

Faculty as Change Agent tra cambiamenti e sfide: il caso dell'Università Patavina

Faculty as Change Agents between changes and challenges: The case of University of Padova

Concetta Tino*, Monica Fedeli°

Riassunto

L'innovazione didattica rientra tra le azioni che i sistemi di Higher Education sono chiamati ad implementare per continuare a svolgere il ruolo di agenzie che guidano il cambiamento. È un'iniziativa che all'Università di Padova ormai da circa otto anni è declinata in percorsi diversi, uno dei quali è il percorso per change agent (CA), i quali hanno la funzione di generare cambiamento all'interno dei loro contesti. La finalità di questa ricerca, a carattere qualitativo, è di conoscere quali cambiamenti hanno sperimentato i docenti coinvolti sia nei processi di insegnamento/apprendimento sia come CA nei loro dipartimenti di afferenza. I risultati mostrano che ci sia stato un cambiamento significativo in termini di prospettive e pratica didattica, ma ulteriori sforzi sono da compiere per svolgere una funzione efficace come CA.

Parole chiave: innovazione didattica, change agent, professional learning community, transformative learning.

Abstract

Teaching innovation (TI) is one of the actions that Higher Education systems have to implement to play the role of agencies that guide change. TI is an initiative that at the University of Padova has been designed into different paths for about last eight years, one of which is the path for change agents (CAs), who have the function of generating change within their contexts. The purpose of this qualitative research is to know what changes the teachers involved have

* Università degli Studi di Padova, concetta.tino@unipd.it

° Università degli Studi di Padova, monica.fedeli@unipd.it

Le due autrici hanno co-progettato la stesura dell'articolo. Concetta Tino ha scritto i paragrafi: Introduzione; 2; 5. Monica Fedeli ha scritto i paragrafi 3; 4. Concetta Tino e Monica Fedeli hanno redatto insieme il paragrafo 6.

experienced both in the teaching/learning processes and as CAs in their departments. The results show that there has been a significant change in terms of teaching perspectives and practices, but further efforts need to be made to perform an effective role as CA.

Keywords: teaching innovation, change agent, professional learning community, transformative learning.

Articolo sottomesso: 16/04/2024; accettato: 04/06/2024

1. Introduzione

In uno scenario in cui le università hanno bisogno di ridefinire se stesse all'interno di un panorama di istruzione superiore in continuo cambiamento, di rimanere organizzazioni significative e competitive per l'impatto che possono generare sull'assetto socio-economico delle società e per il ruolo di guida ad esse riconosciuto nei processi di trasformazione in atto, si comprende la necessità di avviare al loro interno iniziative formative a sostegno dell'insegnamento e dell'apprendimento, oltre che di sviluppo professionale dell'intera comunità accademica. Proprio in questa prospettiva l'Università di Padova (Unipd), costituitasi nel contesto italiano come pioniera dei processi di rinnovamento della didattica, ha dato vita nel 2016 al progetto *Teaching4Learning* (T4L) rivolto a tutti i/le docenti dell'Ateneo. Continuando lungo questa traiettoria, un'azione ancora più significativa è stata realizzata con la formulazione di una proposta formativa rivolta a un gruppo di docenti che volontariamente hanno aderito a un percorso di sviluppo professionale per lo svolgimento della funzione di Change Agent (CA) all'interno del loro dipartimento e della stessa Community accademica. Esercitare il ruolo di CA nella realtà accademica implica intersecare due traiettorie e attraversare i confini di due realtà: la realtà interna dei dipartimenti e la realtà "esterna", più ampia, quella della Community di Ateneo. Agire il ruolo di CA significa, quindi, operare sui due piani, ponendosi, da un lato, come facilitatori, mentori e animatori dell'innovazione didattica per i/le colleghi/e dei rispettivi dipartimenti, generando confronto e discussione sui temi dell'innovazione dei processi di insegnamento/apprendimento; dall'altro, come *boundary spanners* (Akkerman & Bakker, 2011; Tino, 2018), poiché chiamati ad attraversare i confini del loro dipartimento e dei loro campi del sapere per co-costruire nuovi oggetti di condivisione, fatti di pratiche, di esperienze, di sperimentazione di metodi e di iniziative, nel tentativo di contaminare i metodi e i processi dell'insegnare e dell'apprendere, oltre che di aprire nuove prospettive all'interno delle singole *Professional Learning Communities*

