



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in
Lingue Moderne per la Comunicazione e la Cooperazione Internazionale
Classe LM-38

Tesi di Laurea

Walk-Through Guide for Facilitators: Proposed translation and EN>IT Glossary

Relatrice
Prof. Fiona Dalziel

Laureanda
Porcu Marta
n° matr.1241915/ LMLCC

Anno Accademico 2021/ 2022

CONTENTS

INTRODUCTION.....	3
CHAPTER 1 – TRANSLATION STRATEGIES.....	5
1.1 The IntRef project	5
1.2 Translation Theory	6
1.2.1 Models of translation.....	7
1.2.2 Equivalence	12
1.2.3 Universals.....	15
1.2.4 Translation processes and strategies.....	19
1.2.5 The role of the translator	23
CHAPTER 2: THE CHALLENGES OF SPECIALIZED TRANSLATION.....	26
1.2 Cultural Adaptation	26
1.4 Specialized translation.....	30
1.4.1 Terminology in specialized translation	33
1.4.2 Technical translation	34
1.5 Translation tools: machine translation and SDL Trados	36
1.5.1 Machine Translation.....	37
1.5.2 SDL Trados	39
CHAPTER 3- SOURCE TEXT AND TARGET TEXT	41
CHAPTER 4 – TRANSLATION ANALYSIS	254
4.1 Pre-translation analysis and creation of a corpus	254
4.2 General framework of the source text	259
4.3 Comment on the translation	262
4.3.1 Anglicisms.....	262
4.3.2 Translation Shifts	267
4.3.3 Translating Universals.....	269
CONCLUSION	274
1. Glossary.....	276
SUMMARY IN ITALIAN.....	279
REFERENCES.....	289

INTRODUCTION

During the final stages of my academic career, I was faced with the choice of a topic for my final thesis. The Master degree in Modern Languages for the Communication and International Cooperation I am graduating in focuses on specialized translation. During these two years I have worked on different types of specialized translation, from the scientific to the technical and legal one. For my final thesis, I had always wanted to work on a concrete project that would not only include translation theory but that would also show the reality of the translation process. Among the several possible translations that were proposed to me I chose the translation of some documents related to a project funded by Erasmus+ called the IntRef project. This choice was influenced by my desire to work on a translation that could be really useful for other people and not only for me and my thesis. The IntRef documents are three different texts that all together constitute a Guide for Facilitators. Each text analyses one process or stage of the IntRef project. They are informative texts and they can be included in the technical translation field, which I had explored and worked on during the English Specialized Translation I classes.

The centre of my thesis is the proposed translation and the following EN>IT glossary I created. Nevertheless, to provide a good translation some theoretical background is needed. In the first chapter of my thesis, I focus my attention on translation theories, models, processes and strategies, especially the Vinay & Darbelnet and Toury models and Chesterman's and Bakers' taxonomy of translation strategies. The first chapter concerns Translation Studies as a discipline and the translation process more in general. This is why I decided to include also some studies on the concept of equivalence and universals.

In the second chapter instead, I focus on the challenges typical of specialized translation. I investigated the issue of cultural adaptation, and in particular how culture affects translations, and I described some strategies useful for the translation of culture-specific items. I also dedicated a section to the use of terminology in Specialized Translation, and one to the involvement of machine translation and CAT tools in the translation process. I wanted to investigate the importance of translation tools in general, and specifically MT and MAT tools because they have now become fundamental in order to produce a translation in the quickest and most efficient way possible. During my translation process I decided to use SDL Trados which is one of the most widely used and renowned CAT tools. For this reason, I included a section with a description of the main features and options of SDL Trados.

The third chapter is completely dedicated to the proposed translation and the EN>IT glossary which includes specific terms I found in the IntRef documents and their translations.

The fourth and last chapter includes the analysis of the translation process from the pre-translation analysis to the editing and revision phase with a focus on the main issues I encountered during the translation process. In particular I focused my attention on anglicisms, the translation of universals and translation shifts.

Regards the methodology used for this thesis, we can distinguish between three main stages. The first stage can be defined as a preparatory stage, which included a scrupulous study of Translation Studies as a whole. During this stage I conducted research on the history of Translation Studies as a discipline and in particular on the translation strategies and processes developed by scholars over the years. This preparatory stage gave me the necessary knowledge to decide which approach to use during the translation process, and is also the basis of the entire theoretical part of the thesis. The stage which comes immediately after reading the relevant literature is the so-called draft phase. This stage focuses entirely on the production and revision of the translation of the IntRef documents. During the draft phase, every time I encountered an issue that needed further investigation, I undertake further research in order to decide the best way to translate a certain term, segment or part of the text. In conclusion, the aim of my thesis is to propose the translation of some technical documents and explain step by step the theoretical basis that underpins the entire translation process and how translators work.

CHAPTER 1 – TRANSLATION STRATEGIES

In this first chapter, I will discuss the different translation strategies which I adopted during the translation process of the three texts at the basis of my thesis. I will also introduce the main challenges of specialized translation and the importance of translation technologies in Translation Studies.

1.1 The IntRef project

As mentioned above, this thesis is based on the translation of three texts concerning the IntRef project.

The IntRef project was funded under the Erasmus+ 2018 Key Action 203 Strategic Partnerships for Higher Education program. It started on 1st of September 2019 and finished on 31st August 2021. The aim of the project was to introduce the development of innovative methods that enhance and internationalize reflection on university teaching with evaluation and research. Teachers around the world had the possibility to communicate and exchange ideas about learning, teaching, and assessment across institutional and national boundaries. They were able to do that thanks to some technological tools and devices such as video recordings and video conferencing. Participants were involved in one or more of the reflective methods.

The team involved in the IntRef project developed three intercultural reflective activities:

- Intercultural Teaching Process Recall. During this activity teachers film their own teaching, watch the recording, and share a short clip with a transnational group during a mutually supportive meeting.
- Intercultural Peer Observation. During this activity, teachers film one of their teaching sessions and form transnational pairs in which recordings are shared and discussed in a one-to-one synchronous virtual chat.
- Intercultural Reflecting Team. During this activity teachers share some cases arising during one of their teaching sessions and discuss them with a transnational group. The activity is facilitated by video conferencing (<https://intref.webspace.durham.ac.uk/about/>).

The aim of the project is to ensure that the participants learn from observing their colleagues discussing their problems in transnational groups. Intercultural Teaching Process Recall is based on principles of action learning and self-assessment. The so-called 'Recaller' takes

ownership of the discussion, which has the aim of helping the participants to reflect upon their teaching methods without making unnecessary judgments. Intercultural Peer Observation has much in common with classroom observation practices. Each participant has to film one of his/her teaching sessions and then form transnational pairs in which recordings are shared and discussed.

Three universities worked in the IntRef projects developing these three reflective methods. These methods were first tested by the three partner universities (University of Padova, Goethe University Frankfurt, Durham University). At this initial phase, associate partners, academics, academic developers, and managers from other institutions were trained in using the methods. Since not all contexts were the same the project team implemented the methods based on the different contexts. The project ended with an international conference during which the methods and resources developed by the project were discussed. As a consequence, the members have established an 'Intercultural Community of Reflective Practice', through which transnational partnerships can be set up and the methods will continue to be used (<https://intref.webspace.durham.ac.uk/methods/>).

1.2 Translation Theory

Translation Theory can be defined as the study of the principles of translation (Ulrych, 1992). This theory recognizes that different languages encode meaning in differing forms, and it helps translators to acquire the appropriate knowledge for preserving meaning and stylistic features during the translation process. A theory of translation should investigate and explain how a professional translator moves from the source text (ST), the original text from which a translation is done, into another language, to produce the most appropriate target text (TT), the text that the translator produces from the source text (Schäffner, 2004: 119). Among the numerous translation theories, we can distinguish two approaches. The first has the purpose of expressing as exactly as possible the meaning of every word and phrase of the ST while the second has the aim at producing a result that does not read like a translation at all. A good translator needs to take into account both approaches (Bassnett, 2013).

Conventionally, it is suggested that translators should be familiar with the source language, the target language, and the subject matter. The source language (SL) is a language which is to be translated into another language, and the target language (TL) is a language into which another language is to be translated. Generally speaking, the translators interpret the meaning behind

forms in the source language and try to convey the same meaning in the target language, using the forms of the target language. Although translation is a very ancient practice, the discipline which studies phenomena associated with translation and its form is relatively new. This discipline is called Translation Studies and it appeared from the second half of the 20th century. Before that period ideas about translation were discussed and presented in a rather unsystematic way by translators themselves (Munday, 2010). There were no shared theories or approaches among translators. This eventually slowed down the development of a discipline focused on translation

In the West, the field of translation has always been connected with religion and its importance has been relegated only to the translation of the Bible, first from Hebrew, Aramaic, and Greek and then from Latin to all the European vernacular languages during Protestantism (Munday, 2010). Nevertheless, during this period the translation field was underestimated and many people thought of translations as mere copies of the original texts with no particular value. As said before the Translation Studies emerged as a discipline only in the 20th century and the key for this was the conceptualization of translation. Defining a translation is not easy. The linguist Roman Jakobson tried to do this by categorizing three forms of translation as a process (Jakobson, 2013: 232-239) The first form is interlingual translation, which is basically an interpretation of verbal signs through some other language. The other two categories are intralingual translation when the interpretation of verbal signs happens through other signs in the same language, and intersemiotic translation when the interpretation of verbal signs happens through nonverbal signs (Bassnett, 2013). Interlingual translation is still the main focus of 'Translation Studies'.

1.2.1 Models of translation

Since the 20th century, several linguists have developed models aiming at categorizing what happens during the translation process. Among these models, there is that of Vinay and Darbelnet (1995) which tries to summarize all the characteristics and steps of the translation process. In this section, I will describe this model showing how I used it during my translation process. Vinay and Darbelnet (1995) presented this model in their *Comparative Stylistics of French and English*, a comparative stylistic analysis of French and English in which the two linguists highlighted some differences between the two languages and identified different translation strategies and procedures. There is a slight difference between a translation strategy and a translation procedure. The translation strategy is the overall orientation of the translator while the translation procedure is a specific technique used by the translator (Munday,

2016:88). Vinay and Darbelnet (1995) identified different translation strategies but with a focus on literal or word-to-word translation. In their view, the other strategies should be used only when literal translation is not possible since “literalness should only be sacrificed because of structural and metalinguistic requirements and only after checking that the meaning is fully preserved” (Vinay & Darbelnet, 1995). Word-to-word translation is used when structural and conceptual elements of the SL can be transposed into the TL.

Within literal translation strategy, we can identify three possible procedures. When a word is directly transferred from the SL to the TL we talk about the borrowing procedure. Usually, the borrowing procedure is used when we do not have a corresponding word in the TL and we need to fill this semantic gap (Ivir, 1998). There are some areas, such as engineering and the field of IT, in which the borrowing procedure is a common practice. This is mainly due to the fact that the majority of innovations regarding these areas are developed in English-speaking countries and, when they are shared and transferred across the world, the original name is transferred too (Ivir, 1998).

The borrowing procedure is closely related to the cultural sphere: in fact, when two cultures meet, as happens during translation, the integration of elements of one culture into the other is needed. In doing this, the translator finds out that there are some elements, typical of the source culture, that are absent in the target culture and the other way around. The linguistic expressions aimed at describing them in the source language are defined as “gaps” since they are not translatable in the target language (Munday, 2016). Between the different procedures that can be used to fill these gaps, the borrowing procedure is the most immediate one. Translators can also solve the problem with literal translation, substitution, definition, addition, and omission. All these procedures will be mentioned and explained later on in the text.

During the translation process, I used the borrowing procedure on several occasions as in these examples:

Example:

Setting up iTPR with a partner institution

Avviare iTPR con un'istituzione partner

The word partner is originally an English word deriving from the French parçonier and it is now present in Italian use. In this context, the Italian correspondent 'compagno/a' is not used in this context. Throughout the whole translation process, when facing a doubt, I consulted either a Monolingual Corpus I created of which I will talk more in details in chapter 4, or an online

Corpus based on articles and websites relevant to a specific field. Thanks to these studies among online articles and websites, I found that the expression 'istituzione partner' has around 5,000 occurrences while 'istituzione compagna' only 4.

Example:

A short clip is often sufficient to gain insight into the aspects that the recaller wants to discuss.
Un breve filmato è spesso sufficiente per ottenere informazioni sugli aspetti che il Recaller vuole discutere.

In this example, I borrowed the word Recaller which does not have a real correspondent in Italian. The literal translation for this word would have been 'Richiamatore' but this word, despite its presence in the dictionaries, is rarely used and was not suitable for the Italian target reader. I decided to borrow the English word since in the text there is a section in which the author explains what a Recaller is so that non-English speakers can also understand the role of this figure. The word Recaller is written with a capital letter since it represents a specific figure that participates in the iTPR process.

The second procedure typical of literal translation is the calque. We have a calque or loan translation when a word or phrase is borrowed from the SL and translated literally into the TL (Munday, 2016). One of the most well-known calques from English to Italian is, for example, grattacielo that derives from skyscraper, or Guerra Fredda that derives from Cold War. During my translation process, I found only a calque. Moreover, I decided to use the English word and not the Italian literal translation because this calque is not yet standardized.

Example:

Intercultural Teaching Process Recall (iTPR) is based on principles of action learning

Intercultural Teaching Process Recall (iTPR) si basa sui principi dell'action learning

The term action-learning is a specific term of the educational field. It is mainly translated into Italian as 'Formazione-azione', which is a literal translation of the two English words action and learning with a simple adaptation related to the word order. Nevertheless, during my researches, I found that the term action-learning regarding the educational context is more used than its Italian equivalent. In most of the relevant literature, I found the English term first, followed by the Italian translation. For this reason, I thought that the teachers and facilitators for which this guide has been written would have been more familiar with the term action-learning than with the term Formazione-azione.

As said before, when literal translation cannot be adopted for any reason, the translator tries to solve semantic, lexical, or syntactical problems with oblique translation (Munday, 2016). This is used when the structural or conceptual elements of the SL cannot be directly translated without altering the meaning or upsetting the grammatical and stylistic elements of the TL. This translation strategy covers several procedures as transposition, modulation, equivalence, and adaptation.

As far as the transposition is concerned, we have a change of the part of speech that does not include a change of meaning (Vinay & Darbelnet, 1995). This is one of the most common procedures used when translating a text. In my translation, I needed to use transposition on some occasions.

Example:

If you are intending to conduct research and wish to collect data on participants' experiences of the IntRef methods, it is very likely that you will need to apply for ethical approval for such data collection to take place, in line with your institution's requirements for the conduct of ethical research.

Se intendi condurre una ricerca e desideri raccogliere dati sulle esperienze dei partecipanti dei metodi IntRef, probabilmente dovrai richiedere l'approvazione etica affinché tale raccolta di dati abbia luogo, in linea con i requisiti della tua istituzione per condurre la ricerca etica.

In this case, I changed the noun conduct with the verb 'condurre'. In this case, the transposition was not obligatory, I could have chosen to keep the same part of the speech also in Italian. I decided not to do that because my source text is an informative text aiming at giving information in the clearest and simplest way possible. This clarity, in my opinion, could have been threatened by the use of a phrase as 'per la conduzione di ricerche etiche' which sounds very artificial in Italian.

The second relevant procedure used in oblique translation is modulation. With this procedure, we have a change in the semantics and point of view of the SL that encourages the use of different words or phrases to convey the same message both in the SL and TL. It occurs when there is a change of perspective accompanied by a lexical change in the TL (Ivir, 1998).

Example:

Learning objective(s) for the session, i.e. what did you want students to learn

Obiettivo/i di apprendimento per la sessione, ad esempio cosa dovrebbero apprendere gli studenti.

Usually, it is better to avoid the use of the modulation procedure in favor of the naturalness of the translation but there are some cases in which “although a literal, or even transposed, translation results in a grammatically correct utterance, it is considered unsuitable, unidiomatic and awkward in the TL” (Venuti, 2000). In this case, we have a shift in the point of view of the SL. In the SL the focus was on what the teacher wanted his/her students to learn while in the TL I change the focus on what students should learn from the relevant session so that the subject is no longer the teacher but the students. I think that the sentence in the SL has a more authoritative tone while in the Italian version, due to the use of the conditional, we have a more tentative tone, which I found more suitable for a guide, as this text is. As far as the equivalence and adaptation procedures, I will discuss them in detail in the designated sections.

Another perspective on Translation Studies is presented in the model of the Israeli linguist Gideon Toury. In his view (2012) translations play the role of social and literary systems of the target culture. In particular, he presented a more descriptive model whose ultimate aim is to identify laws of behaviour for translation in general, the so-called Toury’s laws. He notices that, during the translation process, there are some translation behaviours that are commonly adopted by the majority of translators, regardless of the languages they are working with (Pym, 2008). After noticing this trend, Toury developed some generalizations regarding the decision-making processes of the translator that are proper norms about translation. Toury defines the term norm as “the translation of general values or ideas shared by a community – as to what is right or wrong, adequate or inadequate – into performance instructions appropriate for and applicable to particular situations” (Toury 2012: 63). These norms are acquired from the general process of education and socialization thanks to which people learn what kind of behaviour is expected in a given situation. To violate these conventional norms may lead to a poor translation. According to Toury (2012) the translation process is naturally governed by norms and he believes that the identification of such norms will eventually lead to the formulation of real and almost universal laws of translation, and he proposed the series of laws listed below:

- The law of growing standardization which states that ‘in translation, textual relations obtaining in the original are often modified, sometimes to the point of being totally ignored, in favour of [more] habitual options offered by a target repertoire’ (1995: 268). This means that we may have a general standardization and loss of variation in style in the TT due to the tendency of favouring the target culture models.

- The law of interference which is described as “phenomena pertaining to the make-up of the source text to be transferred to the target text” (1995: 274-275). The interferences mentioned here are linguistic features copied in the target text and they can be either negative or positive. For example, negative interference occurs when we have a calque in an unusual position in the target text or when a new term is borrowed into the TL as happened with the term ‘Recaller’ in the texts I translated. On the other hand, we can have a positive interference when some linguistic features typical of the SL are also present in the TL and can be used without them sounding unusual and artificial. An example could be when the SL is an SVO language and the TL is an VSO language also accepts the SVO word order. In this way, the common SL patterns are reinforced in the TT. According to Toury (2012), the tolerance of interference depends mainly on sociocultural factors and the prestige of the two relevant language systems. In particular, there is a greater tolerance when translating from a prestigious language or culture into a language or culture considered to me more ‘minor’.

Both models presented in this section have been criticized by other scholars and they still leave space for future further discussions. Nevertheless, they are considered to be some of the cornerstones of Translation Studies as a discipline and have influenced, in some way, the majority of contemporary linguists and translators.

1.2.2 Equivalence

The models mentioned before are closely related to some other terms that are used both in translation research and in contrastive analysis: equivalence, correspondence, congruence.

The concept of equivalence became an essential feature of translation theories in the 1960s and 1970s mainly because it is relevant both for the definition and the practice of translation. Generally speaking, equivalence indicates that the source text and target text share some kind of “sameness” (Panou, 2013: 1). Many scholars investigated and reflected upon the concept of equivalence. Vinay and Darbelnet (1995) for example argued that equivalence is viewed as a procedure in which the same situation is replicated as in the original but different wording is used. Furthermore, Vinay and Darbelnet consider two expressions to be equivalent only when they can be listed in a bilingual dictionary “as full equivalents” (Vinay & Darbelnet, 1995: 255). Later on, in their writings, they realized that having only full equivalents was impossible so

they conclude that an equivalent of an expression in the SL text in a dictionary or glossary does not guarantee a successful translation due to the context surrounding the term. The context, in fact, is very important in deciding the translation strategy that will be employed. According to Vinay and Darbelnet (1995), translators need to take into account the context around the different expressions or terms in order to find a suitable and acceptable translation. Among the different types of translation, the most relevant for the concept of equivalence are the rank-bound translations and unbounded translations that depend on the grammatical or phonological rank at which equivalence is established (Catford, 1978). Jakobson (2013) instead argues that there can be no full equivalence between two words. He does not think that translation is impossible but it is strictly influenced by the differences in the structure and terminology of languages. Analysing Vinay and Darbelnet's theory and Jacobson's we can notice some similarities since they both argue that translation is possible despite cultural or grammatical differences between source language and target language. They both think that translators need to face some limitations of the linguistic approach during the translation process and they sometimes need to use different procedures that will ensure a more effective and comprehensive rendering of the source text's message in the target text.

Translation theories based on equivalence must inevitably also consider the existence of "shifts" between the source and target texts (Venuti, 2000). Catford (1978) introduced the concept of types and shifts of translation to explain the equivalence of texts in different languages. With regard to translation shifts, Catford defines them as departures from formal correspondence when translating from the SL to the TL (Catford, 1978). In his view, there are two main types of translation shifts: level shifts and category shifts. We have a level shift when an SL item at one linguistic level has a TL equivalent at a different level. We have category shifts when we have structure-shifts involving change in grammatical structure or unit-shifts involving changes in rank or a class-shifts involving changes in class, and finally intra-system shifts involving the source and target language systems when they have the same constitution but there is no correspondence with the TL term selected during the translation process (Catford, 1978).

The concept of equivalence is vital in translation studies because the translation is seen and perceived as a kind of communication. It is generally agreed that the fundamental requirement of any kind of communication is to guarantee that the message is adequately transmitted from the source to the receptor (Munday, 2016). As the translation is a kind of communication, the aim of the translation, generally speaking, is to transmit the original message in the most similar

and equivalent way possible so that the target text reader can understand the source message. In other words, any translation involves a kind of equivalence between the source text and the target text, without which the target text should not be considered the translation of the source text. In terms of equivalence, we can also distinguish between translatable and untranslatable texts. A text can be defined as translatable when a certain degree of equivalence of the source text can be achieved in the target language. Contrarily, a text can be defined as untranslatable when no equivalence of the source text can be achieved in the target language (Yinhua., 2011). Moreover, the search for perfect equivalence is what creates the biggest difficulties when translating a text. It appears that translating can be even more difficult than writing an original text because in the original text, the author is free to choose what to say and how to say it while the translator does not have this freedom, because he/she has to say what the author has said in the original text trying to reproduce also the style of the author (Catford, 1978).

A further important distinction is that between textual equivalence and formal correspondence. A textual equivalent is any target text or portion of text which is considered to be the equivalent of a given SL text or portion of text. We have a translation equivalent when a portion of the source text is changed and this causes a change also in the target text; this means that the translation equivalents are interchangeable in a given situation. A formal correspondent, on the other hand, is any TL category (unit, class, structure, element of structure, etc.) which occupy as nearly as possible, the "same place in the 'economy' of the TL as the given SL category occupies in the SL" (Catford, 1978).

The concept of equivalence becomes problematic when translating specialized and technical texts. Nida's (1977) dynamic equivalence, according to which the target text should have the same effect on its audience the source text had, could be useful for its focus on the importance of meaning. Byrne (2016) argues that this could be essential in the translation of instructional texts, training materials. but dynamic equivalence focuses primarily on cultural phenomena which, as a rule, do not occur in technical texts. Linguistic approaches, like Nida's, are not entirely suitable for a technical translation because in this type of translation the focus is not only in the text, but also on the communicative value of the translation and what people do with texts. This is the reason why equivalence-based theories have difficulty in accounting for the changes or the alterations, and additions, typical of professional translation projects (Byrne, 2016).

1.2.3 Universals

The so-called universals of translation are linguistic features typical of translated texts that exist regardless of the specificities of the language pairs involved in the translation process. Linguists believe that these features are common to all languages because they derive from universal characteristics of human cognition. Besides this linguistic approach, different tendencies have been developed over the years. Particularly relevant are Toury's "laws" (Pym, 2008:311) about translation and Blum-Kulka observations (Chesterman, 2001:175-179). According to Toury, translations are inevitably influenced by the form of the source text, and are more likely than the source text to be standardized. On the other hand, for Blum-Kulka, translations are generally more explicit than their respective source texts, and "explicitation is a universal strategy inherent in the process of language mediation" (Blum-kulka, 1986:35). Thanks to some contrastive analyses of the source and target text a certain number of linguistic features have been identified. The most relevant ones are: Standardization, Explicitation, Simplification, and Avoidance of Repetition.

Standardization (also called Normalization) is one of Toury's laws, which includes all the general tendencies based on conventions present in texts. According to Van der Auwera (2011) studies, some of these tendencies regard for example shifts in punctuation, lexical choices, style and the structure and organization of the text (Kortman & Van der Auwera, 2011).

Example:

- 1 = not at all satisfied 6 = extremely satisfied
- 1 = *per niente soddisfatto/a* 6 = *estremamente soddisfatto/a*

Nowadays it is ethically correct to indicate both the masculine and feminine version of a word when this refers to a person. In the SL there is no feminine version because the English language does not have the gender distinction but in Italian documents, it is very frequent to include both the masculine and feminine suffix. This is a little adjustment based on lexical differences between the two languages influenced by cultural conventions, and related to inclusive language.

During the translation process, a translator can also expand the target text by making some additions. In this case, we talk about Explicitation. One of the first scholars that noticed the

tendency of translations to be more explicit than their source text was Blum-Kulka (1986). Explicitation is nowadays one of the most widely studied universals. The additions to the text can be very different. Van der Auwera (2011), in her writings, noticed the following: the use of interjections to express more clearly the progression of the characters' thoughts or to highlight a certain interpretation; the addition of modifiers, qualifiers, and conjunctions to achieve greater transparency; the insertion of explanations; the repetition of previously mentioned details for the purpose of clarity; the explicit naming of geographical locations; or the explicitation of pronouns, the most common additions that are likely to be present in a target text. It is common when translating, for the translator to need to add a few words to replace idioms, phrases and calques to the TL translation, in order to make it more comprehensible and linear.

Very often, additions are used to provide further context-related information about previous events, or even historical background. They have an explanatory and embedding function and they are used mainly to avoid ambiguity. Obviously, this addition must not change the meaning or intentions of the phrase or sentence.

Example:

- What can you take from this into your future practice more generally?
- *In generale, cosa potresti portare di questa sessione nella tua pratica futura?*

I added 'questa sessione' because in the English version the object was represented by the pronoun *this* but in the Italian version, to translate only with the equivalent pronoun 'questo' would have made the whole sentence more difficult to read. Especially in documents such as guides or official documents, when the solution appears to be unclear it is better to sound redundant and make some additions than to create a text which is difficult to understand. The reader must understand everything without having to read the text several times. Although the Italian language is not a redundant one and, generally speaking, it is better to avoid repetition, in this case, the repetition does not weigh down the text because it appears with two questions in between and we are clearly talking about two different sentences.

As regards Simplification and Avoidance of Repetition we have three different types of simplification: lexical simplification, syntactic simplification, and stylistic simplification. The lexical simplifications are those procedures aiming at making do with fewer words. The most

common lexical simplifications are for example the use of superordinate terms when there are no equivalent hyponyms in the TL, the use of common-level synonyms, or the approximation of the concepts expressed in the ST (Baker, 2019).

Example:

- [...] teachers act as both observed and observer in the process, mutually observing their own and their partner's video
- [...] *agli insegnanti viene chiesto di agire sia come osservatori sia come osservati, esaminando reciprocamente sia i propri video sia quelli dei propri colleghi*

In the entire text, I translated the verb to observe with the Italian verb *osservare*. Here I decided to use a synonym in order to avoid the repetition of *osservatori*, *osservati*, *osservando* all in one sentence. The verb *esaminare*, which I have chosen to replace *osservare* is not a perfect synonym, but in this case, it allowed me to convey the same message.

Syntactic simplifications involve a change in the syntax of sentences or the overall text and the most common ones are for example the elimination of suspended periods and the replacement of non-finite clauses with finite ones (Baker, 2019). As far as stylistic simplifications are concerned, the most common are to replace elaborate sentences with shorter and simpler ones, to divide long sequences and sentences, and to reduce or omit repetition and redundant information (2019). Toury (2012) claims that the tendency to avoid repetitions which occur in the source text is “one of the most persistent, unbending norms in translation in all languages studied so far”. Usually, this procedure is used to avoid redundancy and awkwardness. We tend to omit a word or words when there is no equivalent word or words in the target culture or when literal translation could create ambiguity and interpretation problems. This procedure can be the outcome of the cultural clashes that exist between the SL and the TL. The common perception is that omission means a loss in terms of the meaning of source texts but if a word or expression conveys a superfluous meaning, translators can choose to omit that word or expression instead of engaging themselves in long explanation or unnecessary repetitions (Baker, 2019).

Example:

- The provider of the case learns from observing others discussing their case
- *Chi fornisce il caso impara osservando gli altri che ne discutono.*

Example:

- [...] students are also affected as video recordings of teaching are likely to include students.
- [...] *anche gli studenti sono coinvolti in quanto è probabile che essi siano inclusi nelle registrazioni video dell'insegnamento*

In both cases, we have the omission of an object (case, students) to avoid unnecessary repetition. Here we do not actually have a loss of meaning but the substitution of the object with its relevant pronoun. As said before, the Italian language is not redundant and, based on the type of text one is translating he/she needs to simplify it as much as possible. Analyzing the first example, the literal translation would be “chi fornisce il caso impara osservando gli altri che discutono del loro caso”. In Italian, a similar sentence is grammatically and syntactically correct but sounds somewhat artificial. In a text originally written in Italian we would certainly use the pronoun in order to make a more linear and more easily understandable text.

Research into universals of translation has not only the aim of identifying universals in texts confirming or denying their existence but also to investigate which are the cognitive causes behind these universals of translation. How is it possible that, regardless of the languages involved, the target texts have some common features? One possible explanation can be found in how translators are trained. They are expected to be good communicators and to take the readers' needs and cultural distance into account. This can also explain their need to clarify, explicate, standardize, and so on. Another possible explanation could be that translators do not want to take unnecessary risks and this will eventually lead them to a more literal translation using the most frequent vocabulary and grammar (Baker, 2019).

Studies on universals have shown both some criticism and some benefits. The major problems about universals are related to the very name and to the aim of investigating them. Using the term “universals” means giving a very weak meaning to a term borrowed from linguistics because these elements cannot actually be universally accepted or be true for each language of the world. (Chesterman, 2011:175-179). As far as the aim of researching universals is concerned, some scholars find studies on this matter unnecessary because they simply analyze and identify some already well-known linguistic features that can be easily explained as being pragmatic universals of language use. Moreover, the majority of studies on universals refer to European languages so we do not actually have enough material about all the other languages

to affirm that the linguistic features described in this section are common to all languages. As for the benefits, we can see a clear methodological improvement and, generally speaking, it can be very useful to investigate generalization and common tendencies within the translation process even though we cannot define them as universal tendencies in the strict sense (Chesterman, 2011).

1.2.4 Translation processes and strategies

The translation process is the cognitive activity of producing a target text in one language, based upon a source text in another language (Dimitrova, 2010:406-411). The totality of these cognitive activities is very complex since they involve the comprehension of a text in one language and the consequent production of a text in another language. Given this complexity, several theoretical approaches are used for research on the translation process. It is mainly linguistic but also psycholinguistic or related to cognitive psychology, second language acquisition and so on. The most frequent approaches used are the introspective method for studying the translation process as the so-called “thinking aloud” where the verbalizations are recorded and transcribed, creating what we call TAPs (Think- aloud protocols) or verbal reporting (Jääskeläinen, 2010). Many methods instead use software in order to record the writing process or to observe the use of the reference material and so on. Frequently different methods and data are used to look into the same phenomenon (Gambier, 2010: 412-418).

Besides the different approaches and methods used in investigating the translation process, over the centuries, scholars have focused their attention on different elements of the translation processes. The first studies were aimed at discovering the fundamentals of the translation process while later work investigated specific themes and different variables. One area of interest has been the translation processes of translators with different levels of linguistic knowledge and amount of translation experience (Dimitrova, 2010).

Another important field of study is that related to the main characteristics of the different phases of the translation process and the presence of different cognitive activities during these phases. For example, the cognitive activity of reading the source text presents different characteristics from the cognitive activity of revising the target text; these different characteristics are mainly determined by the previous translation experience. There are three commonly accepted phases of the translation process are three: planning and reading; drafting and generating the target text and revising and editing. There are also a few studies such as Krings (2001) or Robert (2013)

aimed at analysing in depth the revising phase or showing how external elements like time pressure or the use of machine translation, can influence the translation process as a whole. In Translation Studies many scholars, such as that mentioned above, have focused their attention on process-oriented studies. One aspect frequently discussed in process-oriented studies on translation is the active role of translators in the translation process and how their approach is different from that of non-professionals due to their competence. In several studies such as Krings' (2001 in Dimitrova, 2005) or Jääskeläinen's (2000: 71-82) in which a think-aloud methodology has been used, professional translators appear to have a high degree of consciousness and competence regarding translation strategies in general and in particular textual features, and the communicative purpose of TTs. They also use textual knowledge and world knowledge to a greater extent in their translation processes (Dimitrova, 2005). Other studies instead, such as Fraser (1996), focus on the analysis of the process in terms of characteristics of the TT, and the quality of the text. According to Fraser (1996:65-79), professional translators tend to use different textual strategies for translating the same cultural concepts.

As far as translation strategies are concerned, the majority of studies such as Krings (1986), Sager (1997), Newmark (1981) focus their attention on the type of text and type of problems. The main question is 'What are the best strategies for each text type or to solve a certain translation problem? Generally speaking, we need a different strategy for each particular feature such as proverbs, metaphors, toponyms, puns, forms of politeness and so on. The strategies used by translators are not universal and they may differ both in number and in label and denomination. Strategies are used by translators when they encounter a problem and literal translation is not useful, that is why we can affirm that problem-solving is the main function of translation strategies (Sun, 2013).

Andrew Chesterman (1977), an English scholar, has widely studied translation strategies and, in his *Memes of Translation. The spread of ideas in translation theory* he listed some general characteristics of translation strategies. According to him translation strategies apply to a process, involve text-manipulation, are goal-oriented, problem-centered, and inter-subjective and finally are applied consciously. Chesterman's strategies, together with Vinay & Darbelnet's mentioned in section 1.2.1 are just some of the strategies that can be used by a translator. There are other authors, for example Baker (1992) which studied and identified a series of translation

strategies used by professional translators when facing a problematic issue during a translation process.

Chesterman identified three categories of strategy: syntactic strategies, semantic strategies and pragmatic strategies while Baker presented eight strategies. Although most of the strategies are applied because a literal translation is not appropriate, Chesterman presents the literal translation as his first syntactic strategy since he thinks of it as a "default" strategy. The others syntactic strategies are

- Loan translation: it refers to the borrowing of single terms and following the structure of the source text which is foreign to the target reader
- Transposition: it refers to any change in word class and it is a concept that Chesterman took from Vinay and Darbelnet's works
- Unit shift: This term instead has been borrowed from Catford and it refers to the shift at the levels of morpheme, word, phrase, clause, sentence and paragraph.
- Paraphrase structure change: it refers to changes in the internal structure of the noun phrase or verb phrase
- Clause structure change: it refers to changes which affect the organization of the constituent phrases or clauses. For example, changes from active to passive or from finite to infinite
- Sentence structure change: it refers to changes in the structure of the sentence unit.
- Cohesion change: it refers to a strategy which affects intra-textual cohesion, and it can be usually represented in the form of ellipsis, substitution, reference by pronouns or repetition.
- Scheme change: It refers to rhetorical features such as parallelism, alliteration and rhythm.

Within this category of syntactic strategies identified by Chesterman we can notice a similarity with the "Translation using a loan word or loan word plus explanation" described by Baker. According to Baker (1992), this strategy can be used especially when dealing with culture-specific items. When the loan word is repeated several times in the text and the translator believes that the meaning of such term could be not straightforward for the readers. He/she can and should add an explanation to the loan word. Once explained, the loan word can then be used on its own.

As far as the semantic strategy are concerned the biggest similarity between Chesterman's system and Baker's taxonomy concerns paraphrase. In Chesterman's view the "Paraphrase strategy" is based on the overall meaning of the source text, and it creates a liberal approximate translation (Chesterman, 1977). Baker instead distinguish between "Translation by paraphrase using a related word" and "Translation by paraphrase using unrelated words" The former is generally used when a concept present in the ST is lexicalized in the target language but with a different form or when a specific word is greatly used in the ST but would sound unnatural to use it frequently in the TT. The latter is used in some contexts when the concept expressed is not lexicalized in the TL. In this case the paraphrase would not be based on a related word (Baker, 1992). The other semantic strategies identified by Chesterman are:

- Synonymy, antonymy, and hyponymy: here the translator chooses the closest synonym when the literal translation of the source text is not possible, a word with the opposite meaning, and a word that refers to a larger category (e.g. *rose* is a hyponym in relation to *flower*)
- Converses: it refers to pairs of opposites expressing similar semantic relationships (e.g. *send-receive take-give*).
- Trope change: a trope is a figurative or metaphorical use of a word or expression and this strategy refers to the use of a term or phrase to compare two things that are unrelated with the purpose of revealing their similarity.
- Abstraction change: it concerns shifting from more concrete terms to more abstract and the other way around
- Distribution change: here, the same semantic element is distributed over more items or fewer ones. The former is called expansion and the latter compression.
- Emphasis change: it refers to the emphasis of the translated text in comparison to the original that can be increased or decreased.

Lastly, Chesterman identified some pragmatic strategies. Among them we highlight the "Explicitness change" which refers to the addition, omission or deletion of some information of the source text and the "Cultural filtering" which may be considered as the realization of the domestication phenomenon at the level of language, and is used especially in a culture-oriented translation (Chesterman, 1977). These two strategies have been investigated also by Baker which calls them "Translation by omission" and "Translation by cultural substitution". As regards omission, Baker believes that if the meaning conveyed by a certain word or expression is not central enough to the development of the text to justify distracting the reader with an additional explanation, it can be omitted (Baker, 1992). The "Translation by cultural substitution" instead is a strategy aimed at replacing a culture-specific item or expression with a target-language which is different but is likely to have a similar impact on the target reader. Translators use this strategy because it allows the reader to identify themselves with a familiar concept. Other pragmatic strategies are:

- Interpersonal change: it is used to change the overall style of the text in order to make it more or less informed, technical and so on
- Speech act: here we have a change in the speech act
- Visibility change: it increases the "presence" of either the author of the source text or its translator
- Coherence change: it concerns the coherence at a textual level
- Partial translation: it refers to the translation of only a part of a text, not its totality

1.2.5 The role of the translator

Over the centuries the ideology of translators has always been at the centre of discussion in translation studies (Arrojo, 1997). The issues remain an active concern in the field, particularly because of the recent development within translation studies of a tendency to speak of translation itself as a place or space which is somehow disjoined from the actual physical and cultural space that the translator occupies, and somehow distinct from the ideological position of the translator as well. A very important concept for translators is that of “status”. The status of translators concerns the perception of a translator’s value, meaning the particular competences of translator, and how well or bad they complete their translation tasks (Pym, 2013). Today the question of status is even more important because the association and institution that certify translators are increased. Translators should acquire this status in addition to their translation skills. As Stated by Pym “status concerns the various signals that rank a social group or profession with respect to others”, and it allows translators to be accepted by clients and employers. In his view, there are some values such as trustworthiness, professional exclusion, and recognition and prestige, which need to be taken into account to build a translator’s status.

- Trustworthiness: to achieve a good status, translators need to gain the trust of their clients and employers which are not able to evaluate the work of translators since they lack their knowledge.
- Professional exclusion: this means that if some translators are to be trusted and are considered to be “professionals”, then there must be others who are not. Having or not having a good status as a translator can determine the professional exclusion

- Recognition and prestige: one of the signs of status can be the appearance of the translation profession in official documents. This means that a specific translator is recognized and accepted.

The concept of status helps in determining the role of the translator. Even though the main task of the translator is to build a target text that conveys the same meaning as the source text, keeping as much as possible the same stylistic features, they have also a social role to play (Chesterman, 2009). Chesterman (2009) investigated the sociology of translators, which covers several issues such as the status of translators in different cultures, rates of pay, working conditions, role models and the translator's habitus, professional organizations, accreditation systems, translators' networks, copyright, and so on. Questions of a different kind under this heading are those relating to gender and sexual orientation, and to power relations, and how these factors affect a translator's work and attitudes. Among the social issues related to the translators we can also place the translators' ideologies and translation ethics. Scholars in the field of Translation Studies are trying to improve the status of translators. In order to improve the status of translators, it is important to investigate their rights. It is generally argued that translators are not respected as they should and they only have responsibilities and no rights. Only in recent years translators have become an issue for Translation Studies. According to Baker (1998), translators have historically belonged to different types of minority groups, but at the same time they do not only acted as linguistic mediators but also guides, diplomats, ambassadors and so on. Abdallah (2012), for example, notes that Translation Studies have been either text- and product-oriented or philosophical with little space for translators. To fix this lack of representation Chesterman tried to encourage scholars to look at the translator's agency in different ways, covering sociology, culture and cognition with his concept of Translator Studies. Chesterman suggests that ethics and visibility may offer some insights into translator rights, and when defining macro-ethical and micro-ethical matters in relation to translators, he explains that the former "concerns broad social questions such as the role and rights of translators in society, conditions of work, financial rewards and the client's profit motive" (Chesterman, 2009:13-22) Chesterman notes also that "the visibility issue also concerns the translator's role in society, the translator's status and power, the translator's rights"(2009). Here Chesterman is referring to the concept of (in)visibility presented by Lawrence Venuti.

With the term invisibility of the translator, Venuti (1986), refers to two related phenomena, one having to do with reader response to translations, the other with the criterion by which translations are produced and evaluated. Readers usually respond to a translation as if the target text had been originally written in their language. On the other hand, a translation is considered acceptable when it reflects the foreign author's personality or intention or the essential meaning of the original text without confusion and unidiomatic expression, and readers find it fluent to read. The interesting thing here is that both attitudes are related to the ability of translators to be invisible, "the more successful the translation, the more invisible the translator, and the more visible the author or meaning of the original text" (Venuti, 1986). The translator is invisible both in the text and in the socioeconomic field since the translator's invisibility to readers, dictated by a textual effect, partly influences the low cultural and economic status of translation. On the other hand, this low status is one of the reasons why translation in general is judged according to the criterion of fluency that can only be reached with the eclipse of the translator. This implies that there are several social effects of the translator's invisibility such as the minimal recognition, the standard contracts that force them to surrender all rights of ownership in the target text or the extremely low wages compared to the amount of intensive intellectual and specialized labour needed to produce a translation (Venuti, 1986). Today, translators have not achieved yet the insurance of a minimum wage for their work and only freelancers with a high status are able to have high incomes.

CHAPTER 2: THE CHALLENGES OF SPECIALIZED TRANSLATION

1.2 Cultural Adaptation

During the translation process and, in general, within Translation Studies, it is important to focus not only on the linguistic aspects of the process of communication but also on the cultural ones. The cultural factors in translation are undeniable, and no communication is possible unless the message transmitted through texts or speech utterances is well understood and shared by the communicants (Komissarov, 1991). The understanding of a text may only be possible when the reader has the same cultural background knowledge of facts referred to in the text. The concept of culture, especially when related to translation, is far from straightforward and unambiguous.

According to Kroeber and Kluckhohn (1952) culture consists of patterns, of and for behavior, acquired and transmitted by explicit and implicit symbols, constituting the distinctive achievement of human groups, including their embodiment in artefacts. For them the essential core of culture consists of traditional ideas and especially their attached values. Culture is also considered as the product of interacting human minds (Plotkin, 2001: 91). Based on this, culture can include elements of genetics, neuroscience, individual development, psychology and anthropology because a complete explanation of culture, if such a thing is ever possible, will comprise a synthesis of all human science (2001: 91). When this concept of culture comes into contact with the translation field it rises different viewpoints. According to Selehi (2012), culture and translation are among the most determining and influential variables in human communication. It is generally believed that culture influences the translational discourse in a number of ways. Based on this, during the translation process we can either translate everything without any loss of meaning or culturally sensitive elements or we can translate everything with a loss of meaning or culturally sensitive elements (Katan & Taibi, 2021). These viewpoints can be discussed by dividing the process of rendering a culture, into three different levels: technical, formal and informal. Among these three levels, the most relevant to my thesis is the technical one which focuses on the process of rendering new technical words for different countries with different cultures. People who belong to the same community and share the same culture often share also values, behaviours and common knowledge. In the technical field this means that

when a new concept, process or technology appears, it is the community as a whole and the people who work within a certain context that discuss and negotiate them. After the negotiation phase, the new concept needs to be shared globally with other cultures and as Newmark said (1981:6) “no language, no culture is so primitive that it cannot embrace the terms, of say, computer technology”. Sometimes translators will need to use more text to explain a concept but this is necessary because in the technical field it is better to have little or no loss in terms of meaning. During the translation process, we can say that the translated message is transferred both into another language and into another culture. This means that the translator must also overcome the cultural barrier in order to make sure that the target readers are provided with the right amount of information for them to understand the message contained in the text. In specialized and technical translation, the cultural barrier is mainly represented by concept, processes, procedures and technologies that are not present yet in the target culture and need to be explained to the target reader who is lacking the common knowledge needed to understand the text (Byrne, 2006).

During the translation process, the culture of both languages is influential. As a matter of fact, a good translator should be familiar with the culture, customs, and social settings of the source and target language speakers in addition to the different styles of speaking, and social norms of both languages. This awareness and knowledge, can, undoubtedly, improve the quality of translations. Apart from an excellent knowledge of both the source and the target language the translator also needs some sociolinguistic competence so as to fully understand and identify the context of the text and predict who is going to be the target reader (Akbari, 2013:13-21). In specialized and technical translation, translators in addition to a great knowledge of the target culture need specific competencies that may enable them to produce a target text similar to papers written by specialists belonging to the target culture. A successful specialized translator will not only need to have a near native knowledge of the source and target language but will also need to know where to find technical information efficiently (Katan & Taibi, 2021). Based on my experience, it is very useful to search for texts and documents in the TL similar to the source text to see how they are organized and if there are some fixed forms and expressions used in a specific context or to consult glossaries and dictionaries of specialized languages.

Generally speaking, what the translator does is reproduce in the target text the same context of the source text mediating between two different cultures. This mediation, in the majority of cases, involves the cultural adaptation of the target text so that the target readers still have the landmarks typical of their culture of origin. This is the only possible way to convey an easily understandable message to the target readers. The role of the cultural gap between SL and TL

communities has been largely investigated by modern literature on translation. According to Kramersch (1998) to identify themselves as members of a community, people have to define themselves jointly as insiders against others, whom they thereby define as outsiders. The so-called insiders are the ones who have the power to decide whose values and beliefs will be worth adopting by the community as a whole, and which historical events are worth commemorating (1998). Regarding this concept of outsider and insider, Al-Masriin (2009:7-44), investigating the issue of cultural inequivalence and losses in some Arabic texts, concludes that the translator can be considered an 'insider' of both the source and target culture because, to translate a text, he/she needs to share those values and beliefs representative of a certain community. Every community can boast the presence of culture-specific items defined by Aixelà (1996:58) as "those textually actualized items whose function and source text involve a translation problem in their transference to a connotation in a target text, whenever this problem is a product of the non-existence of the referred item or of its different intertextual status in the cultural system of the readers of the target text" The most important issue when translating culture-specific items is the significant loss and gain in their connotations and the fact that the original meaning can be lost or changed in some way (Akbari, 2013). Scholars have analyzed the strategies and procedures involved in the translation of CSIs. Newmark (1988), for example, introduced the following translation procedures:

- Transference: the process of transferring an SL word to a TL text as a translation procedure.
- Cultural equivalent: this procedure involves "replacing a culture-specific item or expression with a target language item which does not have the same propositional meaning" (Baker, 1997)
- Descriptive equivalent: here, the translator inserts some descriptions to clarify the meaning of CSIs to the target readers.
- Synonymy: this procedure is used when a perfect equivalent for that specific context does not exist and the translator uses a near TL equivalent to the SL word.
- Through-translation: this is the literal translation of common collocations, names of organizations, and the components of compounds and perhaps phrases, which is also known as calque or loan translation (Newmark. 1988: 84).

- Shifts or Transpositions: as described in section 1.2.1, this procedure involves a change or shift in the grammar from SL to TL. The shift can be from singular to plural, from noun to verb, as in the example taken from the InteRef documents, and vice versa.
- Recognized translation: here we have the transposition of some institutional terms that have a generally accepted translation, such as the translation of “General Data Protection Regulation” into “Regolamento generale sulla protezione dei dati”.
- Compensation: this procedure is aimed at counterbalancing a certain loss of meaning or pragmatic effect that occurred earlier in the text.
- Paraphrase is an amplification or explanation of the meaning of a segment of the text.
- Notes: the procedure of creating notes is mainly used when the translator wants to explain the meaning of a word or expression that is untranslatable in the TL. This procedure is used when all the others mentioned above are impossible or unsuitable for the economy of the text.

In addition to Newmark’s procedures, CSIs can be influenced by the so-called limited universalization. We have limited universalization when a certain CSI happens to be incomprehensible to the reader, and so the translator decides to replace that certain CSI with a different reference that he/she considers more universal, less specific to the SL culture, and for that reason more comprehensible to the reader (Akbari, 2013).

Newmark’s procedures, as well as limited universalization, can be analyzed in terms of foreignization and domestication. Foreignization and domestication are two basic translation strategies identified and introduced by the American scholar Lawrence Venuti. According to Venuti (1995, cited in Murray, 2008:144-147), domestication refers to “an ethnocentric reduction of the foreign text to target-language cultural values”; it basically brings the author back home. Foreignization instead is “an ethnodeviant pressure on those (cultural) values to register the linguistic and cultural difference of the foreign text”; it basically sends the reader abroad. Domestication is characterized by a fluent style in which the diversity of the foreign text for the target readers is minimized, while foreignization is characterized by the conscious choice of retaining some elements and aspects of the original text’s diversity. An example of domestication based on the InteRef documents can be the translation of “Undergraduates” and “Postgraduates” as “Laureati di primo livello” and “Laureati di secondo livello”. The terms Undergraduates and Postgraduates are not perfectly equivalent to Laureati di primo livello e Laureati di secondo livello because the educational system in Italy differs from the educational

system of Great Britain and the USA, which distinguishes between undergraduate and postgraduate students. Nevertheless, the translation is correct because the target readers, in this case, Italian-speaking readers, are familiar with the distinction between laureati di primo livello e laureati di secondo livello so the possible diversity of the foreign text is minimized if not cancelled.

