



Migliorare la didattica universitaria: Il cambiamento organizzativo e il ruolo del Change Agent

Improving Teaching and Learning in Higher Education Organizational Change and the Role of Change Agent

Monica Fedeli

Università di Padova - monica.fedeli@unipd.it

ABSTRACT

The Teaching4Learning@Unipd model, created within the Paduan academic context, is focused both on a faculty development program for improving teaching and learning and on fostering organizational development, based on reflections promoted in individual teachers and within the system relative to their own teaching/learning perspectives, as well as to their own culture and values. The Teaching4Learning @ Unipd model has several different features, among which there is the Change Agents (CA) which is configured as a privileged path, for those instructors who are willing to act as mid-managers and therefore as link among colleagues with the aim of supporting, facilitating and promoting improvement and change in teaching/learning processes. The paper presents the final results of the training path experienced by the CAs, in relation to their reflections collected after each session and to the administration of the final questionnaire which allowed to detect the strengths and weaknesses of the path, to demonstrate the level of perceivable effectiveness of the practices, the change of the teaching/learning perspectives, but also the aspects on which the participants believe they can act as CAs.

Il modello *Teaching4Learning@Unipd*, realizzato all'interno del contesto accademico patavino, è focalizzato, sia su un programma di faculty development per il rinnovamento della didattica, sia sulla promozione dello sviluppo organizzativo. Il modello *Teaching4Learning@Unipd* ha al suo interno diverse caratterizzazioni, tra le quali vi è quella dei Change Agents (CA), che si configura come un percorso 'privilegiato', per quei docenti che si sono resi disponibili ad agire come mid-manager e quindi come anello di congiunzione tra colleghi e tra questi e il dipartimento di appartenenza, sempre con la finalità, di sostenere, facilitare e promuovere miglioramento e cambiamento nei processi di insegnamento/apprendimento.

Il contributo qui presentato riporta proprio i risultati finali del percorso formativo vissuto dai CA, relativamente alle loro riflessioni raccolte dopo ogni sessione e alla somministrazione del questionario finale che ha consentito di rilevare i punti di forza e di debolezza del percorso, di cogliere il livello di spendibilità percepito delle pratiche sperimentate, il cambiamento delle prospettive di insegnamento/apprendimento dei docenti, ma anche gli aspetti su cui i partecipanti ritengono di poter agire come CA.

KEYWORDS

Teaching4Learning@Unipd, Change Agent, Teaching Innovation, Organizational Development, Organizational Change.
Teaching4Learning@Unipd, Change Agent, Innovazione Didattica, Sviluppo Organizzativo, Cambiamento Organizzativo.

1. Teaching4Learning@Unipd: Storia e Impatto

Teaching4Learning@Unipd è un programma di faculty development dell'Università di Padova, iniziato nel 2016, e rappresenta un reale impegno in ambito universitario volto a promuovere l'insegnamento attivo e il miglioramento della didattica. Questo programma risponde alle raccomandazioni della Commissione europea (2011; 2013) che incoraggia i docenti universitari a sperimentare nuove strategie di didattiche e learner-centered, promuovendo la de-privatizzazione dell'insegnamento e lo sviluppo di comunità di docenti capaci di riflettere e discutere sulle pratiche, condividendole. Il programma ha coinvolto e coinvolge docenti auto-selezionati e con una significativa inclinazione a migliorare il loro approccio all'insegnamento e all'apprendimento.