(PLCs). La funzione del loro ruolo è, infatti, proprio quella di promuovere un continuo sviluppo professionale (CPD) tra il personale docente del loro dipartimento, mediante la cura e la crescita delle PLCs, in modo da facilitare il passaggio da uno sviluppo professionale individuale a quello collaborativo, oltre che la creazione di uno spazio dove ciascuno possa sperimentare processi di condivisione e di supporto reciproco (Cordingley et al., 2015); dove tutti possano riconoscere la riflessione critica come fattore determinante che alimenta e rende sostenibile l'innovazione e il cambiamento, e la stessa crescita professionale di ciascuno (Stanley, 2011). In generale, la costruzione di PLCs è riconosciuta come la strategia più efficace per promuovere lo sviluppo professionale continuo e collaborativo (Vangrieken et al., 2017), dove il ruolo dei facilitatori diventa cruciale per la crescita e l'evoluzione delle comunità di appartenenza (Fedeli, 2022). In tal senso, il compito più importante per i CA è promuovere lo sviluppo delle PLCs come chiave di un cambiamento sostenibile all'interno dei loro contesti di riferimento. Finora a Unipd sono stati formati due gruppi di CA e per riuscire a cogliere i punti di forza e di debolezza dell'esercizio della loro funzione, ma anche le prospettive di miglioramento è emersa la necessità di esplorare, mediante una ricerca qualitativa: (i) Quali cambiamenti hanno sperimentato i CA come docenti nei processi di apprendimento/insegnamento dopo la formazione? (ii) Quali fattori di cambiamento sono riusciti ad implementare i CA all'interno dei loro dipartimenti?

Il contributo, sulla base dell'analisi del ruolo del CA nelle comunità di appartenenza, della prospettiva teorica del *transformative learning* (Mezirow, 2000) presenta l'analisi e l'interpretazione dei cambiamenti rilevati.

2. Change Agent e sviluppo di Professional Learning Communities

Bandura (2001) afferma: “to be an agent is to intentionally make things happen by one's actions” (p. 2). In linea con questa affermazione, i docenti in quanto change agent (CA) sono aperti al cambiamento e agiscono di conseguenza, pur essendo consapevoli della complessità dei processi da attivare all'interno dei loro contesti.

Il CA all'interno di qualsiasi processo di innovazione può avere ruoli diversi a seconda delle funzioni che è chiamato a svolgere quali: disseminatore di informazioni e idee, consulente per altri gruppi, formatore di specifiche skill, leader di un gruppo di change agent, innovatore e creatore di idee e pratiche, costruttore di nuova conoscenza per i gruppi e i contesti di riferimento, sperimentatore di nuove idee e pratiche. Anche se sono ruoli e funzioni che possono essere agiti separatamente o anche simultaneamente a seconda delle situazioni, sicuramente un CA dev'essere dotato di abilità di leadership per il gruppo

promotore di innovazione, deve agire come catalizzatore o facilitatore del cambiamento, deve assumersi il rischio di implementare il cambiamento, oltre che assumere la funzione del comunicatore sia all'interno sia all'esterno del contesto in cui opera. Questo significa che un CA efficace dovrebbe possedere abilità riguardanti la leadership, la comunicazione e la facilitazione di cui già Adair, nel 1973, aveva presentato alcune declinazioni. Per offrire dimensioni su cui riflettere si riportano alcune caratteristiche delle declinazioni offerte dall'autore e intese come capacità di: i) identificare e isolare problemi e compiti; ii) stabilire le priorità; iii) pianificare azioni e riadattarle alle situazioni; iv) definire attività e risorse necessarie; v) scegliere metodi adeguati; vi) valutare le prestazioni e il cambiamento mediante l'analisi dei risultati; vii) stabilire standard da raggiungere; viii) costruire spirito di squadra; ix) incoraggiare, motivare, riconoscere, ascoltare il punto di vista degli altri; x) suggerire domande anziché fornire risposte; xi) correre dei rischi nell'implementazione del cambiamento; xii) concedere ai gruppi con cui si opera tempo per la discussione; xiii) fornire supporto; xiv) generare un processo di cambiamento *bottom up*, utile a non imporre il cambiamento, ma a portare gli altri a cercarlo e a volerlo.

Si tratta di abilità che prevedono decisioni e azioni che possono generare successi, ma includere anche sfide da affrontare. Infatti, il CA potrebbe essere visto come una "minaccia" per i valori, la cultura e le pratiche esistenti; sentirsi isolato o poco riconosciuto. Essere efficaci CA può implicare, quindi, di affrontare delle sfide che richiedono l'identificazione di strategie idonee per perseguire gli obiettivi di cambiamento prefissati. Le strategie potrebbero essere di tipo razionale o rieducativo (Kiprotich, Kahuhia, & Kinyua, 2019). Le strategie razionali sono ispirate al modello di Lewin (1947), utilizzato molto spesso nella gestione del cambiamento organizzativo (Cummings, Bridgman & Brown, 2016). È un modello che si declina in tre fasi "unfreezing, changing and re-freezing", secondo le quali, per ragioni e interessi oggettivi individuali e organizzativi (razionalità), si passa dalla decostruzione delle pratiche esistenti (unfreezing), alla generazione di nuove pratiche e comportamenti che ne assicurano la competitività e i vantaggi (changing). In questa fase l'abilità comunicativa del CA diventa fondamentale per sostenere la transizione dalle vecchie abitudini a comportamenti e pratiche nuove, garantendone così il consolidamento (refreezing).

Con l'adozione di strategie ri-educative, invece, si vuole esporre le persone a nuovi valori e norme e alla necessità di adottarli, sulla base di prove razionali/scientifiche o su richiami emotivi. È una strategia educativa basata sull'apprendimento attraverso l'esperienza che evidenzia la gestione dei problemi reali utilizzando una strategia pianificata.