To conclude, as frequently emphasized by translation scholars, the issue of culture in general and its relationship with language are one of the most complex issues that translators may deal with during a translation process.

1.4 Specialized translation

Generally speaking, we identify as specialized translation those translations based on specialist subject fields as science, technology, economics, politics, law, marketing, and so on. The history of translation until the early 1970s was characterized by the study of literary translation and the other areas of technical translation were considered to be part of Applied Linguistics and even an 'inferior' category of translation (Gotti & Šarčević, 2006). According to Grego (2010), the supremacy that literary translation enjoyed until the 20th century lies in the exclusive possession of the tools, the purpose, and ultimately the time that translators of literary texts had to complete their tasks and to write about it. In all those years, specialized translation was only mentioned to prove the superiority of literary translation. The keystone for Specialized translation was the development of new technologies, fields of studies, and the globalization tendency that have eventually led, in the 1960s, to the LSP theory (Gunnarson, 1997). This theory signed a real turning point in the study of specialized translation and its sub-categories like scientific translation, technical translation, legal translation, etc.

LSP theory is based on the so-called Languages for Specific or Special Purposes (LSPs) that were initially identified in the 1960s. An LSP can be defined as a natural language composed of all the different variants used in a specific technical or disciplinary field, for a functional or an operational purpose. (Gunnarson, 1997). Among the different specific fields, examples of LSPs can be Business English, Medical English, or Legal English. Domain-specific lexicons, together with the concept of clarity and non-ambiguity, are necessary for the development of the language that has the duty to produce new terms and names for every new development in terms of products, services, procedures, etc. To form new words in scientific English, "the model was essentially that of Latin" (Garzone 2006: 16) and included loanwords or direct

borrowings, loan or semantic translations, in addition to new English terms. This model has been for many years that of the other European languages too, until the era of English as a lingua franca.

The English language is now the international language of science, politics, finance, trade, and the internet (Scarpa, 2015) Today, the majority of loanwords and direct borrowings come from the English language and they are called 'anglicisms'. Due to globalization and the affirmation of English as an international lingua franca, every language has been affected and influenced by English words and phraseology. The prestige of English derives from the global political and economic power of English-speaking countries that attracted a growing number of EFL learners (Pulcini, Furiassi & González, 2012). As the number of EFL learners increased we notice a consequent increase in the number of anglicisms borrowed. In many countries, English has become part of the citizens' daily life, especially in the educational and media field and this phenomenon is leading in some cases to a shift from a country with many EFL learners to a country with English as a second language (2012). This is an important sociolinguistic shift. It may happen that two languages have similar words because they belong to the same language family. When this happens, we can still have semantic borrowing. Generally speaking, there are different types of loanwords or Anglicism. A first distinction can be made between direct and indirect borrowing (2012). The most important types of loanwords concerning direct borrowing are:

- Non-adapted loanwords in which the English word is borrowed without any morphological or orthographic change into the recipient language; the only integrations are phonological.
- Adapted loanwords in which the English word is borrowed with some morphological, orthographical, or phonological integration into the recipient language.
- False loanwords in which we have words of the recipient language built with English lexical elements that do not actually exist in the English language. For example, the Italian word record man instead of record holder.
- Hybrid loanwords in which we have a combination of English elements with the recipient language elements as in the Italian volo charter that derives from the English charter flight.

In addition to these types of direct borrowing, we also have some important indirect borrowing such as the calque procedure or the semantic loanword in which we have the recipient language

word that takes the meaning of an English word that can be either similar in structure to the recipient language word or not. Once the loanword is taken by the recipient language, it can develop independently, both morphologically and semantically, according to the linguistic and expressive needs of the new language community (2012). The fields of study most exposed to the use of non-adapted loanwords are economics and computer science, while disciplines such as medicine, physics, chemistry, which are already established, use mainly adapted loanwords and calques (Scarpa, 2015).

The presence of loanwords, either non-adapted or adapted is a constant in translation, especially specialized translation, and specialized translators need a deep knowledge of the relevant LSP so to choose the right variant or loanword. From the perspective of translation, the highly specialized lexicon represents the first and strongest barrier to the comprehension of a specialized text by non-specialists (Grego, 2010). Solving this comprehension issue is the specialized translator's task at the lexical level and in order to do that, he/she can examine the etymology of the word, check if the word was created as specialized or it has also a more generic meaning, compare the different meanings the word has in order to establish which semantic fields it is used in, and so on. As a result, the specialized translator has to deal not only with linguistic issues but also with cognitive, sociological, and ethical issues. The aim of the majority of studies concerning specialized translation is to establish a set of international standards common to as many aspects of specialized fields as possible and that includes the specific terminology (Grego, 2010). This tendency is particularly applicable to lexicon since it is easily separable into single independent words, especially nouns. For the same reasons, the lexicon is the linguistic feature used to file comparable databases as bi-/multilingual glossaries. This tendency appeared before the spread of personal computers when the creation of a terminological database or corpus was thought of in printed format. Nevertheless, perfect word-to-word equivalence is very difficult to find especially when two languages do not share a common origin and culture. In this perspective, the monopoly of just one language, such as English today, can help bridge gaps by means of extensive word-borrowing into all other languages, especially the European ones (Grego, 2010).

During the translation of the IntRef documents, I encountered some terms that had a corresponding adapted or non-adapted loanword in Italian as well as a calque. For example, an adapted loanword is the verb *scannerizzare* from the noun "scanner", which is an English word also used in Italian. A non-adapted loanword instead is *feedback*, which is now part of several LSPs and also of common language. Finally, an example of calque is *action-learning* since this

term can be either copied as a non-adapted loanword, as I did in my translation, or translated as *formazione-azione*.

-

1.4.1 Terminology in specialized translation

Every LSP and so every specialized text has some terms that are only used in specific contexts and that the translator must know in order to provide a good translation of the relevant source text. In science and technology target texts are expected to sound natural, meaning that readers should have the impression that they are originals (Musacchio, 2004). For an LSP translation to sound natural several elements are involved, one of them being the quality and consistency of terminology, but we should also consider lexical as well as syntactic elements, and also stylistic conventions and text types (Musacchio, 2004). Nevertheless, terminology is at the core of specialized translation and is the discipline that allows specialized translators to produce an adequate text. When Terminology as a discipline developed, the number of multilingual dictionaries grew. At first, they were made up of lists of equivalent terms in two or more languages while nowadays they include different types of information related to those terms (Sonneveld, Helmi & Loening, 1993). By the word ‘term’ we define lexical units with a precise meaning in a given special field (Cabr , 2010): 356-365). It is agreed that Terminology has a multidisciplinary nature since it derives its knowledge from a number of established sciences (Sonneveld, Helmi & Loening, 1993). Terminological resources are one of the most important instruments in the hands of translators when they have some significant doubts. To solve potential terminological problems and to avoid terminological inconsistency, the specialized translator needs to consult the so-called term banks and termbases. A term bank is a large-scale multilingual resource while a termbase is a smaller and more personalized terminological resource (Bowker, 2015: 304-323). In the term banks or termbases, translators hope to find the information useful for the total comprehension of the term and/or the context surrounding it. Other useful resources can be the monolingual dictionaries or the opinion of an expert with knowledge in the relevant field and in the source language.

The different resources and tools belong to the broader field of translation technologies, which covers machine translation systems, translation memory systems, term extraction, corpus compilation, and exploitation, as well as other electronic resources and information technologies (Pastor, 2007:1-18). In the next section, I will discuss in detail the importance and use of machine translation and translation memory systems while here I want to investigate the creation and use of corpora, very useful tools when translating a specialized text. In linguistics, a corpus (plural: corpora) is a “body of written text or transcribed speech which can serve as a basis for linguistic analysis and description” (Graeme, 2014). A corpus can be either monolingual or bilingual. Building TL and parallel corpora in specialized fields will eventually improve the quality of the translated texts. Corpora are considered one of the most useful tools in translation mainly because they provide instant access to real usage, show grammatical and collocational patterns, identify translation equivalents and help in reproducing the style and text conventions in both source and target languages (Pastor, 2007:1-18). According to Musacchio (2004), the purpose of corpora in LSP translations is to make sense of multi-word units and help translators in their job. To compare terminology, phraseology, and textual conventions across languages translators can use general or specialized bilingual corpora (2004). Monolingual corpora too are very important because they provide real examples of how a certain term or expression is used and translated in the relevant context. During the translation of the IntRef documents I created and then used a specialized bilingual corpus made up of examples of guides and other texts concerning the education field. This corpus was very useful during the translation process, especially to see how a term was used in context and the occurrences, the textual convention of a TL informative text as a guide and the style and register usually used in TL texts similar to the original one.

1.4.2 Technical translation

Technical translation is a type of translation strictly related to specialized translation, so much so that in some cases the two terms are used interchangeably. Here, ‘technical’ refers to the content of the document and not to the register used. Technical documents can be manuals about technology or engineering, patents, instruction manual, datasheets, guides, and so on. Technical translation, like all types of translations, is a mediated communication meaning that the translator carries out somebody else’s communicative intention, expressed in the source text (Schubert, 2010: 350-355). In these types of translation, the translation work is additionally controlled either by the initiator (the person who commissioned the translation), the informants

(people asked to make some researches or the researchers' authors), or members of the translation team (2010: 350-355). The purpose of the controlling influences is to optimize the text, and they are related to the strategies used to produce the technical source document. An example of such influences is represented by controlled language, which is characterized by a restricted lexicon and syntax. Its role is to achieve consistency, translatability, and comprehensibility.

As far as technical writing and translation are concerned, the principal stylistic goals are clarity, conciseness, and correctness (Wright & Wright Jr, 1993). Clarity refers to the way the source text is rendered in the target language. If the syntactical and lexical features of the source and target language differ, clarity often requires the sentences in the TL to be completely changed (Wright & Wright Jr, 1993). The job of a technical translator cannot simply be that of searching for the different technical terms in the dictionary and substituting them with some accepted equivalents because this will incredibly damage the comprehensibility of the text. To have a target text which is as clear as possible, the translator needs to make some changes as the use of a more general or more specific word, uniting or dividing sentences, changing the word order, having less or more repetition, and so on. When talking about conciseness instead we refer to the organization of the text. It is likely for the first draft of a translation to be very wordy since it includes all the ideas present in the source text with an additional explanation for every idea or concept that can generate confusion in the target text reader (Wright & Wright Jr, 1993). The first draft of a translation is necessarily followed by a phase of editing and organization of the text. A text poorly organized will not be able to convey the message of the source text in the most natural and linear way possible. The reader must not feel a sense of strangeness when reading the target text. Finally, correctness in technical translation means both an accurate recreation of the ideas and technical terms of the original in the target language and the production of an accurate technical document in the target language, even if the original document has some errors (Wright & Wright Jr, 1993).

To produce an accurate recreation of the ideas presented in the source text is very difficult for technical translators because usually, they lack specific knowledge about the subject matter of the original text. To solve this problem, they sometimes turn to specialists in the field. According to Byrne (2006), not respecting the TL text conventions can undermine the credibility of the text, the author and the information in the text. Besides turning to specialists in the field, translators should acquire knowledge about technical writing and in particular, in order to learn how to deal with scientific and technical texts, translators should know the text structure in the different languages, know the LSP for the area, and know the subject area (Lee-

Jahnke, 1998:83-84). When a technical translator is also very competent about the subject matter of the source text, he/she is more likely to find any error than the most careful reader because, during the translation process, he/she analyses in depth the text. Common errors in technical papers that a competent technical translator should be able to detect can include, for example, inconsistency between numbers listed and conclusions drawn from those numbers or textual references to one thing and accompanying diagrams showing something else (Wright & Wright Jr, 1993). The translator must correct eventual errors in brackets or footnotes so that the reader can have the right information and at the same time cannot blame the translator for the errors.

1.5 Translation tools: machine translation and SDL Trados

As with many other sectors, the spread of the personal computer marked a turning point in the history of Translation Studies and professional translation. Translators started to use personal computers in order to create, use and share electronically compiled and saved resource material. Especially due to the growth of the global market and all its consequences, more and more countries and their respective institutions are now in need of translators' services and competencies. According to the European Union (EU) Directorate-General for Translation (DGT), 1.9 million pages of documents were translated in 2015, and this number will increase in the following years because the need for translation is increasing day by day and the materials to be translated are growing more and more numerous (Balkul, 2016). Moreover, the majority of translations are time-sensitive, especially when related to field as policy or journalism. For these reasons translation technologies have gained great significance (Balkul, 2016). The jobs commissioned can be either very straightforward and simple bilingual projects or more complex multilingual projects including also the editing, revision, and sometimes layout for publication. This means that translators may be asked to work in a team with other translators and reviser supervised by a project manager. The type of work commissioned to the translator is important in dictating the types of tools and technologies that he/she needs to use to complete the job. The first translators forced to resort to technological tools for their translations were the technical translators. They needed to learn how to use the newest tools and technologies since they were increasingly commissioned with multilingual projects in electronic format for digital environments (Folaron, 2010: 429-436). The first software were English-oriented and when multilingual projects gained importance and popularity in the world of translation these software have been manipulated to include also the linguist features of several different languages. At the turn of the 21st century, more and more translators were being asked to

translate digitalized content for use in a digital environment. Some of the tools that until that moment have been used only in specialized translation became mainstream, especially CAT tools. CAT tools are commercial computer-aided translation software applications aiming at managing terminology and translation memories (Folaron, 2010: 429-436).

Translation tools are not limited to CAT tools but they include different technologies with different functions. Generally speaking, scholars divide translation tools into machine translation systems (MT) and machine-assisted translation systems (MAT) which include also the so-called CAT tools. The main difference between these two categories is that the machine translation system does not require any human intervention while MAT and CAT are systems in which we have human intervention at various degrees during both the draft phase and the editing and revision phase (Mahdi, 2018). According to Mahdi (2018), the user of MT would not necessarily be a qualified translator of the SL and TL since the application carries out the entire process by itself. On the other hand, CAT tools may help the translators in the process of translation but it still needs a qualified person to translate the text from SL into TL.

1.5.1 Machine Translation

Machine translation (MT) is one of the research areas of computational linguistics investigating the process by which computer software is used to translate a text from one natural language to another. The idea of developing an MT is as old as the first computers and, although this idea has been developed and improved throughout the decades, only in the early 1990s did companies start to use MT software for workstations and various MT tools began to be commonly used by translators. Today MT has also become an online service on the Internet (Hutchins, 2003). It is generally agreed that MT systems can be divided into rule-based machine translation, knowledge-based machine translation, and corpus-based machine translation (Tripathi & Sarkhel, 2010). The main difference between these systems is related to the strategy used for the translation.

Rule-Based Machine Translation (RBMT) focuses on the linguistic rules built over a series of morphological, syntactic, and semantic information about the SL and the TL. To achieve this information, we can rely on a set of rules developed by language experts and programmers. They use bilingual dictionaries, grammar rules and semantic patterns to create a sort of library of translation rules that, once it is run can produce a relevant translation of the source text (Mahdi, 2018). Although RBMT is extensible, exceptions in grammar add difficulty to the

system which is also highly expensive due to the number of researches needed to build it. The RBMT systems are used with the aim of rendering SL structures into TL structures (Tripathi & Sarkhel, 2010).

- Direct approach in which SL words are translated without any mediation. An example of a machine translation system based on a direct approach is Anusaarka developed at the Indian Institute of Information Technology.
- Transfer-based approach in which the SL is converted in a less language-specific representation that will then be transformed into an equally less-language specific representation of the TL using bilingual dictionaries and grammar rules.
- Interlingua (from Latin inter and lingua) means ‘between language’ and its role is to create linguistic homogeneity across the globe. Here, the SL is transformed into an intermediary language, independent of any of the languages involved in the translation. Due to this independence this system is very important in multilingual machine translation.

Knowledge-based machine translation instead focuses on semantic and pragmatic information about a specific domain, including the ability to manage some concepts of this domain (Tripathi & Sarkhel, 2010). An example of this system is KANT7.

Corpus-based machine translation is the dominating approach thanks to the high levels of accuracy shown by the translations produced with this system. Here, the translation of the source text into the target text is aided by the creation of a corpus of electronically stored texts in one language or in more languages (Mahdi, 2018). Corpus-based approaches are generally divided into the statistical machine translation, the example or memory-based machine translation, and the context-based machine translation (Tripathi & Sarkhel, 2010). In the statistical machine translation, a translated version of the source text is generated using bilingual corpora and statistical methods (Mahdi, 2018). Example-based or memory-based machine translation is based on finding examples in the relevant language pair that are similar (Tripathi & Sarkhel, 2010). The line of reasoning is that, if a previously translated sentence occurs again, the translation proposed the first time is likely to be correct. Context-based machine translation is a system that requires different monolingual corpus, either of the target text or the source text, and also a bilingual dictionary (Tripathi & Sarkhel, 2010).

Regardless of the approach used, most translation software available is able to execute literal translations of the text but not dynamic ones. Using machine translation during the translation

process has its advantages since it allows the translator to speed the process and be more precise in translating specific terms.

1.5.2 SDL Trados

Today, translators in every specialization use CAT tools, and sometimes it is the clients themselves who require translators to use CAT tools in the translation process of their documents. One of the most popular CAT tools today is SDL Trados, which is also the CAT tool that I used to translate the IntRef documents, the subject of this thesis. SDL Trados is a proprietary CAT tool which means it is a paid software equipped with a memory bank called Translation Memory (TM) used to store words, phrases, sentences, and terminology (Walker, 2014). TM is a useful tool to avoid mistakes and use consistent terminology throughout the translation. In addition to proprietary CAT tools, there are also free CAT tools such as OmegaT, Anaphraseus, Heartsome, etc. One of the main advantages of such software is that, being free, they allow translators at the start of their career to save money, and they avoid copyright violations and support collaboration with colleagues. Usually, professional translators prefer proprietary CAT tools because the free ones are not able to translate either several documents or more than two paragraphs during the same translation process (Walker, 2014).

SDL Trados is a software that enables translators to manage effectively all aspects of their translation projects and to translate faster thanks to the data stored in the TM. SDL Trados is not used only by translators but also by editors, project managers, and other language professionals. As mentioned by Samuelsson-Brown (2010), SDL Trados has many advantages that have confirmed it as the most popular and essential tool for translators. Firstly, when using SDL Trados, the source text is divided into a number of text segments, usually bounded by tags. Each segment can be carefully checked before being saved and even after that, the software is able to report some specific types of mistakes or incongruences. In this way is almost impossible to miss some segments and to deliver an incomplete translation. Moreover, some elements such as numbers and proper names can be automatically transferred from the source segment to the target segment, reducing the time of the translation process and the checking. Besides these basic functions, SDL Trados allows users to reuse the so-called translation units that have been previously translated and provide automatic quality assurance, which enables translators to perform quality assurance and terminology and formatting verification during translation and

review (Samuelsson-Brown, 2010). SDL Trados Studio functionality is divided into some views:

- Home view, which enables the translators to open a document and create a new project. If the translators select a command from the Home view, the layout will change to the appropriate view,
- Projects view enables translators, once they have started a new project, to work on it. In this view, translators can see all the project and file information and also track their status
- Files view, which enables translators to open files for translation, open files for review, perform batch processing on files, and also view word counts and translation progress for those files
- Reports view, which includes detailed information about the translation analysis, useful in the planning and budgeting process
- Editor view, where documents are translated and reviewed.
- Translation Memories view, where translators create and manage translation memories.
- Alignment view enables translators to align existing translated documents and consequently produce translation memory content.

In conclusion, the use of CAT tools is undeniably needed by translators and/or companies to translate and ensure a high standard of quality and best timing. SDL Trados Studio is one of the CAT tools which is suggested for beginning user translators and it enables them to finish their translation work in a short time without losing the high quality and consistency of the translation. SDL Trados features are very useful in increasing the translators' productivity and reducing cost and terminology inconsistency throughout the text. Moreover, among the other CAT tools, SDL Trados is one of the most complete and efficient.

In conclusion, the challenges of translation in general and especially of specialized translation lie in the translation of culture-specific items, the choice of the right terminology together with the style and register typical of specialized and technical translation. All these challenges are easier to face and overcome thanks to the translation tools described in this chapter.

CHAPTER 3- SOURCE TEXT AND TARGET TEXT



Walk-Through Guide for Facilitators



2020

Durham University, UK: Nicola Reimann, Julie Rattray, Malcolm Murray, Teti Dragas, Taha Rajab

Goethe University Frankfurt, Germany: Miriam Hansen, Sabine Fabriz, Julia Mendzheritskaya, Carmen Heckmann

University of Padova, Italy: Anna Serbati, Alessio Surian, Fiona Clare Dalziel, Fulvio Biddau

<https://sites.durham.ac.uk/intref/>

funded by:



Contents

How to use this guide	173
Aim and background of iRT	46
Facilitator guide to the iRT process	46
STEP 1: Setting up iRT with a partner institution	47
STEP 2: Debriefing with participants	48
STEP 3: Case collection, sharing, & voting	48
STEP 4: Facilitating the iRT meeting	50
ANNEX	54
A: Material for iRT	54
B: Recommendations on data governance and security	54

This Walk Through Guide was developed as part of the IntRef project. Two other methods (intercultural Teaching Process Recall and intercultural Peer Observation) are documented in correspondent guides. Each team involved in the project has taken responsibility for one of the three methods:

- Durham University, UK: intercultural Teaching Process Recall (iTPR)
- Goethe University Frankfurt, Germany: intercultural Refelcting Team (iRT)
- University of Padova, Italy: intercultural Peer Observation)

How to use this guide

This **Walk through Guide** has been designed for academic developers and/or staff involved in the support of academic professional development within HE institutions. Its key purpose is to provide step-by-step guidance on the implementation of the intercultural Reflecting Team (iRT) which supports reflection and intercultural reflection on practice.

The guide addresses two scenarios, which are referred to as alternatives for the implementation:

- **hybrid scenario** that incorporates face-to-face elements with local groups of participants meeting face-to-face in each of the participating institutions as well as virtual interactions between the local groups at the participating institutions.
- **online scenario** with exclusively virtual interactions between participants from different institutions.

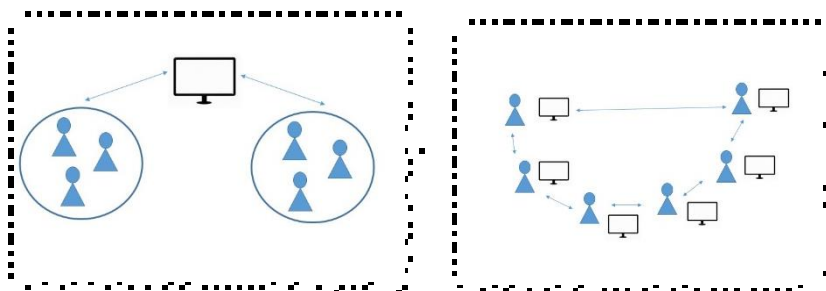


Fig. 1: Hybrid (left) and online (right) scenario

The guide consists of three key sections which respectively a) outline the aims and background to the method, b) provide an overview of the key processes and stages involved in the method's implementation, and c) provide an annex of useful documents and handouts needed to facilitate the process and to support facilitators and participants involved. Links to useful documentation are available where possible.

The guideline is addressed at the facilitators who are instigating and employing the methods. We have outlined where and what is required for participants as part of that information and where necessary have provided documentation which can be given to participants directly to help them to understand their roles.

For information on the technological side, please refer to the *Technological Toolkit*, which contains information and guidelines on how to use technology effectively and efficiently when implementing the method.

Recommended Readings

This short list provides recommended readings on reflection on teaching in general.

- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Karm, M. (2010). Reflection tasks in pedagogical training courses. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 203–214. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2010.497681>
- Kreber, C. (2004). An analysis of two models of reflection and their implications for educational development. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 29–49. <https://doi.org/10.1080/1360144042000296044>
- Kreber, C., & Cranton, P. A. (2000). Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476–495. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778846>
- McAlpine, L., & Weston, C. (2000). Reflection: issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28(5), 363–385. <https://doi.org/10.1023/A:1026583208230>

Aim and background of iRT

The Reflecting Team method was originally developed in a therapy context: One therapist spoke directly to a client while a team of other therapists observed and discussed behind a one-way screen. Key elements of the Reflecting Team method are therefore spatial separation and the generation of multiple perspectives. For the intercultural Reflecting Team (iRT), academics provide problems or 'cases' encountered during teaching which are discussed by a transnational group using video-conferencing. The provider of the case learns from observing others discussing their case.

Facilitator guide to the iRT process

If you are planning an intercultural Reflecting Team (iRT), we highly recommend following certain steps in preparation to allow for a smooth procedure and best results. In addition, the Reflecting Team method develops its strengths when several pre-defined steps during a session are followed. All steps will be described in detail in the following sections and will be supported by recommended material to use in preparation of and during the sessions.

The transnational context requires the adoption of video-conferencing technology. Please consult the **Technological Toolkit** for detailed guidance and tips.

[https://rise.articulate.com/share/44vjHmSA89I1P0hMzr1_Q6gJueAhDvCP#/#/](https://rise.articulate.com/share/44vjHmSA89I1P0hMzr1_Q6gJueAhDvCP#/)

There are three key steps you will need to take in order to facilitate the iRT meeting. These are listed below. Against each step we have a series of sub-steps and/or considerations you will need to go through to help you to prepare.

STEP 1: Setting up iRT with a partner institution

STEP 2: Debriefing with participants

STEP 3: Case collection, sharing, & voting

STEP 4: Facilitating the iRT meeting

STEP 1: Setting up iRT with a partner institution

The following sub-steps are related to setting up an iRT session between institutions and/or partners.

Step	Process	Considerations
1	Identify number of participants from each institution and the length of the meeting	Allow 30-40 minutes per case that will be discussed by the Reflecting Team, plus introduction and conclusion. We have found that 90 minutes for 2 cases works best. Group size can vary considerably. We have found a number of 6 to 12 participants to work well.
2	Agree between the institutions on a date and time for the transnational iTPR meeting.	Take account of international partners being located in different time zones, differences between typical start and finish times of a regular teaching and working day, and different term/semester and vacation dates.
3	Decide on what exact technology you will use for video conferencing and create a link to be shared with the teams (<i>hybrid scenario</i>) or all participants (<i>online scenario</i>). Consult the Technological Toolkit for guidance.	<i>Hybrid scenario</i> : book a suitable room for video-conferencing and consider adding an hour before the meeting starts for setting up and some time at the end in case the meeting overruns.
4	Identify a lead institution and a facilitator who will lead the iRT meeting	The leading institution is responsible for the overall organization (e.g. to set up the link for the video-conference). The facilitator is needed for leading the discussion and announcing the steps.

Online scenario: the communication with participants ahead of the session can be led by the leading facilitator, because no local specifications have to be considered. However, it can be helpful to include a second facilitator for the sessions (e.g. to watch the chat).

5	<p>Make sure you are familiar with the set up:</p> <p><i>Hybrid scenario:</i> inspect the room in which the meeting will be held and try the technology beforehand – ideally in the same room.</p>	<p>Consider booking in audio-visual and technological support, e.g. a technician to be present.</p> <p>Compile instructions to allow teams or participants to test their connection with the video conferencing tool ahead of time.</p>
---	--	---

STEP 2: Debriefing with participants

The following sub-steps are related to briefing participants about the iRT process and include providing them with baseline information. Handouts and other key documentation can be found in the Annexes.

Step	Process	Considerations
1	<p>Provide participants with information and relevant forms about the iRT process, either in an email, a 1-1 meeting, or group meeting.</p> <p>Distribute Annex 1 (Panoramica del processo di) and play a short video which demonstrates to participants how the process works (see IntRef website https://sites.durham.ac.uk/intref/).</p> <p>Distribute Annex 2 (iRT: Modello del caso).</p>	<p>Be flexible about the format in which to provide the briefing.</p> <p>Annex 1 (Panoramica del processo di) outlines the entire iRT process for participants.</p> <p>The short video demonstrates to participants how the process works.</p> <p>Annex 2 (iRT: Modello del caso) is a form in which participants provide a description of their case as well as contextual information about themselves and the course the case is based on.</p>

STEP 3: Case collection, sharing, & voting

During intercultural Reflecting Team sessions, only a limited number of cases can be discussed (usually 2–3 in a 60 minutes session). To free up time for discussion during iRT, it is recommended that participants vote for the cases they would like to discuss beforehand.

Step	Process	Considerations
1	Collect case descriptions, questions for discussion, and background information with the standardised forms (Annex 1 - iRT: Modello del caso) sent out in STEP 2..	<p>Specific incidents or authentic examples normally generate higher quality discussions than general issues.</p> <p>The question for discussion should be as concrete as possible because it will lead the discussion of the Reflecting Team.</p> <p>The case descriptions will be shared with the whole group of participants. Therefore, make sure to communicate the language you wish the descriptions to be written in.</p> <p>We recommend to start the collection of cases around 2 weeks before the Reflecting Team session.</p> <p><i>Hybrid scenario:</i> we recommend organising this process locally in each participating institution because participants are in closer contact with their local facilitators.</p>
2	Share collected cases with the participants to start the voting process (e.g., via email or using a shared workspace).	<p>Make sure that the case descriptions contain the participants' names (i.e. first names or initials, possibly complemented by the country of origin), so you can refer to each case unambiguously in the voting.</p>
3	Facilitate voting for cases	<p>You can facilitate the voting process by voting-applications and it should be finished at least one day before the iRT session (see Technological Toolkit).</p>

	<p>If you are planning to discuss two cases, you can allow two votes per person.</p> <p>For a balanced discussion of cases, you can add ‘rules’ as for example to vote for one case from each institution or to exclusively vote for cases of the other institution(s).</p>
<p>4 Share decision on selected cases</p>	<p>Once the cases for the Reflecting Team are identified, you should share the decision with all participants (e.g., via email or using a shared workspace).</p>

STEP 4: Facilitating the iRT meeting

The following sub-steps concern the different stages of the iRT meeting.

Step	Process	Considerations
<p>1</p>	<p>Meet ahead of time.</p> <p><i>Hybrid scenario:</i> Facilitators meet one hour before the meeting starts to set up the connection and be able to trouble-shoot if necessary.</p> <p><i>Online scenario:</i> be online 15 minutes before the session to check of everything is ok and to welcome participants that might arrive early.</p>	<p>For the <i>hybrid scenario</i>, it might be important to ensure that local technical support is available. Names and locations of participants can be written on the board for easy reference during the meeting. Think about what to do if participants arrive early or late.</p>
<p>2</p>	<p>Prepare with the local group.</p> <p><i>Hybrid scenario:</i> When the meeting starts formally, the microphones are <i>muted</i> for about 10 minutes in each location. Local facilitators talk participants through the iRT process, distributing and using Annex 3 (Riunione del Gruppo di riflessione) as handouts. L'origine riferimento non è stata trovata. and printouts of the selected cases. Then the</p>	<p>We recommend to allow for time to re-read the selected cases before the international session begins.</p>

following roles are assigned: the **presenter** (the person whose case was selected), and the **Reflecting Team** (all other participants)

Online scenario: skip this step.

3 Welcome the international group.

Hybrid scenario: Unmute microphones.

Online scenario: welcome the participants and provide an overview over the session, drawing attention to the steps outlined in the handout (**Annex 3 - Riunione del Gruppo di riflessione**).

Ask all participants and facilitators from participating institutions to introduce themselves, responding to 3 key questions: who you are, what you do/teach, and why you are here/ what you hope to gain from today.

Getting to know each other facilitates rapport and the ‘safe space’ necessary for a collegial discussion.

We found that two cases can be discussed during a 60 to 90 minute session. All selected cases thereby should receive approximately equal attention. If you are planning to include more than two cases, you will have to adapt the time frame.

4 Start the Reflecting Team process: Exploration (approx. 5 mins)

Ask the presenter to outline their case briefly, referring to the shared case descriptions. The Reflecting Team listens and asks question if there is a need for clarification. Following this explanation the presenter restates their focus question as formulated in the case description

The 5 minutes should not be exceeded if possible to have enough time for the discussion in the next phase.

If you are noticing that participants are already starting to provide hypotheses on the case or possible solutions, kindly ask them to get back to those during the next stage in the Reflecting Team process.

Participants may need to be encouraged to provide additional explanation of context specific aspects of the case, e.g. institutional or national practices, which may be different elsewhere.

Make the question visible to everyone (*hybrid scenario:* by writing it down on a card or the board - might have to be done

for each participating institution; *online scenario*: paste it to the chat or a similar function). Before writing the question down, check with the group, if it is concise enough to be answered in the discussion.

5 Facilitate the Reflection phase (approx. 20 mins)

The presenter ...

- steps aside to take a seat away from the group in the room. (*Hybrid scenario*)
- turns off their video. (*Online scenario*)

They become the observer now and are asked not to participate in the discussion but is advised to take notes. This is a very helpful experience and allows them to reflect on what others think of the situation.

It can be helpful to structure the discussion by firstly asking for **hypotheses** on why the situation happened the way it did and subsequently shifting to a **collection of possible solutions**.

For a wide range of solutions, ideas should be judged as little as possible.

To encourage the collection of ideas, you can use the prompts listed in Annex 2 Riunione del Gruppo di **riflessione**, which remind the group of the question that is to be discussed.

Keep in mind the time you assigned for this step and make sure the discussion is equally distributed across the institutions. We recommend that you as the facilitator do not actively take part in the discussion. If you want to contribute, this temporary change of roles can be announced (“for one aspect, I would like to join the Reflecting Team [...]”).

6 End the Reflecting Team process: Debriefing (approx. 5 mins)

Ask the presenter to join the group again and to close with final comments on their case. They explain how they will

The debriefing should be kept relatively short to allow for the discussion of any further case.

Other participants often benefit from the discussion by discovering parallel aspects with difficulties they are facing.

incorporate strategies discussed into their own practice.

The stages 4-6 are repeated for each case. The method works best if cases alternate across locations.

- 7 Optional: Finish the meeting with a short discussion that aims to draw all the strands together, asking: what have you taken away from today? How has reflecting on teaching across contexts and cultures, shaped your reflections?
- The final discussion will support staff to reflect on the overall process and support connections with participants across contexts, should they wish to.
-

ANNEX

A: Material for iRT

- 1 Overview of the intercultural Reflecting Team (iRT) process
Outlines the entire iRT process for participants.
- 2 iRT Case template
Standardised form to collect information on the cases before the iRT session.
- 3 The Reflecting Team Meeting
Information on the steps of the Reflecting Team

B: Recommendations on data governance and security

IntRef Data information for
facilitators

IntRef Data Information for
participants

Overview of the intercultural Reflecting Team (iRT) process

iRT involves staff from different institutions, meeting in a video-conference or web-chat. Prior to the meeting, each participant documents one or more cases and shares them with the group. Participants vote on the cases and start discussing the most popular ones first.

1. Briefing & baseline information

The facilitator provides participants with information about the iRT process. This includes this overview of iRT, information about sharing and storage of personal data, and a form in which participants will provide some brief contextual information about themselves and the case they want to be discussed in the session.

2. Sharing and voting

All cases are collected and shared amongst all participants. In an online voting process, each participant votes for the case(s) they want to discuss during the session.

3. The Reflecting Team

Participants meet online in a transnational group to discuss the cases the group has decided on. A facilitator is moderating the session. For each case, the Presenter (i.e. the "owner" of the case) introduces it and answers any factual questions from the group. They then withdraw from the conversation, actively listening and taking notes whilst the others (the Reflecting Team) discuss the case in approximately 15 to 20 minutes and suggest potential solutions. At the end, the owner re-joins and shares their reflections on the discussion of their case. This process is repeated for the selected cases (usually 2).

iRT: Case template

About yourself

Your name	
Subject(s) taught	<i>e.g. Modern Languages (French and Spanish), Biosciences etc.</i>
Specific interests in relation to learning and teaching you want to share (if any)	<i>e.g. learning in clinical practice, technology-enhanced learning, active learning etc.</i>

Your case

1. Case description

Please describe your case or problem in a few sentences, e.g. what happened, who was involved, what happened beforehand, how did you or your students react, what have you tried already in order to solve the problem etc.

2. Question for discussion

Formulate a question, which is as concrete as possible that you would like to be answered by the 'Reflecting Team'.

About the study programme and module/unit your case will be based on

Title of the study programme	<i>BA Sprachen und Kulturen Südostasiens (BA Southeast Asian Languages and Cultures)</i>
Level of study	<input type="checkbox"/> Undergraduates <input type="checkbox"/> Postgraduates <input type="checkbox"/> Other:
Year of degree programme	<i>e.g. 1st, 3rd (= final) etc.</i>
Title of the module/unit	<i>e.g. Macroeconomic Principles 1</i>
How the module/unit is taught (session format(s), teaching-learning strategies)	<i>e.g. lecture, lab, workshop etc. e.g. lecturing, student presentations, group work, experiments etc.</i>
How the module/unit is assessed	<i>e.g. final examination, multiple choice test, presentation etc.</i>
Approximate number of students	

iRT Case template – Example of a case

About yourself

Your name	Julia
Subject(s) taught	<i>e.g. Modern Languages (French and Spanish), Biosciences etc.</i> History
Specific interests in relation to learning and teaching you want to share (if any)	<i>e.g. learning in clinical practice, technology-enhanced learning, active learning etc.</i> Active learning and student participation

Case description

1. Your Case

Please describe your case or problem in a few sentences, e.g. what happened, who was involved, what happened beforehand, how did you or your students react, what have you tried already in order to solve the problem etc.

In the first session of my class “Introduction to Ancient History” students analyze a short source in translation in small groups. Their task is to extract from the text historical knowledge about the subject described in the source. Afterwards we collect all the information with the whole class. Then I ask them, what we really CAN learn from that single source without any outside help. At this point, a few advanced students can sabotage the whole enterprise by revealing the answer too quickly: Nothing can be learned. Usually a group without that understanding takes 5 to 10 minutes to reach that conclusion by reasoning with me and each other. Sometimes I can already tell from the first half of the session who knows “too much” and ask them to be patient, but not always.

2. Question for discussion

Formulate a question, which is as concrete as possible that you would like to be answered by the ‘Reflecting Team’.

What can I do to ensure that the solution is reached by more students without an advanced student revealing it too soon?

About the study programme and module/unit your case will be based on

Title of the study programme	<i>BA Sprachen und Kulturen Südasiens (BA Southeast Asian Languages and Cultures)</i>
Level of study	<input type="checkbox"/> Undergraduates <input type="checkbox"/> Postgraduates <input type="checkbox"/> Other:
Year of degree programme	<i>e.g. 1st, 3rd (= final) etc.</i>
Title of the module/unit	<i>e.g. Macroeconomic Principles 1</i>
How the module/unit is taught (session format(s), teaching-learning strategies)	<i>e.g. lecture, lab, workshop etc. e.g. lecturing, student presentations, group work, experiments etc.</i>
How the module/unit is assessed	<i>e.g. final examination, multiple choice test, presentation etc.</i>
Approximate number of students	

The Reflecting Team Meeting

1. Exploration- appr. 4 min.:

Just ask questions.

2. Formulation of the focus and aim- appr. 1 min.:

The presenter formulates a clear question the supervision should focus on.

3. Reflecting Team- appr. 20 min.:

The presenter steps outside the group and now becomes the observer.

Reflecting team discusses.

Guiding prompts for the discussion:

- “I noticed that...”
- “In place of the presenter, I would feel/think/act...”
- “In place of the other person(s) involved, I would feel/think/act...”
- “The situation could be improved by...”
- “The situation could be made worse/exacerbated by...”

4. Debriefing – appr. 5 min.:

The presenter states what elements of the discussion attracted his/her interest and what was most meaningful to him/her.

The group reflects on the process and shares learning insights.

Intercultural Reflection on Teaching (IntRef)

Using the IntRef methods in your countries and institutions: Sharing and Storage of Personal Data Information for Facilitators

Organising Intercultural Reflection on Teaching and running the methods in your home institution will involve processing personal data, e.g. video recordings of participants' teaching. To do so requires a lawful basis, currently the General Data Protection Regulation (GDPR). It might also involve interactions with individuals and institutions in countries where different laws and regulations are in place than those in your home country.

You need to ensure that you are abiding by the law. We are working on the assumption that your home institution will provide you with relevant information and guidance, and this will be set up differently in institutions and countries across the world. We are not in a position to offer legal advice but want to draw your attention to the need to provide participants with relevant information and handle personal data carefully, in accordance with the law. If in doubt, please seek advice from departments or individuals in your institution who are responsible for data governance and legal issues.

Please bear the following points in mind:

At the point of collecting personal data, individuals need to be given information about what will happen with the data. This is also called a 'privacy notice', i.e. information about the reasons why personal data are collected, how these are used and who they are shared with.

In our experience universities with EU already have privacy notices and policies in place, in line with GDPR regulation, which cover most or all of the important aspects relevant to IntRef. While the data used in IntRef are mainly from staff, students are also affected as video recordings of teaching are likely to include students. Universities may have separate privacy notices for employees and for students in place. Please note that these will be different in each institutional context and that therefore we cannot provide you with information and advice about your specific context. For your information and for illustration purposes only, we have included links to privacy notices from one university: a privacy notice for employees can be found [here](#); a privacy notice for students can be found [here](#).

In this *Walk-Through Guide and Manual* we have included information sheet templates for participants and for students. These are intended to make it easy for yourself and anybody else who wants to participate in IntRef or facilitate the methods. We recommend that you and the participants adapt them by adding relevant information as indicated (e.g. contact details). We

also recommend that you check whether they are in line with the requirements of your institution and, if necessary, amend them accordingly.

We are in the process of developing an information sheet and consent form for these purposes and will incorporate them in the Walk-through Guide and Manual once available.

If you are intending to conduct research and wish to collect data on participants' experiences of the IntRef methods, it is very likely that you will need to apply for ethical approval for such data collection to take place, in line with your institution's requirements for the conduct of ethical research. You will need to seek information locally and follow the relevant processes. International guidelines for ethical conduct of research also exist, such as the Singapore Statement on Research Integrity which can be found [here](#), and many countries and disciplines have developed principles for ethical research, such as the Ethical Guidance for Research published by the British Educational Research Association which can be found [here](#).

Name of local contact/facilitator

Job title/role

Contact details, e.g. building, room, telephone number, e-mail address

Intercultural Reflection on Teaching (IntRef)

Participant Information Sheet about Sharing and Storage of Personal Data

You are invited to take part in ‘Intercultural Reflection on Teaching’, i.e. activities which will enable you to share and discuss teaching with colleagues from other disciplines, departments, institutions and countries. Participants will be linked using technologies such as video recordings and video conferencing to facilitate transnational exchange about learning, teaching and assessment in higher education.

You will participate in one or more of the following reflective methods:

- ***intercultural Reflecting Team***. Participants provide problems encountered during teaching and discuss possible solutions in a transnational group.
- ***intercultural Teaching Process Recall***. Participants film their teaching, watch their own recordings and select a short excerpt for discussion in a small transnational group.
- ***intercultural Peer Observation***. Participants film their teaching and form transnational pairs in which each other’s recordings are shared and discussed.

These methods have been developed and piloted as part of the ‘Intercultural Reflection on Teaching’ (IntRef) project funded by Erasmus+. The project is conducted by an international team from Durham University (UK), Goethe University Frankfurt (Germany), and Padua University (Italy). Individuals and teams from a wide range of institutions and countries are invited to use the methods in order to network, collaborate and learn from each other.

Each institution that wants to use the methods developed by IntRef will have at least one contact/facilitator who arranges things locally. The name and contact details of your institutional contact(s) can be found at the top of this document.

Due to the nature of the activities and the technologies used, participating will involve sharing and storing a certain amount of data. This information sheet has been written in order to let you know what this will entail. The project team does not consider any of this as particularly risky or harmful, but it is important to provide you with relevant information, in line with current data protection legislation. Note that the details of what exactly you will do will vary slightly between the method(s) you choose to participate in.

Please read this information carefully and ask any questions you may have before participating.

Your own personal data

Participating in Intercultural Reflection on Teaching will involve some or all of the following:

- Providing and sharing relevant information about yourself in writing, e.g. your name, subject taught, teaching experience, a description of a situation or problem arising from your teaching that you want to share and discuss with others, reflective comments on your own teaching or someone else's teaching etc.
- Having your teaching videoed by someone else, using their device, an institutional device or your own.
- Sharing a video or a video clip of your teaching with another participant or a group of participants from your own institution, other institutions and/or other countries.
- Participating in a video-conference during which teaching is discussed.
- Participating in a video-conference during which videos of your own and other people's teaching are shared and discussed.
- Communicating with other participants or the facilitators, individuals or small groups, by email about teaching, arrangements for the reflective methods, and preparation as well as follow-up tasks.
- Allowing some of the data listed above to be stored centrally, e.g. video-recordings, in order for the methods to run smoothly.

By participating in the IntRef activities, you agree for this to happen. Data handling and storage will be in line with the General Data Protection Regulation. If you have any questions or concerns, please get in touch with your local contact/facilitator.

Other participants' personal data

During your participation in Intercultural Reflection on Teaching you will also have access to a certain amount of data and personal information which other participants have made available to you. In order to maintain confidentiality and the ethos of trust, respect and collegiality which is crucial for the reflective methods to work, please make sure that:

- You delete any data downloaded onto your device, e.g. in order to watch someone else's video-recording of their teaching, after you have used it.
- You do not use, show, share or post data arising from participating, e.g. video-recordings of someone else's teaching, in any other contexts or for any other purposes than those for which they were intended, i.e. Intercultural Reflection on Teaching.

By participating in the IntRef activities, you agree to act in line with these guidelines. If you have any questions or concerns, please get in touch with your local contact/facilitator.

In case you change your mind, do not wish to participate and your data to be deleted, please let your institutional contact/facilitator know.



Walk-Through Guide for Facilitators



2020

Durham University, UK: Nicola Reimann, Julie Rattray, Malcolm Murray, Teti Dragas, Taha Rajab

Goethe University Frankfurt, Germany: Miriam Hansen, Sabine Fabriz, Julia Mendzheritskaya,
Carmen Heckmann

University of Padova, Italy: Anna Serbati, Alessio Surian, Fiona Clare Dalziel, Fulvio Biddau

<https://sites.durham.ac.uk/intref/>

funded by:



Contents

How to use this guide 69

Aim and background of iPO 69

Facilitator guide to the iPO process 70

STEP 1: Pre observation 70

STEP 2: Observation 74

STEP 3: Post observation 75

ANNEX 78

A: Material for iPO 78

B: Recommendations on data governance and security 78

This Walk Through Guide was developed as part of the IntRef project. Two other methods (intercultural Teaching Process Recall and intercultural Peer Observation) are documented in correspondent guides. Each team involved in the project has taken responsibility for one of the three methods:

- Durham University, UK: intercultural Teaching Process Recall (iTPR)
- Goethe University Frankfurt, Germany: intercultural Reflecting Team (iRT)
- University of Padova, Italy: intercultural Peer Observation (iPO)

How to use this guide

This **Walk-through Guide** has been designed for academic developers and/or staff involved in the support of academic professional development within HE institutions. Its key purpose is to provide step-by-step guidance on the implementation of the intercultural Peer Observation (iPO) which supports reflection and intercultural reflection on practice.

The guide consists of three key sections which respectively a) outline the aims and background to the method, b) provide an overview of the key processes and stages involved in the method's implementation, and c) provide an annex of useful documents and handouts needed to facilitate the process and to support facilitators and participants involved. Links to useful documentation are available where possible.

The guideline is addressed at the facilitators who are instigating and employing the methods. We have outlined where and what is required for participants as part of that information and where necessary have provided documentation, which can be given to participants directly to help them to understand their roles.

For information on the technological side, please refer to the *Technological Toolkit*, which contains information and guidelines on how to use technology effectively and efficiently when implementing the method.

Recommended Readings

This short list provides recommended readings on reflection on teaching in general.

Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>

Karm, M. (2010). Reflection tasks in pedagogical training courses. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 203–214. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2010.497681>

Kreber, C. (2004). An analysis of two models of reflection and their implications for educational development. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 29–49. <https://doi.org/10.1080/1360144042000296044>

Kreber, C., & Cranton, P. A. (2000). Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476–495. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778846>

McAlpine, L., & Weston, C. (2000). Reflection: issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28(5), 363–385. <https://doi.org/10.1023/A:1026583208230>

Aim and background of iPO

Intercultural Peer Observation (iPO) builds on classroom observation practices to identify ways to improve teaching and learning, by observing and being observed and reflecting on teaching supported by colleagues. The activity involves one or more peers who observe a colleague by sharing and watching a video of their teaching, offer constructive feedback and help them to reflect collaboratively on their teaching. Academics form transnational pairs in which videos are discussed in a one-to-one synchronous virtual chat. Participants take turns in the role of observer and observed, providing and receiving personalized feedback to scaffold critical reflection.

Facilitator guide to the iPO process

To maximize the benefits of intercultural Peer Observation (iPO), we developed a protocol where teachers act as both observed and observer in the process, mutually observing their own and their partner's video and meeting online to discuss, provide and receive feedback about their respective teaching practice.

iPO requires the adoption of technologies which do not only allow participants to record, share and view the video, but also to meet and communicate with each other.

Please consult the **Technological Toolkit** for detailed tips and guidance on the technological side of this process.

<https://rise.articulate.com/share/R9agFEJJ1k1uOVOU4o7USJdDYzni7BJ#/>

There are three key steps you will need to take for the iPO, which relate to pre, during and post meeting support and preparation. These are listed below. Against each step, we have a series of sub-steps and/or considerations you will need to go through to help you to prepare

- STEP 1: Pre-observation
- STEP 2: Observation
- STEP 3: Post-observation

STEP 1: Setting up iPO with a partner institution

Step	Process	Considerations
1	Baseline information & Matching Choose a suitable peer to constitute the pair for peer observation. Through a common form (iPO: Modulo di Pre-osservazione), all interested parties provide some initial information about themselves and their teaching. This	In principle, iPO can involve more than one colleague who could observe different aspects of teaching. However, limiting the number to two colleagues is easier to arrange, and takes less time.

information is used to identify and agree on suitable transnational pairs. The matching can be made based on different rationales. Academics may want to have discussions with colleagues belonging to the same or to a different discipline, teaching similar or different topics, and/or with colleagues using similar teaching-learning strategies such as experiential learning or laboratory experiments,

The partners do not have to be from the same subject. They can benefit from seeing how teaching is being approached by colleagues from other subjects. Nevertheless, make sure that you consider participants' aims; for instance: if they are concerned about the clarity of the technical content of their teaching, a colleague from the same or a closely related subject may be in a position to provide more specific feedback.

