

Ci siamo già passati: modelli che si ripetono nella re-invenzione dei ruoli del bibliotecario nella biblioteca accademica

di Rónán O'Beirne

Introduzione

Il cambiamento al quale stiamo assistendo all'università in risposta all'economia della conoscenza globale è considerevole perché coincide con due movimenti significativi. Il primo è ben documentato e rappresenta il passaggio dell'educazione superiore «dall'élite alla massa all'universalità» [1]. Il secondo è il passaggio più ampio degli studi superiori, in gran parte assistito dalla tecnologia, da un modello di scarsità di informazione all'abbondanza di informazione, molto evidente nella digitalizzazione delle risorse a stampa [2]. Entrambi i movimenti sono identificati dalla letteratura biblioteconomica come chiavi per il cambiamento all'interno della professione; oltre a questo si avverte forte una variazione del luogo di controllo, uno spostamento dell'approccio da *top down* a *bottom up* nella gestione della conoscenza. Lo spostamento da una rigida tassonomia, gestita dalla biblioteca, a una più flessibile "folksonomia", dove i creatori di contenuto e anche gli utenti assegnano le loro parole chiave e classificazioni alla conoscenza, costituisce un ottimo esempio di quelle questioni operative indicative di un cambiamento nel ruolo del bibliotecario.

Le biblioteche accademiche sono in continuo mutamento come conseguenza dei cambiamenti del settore, molti dei quali sono indotti dall'esterno: sta diventando sempre più difficile soddisfare il crescente bisogno per studenti e ricercatori di gestire quantità ingenti e complesse di conoscenza. Non ci sono più chiare tracce di confine: la nuova tecnologia fa sì che i tradizionali limiti della conoscenza trascendano le mura dell'Università. Osservando la biblioteca alla luce di questi instabili confini, diviene chiaro che la tecnologia consente alcuni profondi mutamenti nell'istruzione, ai quali naturalmente la biblioteca deve dare risposta se intende mantenersi un ruolo di rilievo.

La nozione di ambiente educativo in mutamento non è nuova, però forse il passo si è fatto più veloce. Rivedendo la decade fino all'anno 2000 per le biblioteche accademiche del Regno Unito, Naylor identifica quattro fattori che hanno contribuito a un cambiamento significativo e marcato [3]: il primo di questi fu prevedibilmente la crescita nel numero degli studenti; il secondo lo sviluppo della tecnologia dell'informazione, che egli rilevava non mostrare segni di stabilizzazione; terzo fu il

RÓNÁN O'BEIRNE, chartered fellow of CLIP and director for Learning development at Bradford college, UK, e-mail r.obeirne@bradfordcollege.ac.uk. Traduzione a cura di Matilde Fontanin, Università di Trieste, e-mail fontanin@pug.units.it. Dove non diversamente specificato, l'ultima consultazione dei siti web citati risale al 28 giugno 2013.

cambiamento delle infrastrutture per l'alta istruzione in Gran Bretagna, specificamente la fusione dei settori politecnico e universitario che ebbe effetto nel 1994 a seguito dell'*Education Act* del 1992. Naylor nota che questi tre cambiamenti furono effettivamente provocati da un'agenda esterna: «Per tutti e tre questi fattori l'impulso venne dal di fuori delle biblioteche stesse, e il loro compito fu di assimilarne le ricadute e rispondere di conseguenza. Nello strutturare la loro risposta le biblioteche furono guidate - spinte potrebbe non essere un termine inappropriato - dall'esito del quarto fattore, uno speciale comitato di indagine fondato dalle istituzioni che sostenevano finanziariamente le quattro regioni del Regno Unito» [3, p.83].

Quello speciale comitato presieduto dal prof. Brian Follett produsse il rapporto noto come Rapporto Follett [4]. Il significativo spostamento verificatosi nella letteratura della biblioteconomia accademica è da attribuire alle scoperte e alle conseguenti raccomandazioni del Rapporto Follett. Sebbene la cosa fosse stata concepita in risposta a vari stimoli esterni, che essenzialmente corrispondevano a un cambiamento nella politica economica riguardo alla produzione di conoscenza, i bibliotecari erano allo stesso tempo concentrati su questioni locali dirette come l'edilizia e i bilanci.

I temi che emergono dalla letteratura LIS si riferiscono al senso fisico dello spazio e alla presenza simbolica della biblioteca come custode della conoscenza che mantiene un ruolo centrale nella conservazione e nella gestione della conoscenza. Mentre nella teoria generalmente si accetta che la posizione sia destinata a mutare, a livello operativo l'identità e il ruolo del bibliotecario richiedono di essere esplorati oltre riguardo ai concetti emergenti di produzione di conoscenza e ricerca. Data la dimensione e il ritmo del cambiamento, non è infrequente che si verifichi una tensione tra la nozione di biblioteca universitaria condivisa tra i professionisti bibliotecari e l'idea e le aspettative che lo staff accademico, e soprattutto gli amministratori dell'università, hanno di quella stessa biblioteca.

Oggi, in termini di come i servizi bibliotecari si adattano alla struttura organizzativa, il tema della convergenza è familiare alle biblioteche dal momento che molte si sono espanse, contratte o hanno mutato forma alla luce dei mutevoli bisogni. Dempsey suggerisce: «La biblioteca ha un ruolo istituzionale persistente; tuttavia abbiamo visto emergere altre aree con funzioni sovrapposte, simili o convergenti. Queste includono IT, e-learning, editoria, ricerca elettronica e supporto all'informatica umanistica, centri di scrittura, amministrazione di ricerca e pubblicazione. Man mano che la funzione di gestione dell'informazione si integra in più attività, e che queste vengono unificate dalla rete, l'università potrebbe riallineare il supporto alla gestione dell'informazione» [5].