Proprio la dimensione dei problemi reali evidenzia l'importanza del ruolo dei CA come ideatori di iniziative a sostegno delle sfide connesse ai processi di

insegnamento/apprendimento (Grupp, 2014). In tal senso, i CA potrebbero agire su tre livelli: (i) a favore del processo di faculty development fornendo delle risorse per la crescita professionale dei membri della Learning Community (Fedeli, 2019a; 2020; 2022); (ii) a sostegno della didattica fornendo supporto per la progettazione del corso e le pratiche di insegnamento; (iii) a supporto dello sviluppo organizzativo, promuovendo programmi o iniziative per il coinvolgimento degli studenti (Cook & Meizlish, 2011). Tali figure agiscono, quindi, da catalizzatori del cambiamento perché attraverso le loro pratiche possono generare motivazione negli altri docenti e avviare i processi di cambiamento della cultura nel proprio dipartimento (O' Connel, Eddy, Iverson, & Mcdonald, 2022). È importante, tuttavia, per i CA tenere sempre presente che una PLC è un sistema composto da adulti che apprendono (Knowles, 2015) e come tali hanno bisogno di cogliere la spendibilità delle nuove idee, la loro compatibilità con i valori e le credenze individuali, la sperimentazione a piccole fasi prima di arrivare a un cambiamento radicale, la possibilità di ottenere risultati (Rogers, 2010). L'innovazione e la costruzione di una PLC sono, quindi, realizzabili e supportati mediante processi di condivisione e di sviluppo professionale costanti, grazie ai quali una nuova cultura, fatta di valori, prospettive e nuovi oggetti di condivisione, può essere costruita.

3. Prospettiva teorica di riferimento: *Transformative Learning*

La teoria del Transformative Learning (TL) (Mezirow, 2000; Taylor & Cranton, 2012) è stata utilizzata in questo contributo per interpretare il cambiamento di prospettiva (quadro di riferimento, schemi di significato) dei CA dopo il percorso formativo sull'innovazione didattica progettato in base alle teorie didattiche dell'Active Learning (Brame, 2016; Fedeli & Taylor, 2016; Fedeli, 2019b; Theobald, et al, 2020; Wolfe, 2006).

Le nostre strutture di significato consistono in due dimensioni, definite come 'habits of mind' e risultati di 'points of view' (Wiessner & Mezirow, 2000, p. 345). In generale, infatti, la teoria del TL è utilizzata per interpretare il livello di cambiamento delle prospettive degli adulti quando le abitudini e il quadro di riferimento diventano più permeabili grazie alla riflessione critica sull'esperienza e sui propri assunti. Ciò significa che la teoria del TL guida la reinterpretazione delle esperienze precedenti.

Nel processo della vita quotidiana, diamo senso al mondo attraverso le nostre esperienze e attraverso questo processo ricorrente e continuo, sviluppiamo abitudini mentali e quadri di riferimento per comprendere la realtà. Quando accade qualcosa che non rispecchia le nostre aspettative, possiamo essere incoraggiati, attraverso un processo di riflessione critica sull'evento, a mettere in

discussione il nostro modo di interpretare il mondo, a valutare la validità di idee alternative, a rinunciare a una vecchia visione in favore di una nuova, o a fare una sintesi di vecchio e nuovo, ottenendo una conoscenza più affidabile e convinzioni giustificate che possano guidare le nostre azioni. Questo significa che dilemmi disorientanti che mettono in discussione le dimensioni della nostra esistenza (lavoro, istruzione, famiglia, ecc.) sostengono la trasformazione delle nostre prospettive.

Secondo Mezirow (1990), il processo trasformativo si realizza grazie alla riflessione critica sull'esperienza, ma nel dialogo con se stessi e con gli altri. L'apprendimento trasformativo è quindi supportato dalla relazione. Infatti, "[...] through trustful relationships that allow individuals to have questioning discussions, share information openly and achieve mutual and consensual understandings" (Taylor, 2007, p.179) può avvenire un significativo processo di trasformazione.

A Unipd l'apprendimento trasformativo si configura come un processo dinamico di cambiamento individuale, sociale e organizzativo, dove la riflessione critica e le relazioni caratterizzano la PLC. La dimensione individuale coinvolge ogni singolo nuovo docente che, attraverso la frequentazione di un percorso di sviluppo professionale, è chiamato a sperimentare la riflessione personale sulle proprie prospettive di insegnamento/ apprendimento, interpretandole e attribuendone significato. La dimensione sociale è legata al processo di condivisione delle prospettive personali all'interno della PLC con il supporto anche di agenti di cambiamento come facilitatori dello sviluppo professionale e testimonianza di un cambiamento possibile. Il cambiamento organizzativo è conseguente alla riflessione dei docenti sulle pratiche didattiche perché i risultati di questo processo sono generalmente raccolti e analizzati a livello centrale con impatto sulla cultura e sulle politiche istituzionali. Questo significa che "the PLC serves as an organizational factor to disrupt a culture of isolation and produce mostly a positive culture of collaboration" (Tam, 2015, p. 32).

