3.2 *Analisi dei dati*

Per l'analisi dei dati è stato scelto il metodo dell'analisi tematica (Kuttner, Threlkeld, & Haste, 2008) integrata dalla *content analysis*, ovvero una analisi qualitativa del contenuto delle discussioni (Moretti et al., 2011) applicato al *corpus* testuale emerso dalla raccolta di tutte le conversazioni nei diversi gruppi online. L'analisi tematica prevede diverse fasi di codificazione del materiale discorsivo, fino alla creazione di codici, l'analisi di accordo intergiudice e l'utilizzo di tecniche di analisi qualitativo-interpretative. L'analisi di contenuto prevede, invece, forme di elaborazione quantitativo-descrittive. Tale integrazione punta a supportare le ipotesi interpretative progressivamente maturate attraverso metodi convergenti. Questo aspetto induttivo e progressivo è proprio della ricerca qualitativa in generale (Kuttner et al., 2008).

Le varie discussioni sono state quindi estratte e convertite in un testo unico o corpus testuale sul quale è stata effettuata un'analisi costituita da tre fasi:

1. Una lettura interpretativa alla ricerca di elementi emergenti, temi ricorrenti e posizionamenti individuali e relazionali, che è stata realizzata dalle tre autrici lungo un periodo di circa 4 mesi. In questa fase è stato effettuato un primo livello di codificazione "libera" del materiale, che ha generato poi una serie di categorie attraverso le quali i vari codici sono stati raggruppati. Questa fase ha avuto lo scopo di iniziare il processo di interpretazione del materiale raccolto, cercando come risultato iniziale la convergenza interpretativa su alcuni fenomeni emergenti basati sulla forte ricorrenza dei temi dei messaggi.
2. L'applicazione dei codici creati sul corpus dei dati da parte di due ricercatrici, che si è sviluppato attraverso un processo di analisi quantitativo-descrittivo dei raggruppamenti di codici. Sono stati applicati 262 codici in totale, a partire da 38 codici di base che hanno dato luogo a 11 codici assiali. La Tabella 2 mostra le categorie di codifica assiale, i codici di base e il numero di codici inseriti nel corpus per codice di base. Inoltre, vengono riportate alcune citazioni del testo che esemplificano il discorso alla base del codice scelto. In questa fase le due ricercatrici si sono confrontate sull'utilizzo dei codici e hanno misurato il livello di accordo. Nonostante l'utilizzo di categorie semplici (presenza/assenza di accordo su un determinato codice), va sottolineato che il processo di codifica ha richiesto una valutazione di sequenze discorsive complesse e diversificate. Per il totale dei codici (262) l'accordo osservato è stato del 73%. L'indice K di Cohen (Cohen, 1960) misurato è stato dello 0.62, che implica un livello di accordo moderato.
3. Il materiale è stato rianalizzato alla ricerca di divergenze e convergenze con le ipotesi interpretative iniziali. Tale attività ha portato all'elaborazione di una mappa semantica che ha messo in relazione i nodi tematici discorsivi rappresentati dai codici in una fotografia riassuntiva nella quale si cristallizza il senso dell'analisi discorsiva (Cho & Lee, 2014).

Codice assiale	Codice di base	F	Estratti
[DR] Dialogo/Relazione Dialogo/relazione tra docenti, come necessità percepita tra i docenti per orientare la quantificazione del tempo docente	[DR_C] Confronto tra docenti per migliorare le pratiche [DR_R] Risorse per il dialogo docente	36	“and that’s exactly what I’m looking for: standard or guidelines or parameters” “BTW, are the courses entirely online or are they blended, i.e. part face to face and part online?” [4,195, DR_C] “On the subject of video lectures, I posted a lengthy reply to another discussion in this group titled “How wil video...” [320,7, DR_R]
[C] Cambiamento e-learning come innovazione didattica che può influire sul cambiamento generale della didattica	[C_IND] E-learning come induttore di cambiamento	7	“time, credit hours, pages and all those old fashion patterns shall become less important and may force us to develop other assessment” [175,4, C_IND] “additional trouble will emerge when the administrators get their hands on “Big Data” and pedagogy will further recede into the distance” [545-6,11, C_IND]
[ATT] Atteggiamenti Atteggiamenti di altri docenti e dell’istituzione con riguardo per le pratiche professionali collegate all’e-learning, tra cui la quantificazione del tempo di lavoro richiesto	[ATT_D] Atteggiamenti degli altri docenti [ATT_I_SUP] Atteggiamenti dell’istituzione - supporto [ATT_I_T] Atteggiamenti dell’istituzione - training [ATT_I_TRAD] Atteggiamenti dell’istituzione - attaccamento alla tradizione	27	“Instructors even use videos that are over five years old. Anything older than that should be trashed and started over” [61,1, ATT_D] “we use the self-reported hours less for “checking up” on instructors than we do to flag courses with problematic designs, or instructors in need of some in-service coaching on how to be a more efficient (and effective) in their online work” [491-2,10] “We have instructional designers that work closely with our faculty (teachers) to make courses fit the expected times” [797,17, ATT_I_SUP], “One thing you definitely need to do is ensure that students are trained for online learning (...)It is a tough battle to get students to see that ‘their way’ while having a legitimacy, is not likely to be the most appropriate way in which to learn online” [952,20, ATT_I_T]” “I would be surprised if universities allowed e-learning to affect the way they measure unit value. Let’s not forget that academia is to change” [4,182 ATT_I_TRAD]