As the activity is run totally online, be aware that there are social and psychological factors that influence online participation, e.g. trust, sense of belonging to the community, and the perception of being in a safe and supportive environment. The sense of presence in the online space is crucial to make the online environment supportive and provide effective learning opportunities. Facilitators should demonstrate social presence, by providing support and encouragement, and must guarantee teachers' presence, by connecting them and sustaining sharing and discussion, as well as cognitive presence, fostering the level of inquiry through advice and instructions.

2 Decide on how best to support participants with the recording of their teaching

Check the **Technological Toolkit** for advice on making a high-quality recording.

STEP 2: Debriefing with participants

Step	Process	Considerations
3	<p>Recording</p> <p>Ask each participant to record one entire session of their own teaching, or support them doing so. Any type of session (e.g. lecture, seminar, practical, laboratory etc.) is suitable</p> <p>The teacher’s learning goals should guide the selection of the teaching session that will be recorded.</p> <p>The classroom situation should be taken into account in establishing how to run the recording session in a non-obtrusive way.</p>	<p>iPO works well when the focus is driven by the teacher who is observed, their sense of responsibility and ownership of their own learning experience. Observed teachers should think about what they would like that is being observed as well as what they would like to receive feedback about.</p> <p>For instance, if a teacher is interested in students’ group work, the recording should (also) frame the group of students while working. It may be possible to use two cameras, one framing the teacher and the second one framing the students, or someone filming the entire scene, capturing classroom interaction as it progresses.</p> <p>If you are supporting the recording of teaching, arrange the date and time of the recording and any special requirements or in case of online learning instruct the teacher to record the session.</p> <p>Check with your local legal department whether your participants need to request students’ consent for recording and for sharing videos with external partners. Legal and ethical requirements vary by country and institution (see Annex B: Raccomandazioni sulla gestione e sicurezza dei dati).</p>
4	<p>Provide participants with information on how to save and store their data (format)</p>	<p>Ideally, each participant has ownership of his/her recording and is responsible for</p>

and where to post or send it to you when recorded, if this is necessary.

storing and sharing it safely and securely. However, depending on the platform used, it may be easier for the facilitator to collect recordings beforehand to ensure a smooth running of the further steps in iPO.

STEP 3: Observation

Step	Process	Considerations
5	<p>Self-observation and review</p> <p>If the facilitator run the recording, he/she shares with each participant their own recording via a suitable technology (see Technological Toolkit). Both iPO partners watch their own recordings. The self-observation is guided by the iPO: Modulo di Auto-osservazione, which includes a grid for analysis and reflective questions. They complete the form noting their own initial observations about the session and underline which aspects they would like to examine and discuss with their partner They also identify a specific event and discuss its significance.</p>	<p>While observation is about teaching, teachers should be encouraged to direct their attention to students since improving learning is the ultimate aim of improve teaching. Viewing recordings of themselves can overwhelm teachers, limiting their ability to notice significant classroom events as their attention is too focused upon themselves. A pre-observation meeting with the partner to get to know the partner and to discuss the focus of peer observation can be a good idea. This would provide them with the opportunity to fully understand each other's expectations, align the observation accordingly, and start building a relationship of mutual collaboration, trust, and the feeling of being in a supportive and safe space.</p>
6	<p>Sharing of recordings and background information</p> <p>Once completed the observation of own recording and filled the iPO: Modulo di Auto-osservazione, the facilitator prepares and shares with each participant the partner's recording. They accompany the recording with a document iPO: Modulo di osservazione tra pari that contextualises the session for the partner and the iPO: Modulo di Auto-osservazione, which provides the</p>	<p>If materials such as slides or handouts have been used in the session, they should be made available to the observer, if possible.</p> <p>As iPO involves interpreting the observed situation, observers should provide each other with sufficient background information to avoid misinterpretations and develop</p>

observer with a focus for observation and feedback.

constructive feedback that triggers critical reflection.

7 Peer observation and feedback

Both partners watch the other person's session. They complete a form (**iPO: Modulo di osservazione tra pari**) in which they note their own initial observations and feedback comments about their partner's session and send it to the facilitator. Once the facilitator receives both partners' form, he/she shares them with each partner at the same time. It is important the sharing happens simultaneously to not influence partners' feedback.

They use the reflective questions and the grid provided in **the iPO: Modulo di osservazione tra pari** to analyse specific aspects of the session and identify significant events.

In writing down observations and comments arising from the analysis of the recording, the observer can also be asked to note the strategies and techniques used by the observed teachers, the questions asked, how students respond and interact during the lesson.

The same considerations highlighted for the self-observation phase apply in this case: focusing on the students as well as the teacher should be strongly advised.

The potential of iPO lies in comparing different perspectives, as the two partners may notice and interpret things differently and can learn from each other's contrasting viewpoints. The observers should therefore be warned to avoid, as far as possible, constraining their gaze according to the self-observation form of the partner. Indeed, this form should provide the observer with a focus for observation, i.e. what the observed teacher thinks is relevant to be observed, to discuss and receive feedback on. For instance, the observer can identify significant events or elements of teaching that the observed teacher did not notice and that may be relevant for enhancing teaching and learning.

STEP 3: Post observation

Step	Process	Considerations
8	<p>Sharing of self-observation and peer observation and feedback forms</p> <p>Once they have reviewed their own session and that of their partner, both partners are provided with two documents: their partner's completed self-observation form and the peer observation and feedback form about their own teaching (iPO: Modulo di Auto-osservazione and iPO: Modulo di osservazione tra pari). They then arrange a date and time for an online meeting to discuss each other's observations. Please, note that the meeting must only happen once both partners have completed iPO: Modulo di osservazione tra pari.</p>	<p>When agreeing on the online meeting, it is important to take account of (audio-video) requirements and differences in relation to time zones. Further information is provided in the Technological Toolkit.</p>
9	<p>Online Meeting</p> <p>The partners meet virtually to discuss both sessions.</p> <p>The meeting can follow a defined structure, with the observer and observed taking turns in summarising their thoughts and discussing both the entire session and specific parts identified as critical. iPO: Linee guida per l'incontro di osservazione tra pari provides the partners with prompts for this discussion and guidelines for giving constructive feedback</p>	<p>Learning from feedback involves a complex appraisal and depends on the development of assessment expertise. Feedback must be recognised and appreciated as appropriate, effective and acceptable by the observed. Critical feedback can be a source of mental distress if it focuses on making evaluative judgements about the partner's teaching, but, it can also be useless for a teacher's development if the critical/problematic aspects are avoided. Nonetheless, feedback should address both aspects of teaching that are positive and those that could be enhanced.</p>

Make sure that participants understand the guidelines for giving and receiving constructive feedback so that feedback is developed in a constructive way, motivating the identification of alternative ways of interpreting, and doing things and therefore experienced as beneficial.

You may want to support and train the teachers in developing constructive feedback to scaffold critical and collaborative reflection.

ANNEX

A: Material for iPO

- | | | |
|---|---|---|
| 1 | iPO: Pre-observation form | A form which participants provide background information about themselves, their teaching, and the session that will be observed. |
| 2 | iPO: Self-observation form | A form to be used for the observation/analysis of own recording. It includes an observation grid and reflective questions to which rely on. |
| 3 | iPO: Peer observation form | A form to be used during the observation/analysis of partner's recording. It includes an observation grid and reflective questions to which rely on |
| 4 | iPO: Guidelines for the peer observation meetings | A guide for the online discussion meeting including discussion prompts, reflective questions and suggestions on how to give constructive feedback. |

B: Recommendations on data governance and security

IntRef Data information for facilitators

IntRef Data Information for participants

IntRef Data information for participants' students

IntRef Data information slide for participants' students

iPO: Pre-observation form

The information in this form will help your peer observation partner and the project team to understand who you are, what you teach and the context of the session you will be sharing with your partner.

About yourself

Your name	
Subject(s) taught	<i>e.g. Modern Languages (French and Spanish), Biosciences etc.</i>
Specific interests in relation to learning and teaching you want to share (if any)	<i>e.g. learning in clinical practice, technology-enhanced learning, active learning etc.</i>

About the study programme and module/unit your observation will be based on

Title of the study programme	<i>e.g. MSc in Psychology</i>
Level of study	<input type="checkbox"/> Undergraduates <input type="checkbox"/> Postgraduates <input type="checkbox"/> Other:
Year of degree programme	<i>e.g. 1st, 3rd (=final) etc.</i>
Title of the module/unit	<i>e.g. Macroeconomic Principles 1</i>
How the module/unit is taught (session format(s), teaching-learning strategies)	<i>e.g. lecturing, student presentations, group work, experiments etc.</i>
How the module/unit is assessed	<i>e.g. final examination, multiple choice test, presentation etc.</i>

Information about the session your recording focuses on

Session topic/title	
Session format	<i>e.g. lecture, lab, workshop, studio etc.</i>
Approximate number of students	
Relevant information about the students	<i>e.g. mainly international students, students with and without prior knowledge of economics etc.</i>
Learning objective(s) for the session, i.e. what did you want students to learn	<i>e.g. understand key aspects of ethical research and apply them to their own research projects</i>
Main teaching-learning strategies used in the session	<i>e.g. student presentations, group work, demonstration of experiments etc.</i>
Materials used in the session (if any) ¹	<i>e.g. Powerpoint slides, handouts, 'clickers' etc.</i>
Anything else that would help your observer to understand the context of the session	<i>e.g. session is prerequisite for ...; normal language of teaching is ...; students find ... particularly difficult etc.</i>

¹ If possible, send them to the project team so that these are shared with the observer

iPO: Self-observation form

This form will be completed by the teachers who observe their session and will help them to record initial reflections and consider which aspects and parts of the teaching session they would like to discuss with the observer.

Please watch your own video and complete the form. This form will be then shared with your partner. Please, remember that you and your partner should share this form at the same time.

Observee's name:

Self-review

Initial reflection on the session you taught.

*Please watch your recording and then **briefly** respond to the questions below.*

Please indicate your level of satisfaction with your session	<p><i>(1) (2) (3) (4) (5) (6)</i></p> <p><i>1 = not at all satisfied 6 = extremely satisfied</i></p>
Please provide a short explanation of your response and note down your initial thoughts on what you felt did go well, not so well and why.	
What questions and observations arise from your own self-observation? (e.g. what was challenging? Surprising? A success?)	
What would you do differently next time if teaching with the same class or about the same topic?	

Feedback aspects

<p>Which particular aspects of the session you would like to discuss with your observer? Please identify the aspect(s) you are most interested in and which are most relevant to this session. A list of possible aspects has been posted below at the end of the document*, but feel free to propose additional ones. Use the table below to note down your comments and observations.</p>	<p><input type="checkbox"/> INTRODUCTION AND ORGANISATION OF THE CLASS (e.g. overview and disclosure of the content, objectives, prerequisites of the session)</p> <p><input type="checkbox"/> CONTENT PRESENTATION AND FACILITATION OF LEARNING (e.g. organisation of content, time management, use of examples, metaphors, analogies facilitating learning, definition and elaboration of new/complex concepts)</p> <p><input type="checkbox"/> TEACHER-STUDENTS' ENGAGEMENT (i.e. teacher-students' interaction and feedback)</p> <p><input type="checkbox"/> USE OF ACTIVE LEARNING STRATEGIES (e.g. tasks, exercises, experiments, clinical/field experiences etc. characterized by the principle of learning by doing)</p> <p><input type="checkbox"/> USE OF MEDIA, TECHNOLOGIES AND ARTEFACTS (e.g. use of video and images, alternation of educational media, use of technical equipment)</p> <p><input type="checkbox"/> DELIVERY – VERBAL AND NON-VERBAL (e.g. body language, eye contact, movement within and use of space, language use)</p> <p><input type="checkbox"/> SESSION CONCLUSION (e.g. review of the most important points, summary of the class, linking back to the introduction/past lecture(s) or forward to next session(s))</p> <p><input type="checkbox"/> ADDITIONAL ASPECTS: _____ _____ _____</p>
---	--

Identification of a significant event

Please identify a 'significant event' that occurred during the recorded session.

By significant event, we mean an instance that particularly struck you and deserves examining in more depth. This could be a misunderstanding, a problem or conflict between people. Focusing on

such an event allows us to become aware of our mental habits and make room for expanding our repertoire. Examples might be students' reactions to a task or something you said, a specific behaviour or action of yours you noticed, something you were nervous or uncertain about, something you felt went really well or really badly, an aspect of teaching you want to develop (e.g. questioning, responding to students' questions)

In the recording, the significant event takes place at the following time	Minute ... to minute ...
What is the event about, why is this significant for you?	
Explain your concerns at the time describing your feelings and thoughts as it was taking place and afterwards, as well as what was demanding about the situation	
Explain how the event will/might impact on your teaching and your role as a teacher	
How else could you interpret the situation and what other action(s) could you have taken that might have been more helpful?	
What will you do if faced with a similar situation in the future and what you	

will work on (i.e. your “action plan”)?	
---	--

*Grid for video-viewing

This grid contains aspects of the teaching session you may want to focus on with related prompts for consideration

Area	Prompts for consideration
Introduction and class organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Disclosure of learning objectives and link to earlier lectures or courses • Acknowledgement of students' level of knowledge • Creation of a participatory starting atmosphere
Content presentation and facilitation of learning	<ul style="list-style-type: none"> • Time/workload management and allocation to topics, concepts, and assignments • Structure and organisation of content (e.g. a central theme is perceptible) • Use of examples, metaphors and analogies to facilitate learning • Definition of new/technical terms or concepts and elaboration or repetition of complex information • Emphasis and summary of important points • Help in developing critical thinking, problem-solving and awareness of the process used to gain new knowledge
Teacher-student engagement	<ul style="list-style-type: none"> • Waiting time (e.g. pausing to allow students to ask questions or after teachers' questions) • Acknowledgement of students' contribution to the discussion by including, facilitating and extending their ideas and responses • Encouragement of questions and comments and examination of students' achievement (e.g. through forums and chats, self-testing and quizzes) • Provision of feedback at given intervals and use of positive reinforcement • Creation of a participatory class environment • Attention to concentration spans (i.e. cues of boredom, confusion) • Handling of disturbance • Broadening students' views and fostering respect for diverse points of view
Active learning strategies	<ul style="list-style-type: none"> • Variation of lecturing with active learning • Choice and organisation of experiments/exercises • Explanation and demonstration of procedures/ techniques and equipment/tools

	<ul style="list-style-type: none"> • Giving direction, time and feedback for active learning tasks and help with data interpretation • Use of realistic clinical or field experiences • Level of difficulty of active learning tasks • Offering “real world” application (e.g. applying theory to solving problems)
Use of media, technologies, artefacts	<ul style="list-style-type: none"> • Use of handouts, videos, websites, images and other resource materials with a clear purpose • Handling and alternation of diverse educational media (e.g. technical equipment, blackboard) • Design and clarity of presentations • Appropriate use and organization of the virtual learning environment, e.g. for individual and collaborative learning as well as feedback, such as additional materials or dedicated forums
Delivery – Verbal and Non-verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Body language and eye contact • Movement within and use of the space • Tone of voice (e.g. indicating interest in the subject and students’ questions) • Language (comprehensibility, volume, speed)
Session Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Linking back to the introduction • Summary at the end of the class • Review/summary of the most important points (e.g. take-home messages) • Introduction to the themes of the next session • Making students aware of what preparatory tasks they should complete prior to the next class

iPO: Peer observation form

This form will be completed by the observers and will help them to consider which aspects and parts of the teaching session they would like to discuss with the teacher observed, and provide their partner with initial reflections and feedback on their session.

Please watch your partner's video and complete the form. This will then be shared with the observed before you meet to discuss both partners' sessions.

Observer's name:

Observee's name:

Initial reflection on the session you have watched

*Please watch your partner's recording and then **briefly** respond to the questions below.*

Please provide your initial thoughts on the way in which the session went.	
What questions and observations arise from your observation? E.g. what was surprising? Interesting? Needs clarification?	
Which particular aspects of the session you would like to discuss with your observee? Please identify the aspect(s) you are most interested in and which are most relevant to this session. A list of possible aspects has been posted below at the end of the document*, but feel free	

to propose additional ones. Use the table below to note down your comments and observations.	
--	--

Comments on specific aspects of the session

Aspects the observation could focus on ²	Comments, feedback and areas for development
1. Introduction and class organisation	
2. Content presentation and facilitation of learning	
3. Teacher-student engagement	
4. Active learning strategies	
5. Use of media, technologies and artefacts	
6. Delivery – Verbal and Non-verbal	
7. Session conclusion	

² There is no need to comment on each of these aspects; only comment on those you have identified above. Detailed prompts for each aspect can be found at the end of this document.

8. Additional aspects	
-----------------------	--

Identification of a significant event

Please identify a ‘significant event’ that occurred during the recorded session.

By significant event, we mean an instance that particularly struck you and deserves examining in more depth. This could be a misunderstanding, a problem or conflict between people. Focusing on such an event allows us to become aware of our mental habits and make room for expanding our repertoire. Examples might be students’ reactions to a task or something you said, a specific behaviour or action of yours you noticed, something you were nervous or uncertain about, something you felt went really well or really badly, an aspect of teaching you want to develop (e.g. questioning, responding to students’ questions)

In the recording the significant event takes place at the following time	Minute ... to minute ...
What is the event about, why is this a significant event for you?	

* Grid for video-viewing

This grid contains aspects of the teaching session you may want to focus on with related prompts for consideration

Area	Prompts for consideration
Introduction and class organisation	<ul style="list-style-type: none"> • Disclosure of learning objectives and link to earlier lectures or courses • Acknowledgement of students' level of knowledge • Creation of a participatory starting atmosphere
Content presentation and facilitation of learning	<ul style="list-style-type: none"> • Time/workload management and allocation to topics, concepts, and assignments • Structure and organisation of content (e.g. a central theme is perceptible) • Use of examples, metaphors and analogies to facilitate learning • Definition of new/technical terms or concepts and elaboration or repetition of complex information • Emphasis and summary of important points • Help in developing critical thinking, problem-solving and awareness of the process used to gain new knowledge
Teacher-student engagement	<ul style="list-style-type: none"> • Waiting time (e.g. pausing to allow students to ask questions or after teachers' questions) • Acknowledgement of students' contribution to the discussion by including, facilitating and extending their ideas and responses • Encouragement of questions and comments and examination of students' achievement (e.g. through forums and chats, self-testing and quizzes) • Provision of feedback at given intervals and use of positive reinforcement • Creation of a participatory class environment • Attention to concentration spans (i.e. cues of boredom, confusion) • Handling of disturbance • Broadening students' views and fostering respect for diverse points of view
Active learning strategies	<ul style="list-style-type: none"> • Variation of lecturing with active learning • Choice and organisation of experiments/exercises • Explanation and demonstration of procedures/ techniques and equipment/tools

	<ul style="list-style-type: none"> • Giving direction, time and feedback for active learning tasks and help with data interpretation • Use of realistic clinical or field experiences • Level of difficulty of active learning tasks • Offering “real world” application (e.g. applying theory to solving problems)
Use of media, technologies, artefacts	<ul style="list-style-type: none"> • Use of handouts, videos, websites, images and other resource materials with a clear purpose • Handling and alternation of diverse educational media (e.g. technical equipment, blackboard) • Design and clarity of presentations • Appropriate use and organization of the virtual learning environment, e.g. for individual and collaborative learning as well as feedback, such as additional materials or dedicated forums
Delivery – Verbal and Non-verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Body language and eye contact • Movement within and use of the space • Tone of voice (e.g. indicating interest in the subject and students’ questions) • Language (comprehensibility, volume, speed)
Session Conclusion	<ul style="list-style-type: none"> • Linking back to the introduction • Summary at the end of the class • Review/summary of the most important points (e.g. take-home messages) • Introduction to the themes of the next session • Making students aware of what preparatory tasks they should complete prior to the next class

iPO: Guidelines for the peer observation meeting

This document will provide guidelines and advice for the peer observation meeting for discussion and feedback. In this document, you can find a proposed structure for the meeting, some prompts for discussion/reflective questions and suggestions for giving constructive feedback.

You can consider printing this document and use it during the meeting.

Remind that both recordings should be discussed and receive approximately equal attention.

Structure for the meeting

1. Introduction

2. Recording 1:

a. Session	as	a	whole:
Observed	summarises	their	thoughts
Observer	summarises	their	thoughts
Discussion			

b. Significant			event:
Observed	summarises	their	thoughts
Observer	summarises	their	thoughts
Discussion			

3. Recording 2:

a. Session	as	a	whole:
Observed	summarises	their	thoughts
Observer	summarises	their	thoughts
Discussion			

b. Significant			event:
Observed	summarises	their	thoughts
Observer	summarises	their	thoughts
Discussion			

4. Conclusion

Prompts for the discussion of the session

- Which parts/aspects of the session worked well/ were you pleased with? Why? How do I know this?
- Which parts/aspects of the session did not go so well/ were you not pleased with? Why? How do I know this?
- What would you do differently next time? What constructive suggestions for change could you make?
- What can you take from this into your future practice more generally?

Prompts for the discussion of the significant event

- What was the context of the event?
- What happened? What details of the event are important? What did I see?
- What concerns, feelings and thoughts were dominating at the time and afterwards? What questions were present when observing the event?
- What does make the event critical or significant? What evidence do I have?
- Mention anything particularly demanding about the situation
- How else could you interpret the situation?
- What other action(s) could have been taken that might have been more helpful?

Prompts for concluding the session

- What insights into learning and teaching have you gained?
- What would you do differently when teaching this session or a similar one in the future?
- How do you think the discussion will/might impact on your teaching in the future?
- Based on the insights you have gained, name one thing you will work on (i.e. your “action plan” or next steps)

GUIDELINES FOR GIVING FEEDBACK

- Prepare carefully for the discussion following observation. It should be constructive, supportive, and based on mutual respect and trust. You can use the reflective questions to guide the discussion
- Remember you are working as a peer, you don't have to feel like an expert, though you have a certain experience and expertise about teaching.
- Start by giving the partner you observed the opportunity to comment on their recording first. Then you can start with the positive things, adding what you learnt for your own teaching.
- Ask the partner what he/she was trying to achieve. It could be useful to avoid misinterpretation and offer you the opportunity to understand and develop your feedback.
- Give honest and constructive feedback using evidence from the recording.
- Make sure your feedback is non-judgemental. Focusing on the act rather than the person, use I rather than you statements (e.g. I found it helpful when you..., I wonder about..) is a good idea
- Remember that being supportive doesn't mean you should avoid criticism. If the critical/problematic issue is avoided it can be useless for the teachers' development. An

excessive focus on positive feedback and avoidance of constructive criticism produce limited opportunity for change or development

- Challenge the partner by asking open questions such as “Could you have done X differently?” “How do you know all students learnt/understood?”. Planning questions before the meeting to guide the discussion may be a good idea.
- Try to focus on students rather than solely on the teacher. This prevents you from giving judgemental comments, or on the contrary, supportive but not constructive feedback (“You did well/not so well in engaging students” VS “Students did not seem very active and responsive to your input and did not contribute to the discussion in class”)
- Try to discuss and frame the problem as well as possible solutions. You might offer, motivate or help to identify alternative ways of doing things (e.g. actions, tools, approaches etc.), but not just tell the partner you observed what to do. Let your partner take the lead of the discussion. And work with your peer, helping them to interpret the evidence themselves.
- Check your mutual understanding during the discussion, encourage a conclusion, acknowledging what has been learnt by both partners and an action plan that focuses on what is worth changing.
- Help the partner to reflect and make explicit why he/she took a certain approach
- Be critical, realistic and provide comments that can support changes in a future similar situation
- Be concrete (appreciating working constraints and offering options fitting the context)

RECEIVE FEEDBACK

- You and your colleague may have different interpretations or assumptions and beliefs about teaching and learning. You don’t need to agree with the feedback from your partner but be open and take time to elaborate the feedback and discuss the different points of view.
- Make notes to identify key points for further discussion and reflection
- Take time to explain your approach and how you felt the lesson went
- Make an action plan that is manageable and reflects what you have learnt from the activity or reflected on. This might include something new or different to do in future lessons

Intercultural Reflection on Teaching (IntRef)

Using the IntRef methods in your countries and institutions: Sharing and Storage of Personal Data Information for Facilitators

Organising Intercultural Reflection on Teaching and running the methods in your home institution will involve processing personal data, e.g. video recordings of participants' teaching. To do so requires a lawful basis, currently the General Data Protection Regulation (GDPR). It might also involve interactions with individuals and institutions in countries where different laws and regulations are in place than those in your home country.

You need to ensure that you are abiding by the law. We are working on the assumption that your home institution will provide you with relevant information and guidance, and this will be set up differently in institutions and countries across the world. We are not in a position to offer legal advice but want to draw your attention to the need to provide participants with relevant information and handle personal data carefully, in accordance with the law. If in doubt, please seek advice from departments or individuals in your institution who are responsible for data governance and legal issues.

Please bear the following points in mind:

At the point of collecting personal data, individuals need to be given information about what will happen with the data. This is also called a 'privacy notice', i.e. information about the reasons why personal data are collected, how these are used and who they are shared with.

In our experience universities with EU already have privacy notices and policies in place, in line with GDPR regulation, which cover most or all of the important aspects relevant to IntRef. While the data used in IntRef are mainly from staff, students are also affected as video recordings of teaching are likely to include students. Universities may have separate privacy notices for employees and for students in place. Please note that these will be different in each institutional context and that therefore we cannot provide you with information and advice about your specific context. For your information and for illustration purposes only, we have included links to privacy notices from one university: a privacy notice for employees can be found [here](#); a privacy notice for students can be found [here](#).

In this *Walk-Through Guide and Manual* we have included information sheet templates for participants and for students. These are intended to make it easy for yourself and anybody else who wants to participate in IntRef or facilitate the methods. We recommend that you and the participants adapt them by adding relevant information as indicated (e.g. contact details). We

also recommend that you check whether they are in line with the requirements of your institution and, if necessary, amend them accordingly.

We are in the process of developing an information sheet and consent form for these purposes and will incorporate them in the Walk-through Guide and Manual once available.

If you are intending to conduct research and wish to collect data on participants' experiences of the IntRef methods, it is very likely that you will need to apply for ethical approval for such data collection to take place, in line with your institution's requirements for the conduct of ethical research. You will need to seek information locally and follow the relevant processes. International guidelines for ethical conduct of research also exist, such as the Singapore Statement on Research Integrity which can be found [here](#), and many countries and disciplines have developed principles for ethical research, such as the Ethical Guidance for Research published by the British Educational Research Association which can be found [here](#).

Name of local contact/facilitator

Job title/role

Contact details, e.g. building, room, telephone number, e-mail address

Intercultural Reflection on Teaching (IntRef)

Participant Information Sheet about Sharing and Storage of Personal Data

You are invited to take part in ‘Intercultural Reflection on Teaching’, i.e. activities which will enable you to share and discuss teaching with colleagues from other disciplines, departments, institutions and countries. Participants will be linked using technologies such as video recordings and video conferencing to facilitate transnational exchange about learning, teaching and assessment in higher education.

You will participate in one or more of the following reflective methods:

- ***intercultural Reflecting Team***. Participants provide problems encountered during teaching and discuss possible solutions in a transnational group.
- ***intercultural Teaching Process Recall***. Participants film their teaching, watch their own recordings and select a short excerpt for discussion in a small transnational group.
- ***intercultural Peer Observation***. Participants film their teaching and form transnational pairs in which each other’s recordings are shared and discussed.

These methods have been developed and piloted as part of the ‘Intercultural Reflection on Teaching’ (IntRef) project funded by Erasmus+. The project is conducted by an international team from Durham University (UK), Goethe University Frankfurt (Germany), and Padua University (Italy). Individuals and teams from a wide range of institutions and countries are invited to use the methods in order to network, collaborate and learn from each other.

Each institution that wants to use the methods developed by IntRef will have at least one contact/facilitator who arranges things locally. The name and contact details of your institutional contact(s) can be found at the top of this document.

Due to the nature of the activities and the technologies used, participating will involve sharing and storing a certain amount of data. This information sheet has been written in order to let you know what this will entail. The project team does not consider any of this as particularly risky or harmful, but it is important to provide you with relevant information, in line with current

data protection legislation. Note that the details of what exactly you will do will vary slightly between the method(s) you choose to participate in.

Please read this information carefully and ask any questions you may have before participating.

Your own personal data

Participating in Intercultural Reflection on Teaching will involve some or all of the following:

- Providing and sharing relevant information about yourself in writing, e.g. your name, subject taught, teaching experience, a description of a situation or problem arising from your teaching that you want to share and discuss with others, reflective comments on your own teaching or someone else's teaching etc.
- Having your teaching videoed by someone else, using their device, an institutional device or your own.
- Sharing a video or a video clip of your teaching with another participant or a group of participants from your own institution, other institutions and/or other countries.
- Participating in a video-conference during which teaching is discussed.
- Participating in a video-conference during which videos of your own and other people's teaching are shared and discussed.
- Communicating with other participants or the facilitators, individuals or small groups, by email about teaching, arrangements for the reflective methods, and preparation as well as follow-up tasks.
- Allowing some of the data listed above to be stored centrally, e.g. video-recordings, in order for the methods to run smoothly.

By participating in the IntRef activities, you agree for this to happen. Data handling and storage will be in line with the General Data Protection Regulation. If you have any questions or concerns, please get in touch with your local contact/facilitator.

Other participants' personal data

During your participation in Intercultural Reflection on Teaching you will also have access to a certain amount of data and personal information which other participants have made available to you. In order to maintain confidentiality and the ethos of trust, respect and collegiality which is crucial for the reflective methods to work, please make sure that:

- You delete any data downloaded onto your device, e.g. in order to watch someone else's video-recording of their teaching, after you have used it.

- You do not use, show, share or post data arising from participating, e.g. video-recordings of someone else's teaching, in any other contexts or for any other purposes than those for which they were intended, i.e. Intercultural Reflection on Teaching.

By participating in the IntRef activities, you agree to act in line with these guidelines. If you have any questions or concerns, please get in touch with your local contact/facilitator.

In case you change your mind, do not wish to participate and your data to be deleted, please let your institutional contact/facilitator know.

Version A: if separate consent is not required from students – please consult your institution

Name of lecturer

Job title/role

Contact details, e.g. building, room, telephone number, e-mail address

Video Recording of a Teaching Session

Information Sheet for Students

I am intending to make a video recording of a session I teach and want to provide you with information about the purpose and the nature of this recording.

I would like to participate in a professional development activity which enables higher education teachers to discuss their teaching with colleagues from other disciplines, departments, institutions and countries. Each of us will record a teaching session and then share the entire recording or a short clip either in a 1-1 virtual meeting or a small group video-conference.

I would like to record myself teach the session on MODULE, DATE. TIME. The recording is exclusively about myself and my teaching. The recording will not affect what is going on in the classroom and will only be viewed by myself, colleagues who are also participating in the activity plus any support staff who will assist with the recording process. The recording will not be used for any other purposes than the professional development activity I will be participating in and will be deleted once it has been used.

Please let me know if you have any questions or concerns about the recording. In addition, you can contact our local facilitator: name, job title/role, contact details

Thank you very much for your support.

YOUR NAME

DATE

Version B: if separate consent from students is required – please consult your institution

Name of lecturer

Job title/role

Contact details, e.g. building, room, telephone number, e-mail address

Video Recording of a Teaching Session

Information Sheet for Students

I am intending to make a video recording of a session I teach and want to provide you with information about the purpose and the nature of this recording.

I would like to participate in a professional development activity which enables higher education teachers to discuss their teaching with colleagues from other disciplines, departments, institutions and countries. Each of us will record a teaching session and then share the entire recording or a short clip either in a 1-1 virtual meeting or a small group video-conference.

I would like to record myself teach the session on MODULE, DATE. TIME. The recording is exclusively about myself and my teaching. The recording will not affect what is going on in the classroom and will only be viewed by myself, colleagues who are also participating in the activity plus any support staff who will assist with the recording process. The recording will not be used for any other purposes than the professional development activity I will be participating in and will be deleted once it has been used.

Please complete the consent form below to let me know whether or not you are willing to be recorded for the purposes outlined above.

If any of you indicate that you are not happy to be recorded, I will consider the following alternatives: to ask those of you who do not wish to be recorded to move to a seat in the teaching room where they will not be captured by the camera; or to focus the camera entirely on myself and not include any students in the picture. Please indicate on the attached consent form if you are willing to consider these options.

Please let me know if you have any questions or concerns about the recording. In addition, you can contact our local facilitator: name, job title/role, contact details

Thank you very much for your support.

YOUR NAME

DATE

Video-recording of a Teaching Session for Intercultural Reflection on Teaching Consent Form

By signing the form below, you confirm that you:

- agree to participate in the recording of the teaching session on at
- have read the information sheet and understand the information provided.
- have been informed that you may decline to be recorded, without penalty of any kind.
- have been informed that data handling and storage will be in line with the General Data Protection Regulation

Declaration of Informed Consent		
Name (please print):	Signature:	Date:

By signing the form below, you confirm that you

- do not consent to participating in the recording on at

If you are willing to move to a seat in the teaching room where you will not be captured by the camera; or for the recording to go ahead if the camera focuses entirely on the teacher and will not include any students in the picture, please tick the relevant box.

Declaration of Non-Consent				
Name (please print):	Signature:	Date:	Willing to move seat	Willing for recording to go ahead if students are not in the picture

Video recording of teaching session: Information for students

- **Date and time**
- Part of a professional development activity
- Purpose:
 - Focus on myself and my teaching
 - To be viewed with colleagues from this and other universities and countries to discuss each other's teaching
 - No other purpose or use
- Data management:
 - Recording will be deleted after it has been used



Walk-Through Guide for Facilitators
Intercultural Teaching Process Recall (iTTPR)

Durham University, UK: Nicola Reimann, Julie Rattray, Malcolm Murray, Teti Dragas, Taha Rajab

Goethe University Frankfurt, Germany: Miriam Hansen, Sabine Fabriz, Julia Mendzheritskaya, Carmen Heckmann

University of Padova, Italy: Anna Serbati, Alessio Surian, Fiona Clare Dalziel, Fulvio Biddau
2020

<https://sites.durham.ac.uk/intref/>

Funded by



Contents

How to use this guide	107
Aim and background of iTPR	110
Facilitator guide to the iTPR process	110
STEP 1: Setting up iTPR with a partner institution	112
STEP 2: Debriefing with participants	151
STEP 3: Recording, viewing and clipping	114
STEP 4: Facilitating the iTPR meeting	115
STEP 5: Post- iTPR meeting	118
ANNEX	119
Material for iTPR	119
Recommendations on Data Governance and Security	119

This Walk-Through Guide was developed as part of the IntRef project. Two other methods (intercultural Teaching Process Recall and intercultural Peer Observation) are documented in corresponding guides. Each team involved in the project has taken accountability for one of the three methods:

- Durham University, UK: intercultural Teaching Process Recall (iTPR)
- Goethe University Frankfurt, Germany: intercultural Reflecting Team (iRT)
- University of Padova, Italy: intercultural Peer Observation)

How to use this guide

This **Walk through Guide** has been designed for academic developers and/or staff involved in the support of academic professional development within HE institutions. Its key purpose is to provide step-by-step guidance on the implementation of the intercultural Teaching Process Recall (iTPR) which supports reflection and intercultural reflection on practice.

The guide addresses two scenarios, which are referred to as alternatives for the implementation:

- **hybrid scenario** that incorporates face-to-face elements with local groups of participants meeting face-to-face in each of the participating institutions as well as virtual interactions between the local groups at the participating institutions.
- **online scenario** with exclusively virtual interactions between participants from different institutions.

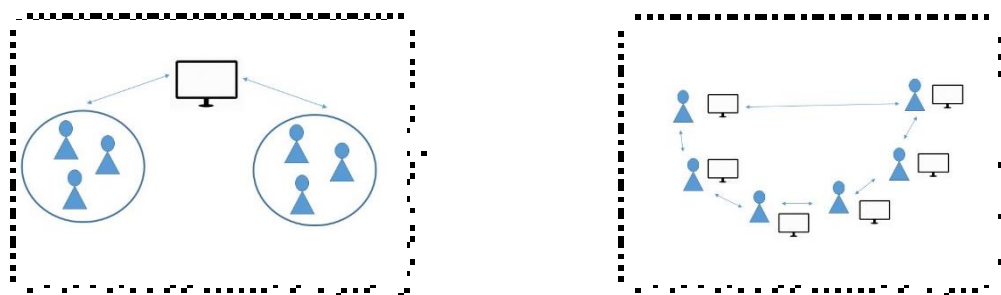


Fig. 1: Hybrid (left) and online (right) scenario

The guide consists of three key sections which respectively a) outline the aims and background to the method, b) provide an overview of the key processes and stages involved in the method's implementation, and c) provide an annex of useful documents and handouts needed to facilitate the process and to support facilitators and participants involved. Links to useful documentation are available where possible.

The guide is addressed at the facilitators who are instigating and employing the methods. We have outlined where and what is required for participants as part of that information and where necessary have provided documentation which can be given to participants directly to help them to understand their roles.

For information on the technological side, please refer to the *Technological Toolkit*, which contains information and guidelines on how to use technology effectively and efficiently when implementing the method.

Recommended Readings

This short list provides recommended readings on reflection on teaching in general.

- Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>
- Karm, M. (2010). Reflection tasks in pedagogical training courses. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 203–214. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2010.497681>
- Kreber, C. (2004). An analysis of two models of reflection and their implications for educational development. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 29–49. <https://doi.org/10.1080/1360144042000296044>
- Kreber, C., & Cranton, P. A. (2000). Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476–495. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778846>
- McAlpine, L., & Weston, C. (2000). Reflection: issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28(5), 363–385. <https://doi.org/10.1023/A:1026583208230>

Aim and background of iTPR

Intercultural Teaching Process Recall (iTPR) is based on principles of action learning and self-assessment examined through an intercultural lens. A small group of academics film and review their own teaching and share an excerpt during a mutually supportive transnational meeting facilitated by video-conferencing. The 'recaller' takes ownership of the discussion, during which the other participants help them to reflect on their own teaching.

Recommended Readings

- Claydon, T., & McDowell, L. (1993). 'Watching yourself teach and learning from it'. Chapter 7 in S. Brown, G. Jones, & S. Rawnsley. (eds.) *Observing teaching*. SEDA paper 79 (pp 43–50). Birmingham: Staff and Educational Development Association.
- Tripp, T., & Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678–704. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x>

Facilitator guide to the iTPR process

iTPR follows certain principles and pre-defined steps, which are described in detail in the following sections. These are supported by materials for use by the participants and the facilitators in preparation of and during the sessions (see annexes). The transnational context requires the adoption of video-conferencing technology which does not only let participants meet and communicate with each other, but also allows them to share and discuss video recordings of their teaching at the same time.

Please consult the **Technological Toolkit** for detailed tips and guidance on the technological side of this process.

<https://sites.durham.ac.uk/intref/resources/technological-toolkit/>

There are five key steps you will need to take in order to prepare for the iTPR meeting which relate to pre, during and post meeting support and preparation. These are listed below. Against each step, there are a series of sub-steps and/or considerations you will need to go through to help you to prepare.

STEP 1: Setting up iTPR with a partner institution

STEP 2: Debriefing of iTPR process amongst participants

STEP 3: Recording, viewing and clipping

STEP 4: Facilitating the iTPR meeting

STEP 5: Post- iTPR meeting

STEP 1: Setting up iTPR with a partner institution

The following sub-steps are related to setting up an iTPR session between institutions and/or partners and booking a room with appropriate technology ().

Step	Process	Considerations
1	Identify number of participants from each institution and the length of the meeting.	Allow 25 minutes (minimum) per participant, plus introduction and conclusion. We have found that 2–2.5 hrs for 4-5 participants works best.
2	Agree between the institutions on a date and time for the transnational iTPR meeting.	Take account of international partners being located in different time zones, differences between typical start and finish times of a regular teaching and working day, and different term/semester and vacation dates. Consider adding on some time at the end in case the meeting overruns. Confirm the date and time by sending a calendar invite with the meeting details. <i>Online scenario:</i> include link for accessing the meeting.
3	Decide on the technology you will use and then book a suitable room.	If you are using video-conferencing you will need to decide on which technology to use. Consult the Technological Toolkit here for guidance. <i>Hybrid scenario:</i> Add an hour before the meeting starts for setting up and trouble-shooting, <i>Online scenario:</i> we recommend testing the video-conferencing application, e.g. Zoom, 12 hours before the meeting.
4	Identify a lead institution and two facilitators who will lead the iTPR meeting. Ideally, one lead facilitator in one place and a co-facilitator in another.	<i>Hybrid:</i> One facilitator is needed for leading the discussion, one for playing the video clips. <i>Hybrid and Online:</i> We found that having 2 facilitators is useful as they

cover for each other at any emergency
e.g. internet problems at one site.

5	<p><i>Hybrid:</i> Make sure you are familiar with the room in which the meeting will be held and try the technology beforehand – ideally in the same room.</p> <p>Make sure you are familiar with the technology used and try it beforehand.</p>	<p><i>Hybrid:</i> Consider booking in audio-visual and technological support, e.g. a technician to be present.</p> <p><i>Online:</i> Familiarise yourself with different video-conferencing applications and test the application the day before the meeting.</p>
---	--	---

STEP 2: Debriefing participants

The following sub-steps are related to briefing participants about the iTPR process and include providing them with baseline information and preparation and support for recording teaching. Handouts and other key documentation can be found in the Annexes.

Step	Process	Considerations
1	<p>Provide participants with information and relevant forms about the iTPR process, either in an email, a 1-1 meeting, or (online) group meeting.</p> <p>Distribute Annex 1 (Panoramica del processo di) and play a short video which demonstrates to participants how the process works (see IntRef website https://sites.durham.ac.uk/intref/).</p> <p>Distribute Annex 2 (iTPR: Informazioni personali e sulla sessione registrata), where participants provide contextual information about themselves and the teaching session they have recorded or intend to record.</p>	<p>Be flexible about the format in which to provide the briefing.</p> <p>Annex 1 (Panoramica del processo di) outlines the entire iTPR process for participants.</p> <p>The short video demonstrates to participants how the process works.</p> <p>Annex 2 (iTPR: Informazioni personali e sulla sessione registrata) is a form in which participants provide contextual information about themselves and the teaching session they have recorded or intend to record.</p>
2	<p>Decide on how best to support participants with recording their teaching.</p>	<p>Check the Technological Toolkit for advice on making a high-quality recording.</p>

- | | |
|---|---|
| <p>3 Ask each participant to record one entire session of their own teaching. Any type of session (e.g. lecture, seminar, practical, laboratory etc.) is suitable.</p> | <p><i>Hybrid:</i> If you are supporting the recording of teaching, arrange the date and time of the recording and any special requirements.</p> <p><i>Online:</i> most video-conferencing applications, e.g. MS Teams or Zoom, have a ‘recording’ option.</p> <p>Check with your local legal department whether or not your participants need to request students’ consent for recording and for sharing videos with external partners. Legal and ethical requirements vary by country and institution (see B: Raccomandazioni sulla gestione e sicurezza dei dati).</p> |
| <p>4 Provide participants with information on how to save and store their data (format) and where to post or send it to you when recorded, if this is necessary.</p> | <p>Ideally, each participant has ownership of his/her recording and is responsible for storing and sharing it safely and securely. However, depending on the platform used, it may be easier for the facilitator to collect clips beforehand to ensure a smooth running of the iTPR meeting.</p> |

STEP 3: Recording, viewing and clipping

The following sub-steps are related to supporting the viewing of the recording, selecting an excerpt and setting up the iTPR documentation needed for the transnational meeting.

Step	Process	Considerations
1	Provide each participant with Annex 3 (iTPR: Guida per visualizzare la registrazione, tagliare e registrare delle riflessioni iniziali) , which contains information about viewing, clipping and describing the clip. The process involves each participant watching his/her own	It might be important to provide participants with reasons why they should watch the entire recording. Watching the entire recording is an important component of iTPR as it initiates the self-evaluation process. The

recording, selecting an excerpt to be discussed with the other participants and providing some initial descriptions and reflections.

2 Stress to participants that the clip should be 2-4 mins long.

excerpt they select to focus on in the iTPR meeting is a result of this process. It is important to stick to the maximum length as shorter clips provide a clearer focus for the discussion. Longer clips make it more difficult to stick to the strict time frame of the iTPR meeting. A short clip is often sufficient to gain insight into the aspects that the recaller wants to discuss. When you notice that a clip is longer than 4 minutes, ask for it to be shortened.

3 Each participant then writes brief notes about their rationale for selecting this particular clip, a description of the clip, and an initial reflection.

Writing these notes initiates the reflective process. Providing a description also makes the clip more accessible for participants who may have problems with understanding the language used in the clip or with hearing or seeing the clip. Asking for an audio-recording instead of written notes could be an option that has the potential to be less time-consuming and make the method more inclusive.

4 Collect, collate and save the video clips and the accompanying notes in a safe and secure place.

This step is important as it allows you to check that the clipping and initial reflection have been completed in time for the iTPR meeting.

The clips and the notes could be made available to all participants before the meeting. This also makes the method more inclusive.

STEP 4: Facilitating the iTPR meeting

The following sub-steps detail the different stages of the iTPR meeting.

Step	Process	Considerations
1	<p><i>Hybrid:</i> Facilitators meet one hour before the meeting starts to set up the connection and be able to trouble-shoot if necessary.</p>	<p><i>Hybrid:</i> It might be important to ensure that local technical support is available. Names and locations of participants can be written on the board for easy reference during the meeting. Think about what to do if participants arrive early or late.</p> <p><i>Online scenario:</i> Log on to the online meeting about 1 hour before the meeting. Some people might want to log in earlier to check everything is working.</p>
2	<p><i>Hybrid:</i> When the meeting starts formally, the microphones are <i>muted</i> for about 10 minutes in each location. Local facilitators talk participants through the iTPR process, distributing and using Annex 4 (iTPR: La riunione e il modulo per i Feedback). Roles include the ‘Recaller’ whose clip is discussed; all other participants are the Enquirers who ask questions to help the Recaller reflect on their teaching.</p> <p><i>Online:</i> the facilitator (together with a co-facilitator) outlines the iTPR process to everyone.</p>	<p>It is important to highlight that iTPR is not about other participants evaluating the Recaller, but about sharing observations and asking questions that will help the Recaller to reflect. Examples of questions have been included in Annex 4 (iTPR: La riunione e il modulo per i Feedback). Approximately 25 minutes are allocated to each participant.</p>
3	<p>Unmute microphones and ask all participants and co-facilitators from participating institutions to introduce themselves, responding to 3 key questions: who you are, what you do/teach, and why you are here/ what you hope to gain from today.</p>	<p>Getting to know each other facilitates rapport and the ‘safe space’ necessary for a collegial discussion.</p>

The lead facilitator briefly explains the process again, drawing attention to the steps outlined in the handout **Annex 4 (iTPR: La riunione e il modulo per i Feedback)**, and allocates the sequence of the clips that will be discussed.

4 Each participant will be in the role of Recaller once. Invite the Recaller to introduce the clip. Play the Recaller’s clip for everyone to watch it uninterrupted. Then, the Recaller comments on their actions, intentions, feelings, and thoughts in the clip. Invite questions from the Enquirers (the rest of the group) and draw their attention to the examples on the handout.

Remind everyone that they should not evaluate but support the Recaller to reflect. Draw attention to the questions in the handout, which demonstrate this approach. The facilitator can also demonstrate and support this kind of questioning, but it is important that you don’t ‘take over’.

Hybrid: Throughout the discussion invite contributions from participants in other locations and make sure that everyone has equal opportunities to contribute.

5 *Hybrid:* Conclude the discussion. Hand out feedback forms asking everyone to write feedback notes for the Recaller, including the Recaller writing notes to themselves (: **Modulo per i Feedback**).

Online: Participants can either type or scan feedback and forward to facilitator.

Explain that evaluative comments and suggestions are now allowed, but that feedback must be constructive (see notes at the bottom of the feedback sheet).

Collect the completed forms. These are scanned and emailed to the Recallers after the meeting.

The sequence above is repeated for each clip. The method works best if Recallers alternate across locations.

6 Finish the meeting with a short discussion that aims to draw all the strands together, asking: what have you taken away from today? How has reflecting on teaching

The final discussion will support staff to reflect on the overall process and support connections with participants across contexts, should they wish to say

across contexts and cultures, shaped your reflections? in touch. If there is not enough time, it can be left out.

STEP 5: Post- iTPR meeting

The following sub-steps are related to follow-up actions after the iTPR session.

Step	Process	Considerations
1	<i>Hybrid:</i> Local facilitators scan the completed feedback forms and distribute them to their respective participants.	Try to distribute the feedback sheets as soon as possible after the meeting. Don't leave it too long.
2	To gain insight into how the activity went and identify areas for improvement, collecting information from participants about their responses to iTPR is highly recommended.	You can invite participants to a 5-10 minute debriefing session where they share their observations and, learning points or ask them to complete an evaluation form.

ANNEX

A: Material for iTPR

- | | | |
|---|---|--|
| 1 | Overview of the Intercultural Teaching Process Recall (iTPR) process | Outlines the entire iTPR process for participants. |
| 2 | iTPR: About you and the recorded session | A form which participants provide contextual information about themselves and the teaching session they have recorded or intend to record. |
| 3 | iTPR: Guidance for viewing your recording, clipping and recording initial reflections | Contains information about viewing, clipping and describing the clip. |
| 4 | iTPR: Meeting and Feedback Form | Contains information about roles, the iTPR process, and feedback. |
| 5 | iTPR: Feedback Form | To be collected, scanned and sent to the Recaller after the meeting. |

B: Recommendations on Data Governance and Security

- 1 IntRef Data information for facilitators
- 2 IntRef Data Information for participants
- 3 IntRef Data information for participants' students
- 4 IntRef Data information slide for participants' students

Overview of the Intercultural Teaching Process Recall (iTPR) process

In iTPR, a group of peers discuss clips taken from video recordings of their own teaching. Taking turns, each group member shares their clip, while the group support them to reflect on their teaching by asking questions and offering observations about the clip.