4. La ricerca

Questa ricerca si configura come studio di caso con la finalità di esplorare, nel contesto patavino, sia l'impatto della formazione T4L percepito dai docenti universitari, sia i cambiamenti promossi dai docenti nello svolgimento della loro funzione di CA all'interno dei loro contesti di riferimento, sia l'emergere di nuovi bisogni tra i CA come segnale di un processo di miglioramento professionale continuo.

A guida della ricerca sono state formulate le seguenti domande:

- Quali cambiamenti hanno sperimentato i CA come docenti nei processi di apprendimento/insegnamento dopo la formazione?
- Quali fattori di cambiamento sono riusciti ad implementare i CA all'interno dei loro dipartimenti?

4.1 *Contesto e partecipanti*

La ricerca è stata condotta all'Università di Padova coinvolgendo, tramite invito, 9 CA, 6 professori/esse ordinarie/i e 2 professoressa associate, 1 ricercatrice, che hanno aderito volontariamente al progetto. In particolare, i CA che si sono resi disponibili appartengono a 7 dipartimenti diversi: 2 di Scienze Biomediche, 1 di Ingegneria Industriale, 1 di Ingegneria Ambientale, 1 di Matematica, 1 di Ingegneria Economico-Gestionale, 1 di Giurisprudenza, 1 di Medicina Comparata e Alimentazione, 1 di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (Sezione di Pedagogia).

Occorre precisare che i partecipanti hanno seguito due percorsi formativi: un primo percorso dedicato all'analisi e interpretazione delle prospettive di insegnamento/ apprendimento, oltre che alla prospettiva e alle strategie *student-centered*; un secondo percorso specifico per lo svolgimento della funzione di CA all'interno dei dipartimenti di afferenza. 6 docenti hanno partecipato al primo percorso formativo per CA (2018-2019) e 3 al secondo percorso formativo (2021-2022).

4.2 *Metodologia, raccolta e analisi dei dati*

La ricerca è stata condotta tramite un approccio qualitativo (Cipriani, 2008; Dalla Porta, 2014; Sorzio, 2006) con la finalità di valorizzare l'unicità dell'esperienza e la peculiarità dei soggetti la cui partecipazione all'indagine è stata necessaria. Per la raccolta dei dati necessari ad analizzare i fattori e la relazione che hanno dato origine al fenomeno dei cambiamenti successivi all'esperienza formativa, è stata adottata come strategia operativa l'intervista semi-strutturata. Si tratta di una strategia che ha dato la possibilità all'intervistatrice di porsi in una posizione di ascolto e ad essere pronta a cogliere gli stimoli offerti dall'intervistato/a, modificando il flusso dell'intervista stessa quando necessario, per scandagliare meglio e più in profondità l'oggetto della ricerca.

Nello specifico, l'intervista ha voluto investigare quattro dimensioni-chiave:

- Prospettive su insegnamento/apprendimento prima e dopo la formazione (es.: Prima della formazione, quale funzione attribuiva all'insegnamento e all'apprendimento?)
- Cambiamenti implementati nella pratica didattica (es.: Riflettendo attentamente sulla sua pratica didattica, quali reali cambiamenti ha apportato dopo la formazione?)
- Ruolo di CA nella community locale (es.: Se pensa alla funzione fin qui svolta, come si percepisce nel ruolo di CA all'interno del suo dipartimento?).
- Analisi dei bisogni formativi/organizzativi. (Questo aspetto non è stato il focus di questo contributo)

Le interviste, della durata di circa un'ora, sono state realizzate in modalità F2F nel periodo tra novembre 2023 e gennaio 2024. Con il consenso degli intervistati è stata eseguita l'audio-registrazione delle interviste di cui, successivamente, è stata creata una trascrizione *verbatim*. L'analisi testuale dei dati raccolti ha previsto prima una lettura ripetuta dei testi e poi un'analisi dei contenuti tramite il software ATLAS.ti 24 che ha consentito di codificare e categorizzare le informazioni (Chiarolanza & De Gregorio, 2007). L'analisi è stata condotta principalmente secondo un approccio deduttivo; infatti, il framework teorico dell'apprendimento trasformativo ha fornito i dispositivi teorici attraverso i quali leggere e interpretare i dati raccolti.

L'analisi dei dati ha permesso di individuare i temi e i concetti e quindi le categorie, oltre che stabilire la relazione tra queste. In sintesi, seguendo il modello di Ritchie, Spencer e O' Conner (2003) le fasi di analisi hanno riguardato: i) la preparazione dei dati e quindi la trascrizione e creazione digitale dei testi; ii) l'individuazione delle categorie e quindi la codifica delle interviste; iii) l'analisi descrittiva, cioè l'identificazione di dimensioni teoriche sottostanti il materiale empirico raccolto; iv) l'analisi esplicativa che ha permesso di stabilire connessioni tra i temi emersi o *core categories* (Tarozzi, 2008).