Codice assiale	Codice di base	F	Estratti
<p>[AS] Attività studente (workload)</p> <p>Le varie attività che lo studente deve portare a termine per poter partecipare e concludere efficacemente un corso e-learning</p>	<p>[AS_P] Partecipazione nel forum</p> <p>[AS_H] Consegna dei compiti</p> <p>[AS_V] Guardare video/ lettura materiali</p> <p>[AS_A] Assessment</p>	22	<p>“Would it be possible and appropriate to classify online mentoring and moderating, e.g. in forum discussions and other collaborative activities, as teaching/office hours where you work?” [333-4,7, AS_P]</p> <p>“This includes their readings, viewing videos, contributing to discussion questions, (...)” [648-9,14, AS_H]</p> <p>“Consider also that more and more on-line learning is video-based, because the designer’s only learning model is lecture (oh but video is technology!)” [260-3,6, AS_V]</p> <p>“This includes (...) and completing course assignments” [648-9,14, AS_A]</p>
<p>[AD] Attività docente</p> <p>Le varie attività che il docente deve portare a termine per imbastire ed erogare la didattica online, con il relativo carico di lavoro</p>	<p>[AD_P] Learning design – progettazione</p> <p>[AD_M] Moderazione forum</p> <p>[AD_C] Produzione di contenuti</p> <p>[AD_F] Feedback</p> <p>[AD_A] Assessment</p>	28	<p>“The class has to be designed, there is 40 hours for designing” [91-2, AD_P]</p> <p>“almost all higher education online courses is forum discussions” [212-9, AD_M]</p> <p>“Then an hour a day x 5 each week for prep time, whether there is a video or seminar to prepare for” [86-7,2, AD_C]</p> <p>“I know I was online every weekend and every evening answering emails” [15-1, AD-F]</p> <p>“posting grades 7-10 days after assignments and/or tests have taken place” [1255-56,25, AD_A]</p>
<p>[S] Sentimenti</p> <p>Espressioni di emotività collegata alle varie situazioni dipinte dai docenti con riguardo per il carico di lavoro e di tempo per la didattica online</p>	<p>[S_G] Gratificazione per il lavoro svolto</p> <p>[S_F] Frustrazione per mancato riconoscimento</p> <p>[S_E] Empatia con il ricercatore</p>	27	<p>“It is the satisfaction of knowing the students are learning” [92-2, S_G]</p> <p>“There is no extra for putting our heart and soul into the class where students flourish. There is not enough money in the world that can do that. Instructors who have a vision for their students are some of the best you can have, and probably the lowest paid” [67-69, S_F]</p> <p>“I do hope this helps. Keep picking my brain. You are keeping me energized!” [143-3, S_E]</p>

Codice assiale	Codice di base	F	Estratti
[CX] Contesti dell'e-learning Contesti formativi diversificati di implementazione dei progetti e-learning	[CX_FC] Formazione continua [CX_ELU] E-learning accademico	10	<p>“Consider that most corporate eLearning uses essentially the same learning model as the old CBT courses, and as the original version of the learn model did: mail order courses from the 1950s and 60s” [261-63, 6, CX_FC]</p> <p>“Are you talking about corporate learning or academic learning? I would be surprised if universities allowed eLearning to affect the way they measure unit value. Let’s not forget that academia is to change, what glaciers are to speed” [182-84, 4, CX_ELU]</p>
[M] Modelli di corsi Riferimento e consapevolezza dei modelli didattici di riferimento	[M_B] Corso blended [M_E] Corso erogativo [M_A] Corso attivo [M_C] Corso collaborativo [M_ABS] Mancanza di consapevolezza sul modello	4	<p>“BTW, are the courses entirely online or are they blended, i.e. part face to face and part online?” [M_B, 348, 7]</p> <p>“The literature is mixed, and depends heavily on the program design -- highly interactive courses as opposed to self-paced and less interactive ones, for example” [460-62, 10, M_E, M_A]</p> <p><i>Nessun estratto di discorso facente riferimento al codice M_C</i></p> <p>“I cannot say that teachers are always sufficiently aware from their own teaching experience of what appropriate workloads of reading, watching recorded presentations/lectures, and tutorial videos are and unfortunately, some online courses are nothing more than videolectures” [42-44, 1, M_ABS]</p>

Codice assiale	Codice di base	F	Estratti
[P] Pratiche Pratiche (raccontate) relative alla quantificazione del tempo di lavoro docente	[P_HC] Quantificazione oraria dei crediti	35	“For a 50 hour class, the instructor will spend approximately 150 hours on that course throughout the term. The instructor only gets paid for 50 hours” [11-12, P_HC]
	[P_QLD] Quantificazione del lavoro docente		“For the instructor it is a 1:3:x which means 1 hour classroom, 3 hours grading, planning, etc., per student (X). So if a class meets 2 hours a week and there are 25 students in that class an instructor will be spending about 100 hours on that class alone for prepping, grading, answering questions, etc.” [131-33, P_QLD]
	[P_QLS] Quantificazione del lavoro studente		“It is a 1:3 ratio. For every 1 hour of classroom, the students should spend 3 hours outside the classroom per class” [122-23,3, P_QLS]
	[P_IND] Pratiche individuali		“Our 1,100+ online adjunct instructors fill out weekly reflections, where they also self-report hours” [466-67,10, P_IND]
[COM] Competenze Competenze sia dei docenti sia degli studenti necessarie per poter partecipare ad un corso e-learning	[COM_S] Competenze degli studenti	26	“How proficient faculty, TAs, and students are with web platforms and tools, and the appropriate metacognitive skills, will have a strong effect on how effective and efficient online courses are; experienced participants work much faster and learn more deeply than novices” [245-47, COM_S]
	[COM_D] Competenze dei docenti		“Faculty should already be sufficiently aware from their own teaching experience of what appropriate workloads” [226-7,5, COM_D]
	[COM_SUP] Supporto istituzionale		“Some universities and colleges now require all learners to take general “introduction to online learning” type courses before their programme courses start, i.e. pre-sessional courses” [272-3,COM_SUP]