L'obiettivo del programma è quello di introdurre pratiche di insegnamento e di apprendimento attivo che riflettono un "modello italiano" (Fedeli, 2018a) del fare buona didattica. Dal 2016, più di 400 docenti hanno partecipato al progetto Teaching4Learning@Unipd attraverso percorsi di formazione di 30 ore. La maggior parte di loro ritiene che la formazione abbia avuto un impatto estremamente positivo sulle loro prospettive di insegnamento/apprendimento (Fedeli & Taylor, 2018). L'esperienza formativa vissuta, da un lato, ha generato nei docenti coinvolti, entusiasmo per il programma e desiderio di sperimentare una nuova didattica d'aula, dall'altro, un senso generale e una consapevolezza chiara che l'implementazione di pratiche didattiche attive si configura come un processo complesso, in particolare in un contesto come quello italiano che privilegia da sempre un modello di insegnamento tradizionale, caratterizzato per lo più da lezioni frontali e da esami in date predefinite e solo al termine dell'insegnamento. La sfida di sostenere i docenti in questo processo di innovazione impone di porre l'enfasi su un approccio sistemico al cambiamento. Questo è l'aspetto centrale di questo contributo che vuole mettere in luce come lo sviluppo delle pratiche didattiche attive e organizzative possono essere implementate all'interno di un particolare contesto culturale e come i docenti possano promuovere cambiamento scoprendo nuovi ruoli nell'istituzione accademica.

In particolare, il contributo presenta i risultati di un percorso appena concluso e rivolto ad un gruppo di *Change Agents*, (CA) offerto ad un numero ristretto di 26 docenti selezionati che hanno voluto mettersi in gioco per diventare agenti di cambiamento nei propri dipartimenti e lavorare insieme come mid-managers (Hodgson, May & Marks Maran, 2008) che, in un sistema complesso e gerarchico come l'accademia, dovrebbero costituire una forte spinta al cambiamento.

2. Sviluppo Organizzativo e Cambiamento

Lo sviluppo organizzativo contribuisce in modo significativo all'architettura di Teaching4Learning@Unipd e al suo ruolo nel promuovere l'insegnamento e l'apprendimento innovativi. "Organizational development is an effort, planned, organization wide and managed from the top, to increase the organization effectiveness and health through planned interventions in the organization's processes, using behavioural sciences knowledge" (Beckhard, 1969, p. 9). Più specificamente, implica la pianificazione di azioni e interventi che migliorano l'organizzazione e le persone in termini di competenza e conoscenza. Attraverso questo obiettivo, lo sviluppo professionale dei docenti può essere visto come un processo di sviluppo organizzativo (OD), perché promuove la crescita dell'organizzazione, puntando su una serie di interventi di knowledge management (Bamford & Forrester,

2003; Bierema, 2010; Bolisani & Bratianu, 2018) e sulla necessità di generare una cultura nuova dell'insegnamento e dell'apprendimento in higher education. Pertanto, a livello organizzativo, lo sviluppo professionale del docente è un mezzo per favorire, sia il cambiamento nelle pratiche didattiche, che un modo in cui le istituzioni vedono e concettualizzano l'insegnamento e l'apprendimento.

Lo sviluppo organizzativo è un campo interdisciplinare che attinge a contributi diversi dal business alla psicologia organizzativa, dalla gestione delle risorse umane alla comunicazione, alla sociologia e all'educazione (Anderson, 2016). Questo aspetto è cruciale nel riconoscere la natura complessa della struttura organizzativa delle università. UNIPD rappresenta una esemplificazione di questa complessità; fondata nel 1222, le sue tradizioni di insegnamento e apprendimento sono conservatrici e profondamente radicate, e sicuramente riconosciute e apprezzate. Come discusso in precedenza, la sua cultura accademica afferma una forte relazione gerarchica tra docenti e studenti; spesso, privilegia il contenuto del corso come conoscenza rispetto all'esperienza, ai punti di vista e ai contributi degli studenti, che sono generalmente considerati meno importanti o rilevanti. La grandezza di UNIPD ne amplifica sicuramente la complessità: è una delle più grandi università in Italia, con circa 60.000 studenti, 2500 docenti e 32 dipartimenti accademici, ognuno dei quali presenta approcci diversi verso l'insegnamento, il cambiamento e l'interesse per l'innovazione pedagogica. Dal punto di vista organizzativo, ogni dipartimento ha anche una lunga storia di interazioni molto limitate con gli altri dipartimenti, che funzionano principalmente come 'silos indipendenti', anche se condividono una missione comune per lo sviluppo della ricerca e per la formazione degli studenti e delle studentesse.