I dati raccolti sono stati analizzati all'interno di un'unica *Hermeneutic Unit* (HU), costituita da 9 *Primary Documents* (PD), 22 codici, 429 *sub-codes* e 14 networks. Per limiti di spazio disponibile, in questo contributo sono stati presentati soltanto i risultati che hanno consentito di rispondere alle domande di ricerca.

5. Risultati

La codifica delle interviste ha consentito di identificare cinque temi principali (Tabella 1), consentendo così di rispondere alle tre domande che hanno guidato la ricerca.

Tabella 1-Temi emersi dall'analisi dei dati

Tema 1	Prima della formazione, le prospettive di insegnamento/ apprendimento dominanti dei docenti avevano carattere <i>teacher-centered</i>
Tema 2	La formazione ha favorito l'emergere di fattori-chiave dissonanti rispetto alla tradizionale prospettiva dell'insegnamento/apprendimento dei docenti
Tema 3	Dopo la formazione i cambiamenti hanno interessato la pratica didattica e la relazione docente-studente/essa
Tema 4	Il contributo dei CA nei dipartimenti di afferenza è condizionato dal livello di riconoscimento e dalla resistenza dei/lle colleghi/e
Tema 5	Il coinvolgimento di figure di sistema e l'incremento del numero dei CA nei dipartimenti offrirebbe supporto alla funzione dei CA

5.1. Tema 1: Prima della formazione, le prospettive di insegnamento/apprendimento dominanti dei docenti avevano carattere *teacher-centered*

L'analisi dei dati raccolti ha messo in luce come, prima della formazione le prospettive dominanti dei docenti partecipanti, fossero a carattere tradizionale e *teacher-centered*. In particolare, questo si è potuto evincere dall'analisi delle affermazioni degli intervistati su aspetti quali:

- il metodo: riflettendo la modalità di insegnare del docente, era focalizzato sull'erogazione di contenuti già pronti, ripetitivi e continuamente riprodotti da un anno all'altro; era orientato a riproporre un modello didattico per imitazione di quello adottato da un proprio docente, e non pedagogicamente scelto su misura di studenti/esse;
- la progettazione: molto spesso la lezione non era progettata, ma era realizzata con poca riflessione o pensata senza tenere conto dell'interazione con studenti/esse o dei materiali più adatti a loro, ma piuttosto ponendo attenzione principalmente sulla qualità dei contenuti;
- l'apprendimento: veniva inteso come processo realizzabile mediante la memorizzazione dei contenuti erogati dal docente; come conseguenza automatica e successiva alla chiarezza con cui il docente presentava i contenuti;
- la valutazione: tipicamente tradizionale, perché centrata sulla dimensione sommativa e quasi completamente assente quella formativa, portando il docente a non avere nessun controllo dell'apprendimento
- il ruolo di studente/essa: tipicamente tradizionale, passivo; studenti/esse avevano in aula una posizione di ascolto e l'interazione era regolata esclusivamente da domande poste dal docente;
- il ruolo del docente: centralità del docente sia per autoreferenzialità della didattica, sia perché focalizzato più sulla propria performance e il consenso,

anziché sul monitoraggio degli apprendimenti e sulla comprensione da parte di studenti/esse;

- la relazione: era caratterizzata da distanza fisica e formale o gestita con “presenza scenica”, rafforzando così la dimensione della centralità del docente. Per alcuni partecipanti la relazione docente-studente/ssa ha assunto poco valore.

La dimensione *teacher-centered* è sintetizzabile da alcune affermazioni riportate dai partecipanti:

[...] Prima il mio approccio era ricalcare ciò che io avevo subito o avuto; quindi, l'atteggiamento che mi ha contraddistinto è stato un atteggiamento di imitazioni. [...] l'idea era quella di avere quel tipo di approccio tradizionalista che voleva dire trasferimento di nozioni [...] e anche quasi con un certo distacco verso lo studente.

[...] Prima era un lungo monologo [...] in realtà ero più interessata a raccontare e a consegnare loro qualcosa di pronto.

[...] Io ho sempre pensato che ci dovesse essere una barriera, ma comunque molto distacco tra chi insegna e chi impara, perché non c'è nessun bisogno che ci sia una relazione.

5.2 Tema 2: La formazione ha favorito l'emergere di fattori-chiave dissonanti rispetto alla tradizionale prospettiva dell'insegnamento/apprendimento dei docenti

Il processo formativo T4L ha creato le condizioni in cui i partecipanti sono stati chiamati a riconsiderare le loro prospettive di insegnamento/ apprendimento mettendole a confronto con alcuni elementi dissonanti emersi. In particolare, durante la formazione gli elementi di scoperta che hanno generato significative riflessioni e a cui i partecipanti hanno fatto riferimento sono: i) la comprensione e l'attribuzione di nuovi significati rispetto all'insegnamento, considerato non più come trasferimento di conoscenze, ma come processo di supporto per chi apprende e, come tale, basato su un approccio olistico e attivo; ii) il ruolo del docente, passando da erogatore di conoscenze a facilitatore dell'apprendimento; iii) l'apprendimento, non più considerato semplicemente come realizzabile per trasferimento di conoscenze, ma come processo che implica interazione, oltre che coinvolgimento attivo ed emozionale di studenti/esse; iv) la valutazione, identificando potenzialità e funzionalità del monitoraggio degli apprendimenti e del feedback come pratica formativa.