Codice assiale	Codice di base	F	Estratti
[NR] Norme/standard Norme/standard di riferimento menzionate dai docenti per l'orientamento delle pratiche di quantificazione del tempo docente	[NR_NN] Riferimento a norme nazionali	40	"For example, if a class needs to be designed from scratch, first look at the state standards" [84,2, NR_NN]
	[NR_NI] Riferimento a norme istituzionali		"Where I work, the Online Distance Education Coordinator pulls a time sheet of sort for contracts to be paid" [9,1, NR_NI].
	[NR_S] Riferimento a standard		"(Here) we tend to fix the required hours of our instructors, and massage the course designs (centrally on campus) to ensure both online instructors and students can complete course outcomes in those expected hours" [496-98, NR_S]
	[NR_C] Contrattualizzazione		"...this level of engagement should result in higher compensation" [656,14, NR_C]
	[NR_A] Proposta di altre misure oltre al tempo		"Our online school works through competency-based standards: if the student/teacher can complete the competency, they can move forward. If it takes them 3 days or 3 months" [451-2,9, NR_A]
	[NR_E] Equivalenze		"Try doing a search for "Alternative Instructional Equivalencies" [556,12, NR_E]
	[NR_ABS] Mancanza di norme/standard		"For example: in my country a full-time professor has to perform 180 lecturers hours per year, an assistant 300 hour, etc. And we are all payed on hours spent in a classroom. If the course is moved online how her/his work has to be evaluate?" [423-24, 9, NR_ABS]
11	38	262	

Tabella 2. Elenco dei codici assiali e di base adottati nella codificazione del corpus testuale.

4. RISULTATI

4.1 *Prima fase*

Nella prima fase sono stati individuati una serie di fenomeni generali emergenti dalla lettura. L'analisi del corpus attraverso i codici elaborati in modo ampio e intuitivo ha portato a un ulteriore momento di codificazione attraverso il quale le interpretazioni iniziali sono state rivisitate per portare a forme di categorizzazione dei dati, come nell'elenco di seguito riportato:

- Necessità di maggiore confronto tra coloro che operano nell'ambito dell'innovazione della didattica per iniziare a delineare modelli di quantificazione del tempo docente, come problematica sentita a livello sia accademico sia di apprendimento professionale.

- Opportunità, attraverso la didattica online, di rivedere la didattica oltre la singola pratica e come innovazione organizzativa generale.
- Frustrazione per la mancanza di riconoscimento del tempo di progettazione e del tempo di moderazione delle comunicazioni online.
- Scarsa alfabetizzazione digitale sui processi di apprendimento in ambienti online, ragione per cui si riscontra un fenomeno di maggiore tempo dedicato alla progettazione e alla gestione delle comunicazioni online con gli studenti.
- Molto tempo dedicato all'attività collaborativa nei forum (elemento innovativo, ma che richiede al docente molto più tempo rispetto a qualsiasi altro elemento della didattica online), ma mancanza di riconoscimento di quest'attività.
- Necessità di caratterizzare meglio l'attività dello studente e l'attività del docente, per poter riconoscere il tempo dedicato da parte dell'uno e dell'altro alle varie fasi della didattica online.
- Atteggiamenti istituzionali più o meno legati alla tradizione nelle modalità di riconoscimento della didattica, e contesti poco evoluti a livello di politiche e di indicazioni programmatiche per la didattica online (mancanza di riferimenti a standard internazionali, nazionali, o generati dal basso dalle istituzioni di appartenenza).

In particolare, è stata intravista la necessità di un “completamento teorico” delle categorie con codici che non sempre avrebbero ottenuto riscontro a livello discorsivo, ma che trovavano collocamento in uno schema di analisi razionale. Un esempio di questo tipo di categorie sono stati i codici M (modelli di corsi). L'esempio si rifà ad un ulteriore livello di concettualizzazione dei metodi e-learning, orientato dal modello di Mason (2002, citato in Ranieri, 2005). Questo tipo di codici è importante perché dà la possibilità di osservare se i docenti siano o meno consapevoli degli orientamenti teorici per la progettazione di architetture di apprendimento, che richiedono minore o maggiore impegno di lavoro. Nell'organizzazione dei codici si è anche cercato di separare il racconto delle pratiche (una sorta di “constatazione della realtà esistente”) da sentimenti, percezioni, opinioni dei partecipanti e da atteggiamenti, ovvero comportamenti esterni (verso i colleghi o l'istituzione) percepiti come elementi di blocco o di supporto.