La letteratura argomenta che la biblioteca ha perduto il suo monopolio sulla gestione d'informazione e conoscenza [6]: creazione, gestione, manipolazione e divulgazione dei materiali digitali sono divenute integranti di una parte sempre più ampia dello staff delle università e delle loro attività. Nel regno della ricerca i ricercatori hanno bisogno di gestire grandi set di dati come i dati empirici e il processo di disseminazione si svolge attraverso la collaborazione tra una serie di istituzioni e depositi istituzionali online: i compiti tradizionali della biblioteca vengono perciò espletati più ampiamente e così, si suggerisce, il ruolo della biblioteca si trasforma. Questi mutevoli confini portano a nuove configurazioni dei servizi e nuove abilità professionali e rappresentano i temi chiave nell'avanguardia della professione.

Supporto all'e-learning

L'aspettativa che attraverso l'uso della tecnologia gli studenti avrebbero goduto di un approccio maggiormente incentrato su di loro e in grado di realizzare un apprendimento socio-costruttivista deve ancora essere realizzata pienamente. Nonostante i

molti cambiamenti nella politica educativa e la contemporanea introduzione di nuove tecnologie cerchino di ri-orientare la pedagogia ponendo al centro il discente, rimane il focus, supportato dalle strutture istituzionali, sul modello d'insegnamento tradizionale di trasmissione della conoscenza. L'introduzione degli ambienti virtuali di apprendimento (VLE) ha fatto intravedere il potenziale per i discenti di costruire e raffinare la conoscenza in un contesto sociale; eppure in molti casi questo potenziale è stato messo in ombra, da parte dei docenti, da un uso più pragmatico dei VLE a supporto del modello didattico tradizionale di trasmissione del sapere.

Si può sostenere che una barriera significativa che ostacola l'evoluzione verso un approccio centrato sul discente nell'uso della tecnologia sia la scarsa comprensione della necessità di una nuova alfabetizzazione, un'alfabetizzazione informativa o digitale che deleghi all'allievo lo sfruttamento degli strumenti tecnologici per aumentare la sua esperienza di apprendimento. Nello sviluppo di tale alfabetizzazione c'è bisogno di riconoscere nuovi ruoli ai bibliotecari accademici, ma per far questo c'è bisogno che i bibliotecari diventino partner di fatto negli approcci multidisciplinari alla progettazione, fornitura e innovazione dell'istruzione in un ambiente sempre più collegato in rete. Inoltre, e forse in modo più provocatorio, un vero approccio incentrato sul discente richiede che il corpo docente accademico si confronti con l'alfabetizzazione digitale e che rimetta in discussione la propria comprensione dell'insegnamento nell'ambiente in rete.

Con il *social networking* e le tecnologie Web 2.0 si crea il potenziale per togliere l'iniziativa al docente e all'accademia delegando l'allievo a generare il proprio contenuto e contesto per l'apprendimento. Questo potenziale, se supportato con efficacia attraverso un'appropriata alfabetizzazione informativa e digitale, può originare uno spostamento verso un apprendimento socio-costruttivista che, fino a ora, è rimasto teorico.

Levy e Roberts [7] notano che l'introduzione di nuove tecnologie non ha necessariamente sviluppato pedagogie incentrate sull'allievo; prevale ancora il modello tradizionale della trasmissione del sapere, e, citando una ricerca condotta nel 2001, suggeriscono che gran parte degli approcci nell'uso del Web per l'apprendimento rimangono essenzialmente incentrati sul docente: «A dispetto delle irresistibili prove emerse, sin dall'inizio della ricerca sull'apprendimento universitario, a sostegno dell'importanza delle pedagogie incentrate sull'allievo, gli approcci tradizionali di trasmissione della conoscenza sono molto vitali nelle università, inclusa l'area dell'*e-learning*» [7, p.28].

Siamo in grado di osservare come la tecnologia sia stata usata per guidare la linea politica e come questa a sua volta abbia informato l'uso della tecnologia. Un buon esempio è il JISC (Joint Information Services Committee) la cui missione primaria è: «Fornire *leadership* di alto livello nell'uso innovativo della tecnologia per l'informazione e la comunicazione a supporto dell'educazione, la ricerca e l'efficienza istituzionale» [8].

Il JISC ha fornito una chiara linea politica per l'educazione superiore e questa è stata incrementata dalle borse concesse a supporto di singole iniziative e dai finanziamenti a ricerca, sperimentazione e implementazione in tutto il settore. L'imperativo per il JISC è di integrare il "pensiero" tecnologico e l'uso della tecnologia nell'indirizzo politico e nella pianificazione nei livelli strategici all'interno delle istituzioni.

Un'altra ragione per l'implementazione è il miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento; questa è forse l'area che ha dato luogo alle maggiori contestazioni. I benefici più spesso citati da chi ansiosamente supporta le tecnologie per l'apprendimento sono quelli spaziali e temporali. Essenzialmente si tratta del concetto che si possa apprendere in ogni momento e in ogni luogo, posto che la tecnologia sia adeguatamente organizzata.