1. Briefing & baseline information

The facilitator provides participants with information about the iTPR process. This includes this overview of iTPR, information about sharing and storage of personal data, and a form in which participants will provide some brief contextual information about themselves and the teaching session they have recorded/intend to record. They are given some advice on the recording process and how to inform their students about the recording.

2. Recording

Each participant records one entire session of their own teaching. Any type of session, e.g. lecture, seminar, practical, laboratory etc., is suitable, but session lengths might vary depending on discipline, type of session, country or institution. They either record themselves or are recorded by their local facilitator. The recording will be stored securely.

3. Viewing, clipping and initial reflections

Each participant watches their own recording in its entirety. Using guidance provided by the facilitator, they select an excerpt to be discussed with the other iTPR participants. This results in a video clip of 2-4 minutes that will be used during the transnational iTPR meeting (see below). The clipping is either done by the facilitator or by participants themselves. Each participant write brief notes which explain the rationale for selecting this specific sequence, briefly contextualise the clip and provide their initial thoughts on what happened.

4. Posting clips and audio-recording

Each participant shares their notes and their clip with the local facilitator who stores them securely. The facilitators may share them with all iTPR participants, so that they can access at them them before the session. This makes the activity more inclusive; it also allows the facilitators to play the clips more easily during the iTPR meeting.

5. Transnational meeting

Participants meet online in a small transnational group to watch and discuss each other's clips. For each clip, the Recaller (i.e. the owner of the clip) briefly contextualises and plays it. The other participants serve as Enquirers who ask questions to help the Recaller reflect on their own teaching. Approximately 15-20 minutes are allocated to each clip. Brief feedback notes are written by each member of the group before moving on to the next round. The Recaller also

takes some reflective notes about the experience, as ‘feedback to themselves’. A facilitator in each location collects in the feedback notes which are made available after the meeting.

iTPR: Information about yourself and the recorded session

Part 1. About yourself

Your name	
Subject(s) taught	<i>e.g. Modern Languages (French and Spanish), Biosciences etc.</i>
Specific interests in relation to learning and teaching you want to share (if any)	<i>e.g. learning in clinical practice, technology-enhanced learning etc.</i>

Part 2. About the study programme, module/unit and session your clip is from

Title of the study programme	<i>e.g. MSc in Psychology</i>
Level of study	<input type="checkbox"/> Undergraduates <input type="checkbox"/> Postgraduates <input type="checkbox"/> Other:
Year of degree programme	<i>e.g. 1st, 3rd (= final) etc.</i>
Title of the module/unit	<i>e.g. Macroeconomic Principles 1</i>
Date of recorded session	
Session topic/title	
Session format	<i>e.g. lecture, lab, workshop, studio etc.</i>
Approximate number of students in the session	
Relevant information about the students	<i>e.g. mainly international students etc.</i>
Session aim(s)/objective(s)	<i>e.g. understand and apply key aspects of ethical research</i>
Main teaching/learning strategy/ies used	<i>e.g. student presentations, groupwork, demonstration of experiments etc.</i>
Materials used	<i>e.g. Powerpoint slides, handouts, 'clickers' etc.</i>

Anything else needed to understand the context of the session	<i>e.g. session is prerequisite for ...; normal language of teaching is ..., etc.</i>
---	---

iTPR: Guidance for viewing your recording, clipping and recording initial reflections

1. Viewing

Please watch the entire recording of your teaching session. What observations and questions arise from it? What was interesting, challenging, successful, and/or surprising?

2. Clipping

How to select a clip

Please identify an instance that occurred during the recorded session, something you noticed and particularly struck you, made you think or wonder and therefore deserves examining in more depth. We will call this a ‘significant event’.

Examples might be students’ reactions to a task or to something you said, a specific behaviour or action of yours you noticed, something you were nervous or uncertain about, something you felt went really well or really badly, a misunderstanding, a problem or conflict between people, an aspect of teaching you want to develop (e.g. the way you asked a question, responded to a student’s questions, dealt with silence, used space ...) etc. Focusing on such a ‘significant event’ allows us to become aware of our mental habits and make room for expanding our repertoire.

The clip should be approximately 2-4 minutes long – no longer.

How to clip

Depending on the camera/software you are using to record, you can trim the video by placing the pointer on the start/finish points and click on the option ‘clip’ which normally has the scissor shape. Here are some useful links which provide guidance on trimming or clipping:

<https://www.movavi.com/learning-portal/how-to-trim-videos-with-vlc.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=iTl7ueJ1ZQ0>

Some apps allow you to generate captions to your video. Adding captions will make the clip more accessible to the other iTPR participants, so use this facility if it is available.

How to store the clip

Please save the clip separately from the video of the entire session. Name the video file as follows:

YourInitials_BriefSessionTitle_RecordingDate_UniversityName_iTPR

Store your clip in a safe and secure place. Make sure you follow your institution’s guidance on how to store personal data and remind yourself of the information you received about the way in which the clip and your notes will be used as part of iTPR.

3. Initial reflections

Now take some notes about the clip. These serve several purposes. They will make you think more deeply about what was going on, taking account of those elements you can see/hear and those which are less evident or hidden. The notes can be used to fill in gaps by making aspects of the clip explicit which the video may not have captured sufficiently or which are difficult to understand or access by other iTPR participants. This might be because of visual impairments, because you and your students are speaking in a language they do not understand, student contributions are difficult to hear, or they have a visual impairment. Finally, the notes allow you to explain aspects of the context and your teaching which colleagues from other institutions and countries may not be familiar with.

Use the form below (please scroll down) to write your notes. It asks you to provide brief information about the following:

1. Yourself
2. The course and the session you were teaching
3. A description of the clip
4. Reasons for selecting this clip: why is it a significant event for you?

Underneath the blank form you find an example of a completed form which illustrates the kind of information you may want to include.

4. Posting clip and notes

Share your clip and the audio-recording with your local facilitator; they will tell you how and where to post them or who to send them to. Please do so as soon as you have finished stages 2 and 3 above and with plenty of time to spare before the iTPR meeting.

If other participants' clips and notes are made available to you: there is no expectation that you access them before the meeting, but you can do so if you wish.

Blank form for completion:**1. Information about yourself:**

Name, the subject you teach, any other information about yourself relevant to the session or the clip, e.g. any specific interest you have in relation to higher education teaching

2. The course and the session you were teaching:

Name of study programme, level (undergraduate/postgraduate), year of programme (1st, 2nd etc.), module title, format (e.g. lecture, seminar, lab), approximate number and any other relevant information about the students, topic of session and main aims, teaching strategies and materials used

3. Description of the clip:

What you and the students were doing and saying, how you interacted, your body language (smiling, leaning forwards, use of space etc.), what you were thinking and feeling during the situation

4. Reason for selecting this clip:

Why is this a 'significant event for you?

Example of a completed form:

1. Information about yourself:

Name, the subject you teach, any other information about yourself relevant to the session or the clip, e.g. any specific interest you have in relation to higher education teaching

My name is Melanie and this is my first year in a full-time permanent job as an Assistant Professor in Psychology. I am keen to get students more actively involved. I have used 'clickers' before but struggled with the technology. I enjoy teaching but find it hard when students are very quiet.

2. The course and the session you were teaching:

Name of study programme, level (undergraduate/postgraduate), year of programme (1st, 2nd etc.), module title, format (e.g. lecture, seminar, lab), approximate number and any other relevant information about the students, topic of session and main aims, teaching strategies and materials used

The session is part of a second year module in undergraduate psychology. It is called 'Introduction to psychological research' and intends to prepare students to do an independent research dissertation in their final year. It's compulsory for everyone who studies Psychology. It's the first time they encounter research and I think they find it quite difficult and dry. It is taught through a weekly 2-hour lecture plus 2-hour seminars (taught in smaller groups) which only take place every 2 weeks. It's quite a large group, there are 150 students in the lecture, about a third are international students, mainly from China I think, and some don't speak English that well. I only teach 4 weeks on it, then another colleague takes over. There are 5 lecturers altogether. It's a straightforward lecture. I talk at them and occasionally ask questions and use powerpoint. I post the slides in the VLE. For every lecture they have to read a chapter from a textbook on research methods.

The topic of this session was 'research design', intended to enable my students to design their own studies. I presented examples of 3 studies which previous students of this module had carried out and I went through the ways in which these had been designed and then used this to provide general information about research design.

3. Description of the clip:

What you and the students were doing and saying, how you interacted, your body language (smiling, leaning forwards, use of space etc.), what you were thinking and feeling during the situation

The clip I chose was about half-way through the session when I summed up what I had said about the examples and research design principles and recommended some reading about research design. In the recording you can see a large, modern, amphitheatre-style lecture theatre. Students are sat in rows, the room is quite full, but first three rows are empty. I am standing at the front of the class, behind a large desk in front of a huge screen which projects my Powerpoint slides, talking to slides, which are mostly bulleted lists, looking at the slides and my notes on the computer screen. I look quite serious, business like and don't make much eye contact with the students. Most of the students are using laptops to take notes, some are writing on notepads.

4. Reason for selecting this clip:

Why is it a 'significant event' for you?

When watching the recording, I noticed that I talked very fast. I felt what I said was not very clear and that I lost the students' attention at this point. What I said seemed incoherent and when I asked whether they had understood, nobody said anything. I wanted them to contribute but didn't know how and wondered if the information had gone 'straight over their heads'. I asked two students 'Do you have any questions about the different designs?'); one of them seemed to be an international student. I wondered afterwards if this had been a good idea as both said 'no' and looked embarrassed. I felt disappointed and nervous and moved on

iTPR: Meeting and Feedback Form

Roles

There are three main roles:

- *Facilitator*: a member of the project team. The Facilitator introduces and monitors the iTPR process. This involves keeping time and intervening if there are major departures from the rules of the process.
- *Recaller*: the owner of the video clip. The Recaller takes the lead in showing the video, talking and reflecting upon it.
- *Enquirers*: all other participants. The Enquirers help the Recaller to explore what she or he was thinking, feeling and doing at the time of the recording in a supportive, collegial manner.

During the meeting participants take turns in being Recallers; when they are not the Recaller, they take the role of Enquirer.

Process

Introductions

All group members introduce themselves. The Facilitator introduces the session and explains the iTPR process.

Stage 1: Recall

1. The Recaller **briefly** provides a context for the video clip they have chosen to use and explains the reason for selecting this particular clip.
2. The Lead Facilitator plays the recording.
3. The Recaller comments on what has been happening, e.g. their thoughts, feelings, students' responses etc. as appropriate.

Stage 2: Enquiry

4. The Facilitator invites the Enquirers to ask the Recaller questions in order to explore aspects of the clip. Explanations and interpretation come from the Recaller; the Enquirers should not provide information, instructions or judgments about what was happening.
5. Initially the focus will be on describing and interpreting in more detail what was going on in the teaching situation. Appropriate questions may include:
 - What were you thinking/feeling?
 - What did you hope to achieve?
 - It sounds as if you were ...

- Did I understand correctly that ...?
 - What seems to be important to you is
 - I noticed that you
 - Why were you doing x?
 - Why do you think x happened?
 - How confident did you feel when you did x?
 - Why was x critical, significant etc. for you?
6. The focus will gradually move to supporting the Recaller to consider alternative explanations, perspectives and actions. The Enquirers should not make evaluative judgments; evaluations should come from the Recaller. Appropriate questions and observations may include:
- How well do you think you did X?
 - How do you know you did it well/badly?
 - How do you feel about the way you did it?
 - How might you improve your teaching in this respect?
 - Could you have done anything else?
 - Is there anything you would do differently next time?
 - What do you think would have happened if you had done x?

The discussion is strictly time limited (15-20 minutes).

Stage 3: Feedback

7. Brief feedback notes are written by each member of the group using the Feedback Form and handed to their local facilitator for distribution to the Recaller. The Recaller also takes some reflective notes about the experience using the Feedback Form, as 'feedback to themselves'. Notes will be distributed transnationally after the meeting.

The steps are repeated with another clip.

References:

The iTPR process and some of the questions in this handout are based on:

Claydon, T., and McDowell, L. (1993). 'Watching yourself teach and learning from it'. Chapter 7, pp 43-50 in Brown, S., Jones, G., and Rawnsley, S. (eds.) *Observing teaching*. SEDA paper 79. Birmingham: Staff and Educational Development Association. Available <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376756.pdf> [last accessed on 27 November, 2019]

iTPR: Feedback Form

(to be collected, scanned and sent to the Recaller after the meeting)

Name of Recaller:	
Feedback given by:	
Date of recall session:	

Please consider the following guidelines on giving constructive feedback to the Recaller:

- Start with the positive.
- Be specific.
- Be descriptive rather than prescriptive.
- You might offer alternative ways of doing things.
- Own feedback as your personal view by using 'I' statements, e.g. I found it helpful when..., I wonder about ...
- Think about what the feedback says about you.

Intercultural Reflection on Teaching (IntRef)

Using the IntRef methods in your countries and institutions: Sharing and Storage of Personal Data Information for Facilitators

Organising Intercultural Reflection on Teaching and running the methods in your home institution will involve processing personal data, e.g. video recordings of participants' teaching. To do so requires a lawful basis, currently the General Data Protection Regulation (GDPR). It might also involve interactions with individuals and institutions in countries where different laws and regulations are in place than those in your home country.

You need to ensure that you are abiding by the law. We are working on the assumption that your home institution will provide you with relevant information and guidance, and this will be set up differently in institutions and countries across the world. We are not in a position to offer legal advice but want to draw your attention to the need to provide participants with relevant information and handle personal data carefully, in accordance with the law. If in doubt, please seek advice from departments or individuals in your institution who are responsible for data governance and legal issues.

Please bear the following points in mind:

At the point of collecting personal data, individuals need to be given information about what will happen with the data. This is also called a 'privacy notice', i.e. information about the reasons why personal data are collected, how these are used and who they are shared with.

In our experience universities with EU already have privacy notices and policies in place, in line with GDPR regulation, which cover most or all of the important aspects relevant to IntRef. While the data used in IntRef are mainly from staff, students are also affected as video recordings of teaching are likely to include students. Universities may have separate privacy notices for employees and for students in place. Please note that these will be different in each institutional context and that therefore we cannot provide you with information and advice about your specific context. For your information and for illustration purposes only, we have included links to privacy notices from one university: a privacy notice for employees can be found [here](#); a privacy notice for students can be found [here](#).

In this *Walk-Through Guide and Manual* we have included information sheet templates for participants and for students. These are intended to make it easy for yourself and anybody else who wants to participate in IntRef or facilitate the methods. We recommend that you and the participants adapt them by adding relevant information as indicated (e.g. contact details). We

also recommend that you check whether they are in line with the requirements of your institution and, if necessary, amend them accordingly.

We are in the process of developing an information sheet and consent form for these purposes and will incorporate them in the Walk-through Guide and Manual once available.

If you are intending to conduct research and wish to collect data on participants' experiences of the IntRef methods, it is very likely that you will need to apply for ethical approval for such data collection to take place, in line with your institution's requirements for the conduct of ethical research. You will need to seek information locally and follow the relevant processes. International guidelines for ethical conduct of research also exist, such as the Singapore Statement on Research Integrity which can be found [here](#), and many countries and disciplines have developed principles for ethical research, such as the Ethical Guidance for Research published by the British Educational Research Association which can be found [here](#).

Name of local contact/facilitator

Job title/role

Contact details, e.g. building, room, telephone number, e-mail address

Intercultural Reflection on Teaching (IntRef)

Participant Information Sheet about Sharing and Storage of Personal Data

You are invited to take part in ‘Intercultural Reflection on Teaching’, i.e. activities which will enable you to share and discuss teaching with colleagues from other disciplines, departments, institutions and countries. Participants will be linked using technologies such as video recordings and video conferencing to facilitate transnational exchange about learning, teaching and assessment in higher education.

You will participate in one or more of the following reflective methods:

- ***intercultural Reflecting Team***. Participants provide problems encountered during teaching and discuss possible solutions in a transnational group.
- ***intercultural Teaching Process Recall***. Participants film their teaching, watch their own recordings and select a short excerpt for discussion in a small transnational group.
- ***intercultural Peer Observation***. Participants film their teaching and form transnational pairs in which each other’s recordings are shared and discussed.

These methods have been developed and piloted as part of the ‘Intercultural Reflection on Teaching’ (IntRef) project funded by Erasmus+. The project is conducted by an international team from Durham University (UK), Goethe University Frankfurt (Germany), and Padua University (Italy). Individuals and teams from a wide range of institutions and countries are invited to use the methods in order to network, collaborate and learn from each other.

Each institution that wants to use the methods developed by IntRef will have at least one contact/facilitator who arranges things locally. The name and contact details of your institutional contact(s) can be found at the top of this document.

Due to the nature of the activities and the technologies used, participating will involve sharing and storing a certain amount of data. This information sheet has been written in order to let you know what this will entail. The project team does not consider any of this as particularly risky or harmful, but it is important to provide you with relevant information, in line with current

data protection legislation. Note that the details of what exactly you will do will vary slightly between the method(s) you choose to participate in.

Please read this information carefully and ask any questions you may have before participating.

Your own personal data

Participating in Intercultural Reflection on Teaching will involve some or all of the following:

- Providing and sharing relevant information about yourself in writing, e.g. your name, subject taught, teaching experience, a description of a situation or problem arising from your teaching that you want to share and discuss with others, reflective comments on your own teaching or someone else's teaching etc.
- Having your teaching videoed by someone else, using their device, an institutional device or your own.
- Sharing a video or a video clip of your teaching with another participant or a group of participants from your own institution, other institutions and/or other countries.
- Participating in a video-conference during which teaching is discussed.
- Participating in a video-conference during which videos of your own and other people's teaching are shared and discussed.
- Communicating with other participants or the facilitators, individuals or small groups, by email about teaching, arrangements for the reflective methods, and preparation as well as follow-up tasks.
- Allowing some of the data listed above to be stored centrally, e.g. video-recordings, in order for the methods to run smoothly.

By participating in the IntRef activities, you agree for this to happen. Data handling and storage will be in line with the General Data Protection Regulation. If you have any questions or concerns, please get in touch with your local contact/facilitator.

Other participants' personal data

During your participation in Intercultural Reflection on Teaching you will also have access to a certain amount of data and personal information which other participants have made available to you. In order to maintain confidentiality and the ethos of trust, respect and collegiality which is crucial for the reflective methods to work, please make sure that:

- You delete any data downloaded onto your device, e.g. in order to watch someone else's video-recording of their teaching, after you have used it.

- You do not use, show, share or post data arising from participating, e.g. video-recordings of someone else's teaching, in any other contexts or for any other purposes than those for which they were intended, i.e. Intercultural Reflection on Teaching.

By participating in the IntRef activities, you agree to act in line with these guidelines. If you have any questions or concerns, please get in touch with your local contact/facilitator.

In case you change your mind, do not wish to participate and your data to be deleted, please let your institutional contact/facilitator know.

Version A: if separate consent is not required from students – please consult your institution

Name of lecturer

Job title/role

Contact details, e.g. building, room, telephone number, e-mail address

Video Recording of a Teaching Session

Information Sheet for Students

I am intending to make a video recording of a session I teach and want to provide you with information about the purpose and the nature of this recording.

I would like to participate in a professional development activity which enables higher education teachers to discuss their teaching with colleagues from other disciplines, departments, institutions and countries. Each of us will record a teaching session and then share the entire recording or a short clip either in a 1-1 virtual meeting or a small group video-conference.

I would like to record myself teach the session on MODULE, DATE. TIME. The recording is exclusively about myself and my teaching. The recording will not affect what is going on in the classroom and will only be viewed by myself, colleagues who are also participating in the activity plus any support staff who will assist with the recording process. The recording will not be used for any other purposes than the professional development activity I will be participating in and will be deleted once it has been used.

Please let me know if you have any questions or concerns about the recording. In addition, you can contact our local facilitator: name, job title/role, contact details

Thank you very much for your support.

YOUR NAME

DATE

Version B: if separate consent from students is required – please consult your institution

Name of lecturer

Job title/role

Contact details, e.g. building, room, telephone number, e-mail address

Video Recording of a Teaching Session

Information Sheet for Students

I am intending to make a video recording of a session I teach and want to provide you with information about the purpose and the nature of this recording.

I would like to participate in a professional development activity which enables higher education teachers to discuss their teaching with colleagues from other disciplines, departments, institutions and countries. Each of us will record a teaching session and then share the entire recording or a short clip either in a 1-1 virtual meeting or a small group video-conference.

I would like to record myself teach the session on MODULE, DATE. TIME. The recording is exclusively about myself and my teaching. The recording will not affect what is going on in the classroom and will only be viewed by myself, colleagues who are also participating in the activity plus any support staff who will assist with the recording process. The recording will not be used for any other purposes than the professional development activity I will be participating in and will be deleted once it has been used.

Please complete the consent form below to let me know whether or not you are willing to be recorded for the purposes outlined above.

If any of you indicate that you are not happy to be recorded, I will consider the following alternatives: to ask those of you who do not wish to be recorded to move to a seat in the teaching room where they will not be captured by the camera; or to focus the camera entirely on myself and not include any students in the picture. Please indicate on the attached consent form if you are willing to consider these options.

Please let me know if you have any questions or concerns about the recording. In addition, you can contact our local facilitator: name, job title/role, contact details

Thank you very much for your support.

YOUR NAME

DATE

Video-recording of a Teaching Session for Intercultural Reflection on Teaching Consent Form

By signing the form below, you confirm that you:

- agree to participate in the recording of the teaching session on at
- have read the information sheet and understand the information provided.
- have been informed that you may decline to be recorded, without penalty of any kind.
- have been informed that data handling and storage will be in line with the General Data Protection Regulation

Declaration of Informed Consent		
Name (please print):	Signature:	Date:

By signing the form below, you confirm that you

- do not consent to participating in the recording on at

If you are willing to move to a seat in the teaching room where you will not be captured by the camera; or for the recording to go ahead if the camera focuses entirely on the teacher and will not include any students in the picture, please tick the relevant box.

Declaration of Non-Consent				
Name (please print):	Signature:	Date:	Willing to move seat	Willing for recording to go ahead if students are not in the picture

Video recording of teaching session: Information for students

- **Date and time**
- Part of a professional development activity
- Purpose:
 - Focus on myself and my teaching
 - To be viewed with colleagues from this and other universities and countries to discuss each other's teaching
 - No other purpose or use
- Data management:
 - Recording will be deleted after it has been used

3. PROPOSED TRANSLATION



Guida dettagliata per facilitatori



2020

Università di Durham, UK: Nicola Reimann, Julie Rattray, Malcolm Murray, Teti Dragas, Taha Rajab

Università di Goethe, Francoforte, Germania: Miriam Hansen, Sabine Fabriz, Julia Mendzheritskaya, Carmen Heckmann

Università di Padova, Italia: Anna Serbati, Alessio Surian, Fiona Clare Dalziel, Fulvio Biddau

<https://sites.durham.ac.uk/intref/>

Finanziato da:



Indice

Come usare questa guida	148
Obiettivi e contesto di iRT	149
Guida per il facilitatore nel processo iRT	149
FASE 1: Avviare iRT con un'istituzione partner	150
FASE 2: Debriefing con i partecipanti	151
FASE 3: Raccolta, condivisione e valutazione dei casi	152
FASE 4: Facilitare la riunione iRT	153
ALLEGATO	158
A: Materiale per iRT	158
B: Raccomandazioni sulla gestione e sicurezza dei dati	158

Questa guida dettagliata è stata sviluppata come parte del progetto IntRef. Altri due metodi (intercultural Teaching Process Recall (iTPR) e intercultural Peer Observation (iPO)) sono documentati nelle guide corrispondenti. Ogni team coinvolto nel progetto si è assunto la responsabilità di uno dei tre metodi:

- Università di Durham, UK: intercultural Teaching Process Recall (iTPR)
- Università di Goethe, Francoforte, Germania: intercultural Reflecting Team (iRT) (iRT)
- Università di Padova, Italia: intercultural Peer Observation (iPO)

Come usare questa guida

Questa **guida dettagliata** è stata progettata per sviluppatori accademici e/o personale coinvolto nel supporto dello sviluppo professionale accademico all'interno degli Istituti di Istruzione Superiore. Il suo scopo principale è fornire una guida passo passo sull'implementazione del intercultural Reflecting Team (iRT) (iRT) che supporta la riflessione e la riflessione interculturale nella pratica.

La guida affronta due scenari, che vengono indicati come alternativi per l'implementazione:

- **scenario ibrido** che incorpora elementi faccia a faccia con gruppi locali di partecipanti che si incontrano di persona in ciascuna delle istituzioni partecipanti, nonché interazioni virtuali tra i gruppi locali presso le istituzioni partecipanti.
- **scenario online** con interazioni esclusivamente virtuali tra partecipanti di diverse istituzioni.

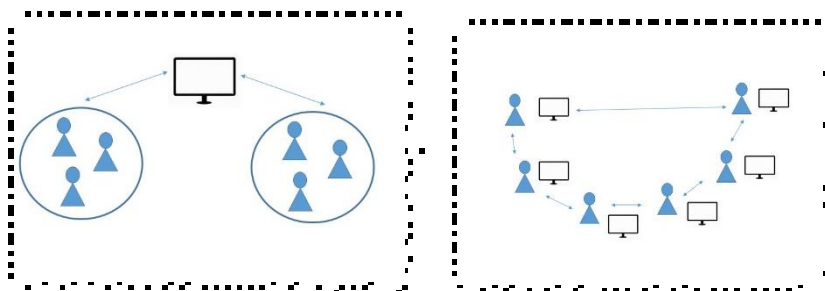


Fig. 1: Scenario ibrido (a sinistra) e online (a destra)

La guida si compone di tre sezioni chiave che rispettivamente a) delineano gli obiettivi e il contesto del metodo, b) forniscono una panoramica dei processi e delle fasi chiave coinvolti nell'implementazione del metodo e c) forniscono un allegato di documenti e dispense utili necessari per facilitare il processo e supportare facilitatori e partecipanti coinvolti. Quando possibile, sono disponibili collegamenti a documentazione utile.

La guida è indirizzata ai facilitatori che stanno promuovendo e utilizzando i metodi. Come parte di tali informazioni, abbiamo delineato il dove e che cosa è richiesto ai partecipanti e, dove necessario, è stata fornita la documentazione che può essere distribuita direttamente ai partecipanti per aiutarli a comprendere i loro ruoli.

Per informazioni sul lato tecnologico, fare riferimento al *Technological Toolkit*, che contiene informazioni e linee guida su come utilizzare la tecnologia in modo efficace ed efficiente durante l'implementazione del metodo.

Lecture consigliate

Questa breve lista fornisce letture consigliate sulla riflessione e sull'insegnamento in generale. Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development:

A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>

Karm, M. (2010). Reflection tasks in pedagogical training courses. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 203–214. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2010.497681>

Kreber, C. (2004). An analysis of two models of reflection and their implications for educational development. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 29–49. <https://doi.org/10.1080/1360144042000296044>

Kreber, C., & Cranton, P. A. (2000). Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476–495. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778846>

McAlpine, L., & Weston, C. (2000). Reflection: issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28(5), 363–385. <https://doi.org/10.1023/A:1026583208230>

Obiettivi e contesto di iRT

Il metodo del Gruppo di riflessione è stato originariamente sviluppato in un contesto terapeutico: Un terapeuta ha parlato direttamente a un cliente mentre un gruppo di altri terapeuti osservava e discuteva dietro uno schermo unidirezionale. Gli elementi chiave del metodo dell'iRT sono quindi la separazione spaziale e la generazione di prospettive multiple. Per il intercultural Reflecting Team (iRT), gli accademici forniscono problemi o "casi" incontrati durante l'insegnamento che vengono discussi da un gruppo transnazionale utilizzando la videoconferenza. Chi fornisce il caso impara osservando gli altri che ne discutono.

Guida per il facilitatore nel processo iRT

Se stai pianificando un intercultural Reflecting Team (iRT), ti consigliamo vivamente di seguire alcuni passaggi di preparazione, per consentire una procedura regolare e ottenere i migliori risultati. Inoltre, il metodo del Gruppo di riflessione si rafforza quando vengono seguiti diversi passaggi predefiniti durante una sessione. Tutti i passaggi saranno descritti in dettaglio nelle sezioni seguenti e saranno supportati dal materiale consigliato da utilizzare nella preparazione, e durante le sessioni.

Il contesto transnazionale richiede l'adozione della tecnologia di videoconferenza. Si prega di consultare il **Technological Toolkit** per una guida e consigli dettagliati.

[https://rise.articulate.com/share/44vjHmSA89I1P0hMzr1_Q6gJueAhDvCP#/
/](https://rise.articulate.com/share/44vjHmSA89I1P0hMzr1_Q6gJueAhDvCP#/)

Ci sono tre passaggi chiave che dovrai compiere per facilitare la riunione iRT. Sono elencati di seguito. Per ogni fase esistono una serie di sotto fasi e/o considerazioni che dovrai affrontare per prepararti al meglio.

FASE 1: Avviare iRT con un'istituzione partner

FASE 2: Debriefing con i partecipanti

FASE 3: Raccolta, condivisione e valutazione dei casi

FASE 4: Facilitare la riunione iRT

FASE 1: Avviare iRT con un'istituzione partner

I seguenti passaggi secondari sono relativi all'avvio di una sessione iRT tra istituzioni e/o partner.

Fase	Processo	Considerazioni
1	Identificare il numero di partecipanti di ciascuna istituzione e la durata della riunione	Consentire 30-40 minuti per ogni caso discusso dal Gruppo di riflessione, più introduzione e conclusione. Abbiamo riscontrato che l'ideale sarebbero 90 minuti per 2 casi. La dimensione del gruppo può variare notevolmente. Abbiamo riscontrato che il numero ideale è da 6 a 12 partecipanti.
2	Concordare tra le istituzioni una data e un'ora per la riunione transnazionale iTPR.	Tenere in considerazione i fusi orari diversi dei partner internazionali, le differenze tra i tipici orari di inizio e fine di una normale giornata di insegnamento e di lavoro, le diverse date della sessione/semestre e delle vacanze.
3	Decidere quale tecnologia utilizzerai per le videoconferenze e crea un link da condividere con i team (<i>scenario ibrido</i>) o tutti i partecipanti (<i>scenario online</i>). Consultare il Technological Toolkit per assistenza.	<i>Scenario ibrido</i> : prenotare una sala adatta per la videoconferenza e considerare di aggiungere un'ora prima dell'inizio della riunione per la configurazione e un po' di tempo alla fine nel caso in cui la riunione si protragga oltre l'orario stabilito.
4	Identificare un'istituzione capofila e un facilitatore che condurrà la riunione iRT	L'istituto capofila è responsabile dell'organizzazione generale (Es.

l'impostazione del link per la videoconferenza).

Il facilitatore è necessario per guidare la discussione e annunciare le fasi.

Scenario online: la comunicazione con i partecipanti prima della sessione può essere guidata dal facilitatore principale, in quanto non devono essere presi in considerazione dati tecnici locali. Tuttavia, può essere utile includere un secondo facilitatore per le sessioni (ad esempio per guardare la chat).

5	Assicurarsi di avere familiarità con la configurazione: <i>Scenario ibrido:</i> ispezionare la stanza in cui si terrà la riunione e provare la tecnologia in anticipo, preferibilmente nella stessa stanza.	Prendere in considerazione la prenotazione di supporto audiovisivo e tecnologico, ad esempio la presenza di un tecnico. Compilare le istruzioni per consentire ai team o ai partecipanti di testare in anticipo la propria connessione con lo strumento di videoconferenza.
----------	--	--

FASE 2: Debriefing con i partecipanti

Le seguenti sotto fasi sono correlate al briefing dei partecipanti sul processo iRT e includono la fornitura di informazioni di base. Negli allegati si possono trovare dispense e altri documenti chiave.

Fase	Processo	Considerazioni
1	Fornire ai partecipanti informazioni e moduli pertinenti sul processo iRT, tramite e-mail, una riunione 1:1 o una riunione di gruppo. Distribuire l' Allegato 1 (Quadro generale del processo di intercultural Reflecting Team (iRT)) e prendere visione di un video che dimostra ai partecipanti come	Sii flessibile sul formato in cui fornire il briefing. Allegato 1 (Quadro generale del processo di intercultural Reflecting Team (iRT) delinea l'intero processo per i partecipanti. Il breve video mostra ai partecipanti come funziona il processo.

funziona il processo (vedi il sito web IntRef <https://sites.durham.ac.uk/intref/>). Distribuire l'**Allegato 2**(iRT:modello del caso).

Allegato 2 (iRT:modello del caso) è un modello in cui i partecipanti forniscono una descrizione del proprio caso insieme alle informazioni contestuali relative a sé stessi e al corso su cui si basa il caso.

FASE 3: Raccolta, condivisione e valutazione dei casi

Durante le sessioni del intercultural Reflecting Team, solo un numero limitato di casi può essere discusso (di solito 2-3 in una sessione di 60 minuti). Per lasciare tempo alla discussione durante la riunione iRT, si consiglia ai partecipanti di votare per i casi che vorrebbero discutere in anticipo.

Fase	Processo	Considerazioni
1	Raccogliere le descrizioni dei casi, le domande per la discussione e le informazioni di contesto con i moduli standardizzati (Allegato 1 -iRT:Modello del caso) rimandati alla FASE 2...	<p>Episodi specifici o esempi autentici normalmente generano discussioni di qualità superiore rispetto a questioni generali.</p> <p>La domanda per la discussione dovrebbe essere il più concreta possibile perché guiderà la discussione del Gruppo di riflessione.</p> <p>Le descrizioni dei casi verranno condivise con l'intero gruppo di partecipanti. Pertanto, assicurati di comunicare la lingua in cui desideri che vengano scritte le descrizioni.</p> <p>Si consiglia di iniziare la raccolta dei casi circa 2 settimane prima della sessione del Gruppo di riflessione.</p> <p><i>Scenario ibrido:</i> si consiglia di organizzare questo processo a livello locale in ciascuna istituzione partecipante in quanto i partecipanti sono in stretto contatto con i loro facilitatori locali.</p>

- | | | |
|---|--|---|
| 2 | Condividere i casi raccolti con i partecipanti per avviare il processo di valutazione (ad esempio, tramite e-mail o utilizzando uno spazio di lavoro condiviso). | Assicurarsi che le descrizioni dei casi contengano i nomi dei partecipanti (i nomi o le iniziali, eventualmente integrati dal paese di origine), in modo da poter fare riferimento a ciascun caso in modo univoco durante la votazione. |
| 3 | Facilitare la valutazione dei casi | <p>Puoi facilitare il processo di valutazione attraverso app di valutazione e questo dovrebbe essere terminato almeno un giorno prima della sessione iRT (vedi Technological Toolkit).</p> <p>Se hai intenzione di discutere due casi, puoi consentire due voti a persona.</p> <p>Per una discussione equilibrata dei casi, è possibile aggiungere "regole" come ad esempio votare per un caso di ciascuna istituzione o votare esclusivamente per i casi dell'altra istituzione.</p> |
| 4 | Condividere la decisione sui casi selezionati | Una volta identificati i casi per il Gruppo di riflessione, è necessario condividere la decisione con tutti i partecipanti (ad esempio, tramite e-mail o utilizzando uno spazio di lavoro condiviso). |

FASE 4: Facilitare la riunione iRT

Le seguenti sotto fasi riguardano le diverse fasi della riunione iRT.

Fase	Processo	Considerazioni
1	<p>Incontrarsi in anticipo.</p> <p><i>Scenario ibrido:</i> I facilitatori si incontrano un'ora prima dell'inizio della riunione per stabilire la connessione ed essere in grado di risolvere i problemi se necessario.</p>	<p>Per lo <i>scenario ibrido</i>, potrebbe essere importante assicurarsi che sia disponibile il supporto tecnico locale. I nomi e le posizioni dei partecipanti possono essere scritti sulla lavagna per poter fare riferimento facilmente durante la</p>

Scenario online: collegarsi 15 minuti prima della sessione per controllare che sia tutto a posto e per accogliere i partecipanti che potrebbero arrivare in anticipo.

2 Prepararsi con il gruppo locale.

Scenario ibrido: Quando la riunione inizia formalmente, i microfoni vengono **disattivati** per circa 10 minuti in ciascun luogo. I facilitatori locali descrivono ai partecipanti il processo iRT, distribuendo e utilizzando **l'Allegato 3** (la riunione del Gruppo di riflessione) come dispense. L'origine riferimento non è stata trovata. e stampe dei casi selezionati. Vengono quindi assegnati i seguenti ruoli: **il presentatore** (la persona il cui caso è stato selezionato) e il **Gruppo di riflessione** (tutti gli altri partecipanti)

Scenario online: salta questa fase.

3 Accogliere il gruppo internazionale.

Scenario ibrido: Attivare i microfoni. Conoscersi facilita il rapporto e lo "spazio sicuro" necessario per una discussione collegiale.

Scenario online: accogliere i partecipanti e fornire un quadro generale della sessione, puntando l'attenzione sulle fasi delineate nelle dispense (**Allegato 3** - la riunione del Gruppo di riflessione). Abbiamo scoperto che due casi possono essere discussi durante una sessione di 60-90 minuti. In tal modo, tutti i casi selezionati, dovrebbero ricevere approssimativamente la stessa attenzione. Se hai intenzione di includere più di due casi sarà necessario adattare l'arco temporale.

Chiedere a tutti i partecipanti e ai facilitatori delle istituzioni partecipanti di presentarsi, rispondendo a 3 domande chiave: chi sei, cosa fai/insegni e perché sei qui/cosa speri di ottenere da oggi.

- 4 Iniziare il processo del Gruppo di riflessione:** **Ricerca** *(approssimativamente 5 minuti)*
- Chiedere al presentatore di delineare brevemente il proprio caso, facendo riferimento alle descrizioni del caso condivise. Il Gruppo di riflessione ascolta e pone domande se è necessario un chiarimento. Dopo questa spiegazione il presentatore ribadisce la domanda principale formulata nella descrizione del caso
- Se possibile, i 5 minuti non dovrebbero essere superati, in modo da avere abbastanza tempo per la discussione nella fase successiva.
- Se noti che i partecipanti stanno già iniziando a fornire ipotesi sul caso o possibili soluzioni, chiedi gentilmente di riformularle in seguito, durante la fase successiva del processo del Gruppo di riflessione.
- Potrebbe essere necessario incoraggiare i partecipanti a fornire spiegazioni aggiuntive su aspetti specifici del contesto del caso, ad esempio pratiche istituzionali o nazionali, che possono essere diverse altrove.
- Rendi la domanda visibile a tutti (*scenario ibrido*: scrivendola su una scheda o sulla lavagna - potrebbe essere necessario farlo per ogni istituzione partecipante; *scenario online*: incollala nella chat o in una funzione simile). Prima di scrivere la domanda, controlla con il gruppo se è abbastanza concisa da poter ricevere una risposta nella discussione.
- 5 Facilitare la fase di riflessione** *(approssimativamente 20 minuti)*
- Il presentatore...
- si fa da parte per prendere posto lontano dal gruppo all'interno della stanza. (*Scenario ibrido*)
 - Spegne il proprio video (*Scenario online*)
- Può essere utile strutturare la discussione chiedendo in primo luogo **ipotesi** sul motivo per cui la situazione è andata in un determinato modo e successivamente passare a una **raccolta di possibili soluzioni**.

Essi diventano adesso gli osservatori e gli viene chiesto di non partecipare alla discussione, ma si consiglia di prendere appunti. Questa è un'esperienza molto utile e consente loro di riflettere su ciò che gli altri pensano della situazione.

Considerando un'ampia gamma di soluzioni, le idee dovrebbero essere giudicate il meno possibile.

Per incoraggiare la raccolta di idee, è possibile utilizzare i suggerimenti elencati nell'Allegato 21a Riunione del Gruppo di riflessione, che ricordano al gruppo la questione che deve essere discussa.

Tenere presente il tempo che è stato assegnato per questa fase e assicurarsi che la discussione sia equamente distribuita tra le istituzioni.

Ti consigliamo, in qualità di facilitatore, di non prendere parte attivamente alla discussione. Se vuoi contribuire, questo cambio temporaneo di ruoli dovrebbe essere annunciato ("riguardo ad un aspetto, vorrei entrare a far parte del Gruppo di riflessione [...]").

6 Terminare il processo del Gruppo di riflessione **Debriefing** *(approssimativamente 5 minuti)*

Chiedere al relatore di unirsi di nuovo al gruppo e di chiudere con i commenti finali sul suo caso. Essi spiegano come incorporeranno le strategie discusse nella loro pratica.

Il debriefing dovrebbe essere relativamente breve per consentire la discussione di ulteriori casi.

Altri partecipanti spesso traggono vantaggio dalla discussione scoprendo aspetti paralleli alle difficoltà che stanno incontrando anche loro.

Le fasi 4-6 vengono ripetute per ogni caso. Il metodo funziona meglio se i casi si alternano lungo le posizioni.

7 Facoltativo: Terminare l'incontro con una breve discussione che mira a riunire tutti i filoni, chiedendo: cosa ti porti a casa dall'incontro di oggi? In che modo la

La discussione finale sosterrà il personale nella riflessione sul processo complessivo e i collegamenti di

riflessione sull'insegnamento all'interno di supporto con i partecipanti in tutti i contesti e culture ha modellato le tue contesti, se lo desiderano.
riflessioni?

ALLEGATO

A: Materiale per iRT

- 1 Panoramica del processo di intercultural Reflecting Team (iRT) Delinea l'intero processo iRT per i partecipanti.
- 2 Modello del caso iRT Modulo standardizzato per raccogliere informazioni sui casi prima della sessione iRT.
- 3 Riunione del Gruppo di riflessione Informazioni sulle fasi del Gruppo di riflessione

B: Raccomandazioni sulla gestione e sicurezza dei dati

Informazioni sui dati IntRef per i facilitatori

Informazioni sui dati IntRef per i partecipanti

Panoramica del processo di intercultural Reflecting Team (iRT)

iRT coinvolge personale proveniente da diverse istituzioni, che si riunisce in videoconferenza o web chat. Prima della riunione, ogni partecipante documenta uno o più casi e li condivide con il gruppo. I partecipanti votano i casi e iniziano a discutere prima quelli più popolari.

1. Briefing e informazioni di base

Il facilitatore fornisce ai partecipanti informazioni sul processo iRT. Ciò include questa panoramica di iRT, le informazioni sulla condivisione e archiviazione dei dati personali e un modulo in cui i partecipanti forniranno alcune brevi informazioni contestuali su se stessi e sul caso che desiderano venga discusso nella sessione.

2. Condivisione e valutazione

Tutti i casi vengono raccolti e condivisi tra tutti i partecipanti. In un processo di votazione online, ogni partecipante vota per i casi che desidera discutere durante la sessione.

3. Il Gruppo di riflessione

I partecipanti si incontrano online in un gruppo transnazionale per discutere i casi che il gruppo ha scelto. Un facilitatore modererà la sessione. Il presentatore (cioè il "proprietario" del caso) introduce ogni caso e risponde a tutte le domande concrete del gruppo. Quindi si ritira dalla conversazione, ascoltando attivamente e prendendo appunti mentre gli altri (il Gruppo di riflessione) discutono il caso in circa 15-20 minuti e suggeriscono potenziali soluzioni. Alla fine, il proprietario si riunisce al gruppo e condivide le proprie riflessioni sulla discussione del proprio caso. Questo processo viene ripetuto per i casi selezionati (di solito 2).

iRT: Modello del caso

Informazioni personali

Nome	
Materia/e insegnata	<i>Es. Lingue moderne (francese e spagnolo), bioscienze ecc.</i>
Interessi specifici in relazione all'apprendimento e all'insegnamento che desideri condividere (se presenti)	<i>Es. apprendimento nella pratica clinica, apprendimento potenziato dalla tecnologia, apprendimento attivo ecc.</i>

Il tuo caso

3. Descrizione del caso

Descrivi il tuo caso o problema in poche frasi, ad esempio cosa è successo, chi è stato coinvolto, cosa è successo prima, come avete reagito tu o i tuoi studenti, cosa hai già provato per risolvere il problema, ecc.

4. Questione per la discussione

Formula una questione che sia il più concreta possibile e che vorresti il Gruppo di riflessione risolvesse.

Informazioni sul programma di studio e sul modulo/unità su cui si basa il tuo caso

Titolo del programma di studio	<i>BA Sprachen und Kulturen Südostasiens (BA Lingue e culture del Sud-est asiatico)</i>
Livello di studio	<input type="checkbox"/> Laureati di primo livello <input type="checkbox"/> Laureati di secondo livello <input type="checkbox"/> Altri:
Anno di studio	<i>es. 1°, 3° (= ultimo) ecc.</i>
Titolo del modulo/unità	<i>Es. Principi di macroeconomia 1</i>
Modalità di insegnamento del modulo/unità (formato/i di sessione, strategie di insegnamento e apprendimento)	<i>Es. lezioni, laboratori, workshop ecc. Es. lezioni, presentazioni degli studenti, lavori di gruppo, esperimenti ecc.</i>
Come viene valutato il modulo/unità	<i>Es. esame finale, test a risposta multipla, presentazione ecc.</i>
Numero approssimativo di studenti	

Modello del caso iRT - Esempio di un caso

Informazioni personali

Nome	Julia
Materia/e insegnata	<i>Es. Lingue moderne (francese e spagnolo), bioscienze ecc.</i> Storia
Interessi specifici riguardo all'apprendimento e all'insegnamento che desideri condividere (se presenti)	<i>Es. apprendimento nella pratica clinica, apprendimento potenziato dalla tecnologia, apprendimento attivo ecc.</i> Apprendimento attivo e partecipazione degli studenti

Descrizione del caso

3. Il tuo caso

Descrivi il tuo caso o problema in poche frasi, ad esempio cosa è successo, chi è stato coinvolto, cosa è successo prima, come avete reagito tu o i tuoi studenti, cosa hai già provato per risolvere il problema, ecc.

Nella prima sessione della mia classe "Introduzione alla storia antica" gli studenti analizzano una breve fonte di traduzione in piccoli gruppi. Il loro compito è estrarre dal testo le conoscenze storiche sull'argomento descritto nella fonte. Successivamente raccogliamo tutte le informazioni con l'intera classe. Poi chiedo loro, cosa possiamo veramente imparare da quella singola fonte senza alcun aiuto esterno. A questo punto, alcuni studenti avanzati possono compromettere l'intera iniziativa rivelando la risposta troppo rapidamente: Non si può imparare nulla. Di solito un gruppo senza quella comprensione impiega dai 5 ai 10 minuti per raggiungere quella conclusione ragionando con me e tra di loro. A volte posso già capire dalla prima metà della seduta chi sa "troppo" e chiedere loro di essere pazienti, ma non sempre.

4. Questione per la discussione

Formula una questione che sia il più concreta possibile e che vorresti il Gruppo di riflessione risolvesse.

Cosa posso fare per assicurarmi che la soluzione venga raggiunta da più studenti senza che uno studente avanzato la riveli troppo presto?

Informazioni sul programma di studio e sul modulo/unità su cui si basa il tuo caso

Titolo del programma di studio	<i>BA Sprachen und Kulturen Südasiens (BA Lingue e culture del Sud-est asiatico)</i>
Livello di studio	<input type="checkbox"/> Laureati di primo livello <input type="checkbox"/> Laureati di secondo livello <input type="checkbox"/> Altri:
Anno di studio	<i>es. 1°, 3° (= ultimo) ecc.</i>
Titolo del modulo/unità	<i>Es. Principi di macroeconomia 1</i>
Modalità di insegnamento del modulo/unità (formato/i di sessione, strategie di insegnamento e apprendimento)	<i>Es. lezioni, laboratori, workshop ecc. Es. lezioni, presentazioni degli studenti, lavori di gruppo, esperimenti ecc.</i>
Come viene valutato il modulo/unità	<i>Es. esame finale, test a risposta multipla, presentazione ecc.</i>
Numero approssimativo di studenti	

Riunione del Gruppo di riflessione

1. Ricerca- approssimativamente 4 min.:

Fare domande.

2. Sviluppo del focus e dell'obiettivo- approssimativamente 1 min.:

Il presentatore formula una domanda chiara su cui dovrebbe concentrarsi la supervisione.

3. Gruppo di riflessione- approssimativamente 20 min.:

Il presentatore esce dal gruppo e ora diventa l'osservatore.

Il Gruppo di riflessione discute.

Suggerimenti guida per la discussione:

- "Ho notato che..."
- "Al posto del presentatore, vorrei sentire/pensare/agire ..."
- "Al posto delle altre persone coinvolte, vorrei sentire/pensare/agire ..."
- "La situazione potrebbe essere migliorata da ..."
- "La situazione potrebbe essere peggiorata/inasprita da..."

4. Debriefing - approssimativamente 5 min.:

Il presentatore dichiara quali elementi della discussione hanno attirato il suo interesse e quali sono state per lui più significativi.

Il gruppo riflette sul processo e condivide le conoscenze sull'apprendimento.

Riflessione interculturale sull'insegnamento (IntRef)

Utilizzo dei metodi IntRef nei tuoi paesi e istituzioni: Condivisione e archiviazione delle informazioni sui dati personale per i facilitatori

Organizzare la riflessione interculturale sull'insegnamento e gestire i metodi nella tua istituzione di origine comporterà il trattamento dei dati personali, ad es. registrazioni video dell'insegnamento dei partecipanti. Per fare ciò è necessaria una base legale, attualmente il Regolamento generale sulla protezione dei dati (GDPR). Potrebbe anche comportare interazioni con individui e istituzioni in paesi in cui sono in vigore leggi e regolamenti diversi da quelli del tuo paese di origine.

Devi assicurarti di rispettare la legge. Stiamo lavorando partendo dal presupposto che il tuo istituto di origine ti fornirà informazioni e orientamenti pertinenti, e questo sarà impostato in modo diverso nelle istituzioni e nei paesi di tutto il mondo. Non siamo in grado di offrire consulenza legale, ma desideriamo richiamare la vostra attenzione sulla necessità di fornire ai partecipanti le informazioni pertinenti e di trattare i dati personali con attenzione, in conformità con la legge. In caso di dubbio, chiedere consiglio ai dipartimenti o alle persone del proprio istituto responsabili della gestione dei dati e delle questioni legali.