4.2. Seconda fase

Nella seconda fase è stata effettuata un'analisi quantitativa basata sul processo di codificazione. Scopo di questa fase è stato quello di analizzare le linee interpretative elaborate nella prima fase in modo più focalizzato e supportato da metodi quantitativi. Nella Figura 1 si riportano i codici assiali che mostravano un numero maggiore di frequenze di codifica. Sono ordinati per numero di frequenze rispetto a:

- Norme/Standard di riferimento, menzionate dai docenti, per l'orientamento delle pratiche di quantificazione del tempo docente (15,2%).
- Dialogo/relazione tra docenti, come necessità percepita dai docenti per orientare la quantificazione del tempo docente (13,7%).
- Pratiche (raccontate) relative alla quantificazione del tempo di lavoro docente (13,4%).
- Attività docente, ovvero attività che il docente deve compiere per progettare ed erogare la didattica online, e relativo carico di lavoro (10,7%).
- Sentimenti, ovvero espressioni di emotività collegata alle varie situazioni per ciò che riguarda il carico di lavoro e il tempo relativo alla didattica online (10,3%).
- Atteggiamenti di altri docenti e dell'istituzione con riguardo per le pratiche professionali collegate all'e-learning, tra cui la quantificazione del tempo di lavoro richiesto (10,3%).
- Competenze sia dei docenti sia degli studenti necessarie per poter partecipare a un corso online (10%).

- Attività dello studente, in quanto attività che deve svolgere per poter partecipare e concludere efficacemente un corso e-learning (8,4%).
- In minor misura, comparivano i seguenti codici: riferimenti ai modelli di didattica online, ai contesti e alle pratiche didattiche online come strategia di cambiamento (rispettivamente, 1,5%, 3,8%, 2,7%).

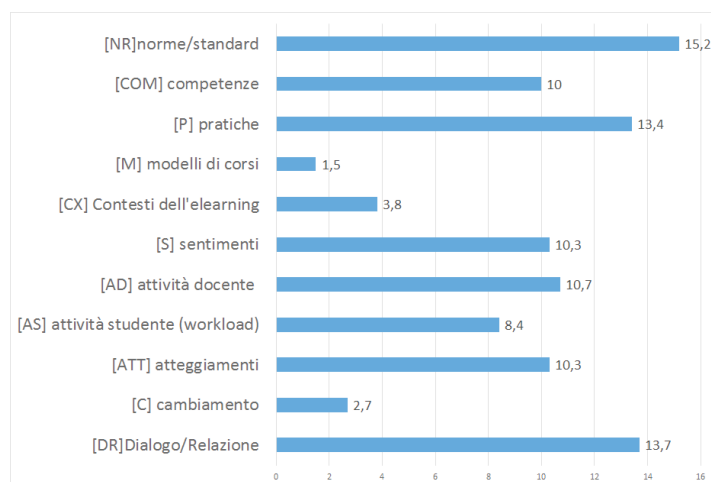


Figura 1. Frequenza dei codici calcolati come percentuali di presenza dei codici di base raggruppati in codici assiali.

I dati quantitativi sono stati interpretati prendendo ognuno dei codici assiali con alta frequenza di codifica e integrando frammenti discorsivi a supporto delle ipotesi interpretative. In primo luogo, un elemento non evidente nella prima fase di codificazione, ma di sorprendente forza nel discorso dei partecipanti, è stata l'importanza data dai partecipanti alle norme e agli standard esistenti (non necessariamente internazionali, ma anche nazionali e semplicemente istituzionali), rappresentato con il codice NR. A quanto pare esiste una precisa attenzione da parte di docenti e progettisti verso le indicazioni e gli standard esistenti, e una consistente segnalazione della mancanza di linee guida compatte e coerenti sul piano internazionale e istituzionale. Spesso i partecipanti lamentano una situazione di frammentarietà e di conflittualità, come si evince dagli estratti di seguito riportati:

«It's important also to know your state's and/or government's definition of credit hour» [JC, 866; 18]

«The state standards say the class is 105 hours. So if I was to receive a contract for this course, it would be for 105 hours as that is the state standard» [DMR, 66; 2]

Il secondo elemento di interesse è l'importanza attribuita nel discorso alla necessità di dialogare e confrontarsi per orientare la quantificazione del tempo docente. In questo caso chi ha partecipato alla discussione aveva una buona consapevolezza della necessità di generare forme di collaborazione professionale per definire una situazione che in generale determina frustrazione e stress tra i partecipanti. Quest'ultimo elemento emergeva dalla presenza diffusa di "sentimenti" nel discorso, ovvero di espressioni di emotività collegate alle varie situazioni descritte, come negli esempi seguenti:

«It's great to discuss topics like this with such directness, i.e. I see that you're describing situations are you perceive them rather than "how they should be." :)» [MB, 317-8;7]

«Aha! oil and water! I'm with S here, I also want to know how it unfolds, particularly because I did not succeed» [JMN, 607; 13]

«There is no extra for putting our heart and soul into the class where students flourish. There is not enough money in the world that can do that. Instructors who have a vision for their students are some of the best you can have, and probably the lowest paid» [DMR, 67-69; 2]