Il cambiamento organizzativo è lo scopo esplicito della maggior parte dei processi relativi allo sviluppo organizzativo (Anderson, 2016). Un cambiamento di tale portata, all'interno di un contesto universitario, richiede di essere ricercato e promosso da una nuova cultura organizzativa, sostenuta da una missione e da regole rinnovate, dal confronto dei valori e delle prospettive dei docenti e dell'organizzazione sull'insegnamento e sull'apprendimento perché centrali nel processo di cambiamento. In relazione a questo, il cambiamento emergente, concetto legato allo sviluppo organizzativo, include una serie di strumenti, tecniche e processi che preparano l'organizzazione al cambiamento, pianificando interventi, gestendo i processi e adattandoli nel tempo per raggiungere risultati più efficaci (Anderson, 2016; Bierema, 2014). L'approccio al cambiamento emergente è focalizzato sull'analisi dell'organizzazione come studio dei processi relativi allo sviluppo organizzativo connesso con gli individui e i gruppi che vivono in quel contesto. Si tratta di una prospettiva che affronta: "with what we experience in organization as we make sense of our activities and the actions of others" (Anderson, 2016, p. 87). Nel caso UNIPD, ad esempio, promuovere lo sviluppo professionale dei docenti per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento può essere considerato un processo interpretativo che caratterizza la vita dell'università e un modo di svilupparsi dell'istituzione. Alcune delle decisioni prese in questi ultimi due anni sono il frutto di un processo di negoziazione attivato ed intrapreso grazie anche alle richieste di docenti coinvolti nel processo di cambiamento. In questa dimensione un ruolo fondamentale è quello dei CA che come affermano Olson & Eoyang (2001), "the role of the change agent is to use and understanding of evolving patterns to effect the self-organization path, to observe how the system responds and to design next intervention" (p. 16). Questo approccio cattura al meglio l'obiettivo di Teaching4Learning@Unipd, riconoscendo la necessità di coinvolgere continuamente i docenti a vari livelli nel processo di cambiamento, come attori principali e di ascoltare le loro voci al fine innovare la cultura e migliorare la didattica.