Si prega di tenere a mente i seguenti punti:

Al momento della raccolta dei dati personali, le persone devono ricevere informazioni su ciò che accadrà con i dati. Questa è anche chiamata "informativa sulla privacy", ovvero informazioni sui motivi per cui vengono raccolti i dati personali, su come questi vengono utilizzati e con chi vengono condivisi.

Nella nostra esperienza le università dell'UE dispongono già di informative e politiche sulla privacy, in linea con il regolamento GDPR, che coprono la maggior parte o tutti gli aspetti importanti relativi a IntRef. Sebbene i dati utilizzati in IntRef provengano principalmente dal personale, anche gli studenti ne risentono poiché è probabile che le registrazioni video dell'insegnamento includano gli studenti. Le università possono disporre di informative sulla privacy separate per i dipendenti e per gli studenti. Tieni presente che questi saranno diversi in ogni contesto istituzionale e che pertanto non possiamo fornirti informazioni e consigli sul tuo contesto specifico. Per tua informazione e solo a scopo illustrativo, abbiamo incluso collegamenti alle informative sulla privacy di un'università: un'informativa sulla privacy per i dipendenti è disponibile [qui](#); un'informativa sulla privacy per gli studenti può essere trovata [qui](#). In questa *Manuale e guida dettagliata* abbiamo incluso modelli di fogli informativi per i partecipanti e per gli studenti. Questi hanno lo scopo di rendere più facile per te e per chiunque

altro voglia partecipare a IntRef o facilitare i metodi. Consigliamo a te e ai partecipanti di adattarli aggiungendo le informazioni pertinenti come indicato (es. Dettagli di contatto). Ti consigliamo inoltre di verificare se sono in linea con i requisiti della tua istituzione e, se necessario, di modificarli di conseguenza.

Stiamo sviluppando un foglio informativo e un modulo di consenso per questi scopi e li incorporeremo nel Manuale e guida dettagliata una volta disponibili.

Se intendi condurre una ricerca e desideri raccogliere dati sulle esperienze dei partecipanti con i metodi IntRef, è molto probabile che dovrai richiedere l'approvazione etica affinché tale raccolta di dati abbia luogo, in linea con i requisiti della tua istituzione per la conduzione di una ricerca etica. Dovrai cercare informazioni a livello locale e seguire i processi pertinenti. Esistono anche linee guida internazionali per la condotta etica della ricerca, come la Dichiarazione di Singapore sull'integrità della ricerca che può essere trovata qui, e molti paesi e discipline hanno sviluppato principi per la ricerca etica, come la Guida etica per la ricerca pubblicata dalla British Educational Research Association che può essere trovato qui,.

Nome del contatto/facilitatore locale

Titolo/ruolo professionale

Dettagli di contatto, es. edificio, stanza, numero di telefono, indirizzo e-mail

Riflessione interculturale sull'insegnamento (IntRef)

Scheda informativa del partecipante sulla condivisione e archiviazione dei dati personali

Sei invitato a prendere parte a "Riflessione interculturale sull'insegnamento", ovvero attività che ti consentiranno di condividere e discutere l'insegnamento con colleghi di altre discipline, dipartimenti, istituzioni e paesi. I partecipanti saranno collegati utilizzando tecnologie come registrazioni video e videoconferenze per facilitare lo scambio transnazionale sull'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione nell'istruzione superiore.

Parteciperai a uno o più dei seguenti metodi di riflessione:

- ***intercultural Reflecting Team***. I partecipanti condividono i problemi incontrati durante l'insegnamento e discutono le possibili soluzioni in un gruppo transnazionale.
- ***intercultural Teaching Process Recall***. I partecipanti filmano il loro insegnamento, guardano le proprie registrazioni e selezionano un breve estratto da discutere in un piccolo gruppo transnazionale.
- ***intercultural Peer Observation***. I partecipanti filmano il loro insegnamento e formano coppie transnazionali in cui le registrazioni reciproche vengono condivise e discusse.

Questi metodi sono stati sviluppati e sperimentati nell'ambito del progetto "Riflessione interculturale sull'insegnamento" (IntRef) finanziato da Erasmus +. Il progetto è condotto da un team internazionale dell'Università di Durham (Regno Unito), dell'Università Goethe di Francoforte (Germania) e dell'Università di Padova (Italia). Individui e gruppi di una vasta gamma di istituzioni e paesi sono invitati a utilizzare i metodi per creare reti, collaborare e imparare gli uni dagli altri.

Ogni istituzione che vuole utilizzare i metodi sviluppati da IntRef avrà almeno un contatto/facilitatore che organizza le cose a livello locale. Il nome e i dettagli di contatto dei tuoi contatti istituzionali si trovano all'inizio di questo documento.

A causa della natura delle attività e delle tecnologie utilizzate, la partecipazione comporterà la condivisione e l'archiviazione di una certa quantità di dati. Questo foglio informativo è stato scritto per farti sapere in che cosa consiste il progetto. Il team del progetto non considera nulla di tutto ciò come particolarmente rischioso o dannoso, ma è importante fornirti le informazioni

pertinenti, in linea con l'attuale legislazione sulla protezione dei dati. Nota che i dettagli di ciò che farai esattamente varieranno leggermente a seconda dei metodi a cui sceglierai di partecipare.

Si prega di leggere attentamente queste informazioni e di porre eventuali domande prima di partecipare.

I tuoi dati personali

La partecipazione alla Riflessione Interculturale sull'Insegnamento coinvolgerà alcuni o tutti i seguenti aspetti:

- Fornire e condividere informazioni rilevanti su di te per iscritto, ad esempio il tuo nome, materia insegnata, esperienza di insegnamento, una descrizione di una situazione o di un problema derivante dal tuo insegnamento che desideri condividere e discutere con gli altri, commenti riflessivi sul tuo insegnamento o su quello di qualcun altro ecc.
- Far filmare il tuo insegnamento da qualcun altro, usando il suo dispositivo, un dispositivo istituzionale o il tuo.
- Condividere un video o di un videoclip del tuo insegnamento con un altro partecipante o un gruppo di partecipanti della tua istituzione, di altre istituzioni e/o di altri paesi.
- Partecipare a una videoconferenza durante la quale si discute la didattica.
- Partecipare a una videoconferenza durante la quale vengono condivisi e discussi video del tuo insegnamento e di quello di altre persone.
- Comunicare con gli altri partecipanti o i facilitatori, singoli o in piccoli gruppi, tramite e-mail sull'insegnamento, sulle disposizioni per i metodi di riflessione e la preparazione, nonché sui compiti di approfondimento.
- Consentire l'archiviazione centralizzata di alcuni dei dati sopra elencati, ad esempio registrazioni video, in modo che i metodi funzionino senza problemi.

Partecipando alle attività di IntRef, accetti che ciò avvenga. Il trattamento e la conservazione dei dati devono essere in linea con il Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati. In caso di domande o dubbi, contattare il proprio contatto/facilitatore locale.

Dati personali degli altri partecipanti

Durante la tua partecipazione alla Riflessione interculturale sull'insegnamento avrai anche accesso a una certa quantità di dati e informazioni personali che altri partecipanti ti hanno messo a disposizione. Al fine di mantenere la riservatezza e l'etica di fiducia, rispetto e collegialità che è cruciale per il funzionamento dei metodi riflessivi, assicurati di:

- Eliminare tutti i dati scaricati sul tuo dispositivo dopo averlo utilizzato, ad esempio per guardare la registrazione video dell'insegnamento di qualcun altro.
- Non utilizzare, mostrare, condividere o pubblicare dati derivanti dalla partecipazione, ad esempio registrazioni video dell'insegnamento di qualcun altro, in qualsiasi altro contesto o per qualsiasi altro scopo oltre a quelli per cui erano destinati, cioè la Riflessione Interculturale sull'insegnamento.

Partecipando alle attività di IntRef, accetti di agire in accordo con queste linee guida. In caso di domande o dubbi, contattare il proprio contatto/facilitatore locale.

Nel caso in cui cambi idea, non desideri partecipare e i tuoi dati vengano cancellati, ti preghiamo di comunicarlo al tuo contatto/ facilitatore istituzionale.



Guida dettagliata per facilitatori



2020

Università di Durham, UK: Nicola Reimann, Julie Rattray, Malcolm Murray, Teti Dragas, Taha Rajab

Università di Goethe, Francoforte, Germania: Miriam Hansen, Sabine Fabriz, Julia Mendzheritskaya, Carmen Heckmann

Università di Padova, Italia: Anna Serbati, Alessio Surian, Fiona Clare Dalziel, Fulvio Biddau

<https://sites.durham.ac.uk/intref/>

Finanziato da:



Indice

Come usare questa guida	173
Obiettivi e contesto dell'iPO	174
Guida per il facilitatore nel processo iPO	174
FASE 1: Avviare iPO con una istituzione partner	174
FASE 2: Debriefing con i partecipanti	176
FASE 3: Osservazione	178
FASE 3: Post-osservazione	180
ALLEGATO	182
A: Materiale per iPO	182
B: Raccomandazioni sulla gestione e sicurezza dei dati	182

Questa guida dettagliata è stata sviluppata come parte del progetto IntRef Altri due metodi (intercultural Teaching Process Recall (iTTPR) e Intercultural Peer Observation (iPO)) sono documentati nelle guide corrispondenti. Ogni team coinvolto nel progetto si è assunto la responsabilità di uno dei tre metodi:

- Università di Durham, UK: intercultural Teaching Process Recall (iTTPR)
- Università di Goethe, Francoforte, Germania: intercultural Refelcting Team (iRT)

- Università di Padova, Italia: Intercultural Peer Observation (iPO)

Come usare questa guida

Questa **guida dettagliata** è stata progettata per sviluppatori accademici e/o personale coinvolto nel supporto dello sviluppo professionale accademico all'interno degli Istituti di Istruzione Superiore. Il suo scopo principale è quello di fornire una guida passo passo sull'implementazione dell'Intercultural Peer Observation (iPO) che supporta la riflessione; in particolare la riflessione interculturale nella pratica.

La guida è composta da tre sezioni chiave che rispettivamente a) delineano gli obiettivi e il contesto del metodo, b) forniscono una panoramica dei processi e delle fasi chiave coinvolti nell'implementazione del metodo e c) forniscono in allegato documenti e dispense utili necessarie per facilitare il processo e per supportare i facilitatori e i partecipanti coinvolti. Quando possibile, sono disponibili collegamenti a documentazione utile.

La guida è indirizzata ai facilitatori che stanno promuovendo e utilizzando i metodi. Come parte di tali informazioni, abbiamo delineato il dove e che cosa è richiesto ai partecipanti e dove necessario è stata fornita la documentazione, che può essere distribuita direttamente ai partecipanti per aiutarli a comprendere i loro ruoli.

Per informazioni relative all'ambito tecnologico, fare riferimento al *Technological Toolkit*, che contiene informazioni e linee guida su come utilizzare la tecnologia in modo efficace ed efficiente nell'implementazione del metodo.

Lecture consigliate

Questa breve lista contiene delle letture consigliate sulla riflessione e sull'insegnamento in generale.

Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>

Karm, M. (2010). Reflection tasks in pedagogical training courses. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 203–214. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2010.497681>

Kreber, C. (2004). An analysis of two models of reflection and their implications for educational development. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 29–49. <https://doi.org/10.1080/1360144042000296044>

Kreber, C., & Cranton, P. A. (2000). Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476–495. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778846>

McAlpine, L., & Weston, C. (2000). Reflection: issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28(5), 363–385. <https://doi.org/10.1023/A:1026583208230>

Obiettivi e contesto dell'iPO

Intercultural Peer Observation (iPO) si basa su pratiche di osservazione svolte in classe atte a identificare modi per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento attraverso l'osservazione, l'essere osservati e la riflessione sull'insegnamento supportata dai colleghi. L'attività coinvolge una o più coppie che osservano un collega grazie alla condivisione e visione di un video nel quale egli insegna, forniscono il loro feedback costruttivo e lo aiutano a riflettere in maniera collaborativa sul suo tipo di insegnamento. Gli accademici formano coppie transnazionali i cui i video vengono discussi in una chat virtuale biunivoca e sincrona. A turno i partecipanti svolgono il ruolo di osservatore e di osservato, fornendo e ricevendo feedback personalizzati per costruire una riflessione critica.

Guida per il facilitatore nel processo iPO

Per massimizzare i vantaggi dell'Intercultural Peer Observation (iPO) abbiamo sviluppato un protocollo nel quale agli insegnanti viene chiesto di agire sia come osservatori sia come osservati, esaminando reciprocamente sia i propri video sia quelli dei propri colleghi e incontrandosi online per discutere, fornire e ricevere feedback relativi alle rispettive pratiche di insegnamento.

iPO richiede l'adozione di tecnologie che non solo permettano ai partecipanti di registrare, condividere e guardare il video ma anche di incontrarsi e comunicare tra di loro.

Si prega di consultare il **Technological Toolkit** per avere dei consigli dettagliati e una guida sull'ambito tecnologico di questo processo.

<https://rise.articulate.com/share/R9agFEJJ1k1uOVOU4o7USJdDYzni7BJ#/>

Esistono tre fasi chiave che dovrai affrontare per l'iPO, le quali si riferiscono al supporto e alla preparazione prima, durante e dopo l'incontro. Esse sono elencate di seguito. Per ogni fase esistono una serie di sotto fasi e/o riflessioni che dovrai affrontare per prepararti al meglio

FASE 1: Pre-osservazione

FASE 2: Osservazione

FASE 3: Post-osservazione

FASE 1: Avviare iPO con una istituzione partner

Fase	Processo	Considerazioni
1	Informazioni di base e Abbinamento	
	Scegliere un pari adatto da inserire nella coppia per l'osservazione tra pari. Attraverso un modulo comune (iPO:	In linea di principio, iPO può coinvolgere più di un collega che potrebbe osservare diversi aspetti dell'insegnamento.

modulo di pre-osservazione), tutte le parti interessate forniscono alcune informazioni iniziali su sé stessi e sul proprio insegnamento. Queste informazioni vengono utilizzate per identificare e accordarsi sulle coppie transnazionali adeguate. L'abbinamento può essere effettuato sulla base di diverse motivazioni. Gli accademici possono voler discutere con colleghi appartenenti alla stessa o a una disciplina diversa dalla propria, i quali si occupano di argomenti simili o diversi e/o con colleghi che utilizzano strategie di insegnamento-apprendimento simili come l'apprendimento esperienziale o esperimenti di laboratorio,

Tuttavia, limitare il numero a due colleghi rende più semplice l'organizzazione e richiede meno tempo. I partner non devono necessariamente occuparsi della stessa disciplina. Possono trarre vantaggio dal vedere come i colleghi di altre discipline si avvicinano all'insegnamento. Tuttavia, assicurati di considerare gli obiettivi dei partecipanti. Ad esempio, se sono preoccupati per la trasparenza del contenuto tecnico del loro insegnamento, un collega della stessa disciplina o di una simile potrebbe essere in grado di fornire un feedback più specifico.

Poiché l'attività è svolta completamente online, è necessario essere consapevoli dei fattori sociali e psicologici che influiscono sulla partecipazione online, come ad esempio la fiducia, il senso di appartenenza alla comunità e la percezione di trovarsi in un ambiente sicuro e incoraggiante. Il senso di presenza nello spazio online è cruciale per rendere l'ambiente online incoraggiante e fornire opportunità effettive di apprendimento. I facilitatori dovrebbero dimostrare/dovranno dimostrare la presenza sociale fornendo supporto e incoraggiamento e devono garantire la presenza degli insegnanti mettendoli in comunicazione e sostenendo la condivisione e la discussione, così come la presenza

		cognitiva, promuovendo il livello di indagine attraverso consigli e istruzioni.
2	Decidere come supportare al meglio i partecipanti con la registrazione del loro insegnamento	Controllare il Technological Toolkit per consigli su come produrre una registrazione di alta qualità.

FASE 2: Debriefing con i partecipanti

Fase	Processo	Considerazioni
3	<p>Registrazione</p> <p>Chiedere a ogni partecipante di registrare un'intera sessione del proprio insegnamento o aiutarlo a farlo. Qualsiasi tipo di sessione (ad esempio lezione, seminario, pratica, laboratorio, ecc.) è adatta</p> <p>Gli obiettivi di apprendimento dell'insegnante dovrebbero guidare la scelta della sessione di insegnamento che verrà registrata.</p> <p>La situazione della classe dovrebbe essere presa in considerazione nello stabilire come eseguire la sessione di registrazione in modo inopportuno.</p>	<p>iPO funziona bene quando l'attenzione è guidata dall'insegnante che viene osservato, dal suo senso di responsabilità e dall'esperienza di apprendimento posseduta. Gli insegnanti osservati dovrebbero pensare a cosa vorrebbero che fosse osservato e su cosa vorrebbero ricevere feedback.</p> <p>Ad esempio, se un insegnante è interessato al lavoro di gruppo degli studenti, la registrazione dovrebbe (anche) inquadrare il gruppo di studenti mentre lavora. Potrebbe essere possibile utilizzare due telecamere, una che inquadra l'insegnante e la seconda che inquadra gli studenti, o qualcuno che riprende l'intera scena, inquadrando l'interazione della classe mentre procede.</p> <p>Se stai supportando la registrazione dell'insegnamento, organizza la data e l'ora della registrazione ed eventuali requisiti speciali o, in caso di apprendimento online, istruisci l'insegnante a registrare la sessione.</p>

Verifica con il tuo ufficio legale locale se i tuoi partecipanti devono richiedere il consenso degli studenti per la registrazione e per la condivisione di video con partner esterni. I requisiti legali ed etici variano in base al Paese e all'istituzione (**vedere l'Allegato B: Raccomandazioni sulla gestione e la sicurezza dei dati**).

- 4 Fornire ai partecipanti informazioni su come salvare e archiviare i propri dati (il formato) e dove pubblicarli o inviarli una volta registrati, se necessario.
- Idealmente, ogni partecipante ha il possesso della propria registrazione ed è responsabile della sua archiviazione e condivisione in modo sicuro e protetto. Tuttavia, a seconda della piattaforma utilizzata, potrebbe essere più semplice per il facilitatore raccogliere le registrazioni in anticipo per garantire un corretto svolgimento delle fasi successive in iPO.

FASE 3: Osservazione

Fase	Processo	Considerazioni
5	<p>Auto-osservazione e critica</p> <p>Se il facilitatore avvia la registrazione, lui/lei condivide con ogni partecipante la propria registrazione tramite una tecnologia adeguata (vedere Technological Toolkit). Entrambi i partner iPO guardano le proprie registrazioni. L'auto-osservazione è guidata dal modulo di auto-osservazione iPO, il quale include una griglia per l'analisi e le domande riflessive. Essi completano il modulo annotando le proprie osservazioni iniziali sulla sessione e sottolineano quali aspetti vorrebbero esaminare e discutere con il proprio partner. Identificano inoltre un evento specifico e ne discutono il significato.</p>	<p>Sebbene l'osservazione riguardi l'insegnamento, gli insegnanti dovrebbero essere incoraggiati a rivolgere la loro attenzione agli studenti in quanto migliorare l'insegnamento ha come obiettivo finale migliorare l'apprendimento. Vedere registrazioni di sé stessi potrebbe distrarre gli insegnanti limitando la loro capacità di notare eventi significativi accaduti in classe in quanto la loro attenzione è troppo concentrata su sé stessi. Una buona idea potrebbe essere quella di una pre-osservazione con i partner per fare conoscenza e discutere il fulcro delle osservazioni tra pari. Questo gli permetterebbe di capire pienamente le rispettive aspettative, allineare l'osservazione di conseguenza, e iniziare a costruire una relazione di mutua collaborazione e fiducia con la sensazione di essere in uno spazio sicuro e incoraggiante.</p>
6	<p>Condivisione delle registrazioni e delle informazioni di contesto</p> <p>Una volta completata l'osservazione della propria registrazione e compilato il iPO modulo di auto-osservazione, il facilitatore prepara e condivide con ogni partecipante la registrazione del suo partner. Essi accompagnano la registrazione con un</p>	<p>Se nella sessione sono stati utilizzati materiali come diapositive o dispense, dovrebbero, qualora sia possibile, essere messi a disposizione dell'osservatore.</p> <p>Poiché iPO implica l'interpretazione della situazione osservata, gli osservatori dovrebbero fornirsi reciprocamente</p>

documento iPO: modulo di osservazione tra pari che contestualizza la sessione per il partner e un documento iPO: modulo di auto-osservazione, che fornisce all'osservatore il punto focale per l'osservazione e feedback.

7 Osservazione tra pari e feedback

Entrambi i partner guardano la sessione dell'altra persona. Essi completano un modulo (iPO: modulo di osservazione tra pari) nel quale annotano le loro osservazioni iniziali e feedback sulla sessione del loro partner e lo inviano ai facilitatori. Una volta che il facilitatore riceve il modulo di entrambi i partner, lui/lei li condivide con ognuno dei partner contemporaneamente. È importante che la condivisione avvenga simultaneamente in modo da non influenzare i feedback dei partner.

Essi usano le domande riflessive e la griglia fornita nel iPO: modulo di osservazione tra pari per analizzare aspetti specifici della sessione e identificare eventi significativi.

Nel momento in cui l'osservatore scrive le proprie osservazioni e commenti derivanti dall'analisi della registrazione, gli si potrebbe chiedere di annotare le strategie e tecniche usate dagli insegnanti osservati, le domande fatte e come gli studenti rispondono e interagiscono durante la lezione.

Le considerazioni evidenziate nella fase di auto-osservazione vengono applicate anche in questo caso: concentrarsi sugli studenti oltre che sull'insegnante dovrebbe essere fortemente consigliato.

Il potenziale di iPO sta nel confrontare prospettive diverse, in quanto i due partner possono notare e interpretare le cose in modo diverso e possono imparare dai reciproci punti di vista contrastanti. Si dovrebbe pertanto informare l'osservatore di evitare, per quanto possibile, di limitare il proprio sguardo in base al modulo di auto-osservazione del partner. In effetti, questo modulo dovrebbe fornire all'osservatore un punto focale per l'osservazione, ad esempio ciò che l'insegnante osservato ritiene sia rilevante da osservare, discutere e

commentare. Ad esempio, l'osservatore può individuare eventi significativi o elementi dell'insegnamento che l'insegnante osservato non ha notato e che possono essere rilevanti per potenziare l'insegnamento e l'apprendimento.

FASE 3: Post-osservazione

Fase	Processo	Considerazioni
8	<p>La condivisione dei moduli di auto-osservazione, di osservazione tra pari e feedback</p> <p>Una volta esaminata la propria sessione e quella del proprio partner, a entrambi i partner vengono forniti due documenti: il modulo compilato di auto-osservazione del proprio partner e il modulo di osservazione tra pari e feedback relativo al loro insegnamento (modulo iPO di auto-osservazione and modulo iPO di osservazione tra pari). Successivamente, pianificano data e ora della riunione online nella quale discutere le reciproche osservazioni. Si prega di notare che l'incontro deve avere luogo solo quando entrambi i partner hanno completato iPO:modulo di osservazione tra pari.</p>	<p>Nel pianificare la riunione online è importante prendere in considerazione i requisiti (audio e video) e le differenze in relazione ai fusi orari. Ulteriori informazioni sono fornite nel Technological Toolkit.</p>
9	<p>Riunione online</p> <p>I partner si incontrano virtualmente per discutere entrambe le sessioni.</p> <p>La riunione può seguire una struttura definita nella quale l'osservatore e l'osservato fanno a turno nel riassumere i propri pensieri e discutono sia la sessione</p>	<p>Imparare dai feedback implica una valutazione complessa e dipende dallo sviluppo delle competenze di valutazione. Il feedback deve essere riconosciuto e apprezzato come appropriato, efficace e accettabile</p>

nel complesso sia aspetti specifici identificati come problematici. iPO: Linee guida per la riunione di Osservazione tra pari fornisce ai partner dei suggerimenti per questa discussione e le linee guida per la creazione di feedback costruttivi

dall'osservato. Il feedback critico può essere una fonte di disagio mentale se si concentra sul fare giudizi valutativi sull'insegnamento del partner, ma può anche essere inutile per lo sviluppo di un insegnante se si evitano gli aspetti critici/problematici. Tuttavia, il feedback dovrebbe riguardare sia gli aspetti positivi dell'insegnamento che quelli che potrebbero essere migliorati.

Assicurati che i partecipanti comprendano le linee guida per dare e ricevere feedback costruttivi in modo che il feedback sia sviluppato in modo costruttivo, motivando l'identificazione di modi alternativi di interpretare e fare le cose e quindi, vissuto come vantaggioso. Potresti voler supportare e formare gli insegnanti nello sviluppo di feedback costruttivi per sostenere la riflessione critica e collaborativa.

ALLEGATO

A: Materiale per iPO

- 1 iPO: Modulo di Pre-osservazione Un modulo in cui i partecipanti forniscono informazioni di contesto su loro stessi, il loro insegnamento e la sessione che verrà osservata.
- 2 iPO: Modulo di Auto-osservazione Un modulo da utilizzare per l'osservazione/analisi della propria registrazione. Include una griglia di osservazione e domande riflessive su cui basarsi.
- 3 iPO: Modulo di osservazione tra pari Un modulo da utilizzare per l'osservazione/analisi della registrazione del proprio partner. Include una griglia di osservazione e domande riflessive su cui basarsi.
- 4 iPO: Linee guida per la riunione di Osservazione tra pari Una guida per la riunione di discussione online che include suggerimenti di discussione, domande riflessive e proposte su come dare un feedback costruttivo.

B: Raccomandazioni sulla gestione e sicurezza dei dati

Informazioni sui dati IntRef per facilitatori

Informazioni sui dati IntRef per partecipanti

Informazioni sui dati IntRef per gli studenti dei partecipanti

Diapositiva di informazioni sui dati di IntRef per gli studenti dei partecipanti

iPO: Modulo di Pre-osservazione

Le informazioni contenute in questo modulo aiuteranno il tuo partner per l'osservazione tra pari e il team di progetto a capire chi sei, cosa insegni e il contenuto della sessione che condividerai con il tuo partner.

Informazioni personali

Nome e Cognome	
Materia/e insegnata	<i>Es. Lingue moderne (francese, spagnolo), Bioscienze ecc.</i>
Interessi specifici riguardo all'apprendimento e insegnamento che vuoi condividere (se presenti)	<i>Es. apprendimento nella pratica clinica, apprendimento potenziato della tecnologia, apprendimento attivo ecc.</i>

Informazioni sul programma di studio e sul modulo/unità su cui si baserà la tua osservazione

Titolo del programma di studio	<i>Es. Laurea Magistrale in Psicologia</i>
Livello di studio	<input type="checkbox"/> Laureati di primo livello <input type="checkbox"/> Laureati di secondo livello <input type="checkbox"/> Altri:
Anno di corso	<i>Es. 1°, 3° (=ultimo) ecc.</i>
Titolo del modulo/unità	<i>Es. Principi di Macroeconomia 1</i>
Modalità di insegnamento del modulo/unità (formato/i di sessione, strategie di insegnamento e apprendimento)	<i>Es. lezioni, presentazioni degli studenti, lavoro di gruppo, esperimenti, ecc.</i>

Valutazione del modulo/unità	<i>Es. esame finale, test a risposta multipla, presentazione ecc.</i>
------------------------------	---

Informazioni sulla sessione oggetto della registrazione

Argomento/titolo della sessione	
Formato della sessione	<i>Es. lezione, laboratorio, workshop, studio ecc.</i>
Numeri approssimativo di studenti	
Informazioni rilevanti sugli studenti	<i>Es. principalmente studenti internazionali, studenti con e senza conoscenze preliminari in economia, ecc.</i>
Obiettivo/i di apprendimento per la sessione, ad esempio cosa dovrebbero apprendere gli studenti	<i>Es. comprendere gli aspetti chiave della ricerca etica e applicarli nel proprio progetto di ricerca</i>
Principali strategie di apprendimento e insegnamento usate nella sessione	<i>Es. presentazioni degli studenti, lavoro di gruppo, dimostrazione degli esperimenti ecc.</i>
Materiali utilizzati nella sessione (se presenti) ³	<i>Es. diapositive di powerpoint, dispense, clicker.</i>
Qualsiasi altra informazione che possa aiutare il tuo osservatore a capire il contesto della sessione	<i>Es. la sessione è prerequisito per ...; la lingua usuale di insegnamento è...; gli studenti trovano ... particolarmente difficile ecc.</i>

³ Se possibile, inviare il materiale al team di progetto in modo che possa essere condiviso con l'osservatore

iPO: Modulo di Auto-osservazione

Questo modulo sarà completato dagli insegnanti che osservano la loro sessione e li aiuterà a registrare le riflessioni iniziali e a considerare quali aspetti e parti della sessione di insegnamento vorrebbero discutere con l'osservatore.

Si prega di guardare il proprio video e compilare il modulo. Questo modulo verrà poi condiviso con il vostro partner. Si prega di ricordare che voi e il vostro partner dovrete condividere questo modulo contemporaneamente.

Nome dell'osservato:

Autovalutazione

Riflessione iniziale sulla sessione di insegnamento.

*Si prega di guardare la propria registrazione e in seguito rispondere **brevemente** alle domande sottostanti.*

Si prega di indicare il livello di soddisfazione per la propria sessione	<i>(1) (2) (3) (4) (5) (6)</i> <i>1 = per niente soddisfatto/a 6 = estremamente soddisfatto/a</i>
Si prega di fornire una breve spiegazione della risposta data e di prendere nota dei propri pensieri iniziali riguardo a ciò che secondo voi è andato bene o meno bene e perché.	
Che domande e osservazioni emergono dalla vostra auto-osservazione? (Es. Cosa è stato impegnativo? Sorprendente? Un successo?)	

Se doveste insegnare alla stessa classe o fare una lezione sullo stesso argomento cosa cambiereste?	
---	--

Aspetti del feedback

<p>Quale aspetto specifico della sessione vi piacerebbe discutere con l'osservatore? Si prega di identificare gli aspetti più interessanti per voi e quelli più rilevanti per questa sessione. Una lista di possibili aspetti è stata postata alla fine del documento*, ma sentitevi liberi di proporre di nuovi. Utilizzate la tabella sottostante per prendere nota dei vostri commenti e osservazioni.</p>	<p><input type="checkbox"/> INTRODUZIONE E ORGANIZZAZIONE DELLA CLASSE (es. Quadro generale e divulgazione del contenuto, obiettivi, prerequisiti della sessione)</p> <p><input type="checkbox"/> PRESENTAZIONE DEL CONTENUTO E SEMPLIFICAZIONE DELL'APPRENDIMENTO (es. l'organizzazione del contenuto, la gestione del tempo, l'utilizzo di esempi, metafore, analogie che semplificano l'apprendimento, la definizione ed elaborazione di concetti nuovi/complessi)</p> <p><input type="checkbox"/> INTERAZIONE TRA INSEGNANTE E STUDENTI (Es. Interazione tra insegnanti e studenti e feedback)</p> <p><input type="checkbox"/> UTILIZZO DI STRATEGIE DELL'APPRENDIMENTO ATTIVO (Es. Compiti, esercizi, esperimenti, esperienze sul campo/cliniche ecc. caratterizzate dal principio dell'imparare facendo)</p> <p><input type="checkbox"/> UTILIZZO DEI MEDIA, DELLE TECNOLOGIE E DI ARTEFATTI (es. Utilizzo di video e immagini, alternanza di media educativi, utilizzo di attrezzature tecniche)</p> <p><input type="checkbox"/> CAPACITÀ ORATORIE VERBALI E NON VERBALI (es. Linguaggio del corpo, contatto visivo, utilizzo dello spazio e movimenti al suo interno, uso della lingua)</p> <p><input type="checkbox"/> CONCLUSIONE DELLA SESSIONE (Es. Analisi dei punti più importanti, riepilogo della lezione, collegamento con l'introduzione/con le lezioni passate o con la sessione successiva)</p> <p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> ASPETTI AGGIUNTIVI:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	--

--	--

Identificazione di un evento significativo

Si prega di identificare un ‘evento significativo’ che è accaduto durante la sessione registrata.

Con evento significativo si intende un caso che vi ha particolarmente colpito e merita un’analisi più profonda. Questo potrebbe essere un’incomprensione, un problema o un conflitto tra persone. Concentrarsi su un evento simile ci permette di essere consapevoli delle nostre abitudini mentali e di fare spazio per espandere il nostro repertorio. Degli esempi potrebbero essere le reazioni degli studenti a un compito o qualcosa che avete detto, un vostro comportamento o un'azione specifica che avete notato, qualcosa per cui eravate nervosi o incerti, qualcosa che sentivate fosse andato davvero bene o davvero male, un aspetto dell'insegnamento che volete sviluppare (ad es. domande, risposte alle domande degli studenti)

Nella registrazione, l'evento significativo accade nel seguente momento	Dal minuto... al minuto
Di cosa tratta l'evento e perché è significativo per te?	
Spiegate le vostre preoccupazioni di allora descrivendo le sensazioni e i pensieri al momento dell'evento e successivamente, così come ciò che è stato impegnativo riguardo alla situazione	
Spiegate come l'evento ha/potrebbe influenzare il	

vostro insegnamento e il vostro ruolo di insegnanti	
In quale altro modo avreste potuto interpretare la situazione e quali azioni probabilmente più utili avreste potuto compiere?	
Cosa faresti in futuro se ti dovessi trovare in una situazione simile e su cosa lavorerai (ad es. il tuo 'piano di azione')?	

*La griglia per la visualizzazione del video

La griglia contiene aspetti della sessione di insegnamento sui quali voi potreste concentrarvi con i rispettivi suggerimenti da prendere in considerazione

Area	Suggerimento da prendere in considerazione
Introduzione e organizzazione della lezione	<ul style="list-style-type: none"> • Rivelare gli obiettivi di apprendimento e fare il collegamento con lezioni o corsi precedenti • Valutare il livello di conoscenza degli studenti • Creare di un'atmosfera iniziale di partecipazione
Presentazione dei contenuti e semplificazione dell'apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> • Gestire il tempo/carico di lavoro e assegnare gli argomenti, concetti e compiti • Struttura e organizzazione del contenuto (es. è percepibile un tema centrale) • Utilizzare esempi, metafore e analogie per facilitare l'apprendimento • Definire i termini e concetti nuovi/tecnici e elaborare o ripetere le informazioni complesse • Enfatizzare e riassumere i punti importanti • Supportare lo sviluppo di un pensiero critico, della capacità di problem-solving e della consapevolezza del processo usato per acquisire nuove conoscenze.
Interazione tra insegnante e studenti	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo di attesa (es. Fare delle pause dopo le domande degli insegnanti o per permettere agli studenti di fare domande) • Riconoscere il contributo degli studenti alla discussione includendo, facilitando e estendendo le loro idee e risposte • Incoraggiare a porre domande, fare commenti e verificare i risultati degli studenti (es. Attraverso i forum e le chat, test autovalutativi e quiz) • Fornire feedback in determinati periodi e utilizzare i rinforzi positivi • Creare un ambiente partecipativo in classe • Prestare attenzione agli intervalli di concentrazione (es. Segnali di noia, confusione) • Gestire la confusione

	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliare la visione degli studenti e incoraggiare il rispetto per i diversi punti di vista
Strategie di apprendimento attivo	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificare le lezioni attraverso l'apprendimento attivo • Scegliere e organizzare esperimenti/esercizi • Spiegare e dimostrare procedure/tecniche e attrezzatura/strumenti • Fornire le indicazioni, il tempo e i feedback per le attività di apprendimento attivo e aiutare con l'interpretazione dei dati • Utilizzare esperienze sul campo cliniche e realistiche • Livello di difficoltà delle attività di apprendimento attivo • Offrire un'applicazione concreta (es. Applicare la teoria per risolvere i problemi)
Utilizzo dei media, delle tecnologie e di artefatti	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare dispense, video, siti web, immagini e altro materiale con un chiaro scopo • Gestire e alternare l'uso di diversi media educativi (es. Attrezzatura tecnica, lavagna) • Progettazione e chiarezza delle presentazioni • Utilizzare e organizzare in maniera appropriata l'ambiente di apprendimento virtuale, ad esempio per l'apprendimento individuale e collaborativo, nonché per i feedback, come materiali aggiuntivi o forum dedicati
Capacità oratorie verbali e non verbali	<ul style="list-style-type: none"> • Linguaggio del corpo e contatto visivo • Utilizzo dello spazio e movimenti al suo interno • Tono della voce (es. Indica interesse nell'argomento o le domande degli studenti) • Linguaggio (comprensibilità, volume, velocità)
Conclusione della sessione	<ul style="list-style-type: none"> • Ricollegarsi all'introduzione • Riassumere alla fine della lezione • Analizzare/riassumere i punti più importanti (es. I messaggi da portare a casa) • Introdurre i temi della prossima sessione • Far sapere agli studenti quali attività preparatorie dovrebbero completare prima della prossima lezione

iPO: Modulo di osservazione tra pari

Questo modulo sarà completato dagli osservatori e li aiuterà a considerare quali aspetti e parti della sessione di insegnamento vorrebbero discutere con l'insegnante osservato, e fornire al loro partner riflessioni iniziali e feedback sulla loro sessione.

Si prega di guardare il video del proprio partner e completare il modulo. Quest'ultimo verrà poi condiviso con l'osservato prima dell'incontro per discutere le sessioni di entrambi i partner.

Nome dell'osservatore:

Nome dell'osservato:

Riflessione iniziale sulla sessione che hai visto

*Si prega di guardare la propria registrazione e in seguito rispondere **brevemente** alle domande sottostanti.*

Si prega di fornire i propri pensieri iniziali sul come è andata la sessione.	
Quali domande e osservazioni emergono dalla tua osservazione? Es. cosa è stato sorprendente? Interessante? Cosa richiede chiarimenti?	
Quali aspetti specifici della sessione vorresti discutere con il tuo osservato? Si prega di identificare gli aspetti più interessanti per voi e quelli più rilevanti per questa sessione. Una lista di possibili aspetti è stata postata alla fine del	

<p>documento*, ma sentitevi liberi di proporre di nuovi. Utilizzate la tabella sottostante per prendere nota dei vostri commenti e osservazioni.</p>	
--	--

Commenti su aspetti specifici della sessione

Aspetti sui quali si potrebbe concentrare l'osservazione ⁴	Commenti, feedback e aree di sviluppo
9. Introduzione e organizzazione della lezione	
10. Presentazione dei contenuti e semplificazione dell'apprendimento	
11. Interazione tra insegnante e studenti	
12. Strategie di apprendimento attivo	
13. Utilizzo dei media, delle tecnologie e di artefatti	

⁴ Non è necessario commentare ciascuno di questi aspetti; commenta solo quelli identificati precedentemente. Si possono trovare suggerimenti dettagliati per ogni aspetto alla fine del documento.

14. Capacità oratorie verbali e non verbali	
15. Conclusione della sessione	
16. Aspetti aggiuntivi	

Identificazione di un evento significativo

Si prega di identificare un ‘evento significativo’ che è accaduto durante la sessione registrata.

Con evento significativo si intende un caso che vi ha particolarmente colpito e merita un’analisi più profonda. Questo potrebbe essere un’incomprensione, un problema o un conflitto tra persone. Concentrarsi su un evento simile ci permette di essere consapevoli delle nostre abitudini mentali e di fare spazio per espandere il nostro repertorio. Degli esempi potrebbero essere le reazioni degli studenti a un compito o qualcosa che avete detto, un vostro comportamento o un’azione specifica che avete notato, qualcosa per cui eravate nervosi o incerti, qualcosa che sentivate fosse andato davvero bene o davvero male, un aspetto dell’insegnamento che volete sviluppare (ad es. domande, risposte alle domande degli studenti)

Nella registrazione, l’evento significativo accade nel seguente momento	Dal minuto... al minuto...
Di cosa tratta l’evento e perché è significativo per te?	

*La griglia per la visualizzazione del video

La griglia contiene aspetti della sessione di insegnamento sui quali voi potreste concentrarvi con i rispettivi suggerimenti da prendere in considerazione

Area	Suggerimento da prendere in considerazione
Introduzione e organizzazione della lezione	<ul style="list-style-type: none"> • Rivelare gli obiettivi di apprendimento e fare il collegamento con lezioni o corsi precedenti • Valutare il livello di conoscenza degli studenti • Creare di un'atmosfera iniziale di partecipazione
Presentazione dei contenuti e semplificazione dell'apprendimento	<ul style="list-style-type: none"> • Gestire il tempo/carico di lavoro e assegnare gli argomenti, concetti e compiti • Struttura e organizzazione del contenuto (es. è percepibile un tema centrale) • Utilizzare esempi, metafore e analogie per facilitare l'apprendimento • Definire i termini e concetti nuovi/tecnici e elaborare o ripetere le informazioni complesse • Enfatizzare e riassumere i punti importanti • Supportare lo sviluppo di un pensiero critico, della capacità di problem-solving e della consapevolezza del processo usato per acquisire nuove conoscenze.
Interazione tra insegnante e studenti	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo di attesa (es. Fare delle pause dopo le domande degli insegnanti o per permettere agli studenti di fare domande) • Riconoscere il contributo degli studenti alla discussione includendo, facilitando e estendendo le loro idee e risposte • Incoraggiare a porre domande, fare commenti e verificare i risultati degli studenti (es. Attraverso i forum e le chat, test autovalutativi e quiz) • Fornire feedback in determinati periodi e utilizzare i rinforzi positivi • Creare un ambiente partecipativo in classe • Prestare attenzione agli intervalli di concentrazione (es. Segnali di noia, confusione) • Gestire la confusione

	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliare la visione degli studenti e incoraggiare il rispetto per i diversi punti di vista
Strategie di apprendimento attivo	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificare le lezioni attraverso l'apprendimento attivo • Scegliere e organizzare esperimenti/esercizi • Spiegare e dimostrare procedure/tecniche e attrezzatura/strumenti • Fornire le indicazioni, il tempo e i feedback per le attività di apprendimento attivo e aiutare con l'interpretazione dei dati • Utilizzare esperienze sul campo cliniche e realistiche • Livello di difficoltà delle attività di apprendimento attivo • Offrire un'applicazione concreta (es. Applicare la teoria per risolvere i problemi)
Utilizzo dei media, delle tecnologie e di artefatti	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizzare dispense, video, siti web, immagini e altro materiale con un chiaro scopo • Gestire e alternare l'uso di diversi media educativi (es. Attrezzatura tecnica, lavagna) • Progettazione e chiarezza delle presentazioni • Utilizzare e organizzare in maniera appropriata l'ambiente di apprendimento virtuale, ad esempio per l'apprendimento individuale e collaborativo, nonché per i feedback, come materiali aggiuntivi o forum dedicati
Capacità oratorie verbali e non verbali	<ul style="list-style-type: none"> • Linguaggio del corpo e contatto visivo • Utilizzo dello spazio e movimenti al suo interno • Tono della voce (es. Indica interesse nell'argomento o le domande degli studenti) • Linguaggio (comprensibilità, volume, velocità)
Conclusione della sessione	<ul style="list-style-type: none"> • Ricollegarsi all'introduzione • Riassumere alla fine della lezione • Analizzare/riassumere i punti più importanti (es. I messaggi da portare a casa) • Introdurre i temi della prossima sessione • Far sapere agli studenti quali attività preparatorie dovrebbero completare prima della prossima lezione

iPO: Linee guida per l'incontro di osservazione tra pari

Questo documenti fornirà linee guida e consigli per l'incontro di osservazione tra pari relativo alla discussione e feedback. In questo documento potrai trovare una struttura proposta per l'incontro, alcuni suggerimenti di discussione/domande riflessive e proposte per fornire un feedback costruttivo.

Puoi stampare questo documento e usarlo durante la riunione.

Ricorda che entrambe le registrazioni dovrebbero essere discusse e dovrebbero ricevere approssimativamente la stessa attenzione.

Struttura della riunione

5. introduzione

6. Registrazione 1:

c. Sessione completa:

L'osservato riassume i propri pensieri L'osservatore riassume i propri pensieri

Discussione

d. Evento significativo:

L'osservato riassume i propri pensieri L'osservatore riassume i propri pensieri

Discussione

7. Registrazione 2:

c. Sessione completa:

L'osservato riassume i propri pensieri L'osservatore riassume i propri pensieri

Discussione

d. Evento significativo:

L'osservato riassume i propri pensieri L'osservatore riassume i propri pensieri

Discussione

8. Conclusione

Suggerimenti per la discussione sulla sessione

- Quali parti/aspetti della sessione hanno funzionato bene e di quali sei stato soddisfatto?
Perché? Come lo so?
- Quali parti/aspetti della sessione hanno funzionato bene e di quali sei stato soddisfatto?
Perché? Come lo so?

- Cosa faresti diversamente la prossima volta? Quali suggerimenti costruttivi per fare delle modifiche potresti dare?
- In generale, cosa potresti portare di questa sessione nella tua pratica futura?

Suggerimenti per la discussione sull'evento significativo

- Qual era il contesto dell'evento?
- Cosa è accaduto? Quali dettagli dell'evento sono importanti? Cosa ho visto?
- Quali preoccupazioni, sentimenti e pensieri erano predominanti al momento, e in seguito? Quali domande sono sorte durante l'osservazione dell'evento?
- Cosa fa sì che l'evento sia critico o significativo? Che prove ho?
- Fai riferimento a qualsiasi cosa particolarmente impegnativa relativa alla situazione
- In quale altro modo potresti interpretare la situazione?
- Quali altre azioni avrebbero potuto essere più utili?

Suggerimenti per concludere la sessione

- Quali informazioni utili hai ottenuto sull'apprendimento e l'insegnamento?
- Cosa faresti diversamente se dovessi insegnare questa sessione o una simile in futuro?
- In che modo pensi che questa discussione possa influenzare il tuo insegnamento nel futuro?
- Basandoti sulle informazioni utili ottenute, indica un aspetto su cui lavorerai (es. Il tuo piano di azione o i prossimi passi)

LINEE GUIDA PER DARE FEEDBACK

- Preparati con attenzione per la discussione che segue l'osservazione. Dovrebbe essere costruttiva, incoraggiante e basata sul rispetto e la fiducia reciproci. Puoi usare le domande riflessive per guidare la discussione
- Ricorda che stai lavorando come un pari, non devi sentirti un esperto anche se hai una certa esperienza e competenza riguardo l'insegnamento.
- Inizia dando al partner che hai osservato la possibilità di commentare la sua registrazione per primo. Puoi, quindi, iniziare con le cose positive, aggiungendo cosa hai imparato dal tuo insegnamento.
- Chiedi al partner cosa sta cercando di ottenere. Potrebbe essere utile per evitare malintesi e ti offre la possibilità di capire e sviluppare il tuo feedback.
- Dai un feedback onesto e costruttivo usando esempi dalla registrazione.
- Assicurati che il tuo feedback non sia severo. Concentrati sull'atto piuttosto che sulla persona, sarebbe una buona idea utilizzare affermazioni in prima persona piuttosto che in seconda (es. Ho trovato utile quando tu..., Mi chiedo se...)

- Ricorda che essere incoraggiante non vuol dire che non dovresti criticare. L'evitare aspetti critici/problematici potrebbe risultare inutile per lo sviluppo degli insegnanti. Un'attenzione eccessiva sui feedback positivi e evitare di criticare in maniera costruttiva conduce a possibilità limitate di cambiamento e sviluppo
- Metti alla prova il tuo partner facendo domande aperte come "Avresti potuto fare X diversamente?" "Come sai che tutti gli studenti hanno capito/imparato?". Pianificare le domande prima della riunione per gestire la discussione potrebbe essere una buona idea.
- Cerca di concentrarti sugli studenti piuttosto che unicamente sull'insegnante. Questo ti impedisce di fare commenti severi o, al contrario, incoraggianti ma non costruttivi ("Sei stato bravo/a o non bravo/a nell'interagire con gli studenti" Vs "Gli studenti non sembravano molto attivi e pronti a rispondere ai tuoi input e non hanno contribuito alla discussione in classe")
- Cerca di discutere e inquadrare il problema così come delle possibili soluzioni. Potresti offrire, spronare o aiutare ad identificare modi alternativi di fare le cose (es. Azioni, strumenti, approcci ecc.), ma non dire semplicemente al tuo partner cosa fare. Lascia che sia lui a guidare la discussione. Lavora con il tuo pari aiutandolo a interpretare le prove lui stesso.
- Controlla che ci sia una comprensione reciproca durante la discussione, incoraggia una conclusione, riconoscendo cosa è stato imparato da entrambi i partner e un piano di azione che si concentri su ciò che vale la pena cambiare.
- Aiuta il partner a riflettere e esprimere in maniera esplicita perché lui/lei ha usato un determinato approccio
- Sii critico, realistico e fornisci commenti che supportino dei cambiamenti in una situazione simile futura
- Sii concreto (apprezza i vincoli di lavoro e offri opzioni adatte al contesto)

RICEVERE FEEDBACK

- Tu e il tuo/la tua collega potreste avere diverse interpretazioni, supposizioni o convinzioni relativi all'insegnamento e apprendimento. Non è necessario essere d'accordo con il feedback del tuo partner ma essere aperti e prendersi del tempo per elaborare il feedback e discutere i diversi punti di vista.
- Prendi appunti per individuare i punti chiave per discussioni e riflessioni future
- Prenditi del tempo per spiegare il tuo approccio e come pensi sia andata la lezione

- Crea un piano di azione che sia gestibile e rifletta cosa hai imparato dall'attività o su cosa hai riflettuto. Questo potrebbe includere qualcosa di nuovo o diverso da introdurre nelle prossime lezioni

Riflessione interculturale sull'insegnamento (IntRef)

Utilizzare i metodi IntRef nei tuoi paesi e istituzioni: Condivisione e archiviazione delle informazioni sui dati personali per i facilitatori

Organizzare la riflessione interculturale sull'insegnamento e gestire i metodi nella tua istituzione di origine comporterà il trattamento dei dati personali, ad es. registrazioni video dell'insegnamento dei partecipanti. Per fare ciò è necessaria una base legale, al momento è il Regolamento generale sulla protezione dei dati (RGPD). Potrebbe anche comportare interazioni con individui e istituzioni in paesi in cui sono in vigore leggi e regolamenti diversi da quelli del tuo paese di origine.