In profonda connessione con questo elemento troviamo la situazione delle pratiche professionali [codice P] sulla quantificazione del tempo di lavoro docente (13,4%), la distribuzione del tempo docente attraverso le varie attività del docente e il relativo carico di lavoro (codice AT). I docenti tendono a giustificare la propria situazione descrivendo con maggiore o minore precisione le situazioni lavorative e i vari task implicati in un flusso di lavoro. Si vedano a tal proposito i seguenti esempi:

«For a 50 hour class, the instructor will spend approximately 150 hours on that course throughout the term. The instructor only gets paid for 50 hours» [DMR, 11-12, 1]

«For accreditation (continuous learning credits) of our online training courses, we calculate contact hours. This is a simple average of the amount of time students spent in the online module during our final beta testing» [RT, 636-38; 13]

«Our 1,100+ online adjunct instructors fill out weekly reflections, where they also self-report hours. They are contracted/expected to put in 3-4 hours per credit hour engaging in their course 5 of 7 days in a week» [JG, 753-55; 16]

Dal racconto che emerge dagli interventi a cui questa categoria è stata assegnata viene ancora una volta confermata una situazione di estrema frammentazione e di disagio. Nelle esperienze riferite si verificano situazioni di calcolo orario in base alla progettazione di corsi in presenza, in base alle fasi della didattica (con esclusione molto frequente della progettazione o *learning design*, fase critica per il buon rodaggio di un corso), in base a un calcolo forfait di ore per settimana assimilati al calcolo di ore dello studente. Questa varietà di approcci crea un generale senso di disorientamento. Ricondurremo poco più avanti questa situazione alla mancanza di conoscenza approfondita dei modelli didattici adottati.

Per quanto riguarda gli atteggiamenti di altri docenti e dell'istituzione relativamente alle pratiche professionali collegate alla didattica online, tra cui la quantificazione del tempo di lavoro richiesto, è da sottolineare la forte presenza del codice specifico "attaccamento alla tradizione" [codice ATT_I_TRAD]. Alcuni partecipanti hanno riferito la persistenza di forme tradizionali nel modo di concepire l'insegnamento e l'apprendimento, che sfociano nella mancanza di strumenti per tracciare e riconoscere forme più innovative o avanzate di didattica online. Nello specifico, una didattica online concepita come "produzione di contenuto digitale", alla quale segue l'allestimento di un ambiente online con attività in autoapprendimento o tutoring online, implica un momento di forte investimento iniziale nella progettazione e sviluppo, seguito da bassa attività docente. In generale, questo è il modello di *online teaching* più riconosciuto, con evidente impatto sulla qualità della didattica. Spesso gli approcci più attivi e/o collaborativi, con *e-tivities* basate sulla costruzione di conoscenza, la risoluzione di problemi o l'elaborazione collaborativa di progetti, non sono riconosciute dalle istituzioni, come riportato nei seguenti estratti:

«I know what you are saying and it happens all the time. Instructors even use videos that are over five years old. Anything older than that should be trashed and started over. There needs to be some guidelines so the scenario you just mentioned does not happen. How often do text books change? When the text books change, so should the lectures, the discussion questions, and forums, and all» [DMR, 60-63; 2]

«If a faculty member believes that s/he can put the resources on line, leave learners to fend for themselves, and administer tests and/or assignments, and expects to get satisfactory results, then s/he should look into what's currently happening with that learning model on Massive Open Online Courses (MOOCs), especially where they've been implemented as compulsory parts of higher-education programmes» [MB, 327-331;7]

«One challenge with teachers' time which I have often encountered is the assumption that because the fa-

cilities can be accessed 24/7 there will be a tutor on the other end 24/7» [KT, 996-997;21]

Riconducibile a questa situazione sono anche le attività degli studenti per poter partecipare e concludere efficacemente un corso online (codice AS). Alla maggiore sollecitazione della partecipazione segue una maggiore attività dello studente e, quindi, la necessità del docente di fornire feedback, di dare supporto e di generare attività di verifica e valutazione per comprendere l'effettiva acquisizione di competenze da parte dello studente. Nell'esempio seguente si evidenzia questa situazione:

«This is where students usually discuss their experiences and what they've understood of the learning resources and to help each other to develop and deepen their understandings and it gives faculty and TAs a good idea of how well students' are learning. In face to face classes, these discussions and exchanges tend to be fast and intensive (See Eric Mazur's work with Peer-instruction strategies), which has its pros and cons, while online, a single topic discussion often stretches out over 1 or 2 weeks, which also has its pros and cons and take up varying amounts of time for faculty, TAs, and students, hence the "How long is a piece of string?" answer» [MB, 223-229; 5]

Un ulteriore elemento d'interesse è stato quello delle competenze degli studenti e dei docenti necessarie per poter partecipare a un corso online (codice COM). Si manifesta in questo senso l'importanza di coltivare specifiche competenze per poter insegnare e apprendere in ambienti digitali, in quanto l'attività didattica tradizionale non può essere assimilata all'esperienza online. Come risulta nel seguente estratto, un iniziale momento di familiarizzazione con la tecnologia e la pedagogia dell'e-learning appaiono necessari, ma questo approccio implica ulteriore tempo di progettazione ed erogazione per il docente:

«How proficient faculty, TAs, and students are with web platforms and tools, and the appropriate metacognitive skills, will have a strong effect on how effective and efficient online courses are; experienced participants work much faster and learn more deeply than novices» [MB, 245-47; 5]

A minore esperienza e "alfabetizzazione" sulla didattica digitale corrisponde, quindi, un maggior tempo necessario per poter insegnare e apprendere.