3. Un intervento di cambiamento: Il ruolo del Change Agent nella didattica universitaria

Il CA è colui o colei che promuove cambiamento e miglioramento della didattica nel proprio dipartimento e/o tra i dipartimenti. Vista la struttura gerarchica di UNIPD e la scala di grandezza dell'ateneo patavino, il gruppo di coordinamento per la didattica a livello di ateneo ha deciso di mettere a punto e realizzare un percorso rivolto a figure di mid-manager, docenti con ruoli istituzionali nei propri dipartimenti o con un interesse particolare nella innovazione didattica. Il CA è un docente che ha esperienza in attività di miglioramento della didattica e intende lavorare con colleghi e colleghe sulla trasformazione e sui processi di apprendimento e insegnamento. Le funzioni del CA sono azioni di promozione e miglioramento della didattica nei propri dipartimenti che possano essere realizzate attraverso l'organizzazione di attività di formazione su metodi e strategie didattiche, il supporto e il coinvolgimento nel proprio dipartimento nelle scelte che riguardano la didattica, l'aggiornamento continuo e la formazione nell'ambito della ricerca in didattica nel proprio campo disciplinare, la sperimentazione di metodi e didattici e la promozione di azioni volte alla creazione e al sostegno delle comunità di pratica. Inoltre, il CA nel contesto patavino si fa promotore di attività di peer-observation tra colleghi che decidono di de-privatizzare la propria didattica aprendo le porte delle proprie aule e condividendo idee, strategie e progetti didattici realizzati. Le tre questioni fondamentali su cui il CA è chiamato ad intervenire ed eventualmente collaborare con colleghi e colleghe possono essere ricondotte a questi tre interrogativi: Che cosa gli studenti e le studentesse dovrebbero apprendere in quella particolare area disciplinare? Che cosa stanno apprendendo? Ed infine quali didattiche potrebbero migliorare il processo di insegnamento e apprendimento? Per affrontare tali interrogativi diventa necessario sviluppare relazioni significative tra pari, promuovere percorsi critico riflessivi sulla didattica, e ragionare in termini di processi per l'apprendimento e l'insegnamento e di risultati in termini di competenze da sviluppare e da mettere in pratica in contesti reali. Relativamente alla seconda domanda il CA svolge e sviluppa azioni di osservazione in aula, conduce colloqui con gli studenti e le studentesse relativamente all'insegnamento, identifica insieme ai docenti e agli studenti le criticità e i punti di forza dell'insegnamento, chiedendo e dando feedback e sviluppando strategie di supporto e materiali per assessment e valutazione dell'apprendimento e per l'apprendimento. (Fedeli, 2018b; Grion, 2016; Grion & Tino, 2018). Il CA agisce come promotore di partnership e collaborazioni, come coach educativo in alcuni casi se richiesto anche come co-teacher o come collaboratore nella didattica in aula. Dal punto di vista organizzativo si impegna a collaborare con esperti in ambito di apprendimento e insegnamento e misurare l'impatto delle azioni realizzato attraverso la realizzazione di progetti di action-research (Tomey, Liddy, Maguire, & McCloat, 2008), condividendo e comunicando i risultati ottenuti, organizzando attività di studio e condivisione, creando materiali di promozione per la disseminazione dei risultati.

4. Il percorso formativo dei Change Agents all'interno del modello *Teaching4Learning@Unipd*

Dopo aver seguito uno o più percorsi formativi nell'ambito del progetto *Teaching4Learning@Unipd*, un gruppo di docenti, con posizioni diverse all'interno del contesto accademico patavino, sono stati selezionati e quindi invitati a far

parte della community dei CA. I criteri di selezione hanno riguardato sia la disponibilità ad impegnarsi in un ulteriore e diverso percorso formativo rispetto a quello già frequentato, sia il livello di implementazione della pratica didattica innovativa in aula, che le valutazioni degli studenti negli ultimi tre anni. Questa modalità ha consentito di individuare inizialmente 34 docenti con posizioni diverse 7 professori ordinari (PO), 18 professori associati (PA), 4 ricercatori (RU), 1 RTDA e 4 RTDB, registrando una partecipazione equilibrata fra generi (Graf.1). Tuttavia, va precisato che alla fine il percorso è stato completato da 26 partecipanti e che solo in 25 hanno risposto al questionario somministrato al termine del percorso.