Devi assicurarti di rispettare la legge. Lavoriamo partendo dal presupposto che il tuo istituto di origine ti fornirà le informazioni rilevanti e l'assistenza, e questo sarà impostato in modo diverso nelle istituzioni e nei paesi di tutto il mondo. Non siamo in grado di offrire consulenza legale, ma vogliamo richiamare la tua attenzione sulla necessità di fornire ai partecipanti le informazioni rilevanti e di trattare i dati personali con attenzione e in conformità con la legge. In caso di dubbio, chiedere consiglio ai dipartimenti o alle persone del proprio istituto responsabili della gestione dei dati e delle questioni legali.

Si prega di tenere a mente i seguenti punti:

Al momento della raccolta dei dati personali, le persone devono ricevere informazioni sul come verranno utilizzati i dati. L'insieme delle informazioni sui motivi per cui vengono raccolti i dati personali, su come questi vengono utilizzati e con chi vengono condivisi viene anche chiamata "informativa sulla privacy".

Nella nostra esperienza le università dell'UE dispongono già di informative e politiche sulla privacy, in linea con il regolamento RGPD, che coprono la maggior parte o tutti gli aspetti importanti relativi a IntRef. Sebbene i dati utilizzati in IntRef provengano principalmente dal personale, anche gli studenti sono coinvolti in quando è probabile che essi siano inclusi nelle registrazioni video dell'insegnamento. Le università possono disporre di informative sulla privacy separate per i dipendenti e per gli studenti. Tieni presente che queste saranno diverse in ogni contesto istituzionale e che pertanto non possiamo fornirti informazioni e consigli sul tuo contesto specifico. Per tua informazione e unicamente a scopi illustrativi abbiamo inserito dei link a informative sulla privacy di un università qui; un'informativa sulla privacy per gli studenti può essere trovata qui.

In questo *Manuale e Guida dettagliata* abbiamo incluso un modello di foglio informativo per i partecipanti e per gli studenti. Questi hanno lo scopo di rendere tutto più facile per te e per

chiunque altro voglia partecipare a IntRef o facilitare i metodi. Consigliamo a te e ai partecipanti di adattarli aggiungendo le informazioni pertinenti come indicato (ad es. Dettagli di contatto). Ti consigliamo inoltre di verificare se sono in linea con i requisiti della tua istituzione e, se necessario, di modificarli di conseguenza.

A questo proposito, stiamo sviluppando un foglio informativo e un modulo di consenso e li incorporeremo nel Manuale e Guida dettagliata una volta disponibili.

Se intendi condurre una ricerca e desideri raccogliere dati sulle esperienze dei partecipanti dei metodi IntRef, probabilmente dovrai richiedere l'approvazione etica affinché tale raccolta di dati abbia luogo, in linea con i requisiti della tua istituzione per condurre la ricerca etica. Sarà necessario cercare informazioni a livello locale e seguire i processi pertinenti. Esistono anche linee guida internazionali per la condotta etica della ricerca come la Dichiarazione di Singapore sulla integrità nella ricerca che potete trovare qui e molti paesi e discipline hanno sviluppato principi per la ricerca etica, come la Guida etica per la ricerca pubblicata dalla British Educational Research Association che può essere trovata qui.

Nome di un contatto/facilitatore locale

Titolo/ruolo professionale

Dettagli di contatto, ad es. edificio, stanza, numero di telefono, indirizzo e-mail

Riflessione interculturale sull'insegnamento (IntRef)

Scheda informativa del partecipante sulla condivisione e archiviazione dei dati personali

Sei invitato a prendere parte a “Riflessione interculturale sull'insegnamento”, ovvero una serie di attività che ti consentiranno di condividere e discutere l'insegnamento con colleghi di altre discipline, dipartimenti, istituzioni e paesi. I partecipanti saranno collegati utilizzando tecnologie come registrazioni video e videoconferenze per facilitare lo scambio transnazionale sull'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione nell'istruzione superiore.

Parteciperai a uno o più dei seguenti metodi di riflessione:

- ***intercultural Refelcting Team***. I partecipanti condividono i problemi incontrati durante l'insegnamento e discutono le possibili soluzioni in un gruppo transnazionale.
- ***intercultural Teaching Process Recall*** I partecipanti filmano il loro insegnamento, guardano le proprie registrazioni e selezionano un breve estratto da discutere in un piccolo gruppo transnazionale.
- ***Intercultural Peer Observation*** I partecipanti filmano il loro insegnamento e formano coppie transnazionali in cui le registrazioni reciproche vengono condivise e discusse.

Questi metodi sono stati sviluppati e sperimentati nell'ambito del progetto "Riflessione interculturale sull'insegnamento (IntRef)" finanziato da Erasmus +. Il progetto è condotto da un team internazionale dell'Università di Durham (Regno Unito), dell'Università Goethe di Francoforte (Germania) e dell'Università di Padova (Italia). Individui e gruppi di una vasta gamma di istituzioni e paesi sono invitati a utilizzare i metodi per creare reti, collaborare e imparare gli uni dagli altri.

Ogni istituzione che vuole utilizzare i metodi sviluppati da IntRef avrà almeno un contatto/facilitatore che organizza le cose a livello locale. Il nome e i dettagli di contatto dei tuoi contatti istituzionali si trovano all'inizio di questo documento.

A causa della natura delle attività e delle tecnologie utilizzate, la partecipazione comporterà la condivisione e l'archiviazione di una certa quantità di dati. Questo foglio informativo è stato

scritto per farti sapere in che cosa consiste il progetto. Il team del progetto non considera nulla di tutto ciò come particolarmente rischioso o dannoso, ma è importante fornirti le informazioni pertinenti, in linea con l'attuale legislazione sulla protezione dei dati. Nota che i dettagli su ciò che farai esattamente varieranno leggermente a seconda dei metodi a cui sceglierai di partecipare.

Si prega di leggere attentamente queste informazioni e di porre eventuali domande prima di partecipare.

I tuoi dati personali

La partecipazione a Riflessione interculturale sull'insegnamento coinvolgerà alcuni o tutti i seguenti aspetti:

- Fornire e condividere informazioni rilevanti su di te per iscritto, ad esempio il tuo nome, materia insegnata, esperienza di insegnamento, una descrizione di una situazione o di un problema derivante dal tuo insegnamento che desideri condividere e discutere con gli altri, commenti riflessivi sul tuo insegnamento o su quello di qualcun altro ecc.
- Far filmare il tuo insegnamento da qualcun altro, usando il suo dispositivo, un dispositivo istituzionale o il tuo.
- Condivisione di un video o di un videoclip del tuo insegnamento con un altro partecipante o un gruppo di partecipanti della tua istituzione, di altre istituzioni e/o di altri paesi.
- Partecipare a una videoconferenza durante la quale si discute di didattica.
- Partecipare a una videoconferenza durante la quale vengono condivisi e discussi video del tuo insegnamento e di quello di altre persone.
- Comunicare tramite e-mail con altri partecipanti o facilitatori, sia singoli sia in piccoli gruppi, sull'insegnamento, sulle disposizioni per i metodi di riflessione e preparazione, nonché sui compiti di approfondimento.
- Consentire l'archiviazione centralizzata di alcuni dei dati sopra elencati, ad esempio le registrazioni video, in modo che i metodi funzionino senza problemi.

Partecipando alle attività di IntRef, accetti che ciò avvenga. Il trattamento e la conservazione dei dati devono essere in linea con il Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati. In caso di domande o dubbi, contattare il proprio referente/facilitatore locale.

Dati personali degli altri partecipanti

Durante la tua partecipazione a Riflessione interculturale sull'insegnamento avrai anche accesso a una certa quantità di dati e informazioni personali che altri partecipanti hanno messo a disposizione. Al fine di mantenere la riservatezza e l'etica della fiducia, del rispetto e della collegialità, fondamentale per il funzionamento dei metodi riflessivi, assicurati che:

- Elimina tutti i dati scaricati sul tuo dispositivo dopo averlo utilizzato, ad esempio per guardare la registrazione video dell'insegnamento di qualcun altro.
- Non utilizzare, mostrare, condividere o pubblicare dati derivanti dalla partecipazione, ad es. registrazioni video dell'insegnamento di qualcun altro, in qualsiasi altro contesto o per qualsiasi altro scopo oltre a quelli per cui erano destinati, cioè la Riflessione interculturale sull'insegnamento.

Partecipando alle attività di IntRef, accetti di agire in accordo con queste linee guida. In caso di domande o dubbi, contattare il proprio referente/facilitatore locale.

Nel caso in cui cambi idea, non desideri partecipare e i tuoi dati vengono cancellati, ti preghiamo di comunicarlo al tuo referente/facilitatore istituzionale.

Versione A: se non è richiesto un consenso separato da parte degli studenti – consultare il proprio istituto

Nome del docente

Titolo/ruolo professionale

Dettagli di contatto, ad es. edificio, stanza, numero di telefono, indirizzo e-mail

Registrazione video di una sessione di insegnamento

Foglio informativo per studenti

Ho intenzione di fare una registrazione video di una sessione in cui insegno e desidero fornirti informazioni sullo scopo e la natura di questa registrazione.

Vorrei partecipare a un'attività di sviluppo professionale che consenta agli insegnanti di istruzione superiore di discutere il loro insegnamento con colleghi di altre discipline, dipartimenti, istituzioni e paesi. Ognuno di noi registrerà una sessione di insegnamento e quindi condividerà l'intera registrazione o una breve clip in una riunione virtuale 1:1 o in una videoconferenza in piccoli gruppi.

Vorrei registrarvi mentre insegno la sessione suMODULO, DATA. ORA La registrazione riguarda esclusivamente me e il mio insegnamento. La registrazione non influirà su ciò che sta accadendo in classe e verrà visualizzata solo da me, dai colleghi che stanno partecipando all'attività e dal personale di supporto che assisterà al processo di registrazione. La registrazione non verrà utilizzata per scopi diversi dall'attività di sviluppo professionale a cui parteciperò e verrà cancellata una volta utilizzata.

In caso di domande o dubbi sulla registrazione si prega di comunicarlo. Inoltre, è possibile contattare il facilitatore locale: Nome, titolo/ruolo professionale, dettagli di contatto

Grazie mille per il vostro supporto

NOME

DATA

Versione B: se è richiesto il consenso separato degli studenti – consultare la propria istituzione

Nome del docente

Titolo/ruolo professionale

Dettagli di contatto, ad es. edificio, stanza, numero di telefono, indirizzo e-mail

Registrazione video di una sessione di insegnamento

Foglio informativo per studenti

Ho intenzione di fare una registrazione video di una sessione in cui insegno e desidero fornirti informazioni sullo scopo e la natura di questa registrazione.

Vorrei partecipare a un'attività di sviluppo professionale che consenta agli insegnanti di istruzione superiore di discutere il loro insegnamento con colleghi di altre discipline, dipartimenti, istituzioni e paesi. Ognuno di noi registrerà una sessione di insegnamento e quindi condividerà l'intera registrazione o una breve clip in una riunione virtuale 1:1 o in una videoconferenza in piccoli gruppi.

Vorrei registrarvi mentre insegno la sessione suMODULO, DATA. ORA La registrazione riguarda esclusivamente me e il mio insegnamento. La registrazione non influirà su ciò che sta accadendo in classe e verrà visualizzata solo da me, dai colleghi che stanno partecipando all'attività e dal personale di supporto che assisterà al processo di registrazione. La registrazione non verrà utilizzata per scopi diversi dall'attività di sviluppo professionale a cui parteciperò e verrà cancellata una volta utilizzata.

Completa il modulo di consenso sottostante per comunicare se sei disposto o meno a essere registrato per le finalità sopra descritte.

Se qualcuno di voi indica di non voler essere registrato, prenderò in considerazione le seguenti alternative: chiedere a quelli di voi che non desiderano essere registrati di trasferirsi in un posto nell'aula didattica dove non saranno inquadrati dalla telecamera; oppure mettere a fuoco la telecamera interamente su me stesso e non includere gli studenti nell'inquadratura. Si prega di indicare nel modulo di consenso allegato se si è disposti a prendere in considerazione queste opzioni.

In caso di domande o dubbi sulla registrazione si prega di comunicarlo. Inoltre, è possibile contattare il facilitatore locale:nome, titolo/ruolo professionale, dettagli di contatto

Grazie mille per il vostro supporto.

NOME

DATA

Registrazione video di una sessione di insegnamento per Riflessione interculturale sull'insegnamento

Modulo di consenso

Firmando il modulo sottostante, confermi di:

- accettare di partecipare alla registrazione della sessione didattica il ... alle ...
- aver letto il foglio informativo e aver capito le informazioni fornite.
- essere stato informato sulla possibilità di non essere registrato senza avere penalizzazioni di alcun tipo.
- essere stato informato che il trattamento e l'archiviazione dei dati sarà fatta in conformità con il Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati

Dichiarazione di consenso informato		
Nome (in stampatello):	Firma:	Data:

Firmando il modulo sottostante, confermi di

- non acconsentire a partecipare alla registrazione il...alle...

Se sei disposto a spostarti in un posto nell'aula didattica dove non sarai inquadrato dalla telecamera; o, affinché la registrazione vada avanti, che la telecamera si concentri interamente sull'insegnante e non includa nessuno studente nell'inquadratura, barra la casella pertinente.

Dichiarazione di non consenso				
Nome (in stampatello):	Firma:	Data:	Disposto a cambiare posto	Disposto a che la registrazione vada avanti se gli studenti non

				sono nell'inquadratura



Guida dettagliata per Facilitatori
Intercultural Teaching Process Recall (iTPR)

Università di Durham, UK: Nicola Reimann, Julie Rattray, Malcolm Murray, Teti Dragas, Taha Rajab

Università di Goethe, Francoforte, Germania: Miriam Hansen, Sabine Fabriz, Julia Mendzheritskaya, Carmen Heckmann

Università di Padova, Italia: Anna Serbati, Alessio Surian, Fiona Clare Dalziel, Fulvio Biddau
2020

<https://sites.durham.ac.uk/intref/>

Finanziato da



Indice

Come usare questa guida	218
Obiettivi e contesto di iTPR	219
Guida per il facilitatore nel processo iTPR	219
FASE 1: Avviare iTPR con un'istituzione partner	221
FASE 2: Debriefing con i partecipanti	222
FASE 3: Registrazione, visualizzazione e taglio	223
FASE 4: Facilitare la riunione iTPR	225
FASE 5: Riunione post-iTPR	227
Allegato	228
A: Materiale per iTPR228	
B: Raccomandazioni sulla gestione e sicurezza dei dati	228

Questa guida dettagliata è stata sviluppata come parte del progetto IntRef. Altri due metodi (intercultural Teaching Process Recall (iTPR) e intercultural Peer Observation (iPO)) sono documentati nelle guide corrispondenti. Ciascun team coinvolto nel progetto si è assunto la responsabilità di uno dei tre metodi:

- Università di Durham, UK: intercultural Teaching Process Recall (iTPR)
- Università di Goethe di Francoforte, Germania: intercultural Reflecting Team (iRT)

- Università di Padova, Italia: intercultural Peer Observation (iPO)

Come usare questa guida

Questa **guida dettagliata** è stata progettata per sviluppatori accademici e/o personale coinvolto nel supporto dello sviluppo professionale accademico all'interno degli Istituti di Istruzione Superiore. Il suo scopo principale è fornire una guida passo passo sull'implementazione di intercultural Teaching Process Recall (iTPR) che supporta la riflessione e la riflessione interculturale nella pratica.

La guida affronta due scenari, che vengono indicati come alternativi per l'implementazione:

- **scenario ibrido** che incorpora elementi faccia a faccia con gruppi locali di partecipanti che si incontrano di persona in ciascuna delle istituzioni partecipanti, nonché interazioni virtuali tra i gruppi locali presso le istituzioni partecipanti.
- **scenario online** con interazioni esclusivamente virtuali tra partecipanti di diverse istituzioni.

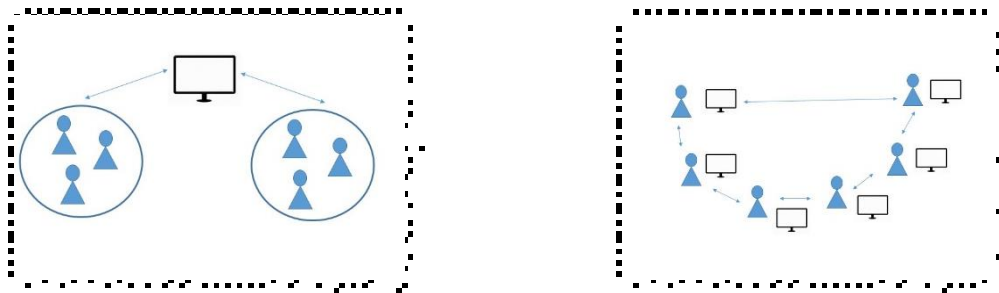


Fig. 1: Scenario ibrido (a sinistra) e online (a destra)

La guida è composta da tre sezioni chiave che rispettivamente a) delineano gli obiettivi e il contesto del metodo, b) forniscono una panoramica dei processi e delle fasi chiave coinvolti nell'implementazione del metodo, e c) forniscono un allegato di documenti e dispense utili necessari per facilitare il processo e supportare facilitatori e partecipanti coinvolti. Quando possibile, sono disponibili collegamenti a documentazione utile.

La guida è indirizzata ai facilitatori che stanno promuovono e utilizzando i metodi. Come parte di tali informazioni, abbiamo delineato il dove e che cosa è richiesto ai partecipanti e, dove necessario, è stata fornita la documentazione che può essere distribuita direttamente ai partecipanti per aiutarli a comprendere i loro ruoli.

Per informazioni dal punto di vista tecnologico, fare riferimento al *Technological Toolkit*, che contiene informazioni e linee guida su come utilizzare la tecnologia in modo efficace ed efficiente durante l'implementazione del metodo.

Letture consigliate

Questa breve lista fornisce letture consigliate sulla riflessione sull'insegnamento in generale.

Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41–67. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001>

Karm, M. (2010). Reflection tasks in pedagogical training courses. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 203–214. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2010.497681>

Kreber, C. (2004). An analysis of two models of reflection and their implications for educational development. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 29–49. <https://doi.org/10.1080/1360144042000296044>

Kreber, C., & Cranton, P. A. (2000). Exploring the Scholarship of Teaching. *The Journal of Higher Education*, 71(4), 476–495. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778846>

McAlpine, L., & Weston, C. (2000). Reflection: issues related to improving professors' teaching and students' learning. *Instructional Science*, 28(5), 363–385. <https://doi.org/10.1023/A:1026583208230>

Obiettivi e contesto di iTPR

Intercultural Teaching Process Recall (iTPR) si basa sui principi dell'action learning e dell'autovalutazione esaminati attraverso una lente interculturale. Un piccolo gruppo di accademici filma e rivede il proprio insegnamento e condivide un estratto durante un incontro transnazionale di sostegno reciproco facilitato dalla videoconferenza. Il "Recaller" si assume la responsabilità della discussione, durante la quale gli altri partecipanti lo aiutano a riflettere sul proprio insegnamento.

Lecture consigliate

Claydon, T., & McDowell, L. (1993). 'Watching yourself teach and learning from it'. Capitolo 7 in S. Brown, G. Jones, & S. Rawnsley. (A cura di) *Observing teaching*. SEDA paper 79 (pp 43–50). Birmingham: Staff and Educational Development Association.

Tripp, T., & Rich, P. (2012). Using video to analyze one's own teaching. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 678–704. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01234.x>

Guida per il facilitatore nel processo iTPR

iTPR segue determinati principi e passaggi predefiniti, descritti in dettaglio nelle sezioni seguenti. Questi sono supportati da materiali per l'uso per i partecipanti e i facilitatori nella preparazione e durante le sessioni (vedi allegati). Il contesto transnazionale richiede l'adozione della tecnologia di videoconferenza che non solo consente ai partecipanti di incontrarsi e comunicare tra loro, ma consente anche loro di condividere e discutere contemporaneamente le registrazioni video del loro insegnamento.

Si prega di consultare il **Technological Toolkit** per avere dei consigli dettagliati e una guida sull'ambito tecnologico di questo processo.

<https://sites.durham.ac.uk/intref/resources/technological-toolkit/>

Ci sono cinque fasi chiave che dovrai affrontare per prepararti alla riunione iTPR che riguardano il supporto e la preparazione prima, durante e dopo la riunione. Esse sono elencate di seguito. Per ogni fase, ci sono una serie di sotto fasi e/o considerazioni che dovrai affrontare per prepararti al meglio.

FASE 1: Avviare iTPR con un'istituzione partner

FASE 2: Debriefing del processo iTPR tra i partecipanti

FASE 3: Registrazione, visualizzazione e taglio

FASE 4: Facilitare la riunione iTPR

FASE 5: Riunione post-iTPR

FASE 1: Avviare iTPR con un'istituzione partner

Le seguenti sotto fasi sono relative all'organizzazione di una sessione iTPR tra istituzioni e/o partner e alla prenotazione di una stanza con tecnologia appropriata ().

Fase	Processo	Considerazioni
1	Identificare il numero di partecipanti provenienti da ciascuna istituzione e la durata della riunione.	Calcolate 25 minuti (minimo) per partecipante, più introduzione e conclusione. Abbiamo scoperto che 2–2,5 ore per 4-5 partecipanti sarebbe l'ideale.
2	Concordare tra le istituzioni una data e un'ora per la riunione transnazionale iTPR.	Tenere in considerazione i fusi orari diversi dei partner internazionali, le differenze tra i tipici orari di inizio e fine di una normale giornata di insegnamento e di lavoro, le diverse date della sessione/semestre e delle vacanze. Considera l'idea di aggiungere un po 'di tempo alla fine nel caso in cui la riunione si protragga. Conferma la data e l'ora condividendo il calendario con i dettagli della riunione. <i>Scenario online</i> : includere il link per accedere alla riunione.
3	Decidere la tecnologia da utilizzare e poi prenotare una stanza adatta.	Se utilizzi la videoconferenza, dovrai decidere quale tecnologia utilizzare. Consulta il Technological Toolkit qui per assistenza. <i>Scenario ibrido</i> : Aggiungere un'ora prima dell'inizio della riunione per l'organizzazione e la risoluzione dei problemi, <i>Scenario online</i> : si consiglia di testare l'applicazione di videoconferenza, ad es. Zoom, 12 ore prima dell'incontro.
4	Identificare un istituto capofila e due facilitatori che guideranno la riunione iTPR. Idealmente, un facilitatore	<i>Ibrido</i> : È necessario un facilitatore per guidare la discussione, e uno per riprodurre i videoclip.

principale in un luogo e un co-facilitatore in un altro.

Ibrido e online: Abbiamo scoperto che avere 2 facilitatori è utile in quanto si sostituiscono a vicenda in qualsiasi emergenza, ad es. problemi di Internet in un luogo.

5 *Ibrido:* Assicurarsi di conoscere la stanza in cui si terrà la riunione e di provare la tecnologia in anticipo, preferibilmente nella stessa stanza.

Assicurarsi di avere familiarità con la tecnologia utilizzata e provarla in anticipo.

Ibrido: Prendere in considerazione la prenotazione di un supporto audiovisivo e tecnologico, ad esempio la presenza di un tecnico.

Online: Acquisire familiarità con le diverse applicazioni di videoconferenza e testare l'applicazione il giorno prima della riunione.

FASE 2: Debriefing con i partecipanti

Le seguenti sotto fasi sono correlate al briefing dei partecipanti sul processo iTPR e includono la fornitura di informazioni di base, la preparazione e il supporto per la registrazione dell'insegnamento. Negli allegati si possono trovare dispense e altri documenti chiave.

Fase	Processo	Considerazioni
1	Fornire ai partecipanti informazioni e moduli pertinenti sul processo iTPR, sia tramite e-mail, in una riunione 1:1 o una riunione di gruppo (online). Distribuire Allegato 1 (Panoramica del processo di e riprodurre un piccolo video che dimostra ai partecipanti come funziona il processo (vedi il sito web di IntRef) https://sites.durham.ac.uk/intref/). Distribuire Allegato 2 (iTPR: Informazioni personali e sulla sessione registrata) , dove i partecipanti forniscono informazioni contestuali su sé stessi e sulle sessioni di insegnamento	Sii flessibile sul formato in cui fornire il briefing. Allegato 1 (Panoramica del processo di delinea l'intero processo iTPR per i partecipanti. Il breve video mostra ai partecipanti come funziona il processo. Allegato 2(iTPR: Informazioni personali e sulla sessione registrata) è un modulo in cui i partecipanti forniscono informazioni contestuali su sé stessi e sulla sessione di insegnamento che hanno registrato o che intendono registrare.

che hanno registrato o intendono registrare.

- 2** Decidere come supportare al meglio i partecipanti nella registrazione del loro insegnamento.

Controllare il **Technological Toolkit** per consigli su come produrre una registrazione di alta qualità.
- 3** Chiedere a ogni partecipante di registrare un'intera sessione del proprio insegnamento. Qualsiasi tipo di sessione (ad es. Lezione, seminario, esercitazione, laboratorio ecc.) è adatta.

Ibrido: Se stai supportando la registrazione dell'insegnamento, pianifica data e ora della registrazione ed eventuali requisiti speciali.

Online: la maggior parte delle applicazioni di videoconferenza, ad esempio MS Teams o Zoom, hanno un'opzione di registrazione.

Verificare con il proprio ufficio legale locale se i tuoi partecipanti devono richiedere o meno il consenso degli studenti per la registrazione e per la condivisione di video con partner esterni. I requisiti legali e etici variano in base al paese e all'istituzione (**vedi B: Raccomandazioni sulla gestione e sicurezza dei dati**).
- 4** Fornire ai partecipanti informazioni su come salvare e archiviare i propri dati (il formato) e dove pubblicarli o inviarli una volta registrati, se necessario.

Idealmente, ogni partecipante ha il possesso della propria registrazione ed è responsabile della sua archiviazione e condivisione in modo sicuro e protetto. Tuttavia, a seconda della piattaforma utilizzata, potrebbe essere più semplice per il facilitatore raccogliere i filmati in anticipo per garantire uno svolgimento regolare della riunione iTPR.

FASE 3: Registrazione, visualizzazione e taglio

Le seguenti sotto fasi sono relative al supporto della visualizzazione della registrazione, alla selezione di un estratto e alla configurazione della documentazione iTPR necessaria per la riunione transnazionale.

Fase	Processo	Considerazioni
1	Fornire ad ogni partecipante l' Allegato 3 (iTPR: Guida per visualizzare la registrazione, tagliare e registrare delle riflessioni iniziali) , che contiene informazioni sulla visualizzazione, descrizione e il taglio dei filmati. Il processo prevede che ogni partecipante guardi la propria registrazione, selezionando un estratto da discutere con gli altri partecipanti iTPR e fornendo alcune descrizioni e riflessioni iniziali.	Potrebbe essere importante fornire ai partecipanti i motivi per cui dovrebbero guardare l'intera registrazione. La visione dell'intera registrazione è una componente importante di iTPR poiché avvia il processo di autovalutazione. L'estratto su cui scelgono di concentrarsi nella riunione iTPR è il risultato di questo processo.
2	Specificare ai partecipanti che il filmato dovrebbe durare 2-4 minuti.	È importante attenersi alla lunghezza massima poiché i filmati più brevi forniscono un punto focale più chiaro per la discussione. Filmati più lunghi rendono più difficile attenersi al rigido lasso di tempo della riunione iTPR. Un breve filmato è spesso sufficiente per ottenere informazioni sugli aspetti che il Recaller vuole discutere. Quando noti che un filmato dura più di 4 minuti, chiedi di accorciarlo.
3	Ogni partecipante scrive poi delle brevi note sul fondamento logico usato nella selezione del filmato, nella descrizione dello stesso e una riflessione iniziale.	La scrittura di queste note avvia il processo riflessivo. Fornire una descrizione rende anche il filmato più accessibile per i partecipanti che potrebbero avere problemi con la comprensione della lingua usata, con l'audio o la visione del filmato.

		Chiedere una registrazione audio invece di appunti scritti potrebbe essere un'opzione che potenzialmente richiede meno tempo e rende il metodo più inclusivo.
4	Raccogliere, riordinare e salvare i filmati e le note di accompagnamento in un luogo sicuro e protetto.	Questa fase è importante in quanto consente di verificare che il ritaglio e la riflessione iniziale siano stati completati in tempo per la riunione iTPR. I filmati e le note potrebbero essere messe a disposizione di tutti i partecipanti prima della riunione. Questo rende anche il metodo più inclusivo.

FASE 4: Facilitare la riunione iTPR

Le seguenti sotto fasi descrivono in dettaglio le diverse tappe della riunione iTPR.

Fase	Processo	Considerazioni
1	<i>Ibrido:</i> I facilitatori si incontrano un'ora prima dell'inizio della riunione per stabilire la connessione ed essere in grado di risolvere i problemi se necessario.	<i>Ibrido:</i> Potrebbe essere importante assicurarsi che sia disponibile il supporto tecnico locale. I nomi e le posizioni dei partecipanti possono essere scritti sulla lavagna per poter fare riferimento facilmente durante la riunione. Pensa a cosa fare se i partecipanti arrivano presto o tardi. <i>Scenario online:</i> Accedere alla riunione online circa 1 ora prima che inizi. Alcune persone potrebbero voler accedere prima per verificare che tutto funzioni.
2	<i>Ibrido:</i> Quando la riunione inizia formalmente, i microfoni vengono disattivati per circa 10 minuti in ciascuna postazione. I facilitatori locali spiegano ai	È importante sottolineare che iTPR non riguarda la valutazione del Recaller da parte degli altri partecipanti, ma la condivisione di osservazioni e

partecipanti il processo iTPR, distribuendo e utilizzando l'Allegato 4 (iTPR: La riunione e il modulo per i Feedback). Nei ruoli si includono il "Recaller", colui di cui si discute il filmato e gli Enquirers, cioè tutti gli altri partecipanti che pongono domande per aiutare il Recaller a riflettere sul proprio insegnamento.

Online: il facilitatore (insieme a un co-facilitatore) delinea a tutti il processo iTPR.

3 Riattiva i microfoni e chiedi a tutti i partecipanti e co-facilitatori delle istituzioni partecipanti di presentarsi, rispondendo a 3 domande chiave: chi sei, cosa fai/insegni e perché sei qui/cosa speri di ottenere da oggi. Il facilitatore principale spiega di nuovo brevemente il processo, attirando l'attenzione sui passaggi delineati nella dispensa Allegato 4 (iTPR: **La riunione e il modulo per i Feedback**), e assegna la sequenza dei filmati che verranno discussi.

4 Ogni partecipante ricoprirà una volta il ruolo di Recaller. Invitare il Recaller a presentare il filmato. Riprodurre il filmato del Recaller affinché tutti lo guardino senza interruzioni. Il Recaller commenta quindi le proprie azioni, intenzioni, sentimenti e pensieri presenti nel filmato. Invitare gli Enquirers (il resto del gruppo) a fare domande e attira la loro attenzione sugli esempi nelle dispense.

domande che aiuteranno il Recaller a riflettere. Esempi di domande sono stati inclusi **nell'allegato 4 (iTPR: La riunione e il modulo per i Feedback)**. Ad ogni partecipante vengono assegnati circa 25 minuti.

Conoscersi facilita il rapporto e lo "spazio sicuro" necessario per una discussione collegiale.

Ricordare a tutti che non dovrebbero valutare il Recaller ma supportarlo nella riflessione. Attirare l'attenzione sulle domande nelle dispense, che dimostrano questo approccio. Il facilitatore può anche dimostrare e supportare questo tipo di domande, ma è importante che non "prenda il controllo".

Ibrido: Durante la discussione, invitare i partecipanti proveniente da altri luoghi a contribuire assicurandosi che tutti abbiano pari opportunità.

5	<p><i>Ibrido:</i> Concludere la discussione. Distribuire moduli per i feedback chiedendo a tutti di scrivere dei feedback per il Recaller, e al Recaller di scrivere delle note a sé stesso (: Modulo per i Feedback).</p> <p><i>Online:</i> I partecipanti possono digitare o scansionare il feedback e inoltrarlo al facilitatore.</p>	<p>Spiegare che ora sono consentiti commenti e suggerimenti valutativi, ma che il feedback deve essere costruttivo (vedere le note in fondo al foglio del feedback).</p> <p>Raccogliere i moduli compilati. Questi vengono scansionati e inviati tramite e-mail ai Recaller dopo la riunione.</p>
<p>La sequenza sopra viene ripetuta per ogni filmato. Il metodo funziona meglio se i Recaller si alternano tra le diverse postazioni.</p>		
6	<p>Terminare l'incontro con una breve discussione che mira a riunire tutti i filoni, chiedendo: cosa ti porti a casa dall'incontro di oggi? In che modo la riflessione sull'insegnamento all'interno di contesti e culture ha modellato le tue riflessioni?</p>	<p>La discussione finale sosterrà il personale nella riflessione sul processo complessivo e i collegamenti di supporto con i partecipanti in tutti i contesti, qualora desiderassero restare in contatto. Se non c'è abbastanza tempo, può essere omesso.</p>

FASE 5: Riunione post-iTPR

Le seguenti sotto fasi sono correlate alle azioni di approfondimento dopo la sessione iTPR.

Fase	Processo	Considerazioni
1	<p><i>Ibrido:</i> I facilitatori locali scansionano i moduli per i feedback completati e li distribuiscono ai rispettivi partecipanti.</p>	<p>Sarebbe meglio distribuire i fogli dei feedback il prima possibile dopo la riunione. Non lasciarli troppo a lungo.</p>
2	<p>Per ottenere informazioni su come è andata l'attività e identificare le aree di miglioramento, si consiglia vivamente di raccogliere informazioni dai partecipanti sulle loro risposte all'iTPR.</p>	<p>Puoi invitare i partecipanti a una sessione di debriefing di 5-10 minuti in cui condividono le loro osservazioni e punti di apprendimento o chiedi loro di completare un modulo di valutazione.</p>

Allegato

A: Materiale per iTPR

- 1 Panoramica del processo di Delinea l'intero processo iTPR per i Intercultural Teaching Process Recall partecipanti (iTPR)
- 2 iTPR: Informazioni personali e sulla sessione registrata Un modulo in cui i partecipanti forniscono informazioni contestuali su se stessi e sulla sessione di insegnamento che hanno registrato o che intendono registrare.
- 3 iTPR: Guida per visualizzare la registrazione, tagliare e registrare delle riflessioni iniziali Contiene informazioni sulla visualizzazione, il taglio e la descrizione del filmato.
- 4 iTPR: La riunione e il modulo per i Feedback Contiene informazioni sui ruoli, il processo iTPR e i feedback.
- 5 iTPR: Modulo per i Feedback Da raccogliere, scannerizzare e inviare al Recaller dopo la riunione.

B: Raccomandazioni sulla gestione e sicurezza dei dati

- 1 Informazioni sui dati IntRef per i facilitatori
- 2 Informazioni sui dati IntRef per i partecipanti
- 3 Informazioni sui dati IntRef per gli studenti dei partecipanti
- 4 Diapositiva di informazioni sui dati di IntRef per gli studenti dei partecipanti

Panoramica del processo di intercultural Teaching Process Recall (iTPR)

In iTPR, un gruppo di colleghi discute i filmati tratti da registrazioni video del proprio insegnamento. A turno, ogni membro del gruppo condivide il filmato, mentre il resto del gruppo lo aiuta a riflettere sul proprio insegnamento facendo domande e offrendo osservazioni sul filmato.

1. Briefing e informazioni di base

Il facilitatore fornisce ai partecipanti informazioni sul processo iTPR. Ciò include questo quadro generale di iTPR, le informazioni sulla condivisione e archiviazione dei dati personali e un modulo in cui i partecipanti forniranno alcune brevi informazioni contestuali su sé stessi e sulla sessione di insegnamento che hanno registrato/intendono registrare. Vengono dati alcuni consigli sul processo di registrazione e su come informare i propri studenti della registrazione.

2. Registrazione

Ogni partecipante registra un'intera sessione del proprio insegnamento. Qualsiasi tipo di sessione, ad esempio lezione, seminario, esercitazione, laboratorio ecc., è adatto, ma la durata delle sessioni può variare a seconda della disciplina, del tipo di sessione, del paese o dell'istituzione. Essi possono sia registrarsi sia venire registrati dal proprio facilitatore locale. La registrazione verrà archiviata in modo sicuro.

3. Visualizzazione, ritaglio e riflessioni iniziali

Ogni partecipante guarda la propria registrazione nella sua interezza. Utilizzando la guida fornita dal facilitatore, essi selezionano un estratto da discutere con gli altri partecipanti all'iTPR. Ciò si traduce in un video di 2-4 minuti che verrà utilizzato durante la riunione iTPR transnazionale (vedi sotto). Il ritaglio viene eseguito dal facilitatore o dai partecipanti stessi. Ogni partecipante scrive brevi note che spiegano il fondamento logico della scelta di questa specifica sequenza, contestualizza brevemente il filmato e fornisce i propri pensieri iniziali su ciò che è accaduto.

4. Pubblicare i filmati e le registrazioni audio

Ogni partecipante condivide i propri appunti e il filmato con il facilitatore locale che li archivia in modo sicuro. I facilitatori possono condividerli con tutti i partecipanti iTPR, in modo che essi possano accedervi prima della sessione. Questo rende l'attività più inclusiva; consente inoltre ai facilitatori di riprodurre più facilmente i filmati durante la riunione iTPR.

5. Riunione transnazionale

I partecipanti si incontrano online in un piccolo gruppo transnazionale per guardare e discutere i reciproci filmati. Il Recaller (cioè il proprietario del filmato) contestualizza brevemente e

riproduce ogni filmato. Gli altri partecipanti fungono da Equirers che pongono domande per aiutare il Recaller a riflettere sul proprio insegnamento. Ad ogni filmato vengono assegnati circa 15-20 minuti. Ciascun membro del gruppo scrive brevi feedback prima di passare al turno successivo. Il Recaller scrive anche alcune note riflessive sull'esperienza, come "feedback per sé stesso". Un facilitatore in ogni luogo raccoglie i feedback che vengono resi disponibili dopo l'incontro.

iTPR: Informazioni personali e sulla sessione registrata

Parte 1. Informazioni personali

Nome	
Materia/e insegnata	<i>Es. Lingue moderne (francese e spagnolo), bioscienze ecc.</i>
Interessi specifici riguardo all'apprendimento e all'insegnamento che desideri condividere (se presenti)	<i>Es. apprendimento nella pratica clinica, apprendimento potenziato dalla tecnologia ecc.</i>

Parte 2. Informazioni sul programma di studio, modulo/unità e sessione da cui proviene il filmato

Titolo del programma di studio	<i>Es. Laurea in Psicologia</i>
Livello di studio	<input type="checkbox"/> Laureati di primo livello <input type="checkbox"/> Laureati di secondo livello <input type="checkbox"/> Altri:
Anno di corso	<i>Es. 1°, 3° (= ultimo) ecc.</i>
Titolo del modulo/unità	<i>Es. Principi di Macroeconomia 1</i>
Data della sessione registrata	
Argomento/titolo della sessione	
Formato della sessione	<i>Es. lezione, laboratorio, workshop, studio ecc.</i>
Numero approssimativo di studenti nella sessione	
Informazioni rilevanti sugli studenti	<i>Es. principalmente studenti internazionali ecc.</i>
Scopo/obiettivi della sessione	<i>Es. comprendere e applicare gli aspetti chiave della ricerca etica</i>
Principali strategie di insegnamento/apprendimento utilizzate	<i>Es. presentazioni degli studenti, lavori di gruppo, dimostrazioni di esperimenti ecc.</i>

Materiali usati	<i>Es. Diapositive PowerPoint, dispense, telecomando ecc.</i>
Qualsiasi cosa necessaria a capire il contesto della sessione	<i>Es. la sessione è prerequisito per ...; la lingua tipica di insegnamento è ..., ecc.</i>

iTPR: Guida per visualizzare la registrazione, tagliare e registrare delle riflessioni iniziali

5. Visualizzazione

Si prega di guardare l'intera registrazione della tua sessione di insegnamento. Quali osservazioni e domande ne derivano? Cosa è stato interessante, stimolante, apprezzabile e/o sorprendente?

6. Taglio

Come selezionare un filmato

Si prega di identificare un caso che si è verificato durante la sessione registrata, qualcosa che hai notato e che ti ha particolarmente colpito, che ti ha fatto pensare o meravigliare e quindi merita un esame più approfondito. Lo chiameremo un "evento significativo".

Esempi potrebbero essere le reazioni degli studenti a un compito o a qualcosa che hai detto, un tuo comportamento o un'azione specifica che hai notato, qualcosa per cui eri nervoso o incerto, qualcosa che pensi sia andata molto bene o molto male, un malinteso, un problema o un conflitto tra le persone, un aspetto dell'insegnamento che vuoi sviluppare (ad esempio il modo in cui hai posto una domanda, risposto alle domande di uno studente, affrontato il silenzio, usato lo spazio ...) ecc. Concentrarsi su un "evento così significativo" ci consente di prendere coscienza delle nostre abitudini mentali e di fare spazio per espandere il nostro repertorio.

Il filmato dovrebbe durare circa 2-4 minuti, non di più.

Come fare il taglio

A seconda della fotocamera/software che stai utilizzando per registrare, puoi tagliare il video posizionando il puntatore sui punti di inizio/fine e fare clic sull'opzione "Taglia" che normalmente ha la forma a forbice. Di seguito sono riportati alcuni link utili che forniscono indicazioni su come tagliare o accorciare:

<https://www.movavi.com/learning-portal/how-to-trim-videos-with-vlc.html>

<https://www.youtube.com/watch?v=iTl7ueJlZQ0>

Alcune app ti consentono di generare sottotitoli per il tuo video. L'aggiunta di didascalie renderà il filmato più accessibile agli altri partecipanti iTPR, quindi utilizza questa funzione qualora fosse disponibile.

Come archiviare il filmato

Si prega di salvare il filmato separatamente dal video dell'intera sessione. Assegnare il seguente nome al file video:

Iniziali_BreveTitoloDellaSessione DataRegistrazione_ NomeUniversità_ iTPR

Archivia il filmato in un luogo sicuro e protetto. Assicurarsi di seguire le indicazioni del proprio istituto su come archiviare dati personali e tenere a mente le informazioni ricevute sul modo in cui il filmato e le tue note verranno utilizzate come parte di iTPR.

7. Riflessioni iniziali

Ora prendi appunti sul filmato. Questi servono a diversi scopi. Ti faranno riflettere più profondamente su quello che stava succedendo, tenendo conto degli elementi che puoi vedere/sentire e di quelli che sono meno evidenti o nascosti. Le note possono essere utilizzate per colmare le lacune rendendo espliciti alcuni aspetti del filmato che il video potrebbe non aver catturato a pieno o che sono difficili da comprendere o accettare da parte degli altri partecipanti iTPR. Ciò potrebbe essere dovuto a difficoltà visive, al fatto che tu e i tuoi studenti parlate in una lingua che non capiscono, che i contributi degli studenti sono difficili da ascoltare o hanno difficoltà visive. Infine, le note ti consentono di spiegare aspetti del contesto e del tuo insegnamento con cui i colleghi di altre istituzioni e paesi potrebbero non avere familiarità.

Usa il modulo sottostante (scorri verso il basso) per scrivere le tue note. Ti viene chiesto di fornire brevi informazioni su quanto segue:

5. Te stesso
6. Il corso e la sessione che stavi insegnando
7. Una descrizione del filmato
8. I motivi per cui si dovrebbe scegliere questo filmato: perché è un evento significativo per te?

Sotto il modulo vuoto trovi un esempio di modulo compilato che illustra il tipo di informazioni che potresti voler includere.

8. Pubblicare il filmato e le note

Condividi il tuo filmato e la registrazione audio con il tuo facilitatore locale; ti diranno come e dove pubblicarli o a chi inviarli. Si prega di farlo subito dopo aver completato le fasi 2 e 3 e con largo anticipo prima della riunione iTPR.

Se i filmati e le note degli altri partecipanti vengono messi a tua disposizione non è necessario accedervi prima della riunione, ma puoi comunque farlo se lo desideri.

Modulo vuoto per la compilazione:

5. Informazioni personali:

Nome, la materia che insegni, qualsiasi altra informazione su di te rilevante per la sessione o il filmato, ad esempio qualsiasi interesse specifico relativo all'insegnamento superiore

6. Il corso e la sessione che stavi insegnando:

Nome del programma di studio, livello (laurea di primo livello/laurea di secondo livello), anno di corso (1 °, 2 ° ecc.), titolo del modulo, formato (Es. lezione, seminario, laboratorio), numero approssimativo e qualsiasi altra informazione pertinente sugli studenti, argomento della sessione e principali obiettivi, strategie di insegnamento e materiali utilizzati

7. Descrizione del filmato:

Quello che tu e gli studenti stavate facendo e dicendo, come avete interagito, il vostro linguaggio del corpo (sorridere, protendersi in avanti, uso dello spazio, ecc.), cosa stavi pensando e provando durante l'evento

8. I motivi per cui si dovrebbe scegliere questo filmato:

perché è un evento significativo per te?

Esempio di un modulo compilato:

5. Informazioni personali:

Nome, la materia che insegni, qualsiasi altra informazione su di te rilevante per la sessione o il filmato, ad esempio qualsiasi interesse specifico relativo all'insegnamento superiore

Mi chiamo Melanie e questo è il primo anno che ho un lavoro fisso a tempo pieno come assistente professore in psicologia. Desidero coinvolgere più attivamente gli studenti. Ho già utilizzato i "clicker", ma ho avuto difficoltà con la tecnologia. Mi piace insegnare ma lo trovo difficile quando gli studenti sono molto silenziosi.

6. Il corso e la sessione che stavi insegnando:

Nome del programma di studio, livello (laurea di primo livello/laurea di secondo livello), anno di corso (1 °, 2 ° ecc.), titolo del modulo, formato (Es. lezione, seminario, laboratorio), numero approssimativo e qualsiasi altra informazione pertinente sugli studenti, argomento della sessione e principali obiettivi, strategie di insegnamento e materiali utilizzati

La sessione fa parte di un modulo del secondo anno della laurea triennale di psicologia . Si chiama "Introduzione alla ricerca psicologica" e intende preparare gli studenti a fare una tesi di ricerca indipendente nel loro ultimo anno. È obbligatorio per tutti coloro che studiano psicologia. È la prima volta che approcciano la ricerca e penso lo trovino un argomento abbastanza difficile e arido. L'insegnamento prevede una lezione settimanale di 2 ore e dei seminari di 2 ore (tenuti in gruppi più piccoli) che si svolgono solo ogni 2 settimane. È un gruppo abbastanza numeroso, ci sono 150 studenti a lezione, circa un terzo sono studenti internazionali, principalmente dalla Cina credo, e alcuni non parlano bene l'inglese. Io insegno solo per 4 settimane, poi subentra un altro collega. Ci sono 5 docenti in tutto. È una lezione semplice. Io parlo e di tanto in tanto faccio domande e uso PowerPoint. Inserisco le diapositive nell'AVA. Per ogni lezione devono leggere un capitolo di un libro di testo sui metodi di ricerca.

L'argomento di questa sessione è stato il "progetto di ricerca", volto a consentire ai miei studenti di progettare i propri studi. Ho presentato come esempi 3 ricerche che gli studenti precedenti di questo modulo avevano svolto e ho esaminato i modi in cui queste erano state progettate, poi le ho utilizzate per fornire informazioni generali sulla progettazione della ricerca.

7. Descrizione del filmato:

Quello che tu e gli studenti stavate facendo e dicendo, come avete interagito, il vostro linguaggio del corpo (sorridere, protendersi in avanti, uso dello spazio, ecc.), cosa stavi pensando e provando durante l'evento

Il filmato che ho scelto era circa a metà della sessione; quando ho riassunto ciò che avevo detto sugli esempi e i principi di progettazione della ricerca e ho consigliato alcune letture sul progetto di ricerca. Nella registrazione puoi vedere una sala conferenze grande, moderna, in stile anfiteatro. Gli studenti sono seduti in fila, l'aula è abbastanza piena, ma le prime tre file sono vuote. Sono in piedi di fronte alla classe, dietro ad una grande scrivania e davanti a un enorme schermo che proietta le mie diapositive, parlo delle diapositive, che sono per lo più elenchi puntati, guardando le diapositive e i miei appunti sullo schermo del computer. Mi mostro abbastanza seria, efficiente e non mantengo molto il contatto visivo con gli studenti. La maggior parte degli studenti utilizza il computer per prendere appunti, ma alcuni scrivono su dei blocchi per appunti.

8. I motivi per cui si dovrebbe scegliere questo filmato:

perché è un evento significativo per te?

Durante la visione della registrazione, ho notato che parlavo molto velocemente. Ho percepito che quello che stavo dicendo non era molto chiaro e che a questo punto avevo perso l'attenzione degli studenti. Quello che ho detto sembrava incoerente e quando ho chiesto se avevano capito, nessuno ha detto nulla. Volevo che contribuissero, ma non sapevo come e mi chiedevo se l'informazione fosse stata compresa. Ho chiesto a due studenti: "Avete domande sui diversi tipi di progettazione?"); uno di loro sembrava essere uno studente internazionale. In seguito mi sono chiesta se fosse stata una buona idea, entrambi hanno risposto di no e sembravano imbarazzati. Mi sono sentita delusa e nervosa e ho proseguito oltre

iTPR: La riunione e il modulo per i Feedback

Ruoli

Ci sono tre ruoli principali:

- *Facilitatore*: membro del team di progetto. Il facilitatore introduce e monitora il processo iTPR. Ciò implica segnare il tempo e intervenire se ci sono deviazioni importanti dalle regole del processo.
- *Recaller*: il proprietario del video clip. Il Recaller prende l'iniziativa nel mostrare il video, nel parlare e riflettere su di esso.
- *Enquirers*: tutti gli altri partecipanti. Gli Enquirers aiutano il Recaller ad esaminare ciò che stava pensando, sentendo e facendo al momento della registrazione in modo incoraggiante e collegiale.

Durante la riunione i partecipanti si alternano nell'essere Recaller; quando non sono il Recaller, assumono il ruolo di Enquirer.

Processo

Introduzioni

Tutti i membri del gruppo si presentano. Il facilitatore introduce la sessione e spiega il processo iTPR.