I codici relativi alla consapevolezza/citazione di modelli didattici per orientare la didattica online [M], la consapevolezza di operare in uno specifico contesto [CX] e la considerazione dell'e-learning come innovazione strategica per far fronte alle tradizioni istituzionali [C] sono scarsamente frequenti. Per quanto riguarda il primo aspetto, solo in due casi si è verificata una consapevolezza delle differenze tra un approccio blended e uno interamente online. In generale, si dà per scontato che un approccio interamente online (basato su video o su discussione) sia l'approccio e-learning per antonomasia. Si tende così a generalizzare senza riconoscere le evidenti differenze di architetture e strategie didattiche che possono essere implementate a seconda di scelte progettuali basate su infrastrutture a disposizione, caratteristiche dei partecipanti, ecc. Lo stesso si può dire per i contesti: in pochi casi si parte dal riconoscimento del proprio contesto di pratica, ovvero la didattica accademica (per la maggior parte dei partecipanti) o la formazione continua (in pochissimi casi). Un solo partecipante ha considerato la potenzialità della didattica online come innovazione della pratica professionale che può portare al cambiamento organizzativo, ovvero a riconoscere nuovi approcci didattici e quindi l'impegno docente (e a misurarli in termini di tempo).

4.3. Terza fase

Lo scopo di questa fase è stato quello di creare una sintesi interpretativa del materiale analizzato. In base alla prima fase interpretativa, seguita da una seconda fase di "aggiustamento" e quantificazione del processo di codifica, le autrici hanno elaborato una mappa semantica (o mappa dei temi) che ha messo in relazione i codici assiali più significativi attraverso un ulteriore lavoro interpretativo. In Figura 2 la dimensione delle elissi nella rappresentazione è proporzionale alla frequenza di comparsa dei codici, come analizzato nella seconda fase. Le relazioni sono frutto di una rappresentazione interpretativa.



Figura 2. Mapa semantica costruita sulla base di 11 codici assiali e dei codici di base più rappresentati.

La mappa mette in relazione gli elementi emersi dal processo di analisi e interpretazione. Come si può osservare, un gruppo di codici (in alto a sinistra) fa riferimento a un contesto oggettivo di pratica che tende a non riconoscere il tempo di lavoro docente per la didattica online di qualità, basata su attività complessa da parte del docente e dello studente. Questo gruppo semantico è in relazione a:

- una forma di impatto “emotiva”, ovvero i sentimenti di frustrazione legati alla situazione;
- gli atteggiamenti dei colleghi, ma soprattutto delle istituzioni di appartenenza, che non riconoscono il tempo dedicato dal docente alla didattica online. Al contempo si manifesta un “attaccamento alla tradizione”, che emerge nella forma di allineamento della didattica online con l’erogazione di contenuto, più o meno strutturato, attraverso un uso crescente di video (di natura trasmissiva) con fruizione autonoma da parte dello studente.

Il tempo docente dedicato ad altre attività, più legate soprattutto al controllo di processi di discussione e collaborazione, è quindi meno (o addirittura per nulla) considerato. Un ultimo gruppo di codici conferma l’area di “tensione verso il cambiamento”, innescata dalla visione della frammentazione del contesto in cui si opera e le possibili forme di organizzazione in comunità professionali (codice assiale “dialogo/relazione tra pari”) e attraverso interventi formativi atti a migliorare le competenze relative all’implementazione di progetti di innovazione della didattica di qualità.

5. DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Le analisi condotte in questa ricerca, sia a livello di letteratura che a livello empirico, hanno avuto l’obiet-

tivo di comprendere il vissuto di docenti ed esperti sull'uso del tempo per progettare e implementare azioni di didattica online. La sensibilità rispetto a questo tema è maturata in un contesto di pratica professionale, di crescente dibattito sul riconoscimento dell'innovazione e della qualità della didattica universitaria e della didattica online, soprattutto a livello internazionale (Ghislandi, Margiotta, & Raffaghelli, 2014; McAleese, 2013). Questo problema sembra non aver ricevuto una sistematica attenzione in letteratura, con il conseguente disagio dei docenti e di altre figure a supporto della didattica accademica, come è emerso nella nostra analisi. Esistono, infatti, ad oggi poche ricerche estensive in questo senso (Tynan et al., 2012).

La formulazione del tema di ricerca qui presentato si è basato sulla rilevanza del problema a livello istituzionale e sulla esperienza diretta delle ricercatrici coinvolte nello studio. A questo proposito, l'esperienza pluriennale (da un massimo di più di due decenni a un minimo di dodici anni) delle ricercatrici in materia di progettazione e implementazione di forme di didattica online e blended in ambito universitario ha orientato il dialogo con i vari portatori di interesse attraverso un approccio di ricerca non invasivo per la fase di raccolta dei dati.