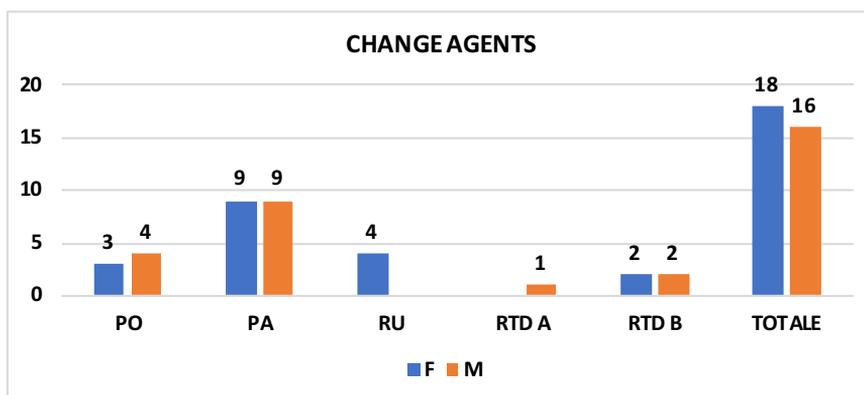


Grafico 1: Caratteristiche dei *Change Agents*

La durata del percorso è stata di 40 ore complessive ed è stato condotto da esperti di Active Learning e di metodi innovativi a livello nazionale e internazionale. Questa nuova sfida formativa è iniziata all'incirca al compimento del secondo anno del progetto di Teaching4Learning ed è stata realizzata nel periodo compreso tra giugno 2018 e febbraio 2019, con due giornate intensive ad intervalli di circa due mesi. Durante gli incontri i partecipanti hanno avuto la possibilità di conoscere diverse prospettive teoriche legate all'approccio *student-centred*, di condividere pratiche didattiche in uso cogliendone punti di forza e di debolezza, di sperimentare strategie e metodi dell'active learning identificando tra questi, quelli immediatamente spendibili all'interno dei contesti d'aula e quelli che richiedevano un training e una condivisione maggiore prima di essere utilizzati con gli studenti, di mettersi in gioco in attività di micro-teaching e peer-observation dando e ricevendo feedback costruttivi, di riflettere sull'utilità di innovare e/o cambiare la propria prospettiva di insegnamento/apprendimento a livello micro, ma anche ad individuare come questa sia strettamente connessa alle politiche e culture esistenti a livello meso. Proprio questa consapevolezza, con un approccio bottom up, ha spinto la community dei CA a formulare proposte per l'innovazione didattica ed elaborare documenti da sottoporre al vaglio degli organi politici dell'ateneo patavino, allo scopo di rendere l'innovazione una caratteristica sistemica. In tal senso, dunque, non solo l'output ottenuto, ma anche il processo stesso che si è auto-generato nel tempo ha assunto di per sé una propria connotazione trasformativa e quindi di modernizzazione. Si è trattato di un'esperienza che ha portato a rilevare quanto il percorso abbia avuto un effetto trasformativo sulle unità individuali, perché ciascuno ha potuto riflettere criticamente sulle proprie prospettive e sui propri metodi, mettendoli in discussione e identificandone punti di

forza e spazi di miglioramento; sulla community dei CA portando il gruppo a riflettere sul possibile ruolo da agire all'interno dei contesti di appartenenza e a percepire una nuova identità professionale, oltre che una responsabilità non solo verso gli studenti e le studentesse, ma anche verso i colleghi e le colleghe e il sistema di appartenenza, manifestando il bisogno di continuare a condividere spazi e pratiche; sul sistema stesso, poiché riconoscendo la valenza del modello formativo realizzato e ascoltando la voce dei docenti, ha posto in loro fiducia e ha voluto assegnare risorse considerevoli ad ogni dipartimento che volesse concorrere alla call annuale sul miglioramento della didattica.

5. Strumenti utilizzati

Un percorso così realizzato e fortemente voluto anche dai docenti coinvolti, ha previsto la costruzione di alcuni strumenti. In particolare, sono stati utilizzati il Reflective Journal (RJ) come strumento di monitoraggio continuo del percorso e come mezzo per sollecitare la riflessione personale costante dei partecipanti sull'esperienza vissuta alla fine di ogni sessione; un questionario al termine dell'intero percorso con lo scopo di rilevare le percezioni dei partecipanti sull'impatto che la formazione sperimentata potrà esercitare sulla didattica, sulla spendibilità dei metodi sperimentati, sulle sfide connesse al ruolo di CA sulle azioni prioritarie da avviare per la sensibilizzazione dei contesti di riferimento.

I due strumenti utilizzati sono risorse della piattaforma moodle e hanno consentito di raccogliere dati qualitativi e quantitativi.

Nello specifico, il RJ completato dai partecipanti al termine di ogni sessione ha costantemente investigato:

- l'aspetto che è stato più significativo in ogni sessione;
- gli aspetti maggiormente trasferibili nella pratica didattica e organizzativa;
- gli elementi più sfidanti a livello personale e organizzativo;
- le implicazioni per la didattica.