Fase 1: Richiamo

8. Il Recaller fornisce **brevemente** un contesto per il video clip che è stato scelto e spiega il motivo per cui è stato selezionato questo filmato in particolare.
9. Il facilitatore principale riproduce la registrazione.
10. Il Recaller commenta in maniera appropriata ciò che sta accadendo, ad esempio i propri pensieri, sentimenti, le risposte degli studenti, ecc.

Fase 2: Inchiesta

11. Il facilitatore invita gli Enquirers a porre domande al Recaller per esaminare i vari aspetti del filmato. Le spiegazioni e l'interpretazione provengono dal Recaller; gli Enquirers non dovrebbero fornire informazioni, istruzioni o giudizi su ciò che stava accadendo.
12. Inizialmente l'obiettivo sarà quello di descrivere e interpretare in modo più dettagliato ciò che stava accadendo durante l'insegnamento. Alcune domande appropriate potrebbero essere:
 - Cosa stavi pensando/provando?
 - Cosa speravi di ottenere?

- Sembra che tu fossi ...
- Ho capito bene che ...?
- Quello che sembra essere importante per te è....
- Ho notato che tu ...
- Perché stavi facendo x?
- Perché pensi che sia successo x?
- Quanto ti sentivi sicuro quando hai fatto x?
- Perché x è stato fondamentale, significativo, ecc. per te?

13. L'attenzione si sposterà gradualmente nell'indirizzare il Recaller a considerare spiegazioni, prospettive e azioni alternative. Gli Enquirers non dovrebbero esprimere giudizi valutativi; le valutazioni dovrebbero provenire dal Recaller. Domande e osservazioni appropriate potrebbero essere:

- Quanto pensi di aver fatto bene X?
- Come fai a sapere di averlo fatto bene/male?
- Cosa ne pensi del modo in cui lo hai fatto?
- Come potresti migliorare il tuo insegnamento sotto questo aspetto?
- Potevi fare qualcos'altro?
- C'è qualcosa che faresti diversamente la prossima volta?
- Cosa pensi che sarebbe successo se tu avessi fatto x?

La discussione ha una durata strettamente limitata (15-20 minuti).

Fase 3: Feedback

14. Ciascun membro del gruppo scrive brevi feedback utilizzando il modulo di feedback e li consegna al facilitatore locale che li consegnerà ai Recaller. Anche il Recaller scrive alcune note riflessive sull'esperienza utilizzando il modulo per i feedback come un feedback per sé stesso. Le note saranno distribuite a livello transnazionale dopo la riunione.

I passaggi vengono ripetuti con un altro filmato.

Bibliografia:

Il processo iTPR e alcune delle domande di questa dispensa si basano su:

Claydon, T., and McDowell, L. (1993). 'Watching yourself teach and learning from it'. Chapter 7, pp 43-50 in Brown, S., Jones, G., and Rawnsley, S. (a cura di) *Observing teaching*. SEDA paper 79. Birmingham: Staff and Educational Development Association. Disponibile <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376756.pdf> [ultimo accesso il 27 novembre 2019]

iTPR: Modulo per i Feedback

(da raccogliere, scansionare e inviare al Recaller dopo la riunione)

Nome del Recaller:	
Feedback fornito da:	
Data della sessione di richiamo:	

Si prega di considerare le seguenti linee guida per fornire un feedback costruttivo al Recaller:

- Inizia con i feedback positivi.
- Sii specifico.
- Sii descrittivo piuttosto che prescrittivo.
- Potresti offrire modi alternativi di fare le cose.
- Il proprio feedback come punto di vista personale utilizzando affermazioni in 1° persona, ad esempio, ho trovato utile quando ..., mi chiedo se...

- Pensa a cosa dice di te il feedback.

Intercultural Reflection on Teaching (IntRef)

Utilizzare i metodi IntRef nei tuoi paesi e istituzioni:

Condivisione e archiviazione delle informazioni sui dati personali per i facilitatori

Organizzare la IntRef e gestire i metodi nella tua istituzione di origine comporterà il trattamento dei dati personali, ad esempio registrazioni video dell'insegnamento dei partecipanti. Per fare ciò è necessaria una base legale, attualmente il Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati (RGPD). Potrebbe anche comportare interazioni con individui e istituzioni in paesi in cui sono in vigore leggi e regolamenti diversi da quelli del tuo paese di origine.

Devi assicurarti di rispettare la legge. Stiamo lavorando partendo dal presupposto che il tuo istituto di origine ti fornirà le informazioni rilevanti e l'assistenza, e questo sarà impostato in modo diverso nelle istituzioni e nei paesi di tutto il mondo. Non siamo in grado di offrire consulenza legale, ma desideriamo richiamare la vostra attenzione sulla necessità di fornire ai partecipanti le informazioni pertinenti e di trattare i dati personali con attenzione, in conformità con la legge. In caso di dubbio, chiedere consiglio ai dipartimenti o alle persone del proprio istituto responsabili della gestione dei dati e delle questioni legali.

Si prega di tenere a mente i seguenti punti:

Al momento della raccolta dei dati personali, le persone devono ricevere informazioni sul come verranno utilizzati i dati. L'insieme delle informazioni sui motivi per cui vengono raccolti i dati personali, su come questi vengono utilizzati e con chi vengono condivisi viene anche chiamata "informativa sulla privacy".

Nella nostra esperienza le università dell'UE dispongono già di informative e politiche sulla privacy, in linea con il regolamento RGPD, che coprono la maggior parte o tutti gli aspetti importanti relativi a IntRef. Sebbene i dati utilizzati in IntRef provengano principalmente dal personale, anche gli studenti sono coinvolti in quando è probabile che essi siano inclusi nelle registrazioni video dell'insegnamento. Le università possono disporre di informative sulla privacy separate per i dipendenti e per gli studenti. Si prega di tenere presente che queste saranno diverse in ogni contesto istituzionale e che pertanto non possiamo fornire informazioni e consigli sul tuo contesto specifico. Per tua informazione e solo a scopo illustrativo, abbiamo incluso il link all'informativa sulla privacy di un'università: un'informativa sulla privacy per i dipendenti può essere trovata qui; un'informativa sulla privacy per gli studenti può essere trovata qui.

In questo *Manuale e guida dettagliata* abbiamo incluso modelli di fogli informativi per i partecipanti e per gli studenti. Questi hanno lo scopo di rendere tutto più facile per te e per chiunque altro voglia partecipare a IntRef o facilitare i metodi. Consigliamo a te e ai partecipanti di adattarli aggiungendo le informazioni pertinenti come indicato (Es. Dettagli di contatto). Ti

consigliamo inoltre di verificare se sono in linea con i requisiti della tua istituzione e, se necessario, di modificarli di conseguenza.

A questo proposito, stiamo sviluppando un foglio informativo e un modulo di consenso e li incorporeremo nel Manuale e Guida dettagliata una volta disponibili.

Se intendi condurre una ricerca e desideri raccogliere dati sulle esperienze dei partecipanti dei metodi IntRef, probabilmente dovrai richiedere l'approvazione etica affinché tale raccolta di dati abbia luogo, in linea con i requisiti della tua istituzione per condurre una ricerca etica. Sarà necessario cercare informazioni a livello locale e seguire i processi pertinenti. Esistono anche linee guida internazionali per la condotta etica della ricerca, come la Dichiarazione di Singapore sull'integrità della ricerca che può essere trovata [qui](#), e molti paesi e discipline hanno sviluppato principi per la ricerca etica, come la Guida etica per la ricerca pubblicata dalla British Educational Research Association che può essere trovata [qui](#).

Nome del facilitatore/contatto locale

Titolo/ruolo professionale

Dettagli di contatto, ad esempio l'edificio, la stanza, il numero di telefono, l'indirizzo e-mail

Intercultural Reflection on Teaching (IntRef)

Scheda informativa del partecipante sulla condivisione e archiviazione dei dati personali

Sei invitato a prendere parte a 'Intercultural Reflection on Teaching', ovvero a delle attività che ti consentiranno di condividere e discutere l'insegnamento con colleghi di altre discipline, dipartimenti, istituzioni e paesi. I partecipanti saranno collegati utilizzando tecnologie come registrazioni video e videoconferenze per facilitare lo scambio transnazionale sull'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione nell'istruzione superiore.

Parteciperai a uno o più dei seguenti metodi di riflessione:

- ***intercultural Reflecting Team***. I partecipanti forniscono i problemi incontrati durante l'insegnamento e discutono le possibili soluzioni in un gruppo transnazionale.
- ***intercultural Teaching Process Recall***. I partecipanti filmano il loro insegnamento, guardano le proprie registrazioni e selezionano un breve estratto per la discussione con un piccolo gruppo transnazionale.
- ***intercultural Peer Observation***. I partecipanti filmano il loro insegnamento e formano coppie transnazionali in cui le registrazioni reciproche vengono condivise e discusse.

Questi metodi sono stati sviluppati e sperimentati nell'ambito del progetto 'Intercultural Reflection on Teaching' (IntRef) finanziato da Erasmus+. Il progetto è condotto da un team internazionale dell'Università di Durham (Regno Unito), dell'Università Goethe di Francoforte (Germania) e dell'Università di Padova (Italia). Individui e gruppi di una vasta gamma di istituzioni e paesi sono invitati a utilizzare i metodi per creare reti, collaborare e imparare gli uni dagli altri.

Ogni istituzione che vuole utilizzare i metodi sviluppati da IntRef avrà almeno un contatto/facilitatore che organizza le cose a livello locale. Il nome e i dettagli di contatto dei tuoi contatti istituzionali si trovano all'inizio di questo documento.

A causa della natura delle attività e delle tecnologie utilizzate, la partecipazione comporterà la condivisione e l'archiviazione di una certa quantità di dati. Questo foglio informativo è stato scritto per farti sapere cosa questo comporterà. Il team del progetto non considera nulla di tutto

ciò come particolarmente rischioso o dannoso, ma è importante fornire informazioni pertinenti, in linea con l'attuale legislazione sulla protezione dei dati. Nota che i dettagli di ciò che farai esattamente varieranno leggermente a seconda dei metodi a cui sceglierai di partecipare.

Si prega di leggere attentamente queste informazioni e di porre eventuali domande prima di partecipare.

I tuoi dati personali

La partecipazione alla riflessione interculturale sull'insegnamento coinvolgerà alcuni o tutti i seguenti aspetti:

- Fornire e condividere informazioni rilevanti su di te per iscritto, ad esempio il tuo nome, materia insegnata, esperienza di insegnamento, descrizione di una situazione o problema derivante dal tuo insegnamento che desideri condividere e discutere con gli altri, commenti riflessivi sul tuo insegnamento o su quello di qualcun altro ecc.
- Far filmare il tuo insegnamento da qualcun altro, usando il suo dispositivo, un dispositivo istituzionale o il tuo.
- Condividere un video o un videoclip del tuo insegnamento con un altro partecipante o un gruppo di partecipanti della tua istituzione, di altre istituzioni e/o di altri paesi.
- Partecipare a una videoconferenza durante la quale si discute di insegnamento.
- Partecipare a una videoconferenza durante la quale vengono condivisi e discussi video del tuo insegnamento e di quelli di altre persone.
- Comunicare tramite e-mail con altri partecipanti o facilitatori, singoli o piccoli gruppi, riguardo all'insegnamento, alle disposizioni per i metodi di riflessione e alla preparazione, nonché i compiti di approfondimento.
- Consentire l'archiviazione centralizzata di alcuni dei dati sopra elencati, ad esempio registrazioni video, in modo che i metodi funzionino senza problemi.

Partecipando alle attività di IntRef, accetti che ciò avvenga. Il trattamento e la conservazione dei dati devono essere in linea con il Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati. In caso di domande o dubbi, contattare il proprio contatto/facilitatore locale.

Dati personali degli altri partecipanti

Durante la tua partecipazione alla Riflessione Interculturale sull'Insegnamento avrai anche accesso a una certa quantità di dati e informazioni personali che altri partecipanti ti hanno messo a disposizione. Al fine di mantenere la riservatezza e l'etica della fiducia, del rispetto e della collegialità, fondamentali per il funzionamento dei metodi riflessivi, assicurati di:

- Eliminare tutti i dati scaricati sul tuo dispositivo dopo averlo utilizzato, ad esempio per guardare la registrazione video dell'insegnamento di qualcun altro.
- Non utilizzare, mostrare, condividere o pubblicare dati derivanti dalla partecipazione, ad esempio registrazioni video dell'insegnamento di qualcun altro, in qualsiasi altro contesto o per qualsiasi altro scopo oltre a quelli per cui erano destinati, cioè la Riflessione Interculturale sull'Insegnamento.

Partecipando alle attività di IntRef, accetti di agire in accordo con queste linee guida. In caso di domande o dubbi, contattare il proprio contatto/facilitatore locale.

Nel caso in cui cambi idea, non desideri partecipare e i tuoi dati vengano cancellati, ti preghiamo di comunicarlo al tuo contatto/facilitatore istituzionale.

Versione A: se non è richiesto un consenso separato da parte degli studenti – si prega di consultare la propria istituzione

Nome del docente

Titolo/ruolo professionale

Dettagli di contatto, ad esempio l'edificio, la stanza, il numero di telefono, l'indirizzo e-mail

Registrazione video di una sessione di insegnamento

Foglio informativo per studenti

Ho intenzione di fare una registrazione video di una sessione in cui insegno e desidero fornirti informazioni sullo scopo e sulla natura di questa registrazione.

Vorrei partecipare a un'attività di sviluppo professionale che consenta agli insegnanti di istruzione superiore di discutere il loro insegnamento con colleghi di altre discipline, dipartimenti, istituzioni e paesi. Ognuno di noi registrerà una sessione di insegnamento e quindi condividerà l'intera registrazione o un breve filmato in una riunione virtuale 1:1 o in una videoconferenza in piccoli gruppi.

Vorrei registrarvi mentre insegno la sessione su MODULO, DATA ORA . La registrazione riguarda esclusivamente me e il mio insegnamento. La registrazione non influirà su ciò che sta accadendo in classe e sarà visualizzata solo da me, dai colleghi che stanno partecipando all'attività e da qualsiasi personale di supporto che assisterà al processo di registrazione. La registrazione non verrà utilizzata per scopi diversi

dall'attività di sviluppo professionale a cui parteciperò e verrà cancellata una volta utilizzata.

Per favore fatemi sapere se avete domande o dubbi sulla registrazione. Inoltre, puoi contattare il nostro facilitatore locale: Nome, titolo/ruolo professionale, dettagli di contatto

Grazie mille per il vostro sostegno.

NOME

DATA

Versione B: se è richiesto un consenso separato da parte degli studenti – si prega di consultare la propria istituzione

Nome del docente

Titolo/ruolo professionale

Dettagli di contatto, ad esempio l'edificio, la stanza, il numero di telefono, l'indirizzo e-mail

Registrazione video di una sessione di insegnamento

Foglio informativo per studenti

Ho intenzione di fare una registrazione video di una sessione in cui insegno e desidero fornirti informazioni sullo scopo e sulla natura di questa registrazione.

Vorrei partecipare a un'attività di sviluppo professionale che consenta agli insegnanti di istruzione superiore di discutere il loro insegnamento con colleghi di altre discipline, dipartimenti, istituzioni e paesi. Ognuno di noi registrerà una sessione di insegnamento e quindi condividerà l'intera registrazione o un breve filmato in una riunione virtuale 1:1 o in una videoconferenza in piccoli gruppi.

Vorrei registrarvi mentre insegno la sessione su MODULO, DATA ORA . La registrazione riguarda esclusivamente me e il mio insegnamento. La registrazione non influirà su ciò che sta accadendo in classe e sarà visualizzata solo da me, dai colleghi che stanno partecipando all'attività e da qualsiasi personale di supporto che assisterà al processo di registrazione. La registrazione non verrà utilizzata per scopi diversi dall'attività di sviluppo professionale a cui parteciperò e verrà cancellata una volta utilizzata.

Si prega di completare il modulo di consenso sottostante per farmi sapere se sei disposto o meno a essere registrato per le finalità sopra descritte.

Se qualcuno di voi indica di non essere d'accordo sull'essere registrato, prenderò in considerazione le seguenti alternative: chiedere a coloro di voi che non desiderano essere registrati di trasferirsi in un posto nell'aula didattica dove non saranno inquadrati dalla telecamera; o mettere a fuoco la telecamera interamente su me stesso e non includere studenti nell'inquadratura. Si prega di indicare nel modulo di consenso allegato se si è disposti a prendere in considerazione queste opzioni.

Per favore fatemi sapere se avete domande o dubbi sulla registrazione. Inoltre, puoi contattare il nostro facilitatore locale: nome, titolo/ruolo professionale, dettagli di contatto

Grazie mille per il vostro sostegno.

NOME

DATA

Videoregistrazione di una sessione di insegnamento per IntRef

Modulo di consenso

Firmando il modulo sottostante, confermi di:

- accettare di partecipare alla registrazione della sessione didattica il ... alle ...
- aver letto il foglio informativo e compreso le informazioni fornite.
- essere stato informato sulla possibilità di poter rifiutare di essere registrato, senza penalità di alcun tipo.
- essere stato informato che il trattamento e l'archiviazione dei dati saranno in linea con il Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati

Dichiarazione di Consenso Informato		
Nome (in stampatello):	Firma:	Data:

Firmando il modulo sottostante, confermi di

- non acconsentire a partecipare alla registrazione il... alle...

Se sei disposto a spostarti in un posto nell'aula didattica dove non sarai inquadrato dalla telecamera; o, affinché la registrazione vada avanti, che la telecamera si concentri interamente sull'insegnante e non includa nessuno studente nell'inquadratura, barra la casella pertinente.

Dichiarazione di Non Consenso				
Nome (in stampatello):	Firma:	Data:	Disposto a cambiare posto	Disposto a che la registrazione vada avanti se gli studenti non

				sono nell'inquadratura

CHAPTER 4 – TRANSLATION ANALYSIS

In this chapter I will analyse in depth every step of the IntRef documents translation process. I started the translation process in February 2021 with the analysis of the source text and the creation of a corpus that I will describe in the section below. In the remaining sections I will investigate the main features of the source text and the main issues encountered during the translation. Finally, I will describe the editing and revision phase that must follow every translation.

4.1 Pre-translation analysis and creation of a corpus

The translation process does not only include the action of translating the text, but it also covers all the preparatory actions needed to complete the task in the best way possible. These preparatory actions are part of the so-called “Pre-translation analysis” (PTA). Translation scholars (see for example Alexeeva , 2004; Provotorov, 2001; Sparrow, 1991), have identified and described different approaches to PTA:

- Textocentric approaches
- Functional approaches
- communicative approaches

While the textocentric approach focuses on the linguistic features of the source text, and the functional approach focuses on factors external to the linguistic text, the communicative approach is a synthesis of the previous two (Ayupova, 2014). During the translation of the IntRef documents, I used the communicative approach because I believe that the linguistic features of the text and cultural and context-related information should have the same weight and importance for professional translators. With the communicative approach, translators need to collect a series of pieces of external information such as who are the addresser and addressee of the source and target text or which is the communicative task and general purpose of the source text. Moreover, translators have to identify the text type and consequently the style and register of the source text. All this information is extremely important because translators should reproduce the same communicative task and general purpose in the target text as well as the same style and register.

In my case, collecting information about the external factors of the text was quite straightforward since I had the opportunity to collaborate with Professor Dalziel and Dr. Biddau who took part in the IntRef project and partially wrote the source text. Being a “Guide for Facilitators” created for the teachers and professors involved in the IntRef project, the addressers are the people who were involved in the IntRef project and the authors of this specific Guide for Facilitators. The addressees, instead, are the teachers and professors that want to participate in the IntRef project and become future facilitators. As for the communicative task, the main focus is to explain how the project works, what the participants need to do, and which is the role of the Facilitator during the three phases of Intercultural Teaching Process Recall, Intercultural Reflecting Team meeting, and the Intercultural Peer Observation process. In order to do so, the authors also provided the participants with all the necessary tools and material such as blank modules they need to file and the sample sheets of those modules.

As stated above, to identify the text type of the source text is a fundamental step toward a good translation. Each text type represents a different situation and communication process and has some specific features that need to be transferred in the target text. The Guide for Facilitators can be considered as an informative text. According to Reiss (1981), the aim of the informative text type is merely to communicate facts and share information and knowledge. In these texts the language function is informative and the language is used mainly to represent objects and facts. The language dimension used to transfer information is logical and the main focus of the text should be in the content and the overall meaning. Here, it is fundamental that the translation conveys exactly the same message of the source text. Some changes in the style of the text, instead, are more accepted in these informative texts than in other types of text as poems or novels (Reiss, 1981). To identify which type of text the source text is, I used Reiss’ classification of text types and text varieties, which includes three different types of texts (Reiss, 1981). For each type of text Reiss identified some text varieties also called genres. In particular, I used the explicative diagram given below, included in the manual *Introducing Translation Theory* (Munday, 2016).

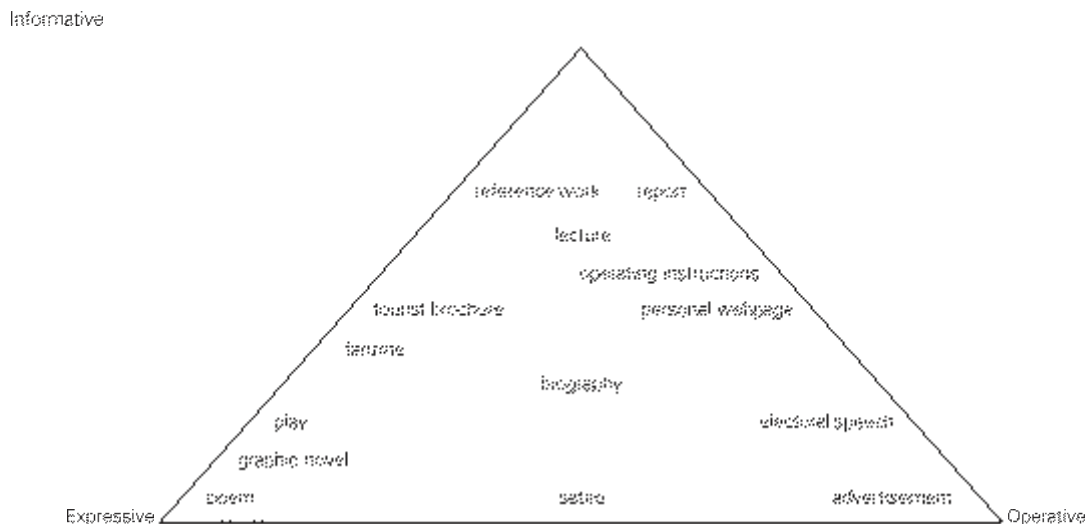


Figure 1 Reiss's text types and text varieties (adapted from Chesterman 1989: 105, based on a handout prepared by Roland Freihoff).

Taking this diagram into account “reference works” or “reports” are the most obvious informative texts. In my case the source text is a guide which can be considered a reference work, and consequently an informative text.

Once translators have identified the text type of the source text, they need to analyse the style and register in order to reproduce it in the target text. Style and register are two very similar concepts but there is a terminological distinction between them since the register refers to the specific language related to a particular speech situation while the style also includes other choices, including the author's personal preferences. As already described in section 1.4.2, the main features of technical texts are clarity, conciseness, and correctness (Wright & Wright Jr, 1993). Usually, technical texts are translated word-to-word since the main focus is on terminology and equivalence of terms. It may happen, though, that translating word-to-word would cause a loss of clarity, conciseness or correctness. Every language has specific grammatical and syntactical structures or conventions that make a text clear and concise for their speakers. For example, based on my experience, written English is often made up of short SVO sentences while written

Italian is more comfortable with long sentences with subordinate clauses. During the translation process, I made some changes when the literal translation seemed artificial in Italian. One example could be the gender since English does not distinguish between feminine and masculine nominal and adjectival forms while in Italian there are different suffixes that determine the gender of nouns and adjectives. For example, in the English sentence “1 = not at all satisfied 6 = extremely satisfied” the gender is not recognisable but in the Italian version (*1 = per niente soddisfatto/a 6 = estremamente soddisfatto/a*) I had to add both feminine and masculine suffixes in order for all participants to be identified and included in the sentence.

As for the register it can be defined as a variety associated with a particular situation of use (Biber & Conrad, 2019). Before starting the translation, it could be very useful to analyse the type of register of the source text. The register analysis focuses on the situational context of use and more generally on the communicative purposes of the text and the linguistic analysis of words and structures present in the source text that are typical of a certain register (Biber & Conrad, 2019).

In addition to the general analysis of the source text, which allows translators to collect important information for their job, a very useful tool are corpora. A corpus, as already mentioned in section 1.4.1, is a word or part of a text that can be used for research purposes (Graeme, 2014). There are different types of corpora. A general distinction can be made between generalized and specialized corpora. A generalized corpus is usually very large and has the purpose of representing as much as possible a certain language (Bennet, 2010). The words, expressions, and parts of texts included in generalized corpora are may be used in the majority of everyday contexts. A Specialized corpus, instead, contains words, expressions, and parts of texts of a certain type and it aims to represent a specific field and the language typical of that field. Specialized corpora can be both very large or very small, depending on the purpose and specialization of the corpus (Bennet, 2010). Each type of corpus, whether generalized or specialized, can also be distinguished based on the number of languages included. We can make a general distinction between Monolingual and Multilingual (including Bilingual) corpora. Monolingual corpora contain texts only in one language while Bilingual corpora contain texts in two languages, and Multilingual corpora contain texts in more than two languages.

For my translation, I decided to create a monolingual comparable corpus made up several examples of guides and relevant documents. A comparable corpus is a corpus which collects texts similar to each other in one or more languages and variants (Kenning, 2010). Comparable corpora are mainly used to check the correct usage of a word or check which is the most natural word combinations in certain contexts. Once I had created the corpus, I installed a corpus analysis toolkit called AntConc. It is a software for textual analysis which has a powerful concordancer, word and keyword frequency generators, and also lexical bundle analysis (Anthony, 2004). The tool I used the most was the concordancer, which was very helpful for checking collocation, how a term was used in the phraseology of a certain context and which verbs or adjectives usually preceded and followed it. In Figure 1 we can see how the concordancer works with the word “apprendimento”.

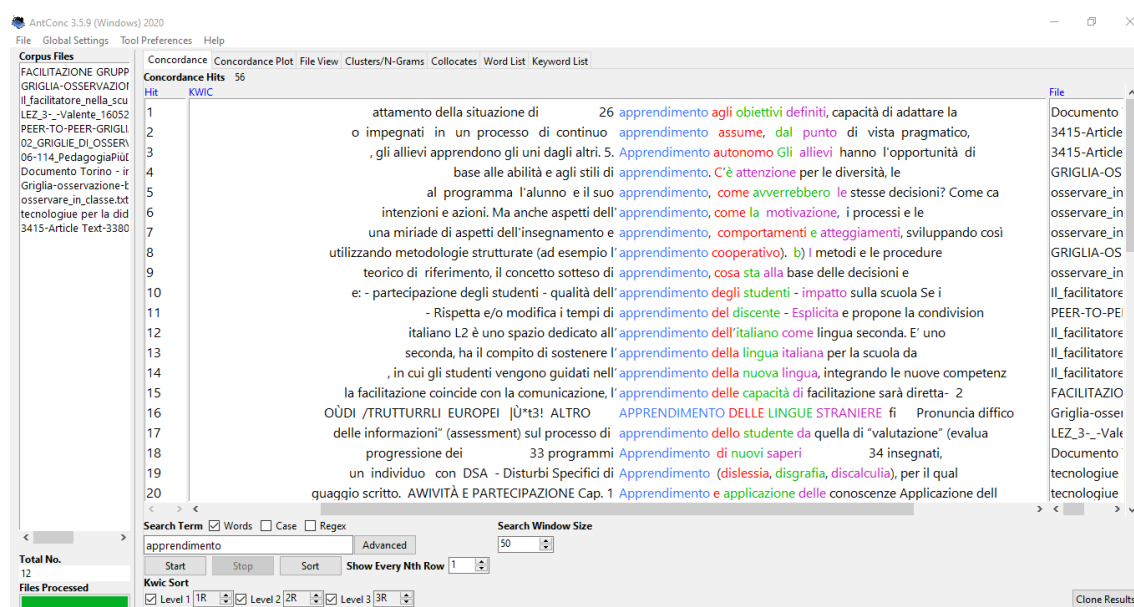


Figure 1

Generally speaking, corpus tools are used alongside dictionaries and encyclopedias as practical aids during the translation process. In the future, translators will need to find information about the language and content of their texts in digital resources so they will need corpora as well as CAT tools to complete their tasks in the most efficient way possible. Based on my experience the use of search engines to find linguistic information using the Web as a corpus can also be very useful, especially when the translator has two equivalent or almost equivalent words and has to decide which one would be more suitable. In those cases, is important to know which word has been mentioned the most

in relevant articles or websites or which word has the greatest number of occurrences on the Web and so on. Today, the majority of translators are able to create small specific corpora by downloading relevant documents from the Web as I did.

4.2 General framework of the source text

In this section, I will analyse my source text in terms of both extralinguistic and intratextual features. Some of the extralinguistic features such as the purpose and the audience of the ST have been already investigated in the PTA. In terms of extralinguistic features, it is very important to know which is the “genre” of the text since each genre has its own conventions, and these may differ between ST and TL. Generally speaking, we can distinguish between two macro-genres (Grabe, 2002):

- Narrative: literary texts involving characters, a sequence of events, a fictional plot, and so on
- Expository: informative, descriptive, and explanatory texts

Besides this very generic distinction, some scholars have presented a five genres division based upon the writer's attitude to the subject and the desired effect upon the reader (Hervey and Higgins 2002: 57). These five genres are: empirical, philosophical, religious, persuasive, and literary. Within these groups, we can find several sub-genres with specific conventions and characteristics. The translator needs to identify the genre of the source text in order to be able to entirely comprehend and reproduce the author's desired effect upon the reader and attitude. According to Grego (2010: 68, 101), the notion of genre is fuzzier than the one described above, and a “pure” genre does not exist. She defines genre as a recognizable communicative event, which should be mutually understandable, should have recognisable elements, and similar structure and stylistic patterns. The characteristics typical of a certain genre can be defined partly by the sender and receiver, and partly by the setting. Content will be presented differently depending on the subjects of the conversation and their relationship. We could have for example a specialist-to-specialist communication or a specialist to non-specialist communication and the language used would be different (Grego, 2010).

When speaking about genre we take into account the relationship between language and the context developed within a certain culture. Martin (2001) define genre as a “staged,

goal-oriented, purposeful activity in which speakers engage as members of our culture”. Within this relationship between language and context of a culture we can also insert the register. According to Halliday (2001), the register is “a variety of language, corresponding to a variety of situation”. Based on this I can say that register and genre are strictly connected, the former corresponds to the context of situation while the latter to the context of culture, and involves the stages of the text. The IntRef documents are a guide divided into three documents, each explaining a specific process of the IntRef project. The language used in all three documents is very similar and some parts are exact repetitions. Being a guide, the sentences are short and very simple characterised by many imperative verbs that, together with the infinitives are typical of manuals and guides in which some instructions are given to participants.

As intra-textual features, important information are those related to the subject and the organization of the text, the style, register, and vocabulary. Since the subject of the three texts is an academic project aimed at helping teachers and professors in improving their lectures and interactions with students, some terminology of the educational field is required. In the glossary following the translation, I have listed a series of terms typical of that field and recurrent in the three texts. The organization of the texts is characterised by the presence of three different documents, each one with the same layout and graphic elements. Each document has three main chapters plus some attachments, and different colours of the background. Some pages are organized in columns or show some either empty or filed modules and present some explicative figures like the ones that describe the “Hybrid scenario” and “Online scenario” below.

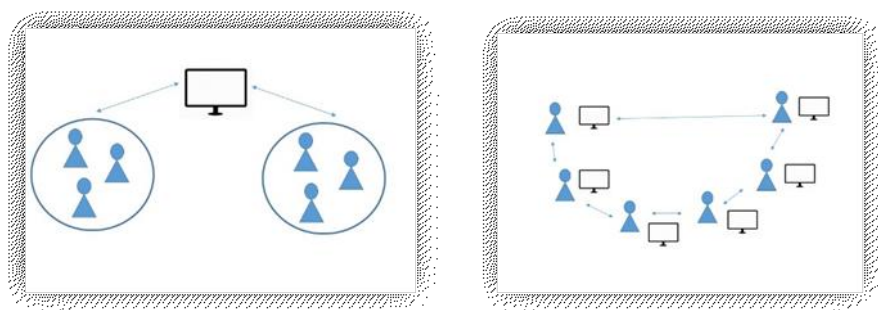


Fig. 2: Hybrid (left) and online (right) scenario

The vocabulary and language used can be defined as semi-technical because the communication is from specialists to specialists, but the relevant field is not so technical

since it is part of most people's everyday life around the world. In the source text, we do not see any colloquialisms or idioms, but rather some specific keywords such as "Peer observation", "Collegial discussion", "VLE (Virtual Learning Environment)", and "Technology-enhanced learning". As for the style, technical writers need to take some conventions into account. Usually, technical texts are characterised by the use of the active voice and parallelism, the presence of short and straightforward sentences that help authors avoid wordiness and redundancy (Byrne, 2006). In my source text, we can clearly see the absence of the passive voice and the use of parallelism since there are some parts of the text that are repeated in all three documents. As mentioned before, sentences are short and straightforward since the main purpose of this type of texts is to inform the audience that should consequently be enabled to understand the full content of the text. The last important intra-textual feature is the register. Earlier in this thesis, I mentioned a register analysis that translators need to do before starting the translation process. According to Newmark (1988: 14), registers can be distinguished based on their formality. From the most formal to the less formal they can be defined as:

- Officialese
- Official
- Formal
- Neutral
- Colloquial
- Slang
- Taboo

Scholars, such as Colina (2015) instead distinguished between:

- Frozen register, which is a static register typical of prayers and laws.
- Formal register, which is an official one characterised by fixed forms, formal vocabulary, and standard language.
- Consultative register, which is mainly used to ask for help, offer advice or pass the knowledge from the author to the audience. This register is typical of doctor/patient communications or any communication that involves an expert and someone with less knowledge about a specific topic.
- Casual/Informal register, which is characterised by colloquialism and also slang. This register is used between friends.

- Intimate register, which is used where there is a very close relationship.

Taking into account these two classifications, I analysed the source text and identified its register as a consultative register which tends to Newmark's formal register. I believe the register is consultative because we have a transfer of knowledge that is moved by an indirect request for help by the teachers and professors that decided to participate in the IntRef project and, on the other hand, by the author's advice toward the participants. The language used cannot be considered entirely neutral due to the presence of specific terms, so I classified the register as both consultive and formal.

4.3 Comment on the translation

In this section, I will investigate the main issues I have encountered during the translation process and how I have tried to solve them. Generally speaking, I tried to produce a target text as similar as possible to the source text, especially in terms of specific features and meaning. During the translation process, I dealt with many issues and a few doubts. On the one hand, I want to focus my attention on the translation of titles and anglicisms together with the translation shifts. On the other hand, I want to describe how I dealt with universals in my translation, especially addition, and avoidance of repetition.

4.3.1 Anglicisms

When speaking about the translation of titles, in this case, I refer to the names of the three IntRef project processes *Intercultural Teaching Process Recall (iTPR)*, *Intercultural Reflecting Team (iRT)*, *Intercultural Peer Observation (iPO)*. In Translation Studies, many scholars have debated whether titles are untranslatable and they must not be translated or they can be translated depending on the context and choice of the translator (Abdolmaleki, 2012:832- 837). Usually, titles of projects, as in this case, are left untouched because they are very difficult to translate.

In the first draft, I decided to translate the three titles because I was worried that the target readers would have problems in understanding the meaning of the titles and, consequently, the aim of the relevant process. In the editing phase, I decided to copy the original titles without any translation. I have done that mainly because it would have been

better for participants from all over the world to have the same titles so that during international meetings, they could all refer to the same process calling it by the same name. This was also possible because each document presents a description and detailed explanation of what the process consists of and what participants should do once the whole project begins. When no explanation is present and the title is relevant for the comprehension of the text as a whole, translators could consider adding the translation of the title in brackets or a footnote in order to explain better what the title means.

As mentioned above, during the translation process I was faced many times with the choice of keeping an English loanword copying it in the target text or using the standard translation for that specific word. Today, due to the increase in the importance of English as an international language, especially in specialized fields, the presence of English loanwords or Anglicisms has steadily increased. Anglicisms can be considered as characteristic features of English occurring in another language and so for that they are “signs of language contact” (Gottlieb, 2005). In section 1.4 I have described the different types of Anglicisms providing relevant examples for each of them. As concerns non-adapted loanwords I will provide further examples taken from my translation.

SOURCE TEXT	TARGET TEXT
Participants can either type or scan <u>feedback</u> and forward to facilitator	<i>I partecipanti possono digitare o scansionare il <u>feedback</u> e inoltrarlo al facilitatore.</i>
Here are some useful <u>links</u> which provide guidance on trimming or clipping:	<i>Di seguito sono riportati alcuni <u>link</u> utili che forniscono indicazioni su come tagliare o accorciare:</i>
I have used ' <u>clickers</u> ' before but struggled with the technology.	<i>Ho già utilizzato i "<u>clicker</u>", ma ho avuto difficoltà con la tecnologia</i>

Giving direction, time and feedback for <u>active learning</u> tasks and help with data interpretation	<i>Fornire le indicazioni, il tempo e i <u>feedback</u> per le attività di <u>apprendimento</u> <u>attivo</u> e aiutare con l'interpretazione dei dati</i>
--	--

Example:

Participants can either type or scan feedback and forward to facilitator.

I partecipanti possono digitare o scansionare il feedback e inoltrarlo al facilitatore.

The word feedback is commonly used in Italian, especially in the electronic, scientific, technical, and linguistic fields. The literal translation in Italian would be 'retroazione' or 'reazione' but, research in online articles and websites have shown that the word feedback in Italian contexts is much more widely used than the other two variants. I have also searched for both the word “feedback” and “reazione” in the Comparable Italian Corpus I have created. As shown in Figure 3, the word “feedback” appeared 80 times whereas the word “reazione” (Figure 4) appeared only 4 times and not always with the same meaning as the English word feedback.

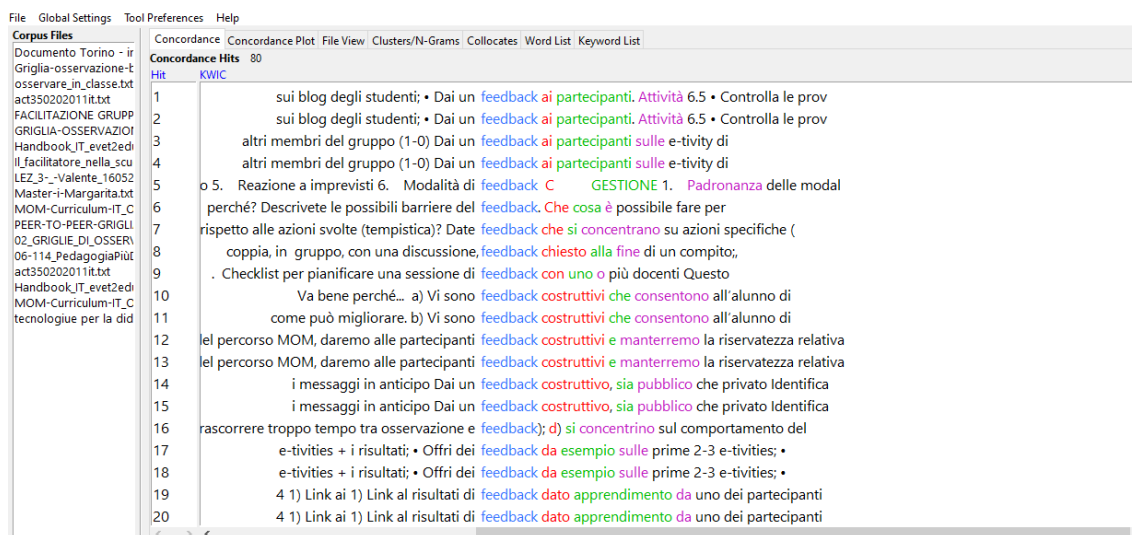


Figure 3: Concordances of the word ‘feedback’ within the comparable corpus

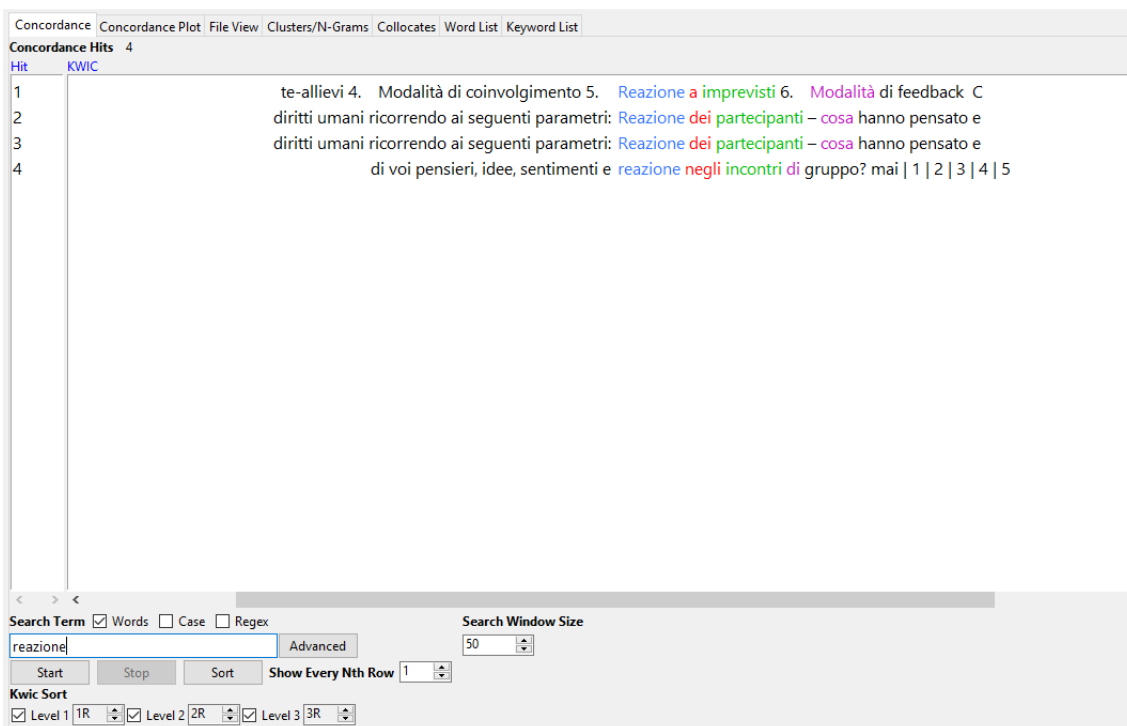


Figure 4: Concordances of the word ‘reazione’ within the comparable corpus

Example:

Here are some useful links which provide guidance on trimming or clipping:

Di seguito sono riportati alcuni link utili che forniscono indicazioni su come tagliare o accorciare:

In this example, I borrowed the word link because it is present in Italian dictionaries and it is commonly used in the field of ICT. The Italian literal translation would be 'collegamento' or, as regards a web page 'collegamento ipertestuale'. To choose which option would have been better I conducted some researches in online articles and websites. The word link in Italian contexts appeared 212,000,000 times, the word 'collegamento' 22,300,00, and the word 'collegamento ipertestuale' only 250,000 times. Also, in this case, I referred to the Corpus and I had 186 concordance hits for link (Figure 5) and no concordance hit for “collegamento ipertestuale”. In this example we can clearly see the adaptation of the plural word “links” into the Italian “i link”. In Italian the plural is marked both by specific suffixes and the article. In the case of anglicisms only the article is used and the “s” of the plural is omitted.

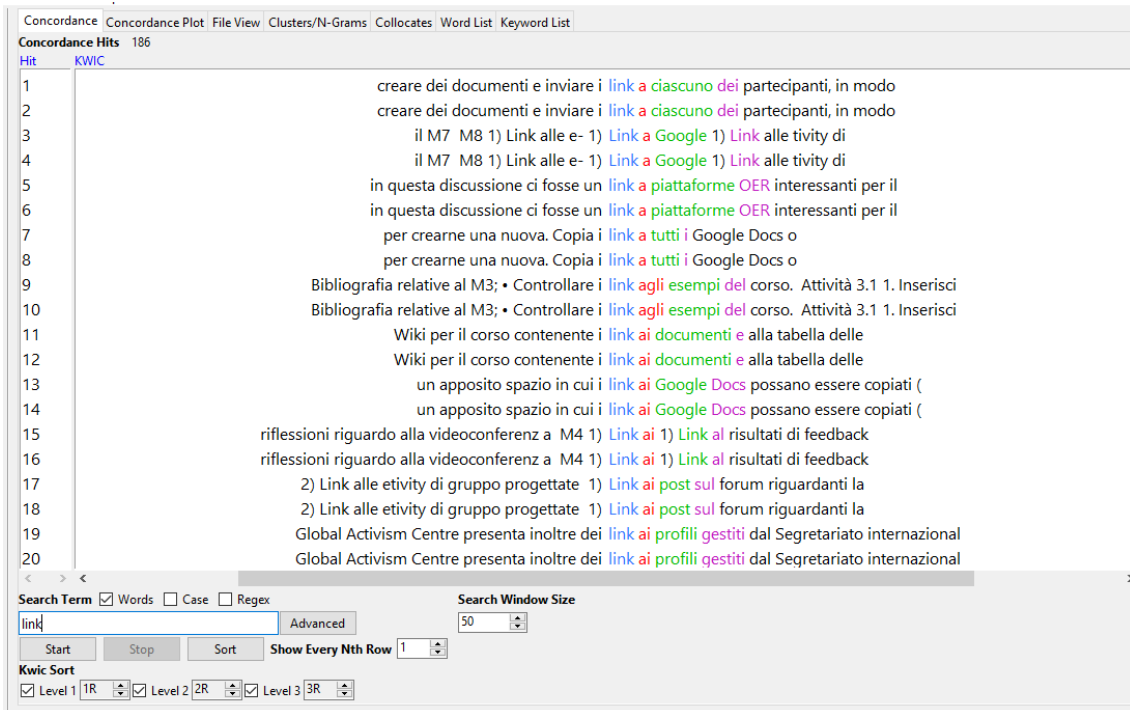


Figure 5: Concordances of the word ‘link’ within the comparable corpus

Example:

I have used 'clickers' before but struggled with the technology.

Ho già utilizzato i "clicker", ma ho avuto difficoltà con la tecnologia.

The word clicker represents a sort of Italian “telecomando” but this word is rarely used in the educational context. I found that also in Italy the word clicker in reference to the educational field is sufficiently used so I decided to borrow the English word, keeping also the inverted commas as in the source text. Also in this case we can see the omission of the “s” of the plural in favour of the Italian article “i”.

The last example I am going to provide consists of an anglicism I decided not to use since I preferred the Italian literal translation.

Example:

Giving direction, time and feedback for active learning tasks and help with data interpretation

Fornire le indicazioni, il tempo e i feedback per le attività di apprendimento attivo e aiutare con l'interpretazione dei dati

In this case, I decided to translate the expression “active learning” because, during my usual search in online articles I found that “active learning” had 42,800 occurrences when

associated with “scuola”, the Italian word for school while the Italian expression “apprendimento attivo” had 81,600 occurrences.

4.3.2 Translation Shifts

Another extremely important procedure I decided to analyse and use is the translation shift. In section 1.2.2, when speaking about equivalence, I described Catford’s translation shifts theory (Catford, 1978). Before Catford (1965) defined translation shifts, other scholars had investigated this linguistic phenomenon within their theories and approaches. According to Nida (1964), the translator should apply what she defines as “techniques of adjustment” (Nida 1964: 226) in order to achieve equivalence during the translation process. These techniques are: additions, subtractions or omissions, and alterations. Based on the theories mentioned above, I will provide some practical examples of different types of translation shifts experienced during the translation process of the IntRef documents.

SOURCE TEXT	TARGET TEXT
higher education teachers	<i>insegnanti di istruzione superiore</i>
If you are intending to conduct research and wish to collect data on participants' experiences of the IntRef methods, it is very likely that you will need to apply for ethical approval for such data collection to take place, in line with your institution's requirements for the conduct of ethical research.	<i>Se intendi condurre una ricerca e desideri raccogliere dati sulle esperienze dei partecipanti dei metodi IntRef, probabilmente dovrai richiedere l'approvazione etica affinché tale raccolta di dati abbia luogo, in linea con i requisiti della tua istituzione per condurre la ricerca etica.</i>
Identify number of participants from each institution and the length of the meeting	<i>Identificare il numero di partecipanti di ciascuna istituzione e la durata della riunione</i>
Decide on what exact technology you will use for video conferencing	<i>Decidere quale tecnologia utilizzare per le videoconferenze</i>

--	--

Example:

higher education teachers

insegnanti di istruzione superiore

This is an example of a class shift. According to Cyrus (2009), a class can be considered as an element that can perform the same function in the unit above it in rank scale. In Example 1 we have “higher education teachers”, which is an English noun phrase containing another noun phrase, “higher education”, acting as a pre-modifier of the head “teachers”. It has been translated as “insegnanti di istruzione superiore”, which is a noun phrase including a prepositional phrase as post-modifier of the head. The two expressions belong to two different classes, but the meaning is the same.

Example:

If you are intending to conduct research and wish to collect data on participants' experiences of the IntRef methods, it is very likely that you will need to apply for ethical approval for such data collection to take place, in line with your institution's requirements for the conduct of ethical research.

Se intendi condurre una ricerca e desideri raccogliere dati sulle esperienze dei partecipanti dei metodi IntRef, probabilmente dovrai richiedere l'approvazione etica affinché tale raccolta di dati abbia luogo, in linea con i requisiti della tua istituzione per condurre la ricerca etica.

In this case, we can see a case of what Vinay & Darbelnet call transposition, a change of word class that happens without affecting the semantic sphere of the text (Cyrus, 2009). Changes of word-class fall also into Nida's category of alterations. The most common change of word class is that from noun to verb and vice versa, as shown in the example above in which I have changed the noun “conduct” into the Italian verb “condurre” and not the Italian noun “conduzione”.