Ulteriore ragione fondamentale per l'introduzione della tecnologia è il suo uso nelle funzioni di supporto collegate all'apprendimento: «L'efficienza costituirà un

importante elemento motore per la continua implementazione su vasta scala dell'apprendimento supportato dalla tecnologia. La politica dell'allargamento della partecipazione accrescerà la diversità tra la popolazione studentesca. Un maggior numero di studenti entrerà nell'educazione superiore senza qualifiche formali e in maniera crescente dovrà trovare lavori *part-time* per supportare la sua istruzione. Conseguentemente, il problema di conservare gli studenti diventerà significativo e le soluzioni basate sulla tecnologia si renderanno necessarie per fornire apprendimento e supporto dovunque essi si trovino e dovunque lo desiderino» [9, p. 44].

Questo tipo di finanziamento tramite borse da parte del JISC (i suoi programmi di innovazione hanno investito fondi in oltre 170 istituzioni negli ultimi cinque anni), è stato uno dei fattori chiave che hanno permesso alle università di abbracciare la tecnologia. Inoltre vale la pena notare che il JISC ha supportato molte iniziative a favore delle biblioteche e dell'alfabetizzazione digitale. Comunque il JISC raccomanda cautela: «Passare dalla dimensione di piccoli progetti pilota a quella istituzionale o nazionale è una sfida significativa. Il cambiamento richiede tempo, persino le innovazioni tecniche collaudate possono necessitare un tempo considerevole prima di essere adottate dalle grandi istituzioni, poiché il cambiamento strategico e culturale è molto più lento» [10, p. 32].

È precisamente a questa sfida che hanno rinunciato le istituzioni che si trovano a fronteggiare questioni di sostenibilità, particolarmente perché i benefici dell'*e-learning* devono essere ancora compresi a pieno o in alcuni casi sono visti come solo parzialmente vantaggiosi e spesso legati a iniziative che si esauriscono. Ad esempio, il lavoro di Gunn sulla sostenibilità delle iniziative di *e-learning* osserva che esse sono «generalmente non ben supportate». La sua ricerca ha scoperto che c'erano problemi riguardanti le «strutture organizzative di supporto, una visione condivisa e l'affidabilità dello staff» [11, p. 89].

Ci sono poi pareri contrari, non necessariamente verso il dispiegamento della tecnologia, visto da molti come inevitabile conseguenza del cambiamento e del progresso; piuttosto si mette in dubbio il principio sottinteso che uno spostamento generalizzato verso la tecnologia migliorerà l'apprendimento. «A dispetto di tutta la retorica in direzione contraria, le istituzioni sembrano incapaci di fare passi concertati verso il concepimento della "nuova università" che secondo così tanti è necessaria per dare spazio ad un pieno rifiorire della rivoluzione della conoscenza e della tecnologia» [12, p. 10].

Nonostante la massa di ricerca condotta sulla valutazione dell'impatto dell'*e-learning* e sull'uso della tecnologia nella sua somministrazione, secondo Conole ci sono ancora alcune domande chiave lasciate senza risposta, come: «Con quanta efficacia questi tipi di sistemi supportano l'*e-learning*? Sono più efficaci dell'apprendimento frontale? Quali aspetti dell'apprendimento sono maggiormente adatti all'apprendimento *online* e quali a quello frontale? Quanto tempo prendono lo sviluppo e l'implementazione dei corsi *online*? Quali abilità sono necessarie a docenti e studenti per usare efficacemente gli ambienti di apprendimento *online*?» [13, p. 1].

Una delle critiche più frequenti nei confronti della tecnologia è la mancanza di un approccio strategico al suo inserimento nella didattica. Questo è stato evidenziato in *Collaborate to compete*, il recente rapporto della Online Learning Taskforce del Higher Education Funding Council England (HEFCE): «L'immobilità non costituisce un'opzione percorribile se il settore dell'educazione superiore britannica deve mantenere la sua qualità e competitività, e venire incontro alle future aspettative degli studenti. Per supportare la collaborazione e permettere economie di scala è essenziale che le istituzioni adottino un approccio strategico verso un radicamento della somministrazione dell'apprendimento *online* e adattino le loro strutture organizzative e i loro processi in modo adeguato. Questo può richiedere un cambiamento rilevante nella cultura accademica e organizzativa» [14, p. 17].

I miglioramenti nella didattica sono sostenuti dai diversi valori recati al sistema educativo da attori diversi: questi possono essere intesi come valori sociali, economici e istituzionali. Invariabilmente essi non solo producono un contesto per il modo nel quale la tecnologia viene introdotta, ma influenzano anche il suo utilizzo continuativo. Partendo dall'evidenza fornita dal sondaggio longitudinale UCISA [15] sull'uso della tecnologia nell'educazione superiore, è possibile tracciare tendenze e problemi nell'apprendimento potenziato dalla tecnologia. Laddove lo sviluppo e l'uso della tecnologia siano stati incorporati nella pratica il risultante quadro è variabile: l'investimento e l'infrastruttura e, in ultima analisi, la necessità di cambiare la cultura sono stati in parte risposta e in parte motore di un'università maggiormente impegnata nella tecnologia, caratterizzata dal recente sviluppo e ampio assorbimento degli ambienti di apprendimento virtuali.