Le limitazioni di questo studio risiedono soprattutto nell'impossibilità di ottenere un rapporto stabile con i vari partecipanti all'indagine, impedendo un adeguato ulteriore confronto attraverso la somministrazione di interviste o l'uso di email personali. Il rispetto "ecologico" del campo implica, infatti, una bassa invasività dei metodi adottati per interagire con i partecipanti, che in questo caso sono stati invitati a partecipare ad un dialogo aperto e non legato a un controllo verticistico da parte del ricercatore. Inoltre, trattandosi di uno studio di tipo qualitativo, i risultati orientano nell'esplorazione di un problema, nella generazione di costrutti o nel porre nuove domande di ricerca, ma non sono generalizzabili oltre il contesto specifico dello studio. Tuttavia, i risultati di questa ricerca supportano alcune affermazioni che reclamano attenzione sia sul piano della ricerca, sia per quanto riguarda lo sviluppo e la gestione organizzativa delle istituzioni dell'istruzione superiore. In primis, i docenti universitari e altre figure professionali di supporto alla didattica a stretto contatto con i docenti universitari percepiscono il tempo richiesto dalla didattica online non trasmissiva come un notevole impegno che spesso si traduce in un coinvolgimento oltre i normali orari di incarico didattico. In secondo luogo, questo impegno sembrerebbe essere supportato dal "piacere" che studenti e docenti ricavano nel fare una didattica innovativa e spesso coinvolgente. Tuttavia, questi presupposti non sono condizione sufficiente per la sostenibilità dell'impegno docente nel tempo e della diffusione attuale della pratica poiché, come emerso da questo studio, la frustrazione per la mancanza di riconoscimento istituzionale è un elemento a tendenza crescente. Tale dato rende fondamentale ulteriori ricerche sul tempo docente dedicato alla didattica online, al suo riconoscimento e alla generazione di modelli istituzionali atti a supportarla.

I dati raccolti in questa ricerca, nella forma di opinioni di esperti o comunque portatori primari di interesse sulla didattica universitaria, hanno consentito, inoltre, di individuare una serie di aree e strumenti di intervento che andrebbero senz'altro considerati in ricerche future. Per esempio, l'alfabetizzazione digitale per docenti e studenti a supporto dell'implementazione di forme diversificate di didattica potrebbe portare a una maggiore conoscenza di metodi e strumenti e, quindi, a determinare una maggiore economia di tempo per tutte le figure coinvolte. I docenti dello studio hanno segnalato la necessità di generare forme di riconoscimento collegate ai diversi modelli didattici online, tra cui la comunicazione online con gli studenti, identificata come fra le più impegnative e non assimilabile alla didattica in presenza. L'evoluzione del *policy making* (come indicato in Ghislandi et al., 2014) sta effettivamente portando a mettere in luce la valenza di questi modelli. Tuttavia, la modellizzazione di forme di equivalenza oraria tra presenza e online per il riconoscimento professionale dovrebbe essere trattata a livello di ricerca, oltreché prevedere progressivi cicli di innovazione organizzativa.

In generale, questo studio ha portato alla luce uno scenario diffuso di mancata consapevolezza del tempo docente nella didattica online. Tale situazione è testimoniata particolarmente dal profilo dei partecipanti al

dibattito proposto nei gruppi LinkedIn. Nonostante le comunità online prese in esame fossero aperte e si caratterizzassero come “internazionali”, i partecipanti alla discussione erano quasi tutti provenienti dal Nord America, con una scarsa presenza di europei e una totale assenza di partecipanti italiani. A questo punto risulta necessario approfondire l’universo di senso della problematica soprattutto in ambito nazionale ed europeo, che è stato poco rappresentato in questa prima ricerca.

In particolare, pare importante capire quanta consapevolezza ci sia sulla problematica tra esperti, docenti e formatori nazionali. La presenza di dibattiti a livello dell’ANVUR sulla classificazione e sul riconoscimento del tempo docente a seconda della tipologia di didattica (erogativa o attiva)¹ e la mancanza di documentazione relativa, con pratiche spesso legate a regolamenti interni, di Scuole o Dipartimenti, ci consente di pensare che la situazione riscontrata nella nostra rilevazione potrebbe avere un parallelo a livello nazionale. Inoltre, i punti critici sopra esposti potrebbero generare ampio spazio per future ricerche legate sia alla percezione soggettiva del tempo di lavoro nella progettazione e implementazione dell’e-learning, sia all’analisi oggettiva del tempo impegnato in pratiche professionali. Tali ricerche, con i vari limiti che si desumono dalle analisi basate su processi di innovazione organizzativa, avranno sicuramente un impatto nel più ampio contesto di ricerca e di *policy making* sulla qualità della didattica universitaria e sulla professionalità dei docenti universitari.

6. RINGRAZIAMENTI

Le autrici hanno un debito di riconoscenza nei confronti di Tynan, Ryan, Hinton e Lamont Mills (2012), dal cui report (*Out of hours*) hanno tratto ispirazione per il titolo del proprio lavoro.

7. BIBLIOGRAFIA

Andersen, K. M., & Avery, M. D. (2008). Faculty teaching time: a comparison of web-based and face-to-face graduate nursing courses. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 5(1), 1-12.

Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and Observational Research*. London & New York: Sage.

Bright, S. (2012). *eLearning lecturer workload: working smarter or working harder*. Hamilton, NZ: Waikato Centre for eLearning, University of Waikato.

Budka, P., & Kremser, N. (2004). CyberAnthropology - Anthropology of CyberCulture. In S. Khittel, B. Plankensteiner & M. Six-Hohenbalken (Eds.), *Contemporary issues in socio-cultural anthropology. Perspectives and research activities from Austria* (pp. 213-226). Vienna, AT: Loecker.