Example:

- Identify number of participants from each institution and the length of the meeting

Identificare il numero di partecipanti di ciascuna istituzione e la durata della riunione

- Decide on what exact technology you will use for video conferencing

Decidere quale tecnologia utilizzare per le videoconferenze

According to Nida (1964), alterations can be also changes in verb tenses between the ST and TT. In the example above we can see that imperatives as “identify” or “decide” are translated into the Italian infinitives “identificare” and “decidere”. In the second sentence we have also a change from the 2nd person of the simple present “you will” to another infinitive as “utilizzare”. I could have rendered these sentences with the imperative in Italian too, and it could have been correct. I decided to change every tense of this part of the text into an infinitive to produce a more impersonal text as I believe instructions should be. This part of the text, indeed, is merely a list of actions suggested to the participants.

In conclusion, I have conducted research not only in the pre-translation phase but also throughout the entire translation process, and I have tried to find evidence or a reasoned explanation for every decision I have made. When I submitted my translation to the participants of the IntRef project, they made some changes and took different decisions. This shows that also a specialized translation, even if is faithful to the original, can present some differences from translator to translator.

4.3.3 Translating Universals

As already described in section 4.3, universals can be considered as features common to all languages deriving from universal characteristics of human cognition. During my translation process, I dealt in particular with explicitation, and avoidance of repetition. When talking about explicitation we mainly refer to additions in the text. Usually, additions are used to provide further context-related information and avoid ambiguity. The additions must not change the meaning or intentions of the phrase or sentence. I tried not to make many additions since I was afraid of changing the meaning of the sentences or to produce extremely long and complex sentences.

As far as the avoidance of repetition, I tried to simplify as much as possible some sentences since the style of the whole text should be clear and simple to avoid ambiguity and misunderstanding. The repetition avoided can be of the lexical, syntactic, or stylistic type. In the table below I will provide some examples from the IntRef documents of additions and avoidance of repetition both of the lexical and the syntactic type.

	SOURCE TEXT	TARGET TEXT
--	-------------	-------------

EXPLICITATION	What can you take from this into your future practice more generally?	<i>In generale, cosa potresti portare di questa sessione nella tua pratica futura?</i>
AVOIDANCE OF REPETITION	[...] teachers act as both observed and observer in the process, mutually observing their own and their partner's video	<i>[...] agli insegnanti viene chiesto di agire sia come osservatori sia come osservati, esaminando reciprocamente sia i propri video sia quelli dei propri colleghi</i>
	The provider of the case learns from observing others discussing their case	<i>Chi fornisce il caso impara osservando gli altri che ne discutono.</i>
	[...] students are also affected as video recordings of teaching are likely to include students.	<i>[...] anche gli studenti sono coinvolti in quanto è probabile che essi siano inclusi nelle registrazioni video dell'insegnamento</i>

4.4 Editing and Revising the TT

To edit and revise a text is the ultimate step of a translation process, but nevertheless it is extremely important. Unfortunately, it is very easy for translators to make mistakes, to write sentences that can be easily misunderstood or forget about the target reader and lose the focus of the text. For these reasons, besides the editing and revising that the translator usually does, it is necessary to have the translation checked also by a third party. This third party is called the editor or reviser and they correct the text so that it conforms to society's linguistic and textual rules and achieves the publisher's goals (Mossop, 2014). The editor or reviser read the text with the purpose of improving the final product. Generally speaking, several elements can be problematic in a text. The main errors or possible adjustments an editor or reviser look for are related to typographical or spelling errors, unidiomatic word combination, not being able to identify the reference of a

pronoun as 'it' or 'they', the use of an inappropriate register or too complex words and expressions for the target reader, the presence of contradictions, or in general the need for the reader to read the sentence or the entire passage a second time because it is ambiguous and difficult to understand (Mossop, 2014). These are only some examples of how a text can be improved and they show how the editor or reviser is necessary during the translation process, especially when the subject is a professional translation.

The process of editing and revising are both very useful but, regardless of what most people think, they do not represent the same action and they are not interchangeable. Editing refers to changes mainly related to the sentence structure and phrasing that do not interfere with the overall meaning of the text. Nevertheless, it is useful to convey the message of the text more clearly. On the other end, revising refers mainly to structural and logical changes that make the text sound better in terms of sentence fluency, word choice, and general organization (Mossop, 2014).

The process of editing is not always the same. Editors can choose independently how much time and effort they want to put into the editing of a certain text. The degree of editing of a text can vary according to the nature of the publication, the reputation of the publisher, and also whether the editor has the time to make a detailed analysis of the text or just copyediting to eliminate the most obvious errors. Although the work of an external party in the editing process is fundamental, the translator will conduct a sort of mental and stylistic editing during the translation. It has been noticed that translations are usually more readable than the source text from which they derive and this can be explained by the fact that translators tend to mentally correct the source text while they are translating it (Mossop, 2014). If in the source text we have redundancy or ambiguity, the translator, as shown in the paragraph about universals, can make some additions or omissions in order to create a qualitatively better text.

The process of mental editing is unintentional and every translator automatically corrects the source text when he/she considers it worthwhile. During the translation process, I had to make some changes due to errors I found in the source text.

Example:

- Turns of their video

- *Spegne il proprio video*

Here in the source text, we have a typographical error. It is obvious that the correct sentence is 'Turns off their video' since 'Turns of their video' with the verb "to turn" at the third person singular is not even grammatically correct.

As far as the revision is concerned, professional translators are expected to check their own text and find errors by themselves before handing the text to a professional reviser. If the translator is a freelancer this type of self-revision is the only one that the text will have. The self-revision is mainly a re-reading of the draft-translation in order to check and correct it. This self-revision is mandatory when the draft-translation is completed but it can be very useful to make a self-revision also during the translation so when the work is still in progress. Although the self-revision techniques of translators are personal and they do not follow a recognizable path the production of translation can be described in terms of three phases and within these three phases there are at least five tasks to be performed (Mossop, 2014:121-127). The three phases are: pre-drafting, drafting and post-drafting. The tasks that need to be performed during these phases are:

- a) Interpret the source text
- b) Translate the source text from the SL to the TL
- c) Make the relevant research for tasks 1 and 2
- d) Read the draft translation in search of errors and possible corrections
- e) Decide which are the implications deriving from the choice of the target reader and the aim of the source text

Translators decide where to perform each task and the whole process is very personal. Some translators conduct a great amount of research before starting the drafting phase while others start immediately with the composition of the translation and they check for possible adjustments afterwards, during the post-drafting phase or they try to solve every issue or interpretation problem when they encounter it during the translation process.

Personally, I prefer to conduct some general research about the topic and subject of the source text in the pre-drafting phase. It is in this phase that I created a relevant corpus and

collected examples of texts written in the TL that were similar to the source text. This is very useful when the translator has to deal with specialized terminology or has some doubts about the word choice. Even though I am used to conducting some research before starting the translation, this is very general and I usually need to clarify some additional doubts during the drafting phase. This is the phase in which I usually check for more suitable synonyms or I try to fix some interpretation issues searching both in the corpus and on the web how many occurrences a word or expression has and in which context. It is very important to know in depth which is your personal approach to the translation process so to undertake a successful self-revision. I personally prefer to be as accurate as possible and solve every problem I encounter during the drafting phase and I use the post-drafting phase to check the overall readability of the text and perhaps make some stylistic adjustments. Some translators are not actually aware of how they translate, what they prioritize or focus more attention on. The way translators undertake the self-revision is very interesting and can be a field for further discussion. In fact, no one has even conducted a study about which type of checking and approach is better (Mossop, 2014).

During the translation process of the IntRef documents, I revised the draft translation with SDL Trados Studio, the same CAT tool used for the whole translation. SDL Trados, as already mentioned in section 1.5.2, has an Editor view that allows both translators and editors or revisors to check the translation in search of mistakes or possible changes. As shown in Figure 6 the Editor view has a table layout, where the source text is presented on the left-hand side and the translation is on the right-hand side.

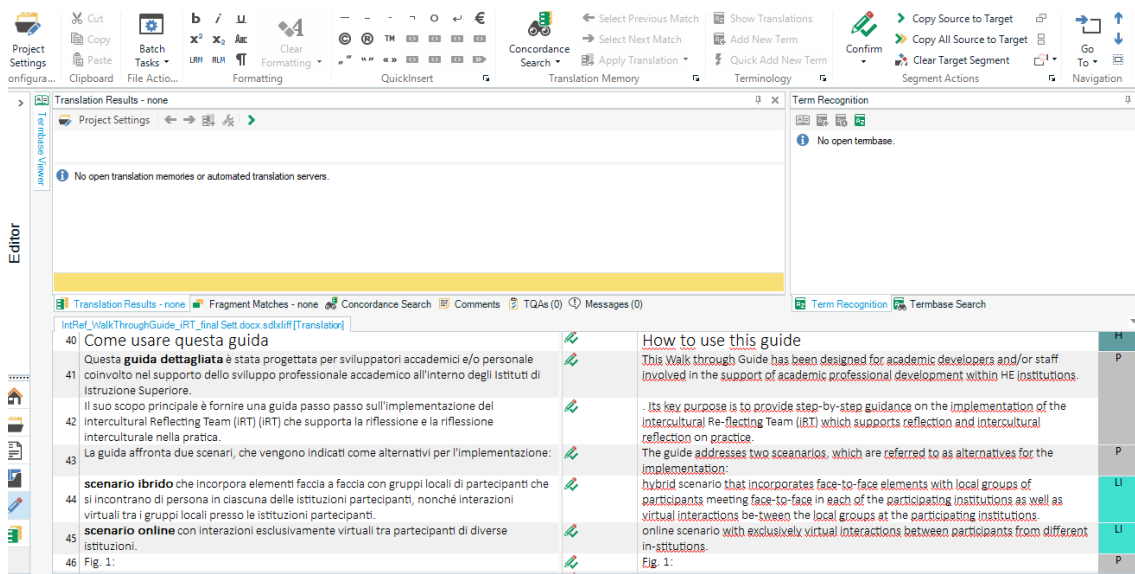


Figure 6: Editor view in SDLTrados

The column between the SL and TL represents the segment status, which in this case is “Translated” since I had already confirmed all the translated segments. In this phase, it happened that I had some so-called Fuzzy Matches, segments with a match rate below 100%. When this happens, the Fuzzy Matches are displayed in the Translation results window where we can see the difference between the Fuzzy Match and the similar segment taken from the TM of the project. This tool enables translators and editors to see which changes are possible and then the translators and editors will autonomously choose which variant they want to keep. Once the translation suggested from the TM is edited, the translation origin icon becomes transparent to highlight that the translation has been suggested by the TM, but a human translator has modified it (Kurniawati et al., 2016). As mentioned above, it is important to have someone else edit the draft translation. In my case, I had my translation revised by Professor Dalziel. Thanks to this revision and the self-revision I conducted during and after the translation, I decided to make some changes to the first draft. The greatest change was not to translate *Intercultural Teaching Process Recall (iTPR)*, *Intercultural Reflecting Team (iRT)*, *Intercultural Peer Observation (iPO)*, the official names of the three processes within the IntRef project.

CONCLUSION

The overall aim of this project was to produce an effective and truthful translation of the Walk-Through Guide for the IntRef project, adopting all the competencies acquired during the last two years and all the knowledge acquired through the relevant literature. I believe that the most important part of this project was not only the production of the translation in itself but the entire work behind it.

Generally speaking, this thesis and the translation of the IntRef documents allowed me to come close to Translation Studies and the world of translation as a whole. For the first time I have approached the translation process with a high degree of consciousness of all the issues behind the process. All my previous projects had been short articles or parts of texts and I did not have the right combination of knowledge and time to investigate every problem of the translation and to consciously find the best possible solution. In particular, before this project, I had never investigated CSIs or universals in detail. Due to the technical nature of the text, I also had the possibility to explore in greater depth the main characteristics and typical challenges of specialized translation. I had the possibility to acquire further specific knowledge especially about terminology, anglicisms and the use of machine translation and CAT tools. The challenges I had to face during this project allowed me to gain new competences and direct experience of the process of translation. I learnt new terminology related to the field of education both in English and Italian and I also learnt how to search for and collect the right information useful to decide which term or expression to use in the target text. As anticipated in the Introduction to this thesis, with this project I wished to test my linguistic competence in the production of a concrete specialized translation since I have always had a strong interest in specialized translation more than in any other type of translation. The greatest challenge of this project for me were the universals and the specialized terminology of the educational field since I did not have any specific knowledge about them and they caused me some issues.

In conclusion, this project was very useful for my professional growth because during my translation process and the drafting of this thesis I tested all the knowledge and competences acquired during my academic career but I also analysed features which were new for me and I used for the first time a CAT tool, SDL Trados, for both the draft and editing stage of the translation process.

APPENDIX

1.Glossary

SOURCE LANGUAGE	TARGET LANGUAGE	SOURCE TEXT	TARGET TEXT
EN	ITA	1-1 meeting	Riunione 1:1
EN	ITA	Action plan	Piano d'azione
EN	ITA	Active learning	Apprendimento attivo
EN	ITA	Clinical/field experiences	Esperienze sul campo/cliniche
EN	ITA	Cognitive presence	Presenza cognitiva
EN	ITA	Collaborative learning	Apprendimento collaborativo
EN	ITA	Collegial discussion	Discussion collegiale
EN	ITA	Consent form	Modulo di consenso
EN	ITA	Discussion prompt	Suggerimenti di discussione
EN	ITA	Educational media	Media educativi
EN	ITA	Experiential learning	Apprendimento esperienziale
EN	ITA	Facilitator	Facilitatore
EN	ITA	Factual questions	Domande concrete
EN	ITA	Feedback form	Modulo per i feedback
EN	ITA	Follow-up tasks	Compiti di approfondimento

EN	ITA	HE institutions	Istituti di Istruzione Superiore
EN	ITA	Home institution	Istituto di origine
EN	ITA	Hybrid Scenario	Scenario Ibrido
EN	ITA	Information sheet	Foglio informativo
EN	ITA	Intercultural lens	Lente interculturale
EN	ITA	Lead facilitator	Facilitatore principale
EN	ITA	Lead institution	Istituzione capofila
EN	ITA	Multiple choice test	Test a risposta multipla
EN	ITA	Observation grid	Griglia di osservazione
EN	ITA	Online Scenario	Scenario Online
EN	ITA	Partner insitution	Istituzione partner
EN	ITA	Peer observation	Osservazione tra pari
EN	ITA	Preparatory tasks	Attività preparatorie
EN	ITA	Presenter	Presentatore
EN	ITA	Project team	Team di progetto
EN	ITA	Reflecting Team	Gruppo di Riflessione
EN	ITA	Reflective comments	Commenti riflessivi
EN	ITA	Reflective questions	Domande riflessive
EN	ITA	Self-evaluation process	Processo di autovalutazione
EN	ITA	Supportive environment	Ambiente incoraggiante

EN	ITA	Teacher-student engagement	Interazione tra insegnate e studenti
EN	ITA	Teaching session	Sessione di insegnamento
EN	ITA	Teaching-learning strategies	Strategie di insegnamento e approfondimento
EN	ITA	Technical equipment	Attrezzature tecniche
EN	ITA	Technology-enhanced learning	Apprendimento potenziato dalla tecnologia
EN	ITA	Transational group	Gruppo transnazionale
EN	ITA	Video-conferencing applications	Applicazioni di Videoconferenza
EN	ITA	Virtual interactions	Interazioni virtuali
EN	ITA	VLE (Virtual Learning Environment)	AVA (Ambiente virtuale di apprendimento)
EN	ITA	Walk-Through Guide	Guida dettagliata

SUMMARY IN ITALIAN

Il focus principale del mio lavoro di tesi magistrale è la proposta di traduzione di tre documenti che compongono la Guida Dettagliata per Facilitatori destinata ai partecipanti del progetto IntRef. Il progetto IntRef è un progetto finanziato da Erasmus + 2018 Key Action 203 Strategic Partnerships for Higher Education program, il cui obiettivo principale è quello di introdurre lo sviluppo di metodi innovativi atti a migliorare la riflessione sull'insegnamento universitario con delle valutazioni e ricerche. I partecipanti sono insegnanti che provengono da tutto il mondo e, attraverso questo progetto, hanno la possibilità di comunicare e condividere le proprie idee relative all'apprendimento e all'insegnamento attraverso i confini nazionali e istituzionali. Per poter presentare una proposta di traduzione fedele all'originale e allo stesso tempo funzionale per il lettore della lingua d'arrivo è necessario considerare una serie di concetti, strategie e approcci teorici studiati all'interno della Scienza della Traduzione.

In generale, un traduttore dovrebbe avere delle buone competenze sia per quanto riguarda la lingua di partenza (Source Language) sia per quanto riguarda la lingua d'arrivo (Target Language). Il traduttore, infatti, interpreta il significato delle parole espresse nella lingua di partenza e cerca di trasmettere questo stesso significato nella lingua d'arrivo. La disciplina che si occupa di studiare tutti i fenomeni associati alla traduzione è chiamata Scienza della Traduzione. Nonostante la pratica della traduzione sia molto antica la Scienza della Traduzione si è sviluppata solo nella seconda metà del XX secolo. Questo potrebbe derivare anche dal fatto che definire una traduzione e standardizzare tutti i processi e procedimenti che l'accompagnano non sia affatto semplice. Il linguista Roman Jakobson ha cercato di definire la traduzione dividendo questo processo in tre forme (Jakobson, 2013: 232-239). La prima forma è la cosiddetta traduzione interlingua che consiste nell'interpretazione dei segni linguistici per mezzo di un'altra lingua. Le altre due forme sono la traduzione endolingua che consiste nell'interpretazione dei segni linguistici per mezzo di altri segni della stessa lingua e la traduzione intersemiotica che consiste nell'interpretazione dei segni linguistici per mezzo di sistemi di segni non linguistici (Jakobson, 1966:57). La traduzione interlingua è ancora oggi il focus principale della Scienza della Traduzione.

Per quanto riguarda il processo di traduzione, diversi studiosi hanno cercato di creare dei modelli che riuscissero a categorizzare questo processo. All'interno del mio lavoro mi sono concentrata in particolare sulla descrizione dei modelli di Vinay e Darbelnet e di Toury. Il modello di Vinay e Darbelnet cerca di riassumere tutte le caratteristiche e i passaggi del processo di traduzione identificando diverse strategie di traduzione, in particolare quelle che riguardano la traduzione letterale o parola per parola. All'interno della strategia relativa alla traduzione letterale è possibile notare alcune procedure tra cui il prestito e il calco. Il prestito avviene quando una parola viene direttamente trasmessa dalla lingua di partenza alla lingua d'arrivo. Questo accade principalmente quando non abbiamo una parola della lingua di partenza che non ha un corrispettivo nella lingua d'arrivo e quindi si tenta di eliminare il gap semantico trasferendo direttamente la parola della lingua di partenza. Per calco invece si intende una parola o espressione della lingua di partenza che viene tradotta letteralmente nella lingua di arrivo (Munday, 2016). Nonostante il focus dei due studiosi fosse nella traduzione letterale, quando questa non è possibile, i traduttori cercano di risolvere i problemi semantici, lessicali o sintattici attraverso la traduzione obliqua. Questa strategia, come quella precedente, utilizza diverse procedure tra le quali la trasposizione, la modulazione, l'equivalenza e l'adattamento. Tra queste procedure quella su cui si è concentrata maggiormente la letteratura di riferimento e su cui ho voluto concentrarmi maggiormente anche io nella mia tesi è l'equivalenza.

Il concetto di equivalenza è diventato parte fondamentale delle teorie di traduzione negli anni 60 e 70, principalmente perché è un concetto che si riferisce sia alla definizione che alla pratica della traduzione. Molti studiosi hanno analizzato e riflettuto sul concetto di equivalenza. Sempre citando Vinay e Darbelnet (1995) ad esempio, si può vedere come l'equivalenza viene vista come una procedura nella quale la stessa situazione viene riportata come avviene nel testo originale ma utilizzando parole differenti. Secondo i due studiosi, i traduttori devono prendere in considerazione il contesto all'interno del quale sono inserite le diverse espressioni o termini in modo da trovare una traduzione adeguata e accettabile. Al contrario Jacobson (2013) è convinto che la piena equivalenza tra due parole non esista. Con questo egli non intende che la traduzione è impossibile ma semplicemente che essa sia fortemente influenzata dalle differenze nella struttura e terminologia delle diverse lingue. Il concetto di equivalenza è così importante perché il

fine ultimo della traduzione come strumento di comunicazione, secondo la Scienza della Traduzione, è quello di comunicare adeguatamente il messaggio dalla fonte al ricevente (Munday, 2016). Mi sono voluta soffermare maggiormente sul concetto di equivalenza perché esso è particolarmente rilevante e problematico nell'ambito della traduzione specializzata. Ad esempio, il concetto di equivalenza dinamica presentato da Nida (1977) potrebbe essere utile in quanto si concentra molto sull'importanza del significato. Byrne (2016) afferma che sì questo concetto potrebbe essere fondamentale nella traduzione di testi tecnici come istruzioni o materiale formativo ma purtroppo si concentra principalmente su fenomeni culturali che, di solito, non appaiono in un testo tecnico.

Come anticipato di sopra, il secondo modello che è stato analizzato in questo lavoro è quello di Gideon Toury che mostra una prospettiva diversa rispetto a quella di Vinay e Darbelnet. Secondo la sua prospettiva, infatti, le traduzioni possono essere viste come sistemi letterari e sociali della cultura d'arrivo. Per categorizzare questo sistema, egli ha presentato un modello più descrittivo il cui fine ultimo è quello di identificare delle regole di comportamento per la traduzione in generale che vengono appunto chiamate le regole di Toury (Gideon, 2012). Lo studioso ha notato che durante il processo di traduzione sono presenti dei comportamenti che vengono adottati comunemente dalla maggior parte dei traduttori, indipendentemente dalle loro lingue di lavoro (Pym, 2008). A seguito di ciò, Toury ha sviluppato alcune generalizzazioni relative al processo di traduzione che sono delle vere e proprie regole per la traduzione potenzialmente universali e quindi applicabili a tutte le lingue. In particolare, secondo Toury, i traduttori preferiscono modificare le relazioni testuali del testo originale in favore dei modelli culturali espressi dalla lingua d'arrivo provocando così una generale standardizzazione e perdita di variazione nello stile delle traduzioni e essi tendono anche a riprodurre il testo di partenza, producendo un'interferenza linguistica.

Per quanto riguarda la scrittura e la traduzione tecnica, i principali obiettivi stilistici sono la chiarezza, la concisione e la correttezza (Wright & Wright Jr, 1993). La chiarezza si riferisce al modo in cui il testo di origine viene visualizzato nella lingua di destinazione. Se le caratteristiche sintattiche e lessicali della lingua di partenza e di destinazione differiscono, la chiarezza spesso richiede che le frasi nella lingua d'arrivo siano completamente cambiate (Wright & Wright Jr, 1993). Quando si parla di concisione invece si fa riferimento all'organizzazione del testo. È probabile che la prima bozza di una

traduzione sia molto prolissa poiché include tutte le idee presenti nel testo di partenza con spiegazioni aggiuntive per ogni idea o concetto che può generare confusione nel lettore del testo d'arrivo (Wright & Wright Jr, 1993). Alla prima stesura di una traduzione segue necessariamente una fase di redazione e organizzazione del testo. Di solito, i testi tecnici sono tradotti parola per parola poiché l'obiettivo principale è la terminologia e l'equivalenza dei termini. Può succedere, però, che la traduzione parola per parola provochi una perdita di chiarezza, concisione o correttezza. Ogni lingua ha strutture o convenzioni grammaticali e sintattiche specifiche che rendono un testo chiaro e conciso per i parlanti madrelingua. Ad esempio, l'inglese scritto è composto principalmente da brevi frasi SVO mentre l'italiano scritto è più a suo agio con frasi lunghe composte da proposizioni subordinate.

Queste sono state le basi su cui ho lavorato poi per produrre la proposta di traduzione dei documenti del progetto IntRef. Durante il mio processo di traduzione ho riscontrato diverse problematiche e elementi che necessitavano di un ulteriore approfondimento per essere compresi a pieno e quindi poi tradotti o inseriti nella traduzione finale. Tra le varie difficoltà affrontate mi sono voluta soffermare sulla traduzione dei cosiddetti universali linguistici, degli anglicismi e dei cambiamenti relativi alle parti del discorso o ai tempi verbali.

Gli universali linguistici sono degli elementi linguistici tipici delle traduzioni che esistono indipendentemente dalle caratteristiche tipiche delle lingue coinvolte nel processo di traduzione e alcuni linguisti pensano che questi elementi linguistici siano comuni a tutte le lingue perché derivano da delle caratteristiche universali della cognizione umana. Durante gli anni sono state sviluppate anche altre tendenze. Particolarmente rilevante è quella che riprende le regole di Toury. Secondo Toury, infatti, le traduzioni sono inevitabilmente influenzate dalla forma del testo di partenza ed è molto più probabile che vengano standardizzate. Per Blum-Kulka (1986:35) invece le traduzioni sono tendenzialmente più esplicite dei loro rispettivi testi di partenza. Grazie al contributo di tutti questi studiosi e ad una analisi comparativa dei testi di partenza e di arrivo sono state identificate una serie di caratteristiche linguistiche che possono essere applicate a tutte le traduzioni.

Tra tutte queste caratteristiche linguistiche potenzialmente universali, nel mio processo di traduzione, sono state analizzate la cosiddetta esplicitazione e l'assenza di ripetizioni. Quando si parla di esplicitazione ci si riferisce principalmente a delle aggiunte che vengono fatte al testo. Di solito queste aggiunte vengono utilizzate per fornire maggiori informazioni relative al contesto in cui è inserito il testo o una parte di esso e evitare ambiguità inutili. Le aggiunte ad un testo non devono assolutamente cambiare il significato o l'intenzione della frase o espressione alle quali si riferiscono. Per questo motivo ho cercato di evitare aggiunte che avrebbero potuto comportare un cambiamento di significato o che mi avrebbero portato a produrre delle frasi troppo lunghe e ridondanti. Per quanto riguarda le ripetizioni, invece, ho cercato di semplificare il più possibile alcune frasi del testo per evitare ambiguità o incomprensioni. La ripetizione che si cerca di evitare può essere sia lessicale, che sintattica o stilistica. Di seguito sono stati riportati alcuni esempi tratti dalla traduzione dei documenti IntRef relativi all'esplicitazione e alle ripetizioni sia di tipo lessicale che sintattico.

Esempio:

What can you take from this into your future practice more generally?

In generale, cosa potresti portare di questa sessione nella tua pratica futura?

Esempi:

[...] teachers act as both observed and observer in the process, mutually observing their own and their partner's video

[...] agli insegnanti viene chiesto di agire sia come osservatori sia come osservati, esaminando reciprocamente sia i propri video sia quelli dei propri colleghi

The provider of the case learns from observing others discussing their case

Chi fornisce il caso impara osservando gli altri che ne discutono.

[...] students are also affected as video recordings of teaching are likely to include students.

[...] anche gli studenti sono coinvolti in quanto è probabile che essi siano inclusi nelle registrazioni video dell'insegnamento

Durante il processo di traduzione sono stati analizzati anche i diversi tipi di anglicismi esistenti e la loro presenza all'interno della mia traduzione. Gli anglicismi sono ormai presenti in tutte i campi della traduzione a causa dello sviluppo dell'inglese come lingua franca internazionale. Tuttavia essi sono particolarmente presenti e rilevanti nell'ambito della traduzione specializzata in quanto essa si occupa di argomenti specifici che per essere rappresentati al meglio hanno sviluppato negli anni un lessico specifico. Questo lessico specifico si va ad inserire all'interno delle cosiddette Lingue Speciali le quali possono essere definite come dei linguaggi naturali composti da tutte le diverse varianti usate in un ambito disciplinare, specifico o tecnico (Gunnarson, 1997). Tra le Lingue Speciali troviamo ad esempio il linguaggio giuridico, il linguaggio medico, il linguaggio matematico e così via. Gli anglicismi che possiamo incontrare possono essere di diversi tipi. Una prima distinzione può essere fatta tra prestiti diretti e indiretti. Per quanto riguarda i prestiti diretti possiamo parlare di:

- Prestiti non adattati nei quali la parola inglese viene presa in prestito e trasmessa alla lingua d'arrivo senza nessun cambiamento a livello morfologico e ortografico. Possono essere presenti solo delle integrazioni di tipo fonologico.
- Prestiti adattati nei quali la parola inglese viene presa in prestito e trasmessa alla lingua d'arrivo con alcune integrazioni morfologiche, ortografiche o fonologiche.
- Pseudoprestiti nei quali possiamo notare parole della lingua d'arrivo che sono state costruite attraverso degli elementi lessicali tipici dell'inglese ma che in realtà non esistono nella lingua inglese.

La presenza di Anglicismi, sia che essi siano adattati o meno, è una costante della traduzione specializzata. Per questo motivo i traduttori specializzati necessitano di una profonda conoscenza nella Lingua Speciale di riferimento per essere in grado di scegliere la giusta variante da inserire all'interno di un determinato contesto e frase. Durante il processo di traduzione mi sono trovata spesso a dover decidere se utilizzare un prestito inglese adattato o meno oppure proporre una traduzione in italiano dello stesso termine. Di seguito verranno riportati alcuni esempi tratti dal testo relativi agli anglicismi.

Esempi:

Participants can either type or scan feedback and forward to facilitator

I partecipanti possono digitare o scansionare il feedback e inoltrarlo al facilitatore.

Here are some useful links which provide guidance on trimming or clipping:

Di seguito sono riportati alcuni link utili che forniscono indicazioni su come tagliare o accorciare:

I have used 'clickers' before but struggled with the technology.

Ho già utilizzato i "clicker", ma ho avuto difficoltà con la tecnologia

Giving direction, time and feedback for active learning tasks and help with data interpretation

Fornire le indicazioni, il tempo e i feedback per le attività di apprendimento attivo e aiutare con l'interpretazione dei dati

Un'altra procedura estremamente importante che ho deciso di analizzare e utilizzare sono i cambiamenti linguistici all'interno di una traduzione. Catford definisce questi cambiamenti linguistici come deviazioni dalla corrispondenza formale durante la traduzione dal testo di partenza al testo d'arrivo (Catford, 1978). A suo avviso, ci sono due tipi principali di cambiamenti possibili nella traduzione: cambiamenti di livello e cambiamenti di struttura. Abbiamo uno spostamento di livello quando un elemento della lingua di partenza ha un livello diverso rispetto al suo equivalente nella lingua d'arrivo. Abbiamo cambiamenti di struttura quando ad esempio vengono modificate le parti del discorso o la classe di un determinato termine (Catford, 1978). Secondo Nida (1964), il traduttore dovrebbe applicare quelle che definisce "tecniche di adattamento" (Nida 1964: 226) per raggiungere l'equivalenza durante il processo di traduzione. Queste tecniche sono: aggiunte, omissioni e alterazioni. Di seguito verranno riportati alcuni esempi relativi a dei cambiamenti linguistici che ho applicato durante il processo di traduzione.

Esempi:

higher education teachers

insegnanti di istruzione superiore

If you are intending to conduct research and wish to collect data on participants' experiences of the IntRef methods, it is very likely that you will need to apply for ethical

approval for such data collection to take place, in line with your institution's requirements for the conduct of ethical research.

Se intendi condurre una ricerca e desideri raccogliere dati sulle esperienze dei partecipanti dei metodi IntRef, probabilmente dovrai richiedere l'approvazione etica affinché tale raccolta di dati abbia luogo, in linea con i requisiti della tua istituzione per condurre la ricerca etica.

Identify number of participants from each institution and the length of the meeting
Identificare il numero di partecipanti di ciascuna istituzione e la durata della riunione

Decide on what exact technology you will use for video conferencing
Decidere quale tecnologia utilizzare per le videoconferenze

Un ulteriore caposaldo della traduzione specializzata risiede nell'utilizzo della terminologia adeguata. L'obiettivo della maggior parte degli studi sulla traduzione specializzata, infatti, è quello di stabilire un insieme di standard internazionali comuni al maggior numero di campi specializzati possibili e che includa la terminologia specifica (Grego, 2010). Questa tendenza è particolarmente applicabile al lessico che da sempre viene utilizzato per archiviare database comparabili come glossari bilingue/multilingue. Questa tendenza si è manifestata prima della diffusione dei computer quando si pensava alla creazione di un database o corpus terminologico in formato cartaceo. Ogni Lingua Speciale e quindi ogni testo specializzato ha alcuni termini che vengono utilizzati solo in contesti specifici e che il traduttore deve conoscere per fornire una buona traduzione del relativo testo di partenza. Nella scienza e nella tecnologia ci si aspetta che i testi d'arrivo suonino naturali, il che significa che i lettori dovrebbero avere l'impressione che siano originali e non una traduzione (Musacchio, 2004). Affinché una traduzione specializzata suoni naturale, sono coinvolti diversi elementi, uno dei quali è la qualità e la coerenza della terminologia. La terminologia è al centro della traduzione specializzata ed è la disciplina che consente ai traduttori specializzati di produrre un testo adeguato. Con la parola 'termine' definiamo unità lessicali con un significato preciso in un dato ambito (Cabr , 2010: 356-365). Le risorse terminologiche sono uno degli strumenti pi  importanti che i traduttori hanno per risolvere i loro dubbi. Per risolvere potenziali

problemi terminologici ed evitare incongruenze terminologiche, il traduttore specializzato deve consultare le cosiddette banche terminologiche e basi terminologiche. Una banca terminologica è una risorsa multilingue su larga scala, mentre una base terminologica è una risorsa terminologica più piccola e personalizzata (Bowker, 2015: 304-323). Consultando queste risorse, i traduttori sperano di trovare informazioni utili alla completa comprensione del termine e/o del contesto che lo circonda. Altre risorse utili possono essere i dizionari monolingua o il parere di un esperto con competenze nel settore e nella lingua di partenza.

Sempre a questo proposito, durante il mio processo di traduzione, ho sentito la necessità di creare un corpus che mi potesse aiutare e guidare nel risolvere potenziali dubbi all'interno della traduzione. In linguistica, un corpus (plurale: corpora) è un elemento che fa parte di un testo scritto che può fungere da base per un'analisi e descrizione linguistica (Graeme, 2014). Un corpus può essere monolingue o bilingue. I corpora sono considerati uno degli strumenti più utili nella traduzione principalmente perché forniscono un accesso istantaneo all'uso reale dei diversi termini e espressioni, mostrano schemi grammaticali, identificano delle traduzioni equivalenti e aiutano a riprodurre lo stile e le convenzioni testuali sia nella lingua di partenza che in quella di destinazione (Pastor, 2007: 1-18). Esistono diversi tipi di corpora. Si può fare una distinzione generale tra corpora generalizzato e corpora specializzato. Un corpus generalizzato è solitamente molto ampio e ha lo scopo di rappresentare il più possibile una certa lingua (Bennet, 2010). Le parole, le espressioni e le parti di testo incluse nei corpora generalizzati sono ovviamente molto generali e possono essere utilizzate nella maggior parte dei contesti quotidiani. Un Corpus Specializzato, invece, contiene parole, espressioni e parti di testi di un certo tipo e ha lo scopo di rappresentare un campo specifico e il linguaggio tipico di quel campo. I corpora specializzati possono essere sia molto grandi che molto piccoli, a seconda dello scopo e della specializzazione del corpus (Bennet, 2010). Ciascun tipo di corpus, sia generalizzato che specializzato, può essere distinto anche in base al numero di lingue incluse. Possiamo fare una distinzione generale tra corpora monolingue e multilingue (compreso il bilingue). I corpora monolingui contengono testi solo in una lingua mentre i corpora bilingui contengono testi in due lingue e i corpora multilingue contengono testi in più di due lingue.

Per la mia traduzione ho deciso di creare un corpus monolingue composto da diversi esempi di guide e documenti rilevanti relativi all'ambito educativo. I corpora monolingui vengono utilizzati principalmente per verificare il corretto utilizzo di una parola o per verificare quali sono le combinazioni di parole più naturali in determinati contesti. Una volta creato il corpus, ho installato uno strumento di analisi del corpus chiamato AntConc. È un software per l'analisi testuale che ha un potente "concordancer", e permette inoltre di controllare la frequenza di parole e parole chiavi all'interno di una collezione di testi. In generale, strumenti come i corpora sono ormai molto più utilizzati rispetto ai dizionari e le enciclopedie come aiuto pratico durante il processo di traduzione. In futuro, i traduttori dovranno trovare sempre di più le informazioni sulla lingua e sul contenuto dei loro testi nelle risorse digitali, quindi avranno bisogno di corpora e dei cosiddetti CAT tools per completare i loro lavori nel modo più efficiente possibile. I CAT tools sono dei software commerciali di traduzione assistita volti a gestire la terminologia e le memorie di traduzione (Folaron, 2010: 429-436). Uno dei CAT tools più diffusi oggi è SDL Trados, che è anche il software che è stato utilizzato durante questo progetto per tradurre i documenti IntRef, oggetto di questa tesi. SDL Trados è un CAT tool proprietario, il che significa che è un software a pagamento dotato di una banca di memoria chiamata Memoria di Traduzione (TM) utilizzata per memorizzare parole, frasi, e terminologia (Walker, 2014). La Memoria di Traduzione è uno strumento molto utile per evitare errori e utilizzare una terminologia coerente durante tutta la traduzione.

Le sfide che ho dovuto affrontare durante questo progetto mi hanno permesso di acquisire nuove competenze ed esperienza diretta del processo di traduzione. Ho imparato tutta una serie di nuovi termini relativi al campo dell'educazione sia in inglese che in italiano e ho anche imparato a cercare e raccogliere le informazioni più utili per decidere quale termine o espressione usare nella traduzione. In conclusione, questo progetto è stato molto utile per la mia crescita professionale poiché durante il mio percorso di traduzione e la stesura di questa tesi ho testato tutte le conoscenze e competenze acquisite durante il mio percorso accademico ampliandole ulteriormente attraverso l'analisi di alcuni aspetti per me nuovi.

REFERENCES

- Abdolmaleki, S. D. (2012) Proper names in translation: An explanatory attempt. *The social sciences* 7.6, 832-837.
- Akbari, M. (2012) The role of culture in translation. *Journal of Academic and Applied studies* 3.8, 13-21.
- Altarriba, J. and Soltano, E. G. (1996) Repetition blindness and bilingual memory: Token individuation for translation equivalents. *Memory & Cognition* 24.6, 700-711.
- Anthony, L. (2004) *AntConc: A learner and classroom friendly, multi-platform corpus analysis toolkit*. proceedings of IWLeL, 7-13.
- Arrojo, R. (1997) *The "Death" of the Author and the Limits of the Translator's Visibility*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins Translation Library 20, 21-32.
- Ayupova, R. (2014) Pretranslation text analysis as a part of translation process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 136, 213-216.
- Baker, M. and Saldanha G. (1998) *Routledge encyclopedia of translation studies*. London: Routledge.
- Baker, M. (2019) Universals of translation, *Routledge encyclopedia of translation studies*. London: Routledge.
- Bakul, H. I. (2016) *Translation Technologies: A Dilemma between Translation Industry and Academia*. Online Submission 4.4, 100-108.
- Bassnett, S. (2013) *Translation studies*. London: Routledge.
- Bell, R. T. (1991) *Translation and translating*. Vol. 56. London: Longman.

- Bennet, G. R. (2010) *Using Corpora in the language learning classroom: Corpus linguistic for teachers*, Michigan ELT.
- Biber, D. and Susan C. (2019) *Register, genre, and style*. Cambridge University Press.
- Blum-Kulka, S. (1986) Shifts of cohesion and coherence in translation. *Interlingual and intercultural communication: Discourse and cognition in translation and second language acquisition studies* 17, 35
- Bowker, L. and Pearson J. (2002), *Working with specialized language: a practical guide to using corpora*, London: Routledge.
- Bowker, L. (2015) Terminology and translation. *Handbook of terminology 1*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing 304- 323.
- Byrne, J. (2006) *Technical translation: Usability strategies for translating technical documentation*. Dordrecht: Springer.
- Cabré, M. (2010) Terminology and translation. *Handbook of translation studies 1*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 356-365.
- Catford, J. C. (1978) *A linguistic theory of translation*. Oxford University Press.
- Chesterman, A. (2017) *Reflections on translation theory*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins Translation Library.
- Chesterman, A. (2009) The name and nature of translator studies. *HERMES- Journal of Language and Communication in Business* 42, 13-22.
- Chesterman, A. (2011) Translation universals. *Handbook of translation studies 2*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 175-179.
- Cyrus, L. (2009) Old concepts, new ideas: approaches to translation shifts, *Monografías de Traducción e Interpretación 1*, 87-106.
- Dimitrova, B. E. (2005) *Expertise and Explicitation in the Translation Process*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins B.A.

- Dimitrova, B. E. (2010) Translation process. *Handbook of translation studies 1*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 406-411.
- Durkin, P. (2014) *Borrowed words: A history of loanwords in English*. Oxford University Press.
- Emmerich, K. R. (2013) Visibility (and invisibility), *Handbook of translation studies 4*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 200-206.
- Folaron, D. (2010) Translation tools, *Handbook of translation studies 1*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 429-436.
- Fraser, J. (1996) The translator investigated: learning from translation process analysis. *The Translator 2.1*, 65-79.
- Gambier, Y. and Van Doorslaer L. (2010) eds. *Handbook of translation studies*. Vol. 1. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Gambier, Y. (2010) Translation strategies and tactics. *Handbook of translation studies 1*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 412-418.
- Gentzler, E. (2001) *Contemporary translation theories*. Vol. 21. Bristol: Multilingual Matters.
- Gotti, M. and Sarcevic S. (2006) *Insights into specialized translation*. Vol. 46. Oxford: Peter Lang.
- Gottlieb, H. (2005) *Anglicisms and translation*. In *and Out of English*. Bristol: Multilingual Matters, 161-184.
- Grego, K. (2010) S. *Specialized Translation: theoretical issues, operational perspectives*. Monza: Polimetrica International Scientific Publisher.
- Gunnarsson B. L. (1997) Language for Special Purposes. In: Tucker G.R., Corson D. (eds) *Encyclopedia of Language and Education* vol 4. Dordrecht: Springer.
- Halliday, M. (1985/89) *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford/Geelong: OUP/ Deakin University Press.

- Hasan, R. (1995) The conception of context in text. In P. H. Fries and M. J. Gregory (eds) *Discourse in Society: Systemic Functional Perspectives. Meaning and Choice in Language: Studies for Michael Halliday*, 183–283. Norwood: Advances in Discourse Processes Vol. L.
- Hassan S. M. (2018) A Review of Literature of Computer-Assisted Translation, *Language in India*.
- House, J. (2008) *Beyond intervention: Universals in translation*. Trans-kom 1.1, 6-19.
- Hutchins, J. (2003) Machine translation and computer-based translation tools: What's available and how it's used, *A new spectrum of translation studies*, 13-48.
- Ivir, V. (1998) *Linguistic and communicative constraints on borrowing and literal translation*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins Translation Library 27, 137-144.
- Jaaskelainen, R. (2000) *Focus on methodology in think-aloud studies on translating*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins Translation Library 37, 71-82.
- Jääskeläinen, R. (2010) Think-aloud protocol. *Handbook of translation studies* 1, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 371-374.
- Jacobson, R. (1966) Aspetti linguistici della traduzione. *Saggi di linguistica generale*, Milano: Feltrinelli, 57.
- Jakobson, R. (2013) On linguistic aspects of translation, *On translation*. Harvard University Press, 232-239.
- Katan, D. and Taibi M. (2021) *Translating cultures: An introduction for translators, interpreters and mediator*. London: Routledge.
- Kennedy, G. (2014) *An introduction to corpus linguistics*, London: Routledge.

- Kenning, M. (2010) What are parallel and comparable corpora and how can we use them? *The Routledge handbook of corpus linguistics*. London: Routledge 487-500.
- Komissarov, V. N. (1991) Language and culture in translation: competitors or collaborators, *Traduction, Terminologie, Redaction 4.1*.
- Kortmann, B. and Van der Auwera J. (2011) eds. *The languages and linguistics of Europe: A comprehensive guide. Vol. 1*. Berlino: Walter de Gruyter.
- Kortmann, B. (2020) Sociolinguistics: Regional and social varieties of English. *English linguistics*. Stoccarda: JB Metzler.
- Kramsch, C. and Widdowson H. G. (1998) *Language and culture*, Oxford university press.
- Krings, H. P. (2001) *Repairing texts: Empirical investigations of machine translation post-editing processes. Vol. 5*. Kent State University Press.
- Krings, H. P. (1986) Translation Problems and Translation Strategies of Advanced. *Interlingual and intercultural communication: Discourse and cognition in translation and second language acquisition studies*, 272.
- Kroeber, A. L. and Kluckhohn C. (1952) Culture: A critical review of concepts and definitions, *Peabody Museum of Archaeology & Ethnology*, Harvard University.
- Kurniawati, L. A. et al. (2016) Introducing SDL Trados to beginning translators *Indonesian Journal of English Language Studies (IJELS) 2.1*, 15.
- Lawrence, V. (2000) *The translation Studies reader*. London and New York: Routledge.
- Lee-Jahnke, H. (1998) Training in Medical Translation with Emphasis on German. In: F. Massardier-Kenney and H. Fishbach (eds.) *Translation and Medicine, American Translators Association Series, Vol. X*, 1-12
- Mauranen, A. and Kujamäki, P. (2004) eds. *Translation universals: Do they exist?* Vol.48. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

- Mossop, B. (2014) *Revising and editing for translators*. London: Routledge.
- Munday, J. (2016) *Introducing translation studies: Theories and applications*. London: Routledge.
- Munday, J. (2010) Translation studies. *Handbook of translation studies* 1, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 419-428.
- Musacchio, M. T. (2004) *The distribution of information in LSP translation. A corpus study of Italian*. EUT - Edizioni Università di Trieste
- Newmark, P. (1988) *A textbook of translation*. Vol. 66. New York: Prentice Hall.
- Newmark, P. (1981) *Approaches to translation*. Oxford: Pergamon Press.
- Nida, E. (1977) A. *The Nature of Dynamic Equivalence in Translating*, Babel: International Journal of Translation.
- O'Brien, S. (2011) *Handbook of Translation Studies*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 17-20.
- Olohan, M. (2015) *Scientific and technical translation*. London: Routledge.
- Panou, D. (2013) Equivalence in translation theories: A critical evaluation. *Theory and Practice in Language Studies* 3.1.
- Pastor, G. C. (2007) Lost in specialised translation: the corpus as an inexpensive and under-exploited aid for language service providers, *Translating and The Computer, Londres* 1.29, 1-18.
- Pulcini, V. et al. (2012) The lexical influence of English on European languages. *The anglicization of European lexis* 1.
- Pym, A. et al. (2013) *The status of the translation profession in the European Union*. Calcutta: Anthem Press.
- Pym, A. (2017) *Exploring translation theories*. London: Routledge.
- Pym, A. (2008) *On Toury's laws of how translators translate*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins Translation Library 75.

- Pym, A. (1996) Venuti's visibility, *Target. International Journal of Translation Studies, Volume 8*, 165-178.
- Rando, G. (1970) The assimilation of English loan-words in Italian. *Italica 47.2*, 129-142.
- Reiss, K. (1981) Type, kind and individuality of text: Decision making in translation, *Poetics Today 2.4*, 121-131.
- Robert, I. S. (2013) Translation Revision: revision procedures and their impact on revision product and process. *New Voices in Translation Studies 10*.
- Sager, J. C. (1997) *Text types and translation*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins Translation Library 26.
- Salehi, M. (2012) Reflection on Culture, Language and Translation, *Journal of Academic and Applied Studies*, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages.
- Samuelsson-Brown, G. (2010) *A Practical Guide for Translators*. Bristol: Multilingual Matters.
- Sándor H. and Higgins I (2002) *Thinking French Translation*, second edition. Abingdon: Routledge.
- Scarpa, F. (2015) L'influsso dell'inglese sulle lingue speciali dell'italiano, *International Journal of Translation n.16*, 225-243.
- Schaffner, C. (2004) ed. *Translation research and interpreting research*. Bristol: Multilingual Matters.
- Schubert, K. (2010) Technical translation. *Handbook of translation studies 1*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 350-355.
- Scocchera, G. (2017) Translation revision as rereading: Different aspects of the translator's and reviser's approach to the revision process. *Mémoires du livre/Studies in Book Culture 9.1*.
- Sonia C. (2015) *Fundamentals of Translation*, Cambridge: CUP.

- Sonneveld, H. B. and. Loening K. L. (1993) eds. *Terminology: applications in interdisciplinary communication*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Sun, S. (2013) Strategies of translation, *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 5408-5412.
- Toury, G. (2012) *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Tripathi, S. and Sarkhel J. K. (2010) *Approaches to machine translation*.
- Ulrych, M. (1992) *Translating Texts: from theory to practice*. Rapallo: Cideb.
- Venuti, L. (200) and Mona Baker, eds. *The translation studies reader. Vol. 216*. London: Routledge.
- Venuti, L. (1986) The translator's invisibility. *Criticism* 28.2, 179-212.
- Venuti, L. (1995) *Translation changes everything: Theory and practice*. London: Routledge.
- Vinay, J. and Darbelnet. J. (1995) *Comparative stylistics of French and English: A methodology for translation. Vol. 11*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Walker. A. (2014) *SDL Trados Studio—A Practical Guide*. Birmingham: Packt Publishing Ltd.
- William G. (2002) Narrative and Expository Macro-Genres, In Ann M. Johns (ed) *Genre in the Classroom, Multiple Perspectives*. New Jersey and London: Lawrence Erlbaum, 249-267
- Wright, S. E. and Wright Jr L. D. (1993) eds. *Scientific and technical translation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Yamashita, N. and Ishida T. (2006) Effects of machine translation on collaborative work, *Proceedings of the 2006 20th anniversary conference on Computer supported cooperative work*, 515-524.

Yinhua, X. (2011) Equivalence in translation: Features and necessity, *International Journal of Humanities and Social Science* 1.10, 169-171.

Zupan, S. (2006) Repetition and translation shifts. *ELOPE: English Language Overseas Perspectives and Enquiries* 3.1-2, 257-268.