Per l'università lo spostamento verso il VLE ha costituito una risposta strategica per il superamento del gap tra indirizzi politici e pratica. Eppure mentre può apparire che esso costituisca la soluzione in termini di strategia, il VLE ha un impatto profondo, poiché rappresenta uno spostamento del controllo dall'insegnamento all'apprendimento. Il "tradizionale" dispiegamento di tecnologia da parte dell'università, precedentemente al VLE, può essere visto come un mantenimento del potere da parte dei docenti nel loro rapporto con i discenti. Il VLE, superando le barriere temporali e spaziali della didattica programmata in classe, ha riportato flessibilità ed efficienza nel *business* dell'istruzione. Allo stesso tempo ha alterato l'equilibrio pedagogico tra discente, docente e contenuto dell'apprendimento. In breve, ha significato la legittimazione per i discenti a gestire aspetti del loro apprendimento indipendentemente dall'università.

Osservando il VLE e il suo impatto sulla struttura organizzativa si può notare che i servizi di supporto all'interno delle università sono stati strumentali nel suo sviluppo ed effettivamente nel suo successo. Eppure questo aspetto è poco rappresentato nella letteratura di base sull'educazione superiore. Frye osserva in termini più generici i cambiamenti necessari nella gestione dell'informazione e della conoscenza stimolati dalla tecnologia: «E naturalmente la tecnologia dell'informazione sta mutando radicalmente il modo in cui le persone coinvolte nell'educazione superiore maneggiano l'informazione e come generano, organizzano, preservano e disseminano la conoscenza accademica nella didattica e nella ricerca. Forse l'aspetto più significativo è che la tecnologia dell'informazione sta velocemente rendendo obsoleti i tradizionali confini disciplinari intorno ai quali il college o l'università si organizzano e accedono alla conoscenza» [12, p. 11].

A ogni modo, più specificatamente l'impatto sul ruolo del bibliotecario di fatto come la convergenza del servizio e il confondersi e incrociarsi dei confini professionali è qualcosa che rimane un interesse fondamentale per molti nella pratica professionale. Un aspetto di ciò è stata l'agenda dell'alfabetizzazione informativa che ha aperto una nuova visione per molti bibliotecari, ridefinendo i termini del patto tra accademia, discente, informazione e conoscenza che sottende al contenuto digitale e al processo di apprendimento.

Alfabetizzazioni per il Web 2.0

Al di fuori delle mura dell'università la rapida e diffusa adozione dei *social media*, della rete sociale e di tecnologie Web 2.0 fornisce efficacemente ai lettori un'infrastruttura, indipendente dall'università, che dà loro l'opportunità di apprendere al di fuori di, e in molti casi oltre a, ciò che viene offerto dall'università e dal suo VLE. Questa abilità dei discenti di non limitarsi a recuperare la conoscenza, ma di crearne di nuova nel ciber spazio e di condividerla l'uno con gli altri o in modo anche più ampio, è

immensamente significativa. Essa comprende problemi di pedagogia e solleva ulteriori questioni di alfabetizzazione digitale e informativa. In particolare, con lo sviluppo della rete sociale, molti modelli tecnologici di apprendimento, come quelli sviluppati da Salmon [16] e Laurillard [17], sono messi in discussione poiché il centro di controllo non è semplicemente scivolato oltre il punto dove era arrivato con l'introduzione dei VLE, bensì lo studente ora è ulteriormente legittimato a creare e condividere contenuto attraverso una gamma di strade, ad esempio Wikipedia.

Si potrebbe pensare che con l'abilità dei discenti di costruire conoscenza e la libertà di immediata e costante interazione sociale, la teoria dell'apprendimento socio-costruttivista si sia materializzata in una realtà tangibile e concreta, sebbene virtuale.

Eppure, come per l'apertura del VLE, l'educazione superiore sta ora cercando faticosamente di venire a patti con le tecnologie Web 2.0. Un recente rapporto commissionato dal Committee of Inquiry into the Changing Learner Experience sottolinea quanto segue: «Le istituzioni per l'educazione superiore e i loro studenti si trovano in territori incontrollati rispetto all'uso del Web 2.0. I confini storicamente più certi dove l'informazione e la comunicazione erano controllate dell'università si stanno perdendo, e le istituzioni faticano a capire come operare in questo spazio mutato e permeabile. Gli studenti devono ancora scoprire le piene conseguenze delle loro rappresentazioni pubbliche. La mentalità e le strutture di riferimento che abbiamo usato fino a ora non sono più adeguate. Molti confini sono divenuti confusi; tra località fisiche e virtuali, tra vita sociale e professionale, tra apprendimento formale e informale, tra consumo e produzione della conoscenza» [18].

Se consideriamo il ruolo avuto dai servizi di supporto nello sviluppo degli ambienti virtuali di apprendimento, laddove i bibliotecari abbiano assunto un ruolo ampio, come ad esempio nel perorare e sviluppare linee d'indirizzo per l'alfabetizzazione informativa [7], ci si deve augurare che simili politiche di alfabetizzazione vengano sviluppate nell'era dell'emergente 2.0. Williams [19] per esempio auspica che il ruolo del bibliotecario sia maggiormente centrale per l'attività accademica, in particolare modo visto che l'informazione e la comunicazione della conoscenza sono critiche per il processo di apprendimento. Ella osserva l'evoluzione dell'alfabetizzazione informativa dal punto di vista delle abilità e della formazione degli utenti in biblioteca sia come punto di forza che di debolezza, mentre si trasforma nel set di competenze necessario nell'università odierna. Certamente i concetti della biblioteca digitale e degli ambienti di apprendimento virtuale avevano una sinergia che era difficile ignorare. Da questo procedette il modello di alfabetizzazione informativa promulgato dallo SCOUNL e noto come *Seven pillars of information literacy*. Questi pilastri sono i seguenti:

1. Identificare (riconoscere i propri bisogni informativi)
2. Ambito (valutare la conoscenza corrente e individuare lo scarto informativo)
3. Pianificare (costruire le strategie per localizzare le informazioni)
4. Raccogliere (localizzare e accedere alle informazioni e ai dati necessari)
5. Valutare (passare in rassegna il processo di ricerca e comparare e valutare informazioni e dati)
6. Gestire (organizzare l'informazione in modo etico e professionale)
7. Presentare (applicare la conoscenza acquisita, presentare risultati, sintetizzare informazione e dati vecchi e nuovi per creare nuova conoscenza e disseminarla in modi diversi) [20].

Mentre pochi metterebbero in discussione la validità dell'alfabetizzazione informativa, ci sono molti diversi punti di vista su come si debba organizzare questa attività in un'istituzione accademica. Alcuni approcci sono a favore dell'incorporazione nei curricula mentre altri la considerano una funzione chiave dei servizi bibliotecari e perciò

separata. Inoltre ci sono approcci da cassetta degli attrezzi e approcci *e-learning* all'insegnamento dell'alfabetizzazione informativa. La "Librarians Information Literacy Annual Conference" [21] costituisce da molti anni il luogo centrale per questi diversi dibattiti.

È curioso che i sostenitori più forti dell'alfabetizzazione informativa abbiano lottato per sostenere una definizione che si adattasse bene alla professione bibliotecaria, da dove il concetto originariamente proveniva, mentre con lo sviluppo di "altre" alfabetizzazioni, come quella digitale e dei media, Williams nota le difficoltà di questa definizione: «Eppure si può dire che ci sono stati tanti tentativi di definire la precisa natura dell'alfabetizzazione informativa quante le teorie dell'apprendimento. Effettivamente spesso è difficile distinguere tra la descrizione del processo informativo e quella del processo di apprendimento» [19, p. 50].

Un'ulteriore complicazione può essere trovata nella letteratura associata alla biblioteca accademica [22, 23], dove regna un considerevole entusiasmo per il riconoscimento al bibliotecario del ruolo di sostenitore, moderatore e facilitatore dell'apprendimento nell'era Web 2.0. Eppure alcuni sostengono una tesi contraria, considerando che la vera natura del Web 2.0 non riguarda tanto informazione e alfabetizzazione informativa dell'individuo, ma piuttosto l'aspetto sociale della rete basato sulle abilità di sviluppare e coltivare relazioni. Per esempio Lankshear e Knobel scrivono: «Una valutazione spassionata dell'impatto delle tecnologie digitali sulla cultura popolare, sui mercati finanziari, la salute, le telecomunicazioni, i trasporti e la gestione organizzativa produce una semplice osservazione: il maggiore impatto che queste tecnologie hanno avuto e avranno è sulla relazione tra le persone e tra le organizzazioni» [24, p. 49].

Lankshear e Knobel sono forse troppo semplicistici nella loro valutazione, in quanto essi limitano la loro visione alle più recenti tecnologie "sociali"; questi aspetti sociali ovviamente hanno la loro origine e sono basati sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Man mano che la tecnologia e il suo uso si evolvono, Williams nota: «Così l'*information literacy* si è spostata, perlomeno nella definizione, da un approccio basato sulle abilità incentrato sulle fonti informative a un concetto che comprende abilità, conoscenza, valori e attitudine verso l'uso educativo e sociale dell'informazione» [19, p. 54].

Supporto alla ricerca

Prima di procedere nell'osservazione del potenziale ed emergente ruolo dei bibliotecari nel contribuire alla funzione di ricerca attraverso, per esempio, la gestione dei dati di ricerca, è forse utile riassumere quanto sopra delineato. Questo articolo si apriva sostenendo che i bibliotecari hanno saputo rispondere ai cambiamenti nell'agenda educativa in un gran numero di occasioni, passando attraverso le nuove tecnologie, la riconfigurazione delle strutture organizzative e fisicamente attraverso il mutamento degli edifici e degli spazi bibliotecari. Specificamente, in risposta all'*e-learning*, i bibliotecari hanno sviluppato programmi di alfabetizzazione informativa e digitale come mezzo per dare mandato sia ai discenti che allo staff accademico di navigare attraverso il nuovo mondo digitale. Se da un lato ciò si svolgeva di pari passo con lo sviluppo dell'*e-learning*, dall'altro è stato anche ritardato dal diverso ritmo al quale l'*e-learning* veniva propriamente assimilato.

Ciò che ora emerge è la necessità per le biblioteche e i bibliotecari di dare risposta alla mutevole funzione della ricerca all'interno dell'accademia. Questa nuova sfida, che solo ora sta cominciando a emergere nella letteratura LIS, è nuovamente basata su fattori esterni alla biblioteca. Il legame tra le modalità emergenti di produzione della conoscenza che supportano la posizione dell'università all'interno dell'economia della conoscenza e la mutevole funzione della biblioteca necessita un chiarimento. Inoltre, ci sono

scarse connessioni tra gli aspetti teorici, sia nella produzione della conoscenza che nella biblioteconomia, e gli aspetti pragmatici più operativi della professione bibliotecaria.