Cavanaugh, J. (2005). Teaching online. A time comparison. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 8(1), 1-9.

Cho, J. Y., & Lee, E. H. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *The Qualitative Report*, 19(32).

Retrieved from <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR19/cho64.pdf>

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37-46.

¹ “Linee guida per l’accreditamento delle sedi delle università telematiche e dei corsi di studio erogati in modalità telematica”, http://www.anvur.org/attachments/article/26/Linee%20Guida%20Accr%20%20Periodico_Telematiche.pdf

- Conceição, S. C., & Lehman, R. M. (2011). *Managing online instructor workload: Strategies for finding balance and success* (Vol. 33). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Coppola, N. W., Hiltz, S. R., & Rotter, N. (2001). Becoming a virtual professor: Pedagogical roles and ALN. IEEE. In *Proceedings of the 34th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. Retrieved from <http://ieeexplore.ieee.org/document/926183/?reload=true>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- de Vries, F. J., Kester, L., Sloep, P., Van Rosmalen, P., Pannekeet, K., & Koper, R. (2005). Identification of critical time-consuming student support activities in e-learning. *ALT-J. Research in Learning technology*, 13(3), 219-229.
- DiBiase, D. (2000). Is distance teaching more work or less work? *American Journal of Distance Education*, 14(3), 6-20.
- Donaghy, A., & McGee, C. (2003). *E-education: Case studies of university lecturers' experiences*. Hamilton, NZ: Wilf Malcolm Institute of Educational Research, University of Waikato.
- Escobar, A., Hess, D., Licha, I., Sibley, W., Strathern, M., & Sutz, J. (1994). Welcome to Cyberia: Notes on the Anthropology of Cyberculture [and comments and reply]. *Current Anthropology*, 35(3), 211-231.
- Fox, S., & MacKeogh, K. (2003). Can elearning promote higher-order learning without tutor overload? *Open Learning*, 18(2), 121-134.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Ghislandi, P. M. M., Calidoni, P., Falcinelli, F., & Scurati, C. (2008). e-university: a cross-case study in four Italian universities. *British Journal of Educational Technology*, 39(3), 443-455.
- Ghislandi, P. M. M., Margiotta, U., Raffaghelli, J. E. (Eds.) (2014). Scholarship of teaching and learning: per una didattica universitaria di qualità. Scholarship of teaching and learning for a quality higher education. *Formazione & Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, 12(1), 1-289.
- Gorard, S., & Cook, T. (2007). Where does good evidence come from? *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 307-323.
- Gorsky, P., & Blau, I. (2009). Online teaching effectiveness: A tale of two instructors. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3), 1-27.
- Gunawardena, C. N., & Zittle, F. J. (1997). Social presence as a predictor of satisfaction within a computer-mediated conferencing environment. *American Journal of Distance Education*, 11(3), 8-26.
- High Level Group on the Modernisation of Higher Education. (2014). *Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in Higher Education*. Luxembourg, BE: Publications Office of the European Union. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation-universities_en.pdf
- Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. London, UK: Sage.

- Kuttner, P., Threlkeld, A., & Haste, H. (2008). *Thematic Analysis & Q: Foundations of Qualitative Research in Education*. Retrieved from <http://isites.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=qualitative&pageid=icb.page340897>
- Mason, R. (2002). Review of E-learning for Education and Training. In *Proceedings of the Networked Learning Conference*, University of Sheffield, 26-28 March 2002. Retrieved from <http://www.networkedlearningconference.org.uk/past/nlc2002/proceedings/symp/02.htm#02a>
- McAleese, M. (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg, BE: Publication Office of the European Union.
- Moretti, F., van Vliet, L., Bensing, J., Deledda, G., Mazzi, M., Rimondini, M., & Fletcher, I. (2011). A standardized approach to qualitative content analysis of focus group discussions from different countries. *Patient Education and Counseling*, 82(3), 420-428.
- Paccagnella, L. (1997). Getting the seats of your pants dirty: Strategies for ethnographic research on virtual communities. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 3(1).
- Ranieri, M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Trento, IT: Erickson
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: The key to active online learning*. London, UK: Routledge.
- Shaw, D., & Young, S. (2003). Costs to faculty in delivering equated online and on campus courses. *The Journal of Interactive Online Learning*, 1(4).
- Shea, P., Hayes, S., & Vickers, J. (2010). Online instructional effort measured through the lens of teaching presence in the community of inquiry framework: A re-examination of measures and approach. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(3), 127-154.
- Thompson, M. M. (2004). Faculty self-study research project: Examining the online workload. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8(3), 84-88.
- Tomei, L. A. (2006). The impact of online teaching on faculty load: Computing the ideal class size for online courses. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 531-541.
- Tynan, B., Ryan, Y., Hinton, L., & Lamont Mills, A. (2012). *Out of hours: final report of the project e-teaching leadership: planning and implementing a benefits-oriented costs model for technology enhanced learning*. Retrieved from http://www.olt.gov.au/system/files/resources/CG9_1242_Tynan_Report_2012_0.pdf
- Tynan, B., Ryan, Y., & Lamont-Mills, A. (2015). Examining workload models in online and blended teaching. *British Journal of Educational Technology*, 46(1), 5-15.
- Van de Vord, R., & Pogue, K. (2012). Teaching time investment: Does online really take more time than face-to-face? *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(3), 132-146.