A tal proposito risultano significative alcune affermazioni dei partecipanti:

[...] La didattica non si esaurisce nella trasmissione della conoscenza, anzi, è un aspetto minimale della didattica. Più vado avanti, più seguo workshop, più mi rendo conto di questo.

[...] Per me la scoperta principale è stato che il livello emozionale conta enormemente nell'apprendimento.

[...] Il potenziale del feedback per gli studenti e quello reciproco è uno strumento per migliorare la struttura del corso, la scelta di contenuti, la capacità di insegnamento.

5.3 Tema 3: Dopo la formazione i cambiamenti hanno interessato la pratica didattica e la relazione docente-studente/ssa

Dall'analisi dei dati fin qui presentati emerge che il passaggio da docente a docente formato ha indotto i partecipanti a introdurre consapevolmente dei cambiamenti all'interno dei processi di insegnamento/apprendimento. In particolare i cambiamenti dichiarati hanno fatto riferimento a diverse dimensioni quali: i) la riflessione sulla pratica didattica che ha portato alla progettazione delle lezioni; ii) i metodi didattici, caratterizzati dalla varietà e dall'interazione pianificata; iii) il monitoraggio degli apprendimenti (in particolare tramite quiz realizzati con tool diversi); iv) la particolare attenzione alla dimensione emozionale dell'apprendimento e quindi al coinvolgimento di chi apprende tramite l'uso di strategie di engagement (casi studio, lavori di gruppo e di coppia, uso delle tecnologie, scelta del linguaggio, cura della prossemica); v) la qualità della relazione docente-studenti/esse che ha portato ad incrementare il livello di interazione in aula e il dialogo, da parte del docente, della vicinanza fisica e visiva; a dedicare più tempo all'ascolto, alla costruzione di un rapporto di fiducia, alla conoscenza reciproca, oltre che ad incoraggiare la partecipazione.

Il cambiamento della relazione viene così descritta da uno dei partecipanti:

[La relazione] è cambiata in modo radicale, soprattutto perché ho cominciato ad avere meno paura io di cercarla. [...] dialogo continuamente con gli studenti in aula facendo domande, ma non limitandomi poi alla cura della risposta tecnica. Ora ogni piccola domanda che viene fatta, cerco di accoglierla bene, dicendo: "interessante questa domanda". Inoltre, invece di rispondere io direttamente faccio rispondere agli altri, cerco di creare una relazione dentro l'aula e questo non l'avrei mai fatto prima.

5.4 Tema 4: Il contributo dei CA nei dipartimenti di afferenza è condizionato dal livello di riconoscimento e dalla resistenza dei/lle colleghi/e

L'analisi dei dati ha restituito un'auto-percezione del ruolo di CA fortemente condizionato da due fattori: la resistenza da parte di colleghe/i e dal livello di riconoscimento. La maggior parte dei partecipanti ha manifestato un generale senso di insoddisfazione dovuto alle difficoltà incontrate nel generare cambiamento all'interno dei loro contesti di afferenza. Questo ha portato alcuni ad iniziare il loro mandato con entusiasmo che li ha portati a tentare in un coinvolgimento di tutti nelle iniziative intraprese. La realtà di alcuni dipartimenti definita "complessa", a causa proprio della manifestazione di resistenza al cambiamento da parte di colleghi/e, ha portato alcuni CA a scegliere di collaborare solo con le persone motivate e desiderose di migliorare la didattica. Il fenomeno della resistenza ha generato sfiducia portando alcuni CA a rimanere completamente inattivi fino a questo momento, pur programmando di dover ritentare. La resistenza è così descritta da alcuni partecipanti:

[...] sono un po' sfiduciato, perché i matematici fanno parte di un ambiente molto tradizionale, c'è chi sostiene che la didattica si fa col gesso alla lavagna; quindi, diventa un po' difficile combattere certi tabù e convinzioni tradizionali.

[...] le barriere sono quelle del cambiamento perché costa fatica e va a scontrarsi con l'idea di quale sia il ruolo dell'università che è ancora fondamentalmente tradizionale.

[...] i primi anni sono andata molto spedita, organizzando seminari. Praticamente ai seminari che facevo partecipavano più i colleghi degli altri dipartimenti che non quelli del mio. Allora pian piano un po' mi sono spenta, perché ho capito che davo fastidio.

Il fenomeno della resistenza in diversi contesti porta con sé anche quello della mancanza di riconoscimento da parte di colleghi/e. Infatti, se alcuni hanno dichiarato di essere stati interpellati per i progetti di innovazione della didattica per i quali l'Ateneo pubblica dei bandi, altri affermano di non essere stati coinvolti nei progetti né di aver ricevuto richieste anche in riferimento alla didattica da parte dei colleghi. A tal proposito una docente afferma:

[...] Non so se si riuscirò a creare una Learning community, è difficile proprio per le resistenze. Nel mio dipartimento non so se tutti sanno che io sia un CA, mi

riconoscono che io abbia sempre portato dei contributi a livello di didattica, ma non credo che sappiano cosa sia un CA.