Un esempio lampante è il tema emergente della comunicazione accademica della ricerca e la sua relazione con la funzione bibliotecaria. Allo stesso modo la pubblicazione accademica e i diritti sulla proprietà intellettuale (e generalmente il copyright) sembrano destinate a rimanere questioni controverse. Di recente nel Regno Unito, a partire da questo, un ulteriore argomento che ha risvegliato l'interesse dei bibliotecari è l'accesso aperto nella comunicazione accademica, si veda ad esempio Pinfield [25].

La questione dell'accesso aperto (OA) sta ora emergendo più ampiamente come conseguenza della *Finch review* [26] e la posizione del governo britannico dovrebbe essere considerata in relazione alla più ampia posizione dell'UE. L'accesso aperto in termini globali sta diventando una questione significativa con vari gradi di interpretazione in tutte le maggiori aree economiche come l'USA e l'Australia.

La *peer-review* delle comunicazioni accademiche e i regimi editoriali tradizionali che costituiscono il sostrato percepito della qualità accademica, sono messi alla prova dagli approcci dell'auto-pubblicazione e dell'accesso aperto; i modelli editoriali verde, oro, gratis e *libre* devono tutti essere considerati nell'ottica del ruolo in mutamento della professione bibliotecaria.

Procedendo da qui e focalizzandosi maggiormente sulla ricerca nelle scienze, dove iniziative come quella della *Royal Society* [27] dell'accesso aperto alla scienza stanno cominciando ad acquistare un impatto significativo, troviamo il problema di occuparsi di grandi e complessi set di dati di ricerca. Con l'incremento nell'uso del *crowdsourcing* in campo scientifico e l'uso quotidiano degli strumenti per il *networking* sociale, come *Twitter*, da parte di ricercatori del campo scientifico, la gestione della produzione accademica diventa più complicata. Questo può presentare un'opportunità per una certa crescita dei bibliotecari. La gestione di vasti set di dati all'interno di e attraverso i confini istituzionali presenterà sfide considerevoli come i depositi istituzionali, il controllo dell'accesso, problemi sui diritti, archiviazione e conservazione di dati. Attraverso questi e simili compiti passa la necessità di abilità del più alto standard professionale nella gestione di conoscenza e informazione.

Ci si potrebbe aspettare che la biblioteca accademica costituisca la sede naturale per il deposito e la conservazione dei dati di ricerca istituzionali. Ci sono, come ben sanno i bibliotecari, ovvie similitudini nell'approccio usato per gestire le collezioni di risorse a stampa o elettroniche e i dati di ricerca, a ogni modo ci sono anche differenze significative. Una di queste differenze è la gamma estremamente vasta di formati che può essere usata per rappresentare i dati di ricerca. Forse di ancor maggiore importanza è il ruolo della *digital curation* definita qui dal Digital Curation Centre britannico: «La *digital curation*, interpretata nel senso più ampio, si occupa di mantenere e aggiungere il valore ad un corpo affidabile di informazione digitale per uso corrente e futuro» [28].

Fin qui non si intravedono grandi differenze con le quotidiane responsabilità del bibliotecario, comunque questa ulteriore elaborazione può presentare dei problemi: «La *digital curation* si preoccupa di gestire attivamente dati fin tanto che continuano a essere di interesse accademico, scientifico, di ricerca e/o amministrativo, allo scopo di supportare riproducibilità dei risultati, riutilizzo e aggiunta di valore a quei dati, gestendoli dal momento della loro creazione fino a quando si determini che non sono più utili, e assicurando accessibilità a lungo termine e conservazione, autenticità ed integrità» [28].

Il problema principale con cui si confronta il bibliotecario a seguito di questa definizione è se gli aspetti dinamici della *data curation* «supportare riproducibilità dei risultati, riutilizzo e aggiunta di valore a quei dati» siano in effetti un tema con il quale gli odierni bibliotecari abbiano familiarità e si sentano a loro agio.

A differenza dell'alfabetizzazione informativa che come detto sopra è stata vista come esclusivo territorio del bibliotecario, la gestione dei dati di ricerca deve essere ancora definita nei termini di una relazione esclusiva con la scienza bibliotecaria. Possiamo affermare con certezza che tutti i bibliotecari qualificati abbiano abilità inerenti alla gestione dei dati di ricerca? Forse no. Ad esempio, l'area dell'analisi dei dati potrebbe costituire un contenzioso dove abilità matematiche di ordine superiore potrebbero essere richieste più di e accanto a quelle del bibliotecario, o anche nei set di dati qualitativi dove metodi come l'analisi del discorso verrebbero considerati maggiormente pertinenti al lavoro del ricercatore. A dire il vero la relazione tripartita tra il ricercatore, i dati di ricerca e il bibliotecario durante il ciclo di vita della ricerca sembra potenzialmente piuttosto complessa e in qualche modo incerta.

In Gran Bretagna due progetti di gestione dei dati di ricerca (Research Data Management, RDM) che sono stati recentemente completati prendevano in considerazione le opportunità di sviluppo professionale e le complessità per i bibliotecari. Il primo, RDMRose [29], è stato un progetto finanziato dal JISC, iniziato per produrre materiali fatti su misura per i professionisti per l'autoapprendimento e lo sviluppo professionale continuo relativo al Research Data Management (RDM). Il secondo, TraD [30], è stato un progetto a breve termine per migliorare la gestione dei dati di ricerca attraverso l'addestramento.

La biblioteca accademica, quando supporta la ricerca, va oltre l'RDM e fornisce molte altre funzioni di supporto; comunque è imperativo che chi si occupa di sviluppo professionale all'interno della professione nel Regno Unito prenda atto dell'influenza dell'RDM. Il Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP) è responsabile del mantenimento di alti standard qualitativi nel corpo professionale. Il CILIP ha di recente intrapreso un esercizio di scansione orizzontale, il Future Skills Project, per accertare i futuri requisiti della professione. Questa revisione ha portato allo sviluppo di uno schema detto *Professional knowledge and skills base* (PKSB), un modello per le qualifiche accademiche e professionali. L'immagine qui sotto rappresenta lo schema:



Figura 1. *Professional knowledge and skills base* di CILIP.

I risultati del Future Skills Project sono:

- la creazione di una nuova base di dati, la *Professional knowledge and skills base*, che delinea la vasta gamma di abilità richieste da chi lavora in biblioteca e nella comunità dell'informazione e della gestione della conoscenza;
- la revisione del modello per il riconoscimento di corsi accademici e professionali;
- la revisione della nostra serie di qualifiche professionali, incluse *certification, chartership, fellowship e revalidation*;
- il coinvolgimento dei datori di lavoro e lo sviluppo di strategie per il loro continuo coinvolgimento in futuro [31].

Questa risposta da parte dell'organizzazione professionale è certo un riconoscimento che il paesaggio della biblioteca sta cambiando rapidamente. Comunque ci sono alcuni all'interno della professione che sono preoccupati che il ritmo del cambiamento in aree come l'RDM, e più generalmente nel supporto alla ricerca, stia aumentando più velocemente che nella professione.

Conclusioni

Nel consentire alla didattica di allontanarsi da un modello di trasmissione spesso criticato, la tecnologia ha spalancato nuove vedute per i docenti permettendo loro di adoperare una gamma di applicazioni sociali per coinvolgere i discenti. Non si dice questo per suggerire che la sola tecnologia abbia consentito il cambiamento, dal momento che i teorici della didattica scrivevano di nuove forme di pedagogia ben prima di Internet, ma le loro teorie non sono state messe in pratica fino all'arrivo della rete sociale dell'era di Internet.

Sebbene il costruttivismo socio-culturale venisse teorizzato come un approccio didattico che vedeva il discente collegato socialmente con l'abilità di costruire e distribuire conoscenza in tempo reale, è improbabile che quei teorici effettivamente immaginasero la rivoluzione della rete sociale che al momento si svolge davanti ai nostri occhi.

«La ricerca accademica comporta tre passi: trovare informazioni rilevanti, valutare la qualità di quell'informazione, poi usare l'informazione appropriata per cercare di concludere qualcosa, di scoprire qualcosa o di discutere su qualcosa. Internet è utile per il primo passo, di qualche utilità per il secondo, e per niente utile per il terzo» [32, p. 145].

La citazione di Stafford è stata usata in vari modi per descrivere le limitazioni di Internet, comunque non è ora un po' esausta, e forse non vera?

La breve panoramica di alcuni dei progressi cruciali nell'apprendimento e nella ricerca dimostrano come ai bibliotecari si richieda di cambiare costantemente l'enfasi, rivalutando e ricreando le loro abilità in risposta al cambiamento. Questa esigenza di agilità rende il compito di definire il corpo della conoscenza e delle abilità necessarie alla professione non solo difficile, ma anche piuttosto rischioso.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- [1] Martin Trow. *Twentieth-century higher education: elite to mass to universal*. Edited by Micheal Burrage. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2010.
- [2] *Envisioning future academic library services: initiatives, ideas and challenges*. Edited by Sue McKnight. London: Facet, 2010.
- [3] Bernard Naylor. *University Libraries*. In: *British librarianship and information work 1991-2000*. Edited by John H. Bowman. Aldershot: Ashgate, 2006.