Solo due dei partecipanti si ritengono soddisfatti e riconosciuti. Uno, in particolare, declina azioni messe in atto e ben riuscite quali: la *peer observation*, l'assistenza e il monitoraggio degli insegnamenti condotti dai nuovi docenti. L'altra docente, invece, evidenzia l'importanza della sua posizione nella commissione didattica che rende più semplice la sensibilizzazione per l'innovazione e i bandi per la didattica, oltre che la formazione come CA per incrementarne la presenza all'interno del proprio dipartimento.

Tema 5.5 Il coinvolgimento di figure di sistema e l'incremento del numero dei CA nei dipartimenti offrirebbe supporto alla funzione dei CA

Nell'esplicitare le sfide incontrate, i partecipanti mettono in luce come la mancanza di riconoscimento e le resistenze potrebbero essere affrontate meglio con un coinvolgimento delle figure di sistema e con l'incremento del numero di CA nei dipartimenti. Infatti, l'interesse delle commissioni didattiche e dei relativi referenti, dei Direttori di dipartimento vengono indicati dai partecipanti come fattori di supporto per i CA, perché si configurerebbe come riconoscimento della loro funzione. Infatti, uno dei partecipanti afferma:

[...] La direzione e anche la Commissione didattica dovrebbero sostenere, perché [i CA] possono essere soli, abbandonati a se stessi. Quindi se non è definito in maniera chiara cos'è questa figura, qual è il contributo che può dare diventa molto difficile.

[...] È una sfida in un dipartimento grande [...]. Per l'intero personale docente una sola persona è troppo poca, non tanto per la questione numerica ma per creare consenso.

La declinazione del ruolo e della funzione dei CA dovrebbe essere chiarita anche a livello di Ateneo, come specificato da uno dei partecipanti.

[...] se non è definito in maniera chiara cos'è questa figura, qual è il contributo che può dare diventa molto difficile.

6. Conclusioni e discussioni

I risultati hanno evidenziato come la formazione sia stata un'esperienza capace di generare dissonanza tra le originarie prospettive di insegnamento/ap-

prendimento dei docenti e le alternative conosciute durante il percorso formativo. La facilitazione di una riflessione critica sui propri assunti e la sperimentazione nell'aula formativa di nuove modalità e strumenti metodologici hanno indotto i docenti coinvolti a rivedere le proprie cornici di riferimento e in diversi casi a metterle in discussione, identificando nuove prospettive a cui ispirarsi per fare didattica e per creare relazioni educative. La formazione dunque ha fornito quegli elementi che hanno consentito ai partecipanti di divenire “critically aware of how and why our presuppositions have come to constrain the way we perceive, understand, and feel about our world” (Mezirow, 1990, p.14).

Il cambio di prospettiva dei docenti con un passaggio da una prospettiva *teacher-centered* dominante – basata principalmente sulla trasmissione della conoscenza e sulla passività dello studente – al riconoscimento del valore e alla messa in pratica di metodi e strategie ispirate alla prospettiva *student-centered* (Tino, 2020; Weimer, 2013) ha portato i docenti a implementare gradualmente metodi interattivi, a incentivare la partecipazione di studenti/esse, a riconoscere la valutazione come processo formativo e, quindi, a monitorare gli apprendimenti, riconoscendo così l'insegnamento un processo a supporto di chi apprende e cercando di rendere l'università “più accessibile”, come affermato da una docente. Il cambio di prospettiva è dunque testimonianza non solo di un processo trasformativo relativo alle proprie prospettive, ma anche dimostrazione della capacità dei docenti di riflettere sulla propria azione didattica per migliorarla, avviando così un percorso di apprendimento e di crescita professionale (Shön, 1983). L'apprendimento, infatti, inizia con l'esperienza e come sostiene Jarvis (2012) quando c'è una discrepanza che può verificarsi tra conoscenze, abilità, emozioni, credenze o comportamenti tradizionali e le nuove situazioni.

Se la formazione per l'innovazione didattica ha avuto secondo i docenti coinvolti, ricaduta positiva sulla pratica, gli stessi non hanno registrato lo stesso livello di positività della funzione di CA in termini di ricaduta sui contesti di appartenenza. La resistenza e la mancanza di riconoscimento reale da parte di colleghi/e è testimonianza che ancora in diversi dipartimenti ci sono ulteriori sforzi da compiere per la costituzione della PLC e perché i CA possano essere dei catalizzatori del cambiamento, generare motivazione negli altri docenti e avviare il cambiamento della cultura nel proprio dipartimento (Anonimo; O' Connel, et al., 2022). A supporto del processo è emersa la necessità di coinvolgere le figure di sistema, oltre che un riconoscimento istituzionale delle funzioni dei CA da parte dell'Ateneo. Le “criticità” hanno a che fare, da un lato, con la necessità di un ulteriore supporto formativo per i CA che potrebbe riguardare la facilitazione, la comunicazione e la condivisione nei contesti di riferimento; dall'altro con una presa di decisione politico-organizzativa dei dipartimenti e dell'Ateneo.