- [4] Joint Funding Councils' Libraries Review Group. *Report* (Follett Report). Bristol: HEFCE, 1993.
- [5] Lorcan Dempsey. *The enterprising librarian...* «Lorcan Dempsey's Weblog». 30 June 2012. <<http://orweblog.oclc.org/archives/002201.html>>.
- [6] Patricia Senn Breivik – E. Gordon Gee. *Higher education in the Internet age: libraries creating a strategic edge*. Westport: Praeger, 2006.
- [7] *Developing the new learning environment: the changing role of the academic librarian*. Edited by Philippa Levy and Sue Roberts. London: Facet, 2005.
- [8] Joint Information Systems Committee. *What is JISC*. March 2005. <<http://www.jisc.ac.uk/media/documents/publications/jisco1brochure.pdf>>.
- [9] Joint Information Systems Committee. *Innovative practice with e-learning: a good practice guide to embedding mobile and wireless technologies into everyday practice*. Bristol: JISC, 2005.
- [10] Joint Information Systems Committee. *JISC strategy 2010-2012*. HEFCE, 2009. <<http://www.jisc.ac.uk/media/documents/aboutus/strategy/strategy1012.pdf>>.
- [11] Cathy Gunn. *Sustainability factors for e-learning initiatives*. «*Research in Learning Technology: ALT J*», 18 (2010), n. 2, p. 89-103.
- [12] Billy E. Frye. *Reflections*. «Educause review online», 37 (2002), n. 1, p. 8-14.
- [13] Grainne Conole. *The role of evaluation in the quality assurance of elearning*. «*Learning and teaching in action*», 3 (2004), n. 2, p. 15-18.
- [14] Online Learning Task Force. *Collaborate to compete: seizing the opportunity of online learning for UK higher education: report to HEFCE*. [Bristol]: HEFCE, 2011.
- [15] *2008 Survey of Technology Enhanced Learning for higher education in the UK*. Tom Browne ... [et al.]. [S.l.]: UCISA, 2009.
- [16] Gilly Salmon. *E-moderating: the key to teaching and learning online*. London: Routledge Falmer, 2005.
- [17] Diana Laurillard. *Re-thinking university teaching: a framework for the effective use of educational technology*. New York: Routledge, 1993.
- [18] Brian Kelly. *A review of current and developing international practice in the use of social networking (Web 2.0) in higher education*. [S.l.]: Franklin Consulting, 2008. <<http://opus.bath.ac.uk/17702/2/use-of-social-networking-in-HE-UK-section.doc>>.
- [19] Dorothy Williams. *Literacies and learning*. In: *Developing the new learning environment: the changing role of the academic librarian*. Edited by Philippa Levy and Sue Roberts. London: Facet, 2005.
- [20] SCONUL. *Information skills in higher education: a SCONUL position paper*. London: Society of College, National and University Libraries, 1999. <http://www.sconul.ac.uk/groups/information_literacy/publications/coremodel.pdf> [Ultimo accesso 27 aprile 2011].
- [21] LILAC <<http://www.lilacconference.com/WP/>>.
- [22] Peter Godwin. *Information literacy and Web 2.0: is it just hype?* «*Program: electronic library and information systems*», 43 (2009), n. 3, p. 264-274.
- [23] *Information literacy meets library 2.0*. Edited by Peter Godwin and Jo Parker. London: Facet, 2008.

- [24] Colin Lankshear – Michele Knobel. *New literacies: everyday practices and classroom learning*. Maidenhead: Open University Press, 2006.
- [25] Stephen Pinfield. *Libraries and open access: the Implications of open access publishing and dissemination for libraries in higher education institutions*. In: *Digital convergence: libraries of the future*. Rae Earnshaw and John Vince editors. London: Springer, 2008.
- [26] *Accessibility, sustainability, excellence: how to expand access to research publications: report of the Working Group on Expanding Access to Published Research Findings*. 2012. <<http://www.researchinfonet.org/wp-content/uploads/2012/06/Finch-Group-report-FINAL-VERSION.pdf>>.
- [27] The Royal Society. *Science as an open enterprise: final report*. 2012. <<http://royalsociety.org/policy/projects/science-public-enterprise/report/>>.
- [28] Angus Whyte – Jonathan Tedds. *Making the case for research data management*. Edinburgh: Digital Curation Centre, 2011. <<http://www.dcc.ac.uk/resources/briefing-papers/>>.
- [29] RDMRose <<http://www.shef.ac.uk/is/research/projects/rdmrose>>.
- [30] TraD <<http://www.uel.ac.uk/trad/>>.
- [31] CILIP <www.cilip.org.uk>.
- [32] Beth Stafford. *Information for people or profits? In: Cyberfeminism: connectivity, critique and creativity*. Susan Hawthorne - Renate Klein editors. Melbourne: Spinifex, 1999, p. 137-156. L'articolo cita: Steven R. Knowlton. *How students get lost in cyberspace*. «New York Times Supplement», 2 November 1997, p. 18 e s.

ABSTRACT

AIB studi, DOI 10.2426/aibstudi-9039, vol. 53 n. 2 (maggio/agosto 2013), p. 69-81.

RONAN O'BEIRNE, chartered fellow of CLIP and Director for Learning Development at Bradford College, UK, e-mail r.obeirne@bradfordcollege.ac.uk.

Ci siamo già passati: modelli che si ripetono nella re-invenzione dei ruoli del bibliotecario nella biblioteca accademica

Dopo una panoramica generale sull'educazione superiore nel Regno Unito, l'articolo si sofferma sul mutato ruolo della biblioteca e dei bibliotecari universitari in relazione alle nuove tecnologie, all'Open access, alla gestione dei dati di ricerca. In particolare, approfondisce le nuove sfide rappresentate dall'*e-learning* e dalla ricerca accademica, nonché dalla questione sempre più rilevante dell'Open access nel mondo accademico, provando a ipotizzare il ruolo che i bibliotecari potrebbero giocare in questo contesto. L'associazione professionale dei bibliotecari britannici (CILIP – *Chartered Institute of Library and Information Professionals*) ha risposto a queste sfide con la creazione di una nuova struttura, il *Body of Professional Knowledge and Skills* (BPKS).

We've been here before: repeating patterns of re-invention of librarians' roles in academic libraries

Prefaced by a general overview of UK higher education, this paper goes on to examine aspects of the changing role of academic libraries and librarians in relation to new technologies, open access and

research data management. Specifically, it outlines the challenges of e-learning and academic research and the emerging openness agenda in education, identifying how librarians might contribute. The UK professional library association CILIP (Chartered Institute of Library and Information Professionals of the UK) is responding to these challenges through its new Body of Professional Knowledge and Skills (BPKS) framework. As part of the wider field, future roles for our profession – for example the increasing role for librarians in open access and research data management – are briefly explored.