Va evidenziato che, nonostante ci siano passi ancora da compiere, i risultati sono da considerarsi rilevanti sul piano dell'innovazione didattica e relativamente all'avvio dei processi di costruzione delle PLCs.

Riferimenti bibliografici

- Adair, J. E. (1973). *Action-centred leadership*. New York: McGraw-Hill.
- Brame, C. (2016). Active learning. *Vanderbilt University Center for Teaching*.
<https://www.oaa.osu.edu/sites/default/files/uploads/nfo/2019/Active-Learning-article.pdf>
- Cipriani, R. (Ed.). (2008). *L'analisi qualitativa. Teorie, metodi, applicazioni*. Armando Editore.
- Cook, C. E., & Meizlish, D. S. (2011). Forging relationships with faculty and academic administrators. In C. E. Cook & M. Kaplan (Eds.), *Advancing the culture of teaching on campus: How a teaching center can make a difference* (pp. 50-64). Sterling, VA: Stylus
- Cranton, P., & Taylor, E. W. (2012). Transformative learning theory: Seeking a more unified theory. In P. Cranton, E. W. Taylor, & Associates, *Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cummings, S., Bridgman, T., & Brown, K. G. (2016). Unfreezing change as three steps: Rethinking Kurt Lewin's legacy for change management. *Human relations*, 69(1), 33-60.
- Della Porta, D. (2014). *L'intervista qualitativa*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- Fedeli, M., & Taylor, E.W. (2016). Exploring the impact of a teacher study group in an Italian university. *Formazione & Insegnamento*, XIV(3), 166-178.
- Fedeli, M. (2019a). Migliorare la didattica universitaria: Il cambiamento organizzativo e il ruolo del Change Agent. *Formazione & Insegnamento*, I(1), 267-282.
- Fedeli, M. (2019b). Linking faculty development to organizational development: Teaching4Learning@Unipd. In M. Fedeli & L.L. Bierema (Eds.). *Connecting adult learning and knowledge management. Strategies for learning and change in higher education and organizations* (pp. 51-68). Svizzera: Springer International Publishing.
- Fedeli, M. (2020). Change agent e comunità di pratica. Uniti per affrontare la pandemia. Il caso dell'Università di Padova. *Scuola democratica*, 11(3), 573-582.
- Fedeli, M. (2022). Lo sviluppo professionale del docente universitario. Tradizione, Potere e Collaborazione. In M. De Rossi & M. Fedeli (Eds.) *Costruire percorsi di faculty development*. (49-67). Lecce: Pensa Multimedia.
- Grupp, L. L. (2014). Faculty developer as change agent: A conceptual model for small institutions and beyond. *Journal on Centers for Teaching and Learning*, 6, 45-58.
- Jarvis, P. (2012). Learning from Everyday Life. *HSSRP* 1(1), 1-20
- Kiprotich, S. W., Kahuhia, J., & Kinyua, G. (2019). An assessment of empirical rational strategy and normative re-educative strategy on organizational performance in

- public offices in Kenya: A case of Teachers Service Commission. *International Academic Journal of Human Resource and Business Administration*, 3(6), 93-117.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., III, & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. Routledge.
- Mezirow, J., & Associates. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., & Associates (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Boss.
- O'Connell, K., Eddy, P. L., Iverson, E. R., & Macdonald, R. H. (2022). Faculty Change Agent Model: Cultivating Faculty to Catalyze Change. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 54(3), 11-18.
- Ritchie, J., Spencer, L., O'Conner, W. (2003). In J. Ritchie, & J. Lewis. (Ed.), *Qualitative research: a guide for social science student and researcher* (pp. 219-263). London: Sage Publication Ltd.
- Rogers, E. M. (2010). *Diffusion of innovations* (4th ed.). New York, NY: Simon and Schuster.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books
- Sorzio, P. (2006). *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*. Carocci.
- Tam, C.F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22-43.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Taylor, E.W. (2008). Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 5-15.
- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173-191.
- Theobald, E. J., Hill, M. J., Tran, E., Agrawal, S., Arroyo, E. N., Behling, S., ... & Freeman, S. (2020). Active learning narrows achievement gaps for underrepresented students in undergraduate science, technology, engineering, and math. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(12), 6476-6483.
- Tino, C. (2018). Boundary spanners: uno studio sugli orientamenti dei docenti-tutor dell'Alternanza Scuola-Lavoro. *Form@re*, 18(2), 89-102.
- Tino, C. (2020). An integrative interpretation of personal and contextual factors of students' resistance to active learning and teaching strategies. *Andragoška spoznanja*, 2(26), 59-74.
- Wiessner, C., & Mezirow, J. (2000). Theory building and the search for common ground. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 329-358). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John Wiley & Sons.
- Wolfe, K. (2006). Active learning. *Journal of teaching in travel & tourism*, 6(1), 77-82.