L'uso del RJ trova la sua giustificazione nel fatto che la riflessione costituisce un modo in cui le persone costruiscono significati e conoscenza utile a guidare le loro azioni (Shön, 1983; 1987). Proprio in questo percorso formativo destinato ai docenti il RJ ha avuto la funzione di sostenere la riflessione in azione e sull'azione, consentendo ai partecipanti di riflettere non solo sul percorso direttamente vissuto, ma anche sulla propria esperienza didattica, collegando costantemente e criticamente l'esperienza formativa con le strategie metodologiche e didattiche utilizzate.

Occorre ricordare che 'pensare' è un processo naturale mentre l'abitudine di 'riflettere' necessita di essere insegnata. Coltivare questa attitudine genera benefici nelle persone, poiché consente loro di acquisire il controllo dell'esperienza aumentandone il valore.

L'uso del RJ è stato connesso a benefici diversi sia per i partecipanti sia per i docenti-formatori. Per i partecipanti, infatti, esso ha costituito: a) una traccia costante della relazione tra pensiero ed esperienza; b) un mezzo per avere una costante relazione tra partecipanti e relatori; c) uno spazio sicuro dove ciascuno ha potuto esprimere le proprie perplessità e i propri dubbi; d) uno strumento per costruire un dialogo interno.

Per i docenti-formatori è stato come: a) una finestra sul processo e sui pensieri dei partecipanti; b) uno strumento formativo dialogico, perché ad ogni sessione

successiva c'è stata sempre la restituzione dell'analisi dei RJ focalizzata sulla presentazione dei concetti chiave emersi.

Occorre tuttavia precisare che, a volte, proprio per la mancanza di quell'attitudine alla riflessione costante sull'esperienza vissuta, non tutti i partecipanti ne hanno sempre tratto un completo beneficio.

Attraverso il questionario, invece, una risorsa offerta dalla piattaforma moodle che ha accompagnato l'intero percorso, è stata elaborata, alla fine del percorso, una survey costituita da 22 domande, di cui 19 a risposta multipla su scala Likert (1-5) e 3 aperte, focalizzate su alcuni aspetti-chiave con riferimento a:

- all'impatto dell'esperienza vissuta sulla propria prospettiva di insegnamento/apprendimento e la pratica didattica;
- alle strategie di active learning più facili o difficili da condividere con i colleghi;
- agli aspetti su cui cominciare ad agire insieme ai colleghi;
- alla percezione di coerenza tra metodologia del corso e prospettiva dell'active learning;
- all'identificazione dell'aspetto percepito come il più significativo del percorso;
- alla sollecitazione di una riflessione su due aspetti importanti: a) una possibile diversa modalità di pensare alla didattica, b) una modalità di sensibilizzare i colleghi nel ruolo di ca e nel contesto di appartenenza;
- alla possibilità di evidenziare aspetti che la survey avrebbe potuto tralasciare, fornendo l'opportunità di essere liberi di rispondere ad 'altro';
- alla soddisfazione complessiva del percorso.

6. Analisi e interpretazione dei dati

Dall'analisi qualitativa dei dati raccolti tramite il Reflective Journal i temi trasversali emersi che hanno interessato le diverse sessioni sono stati sintetizzati nella tabella seguente (Tab.1), dove sono stati categorizzati tenendo in considerazione due livelli di interpretazione: un livello meso, quando gli elementi sono stati messi in relazione al sistema e all'organizzazione di appartenenza; un livello micro, quando la relazione tra pensieri e azioni è stata creata con una dimensione d'aula o personale. Come si evince dalla tabella sottostante (Tab.1), spesso, alcuni dati si sono posti contemporaneamente in relazione con i due livelli, proprio perché strettamente interconnessi.

Dimensione indagata	Categorie		
	Micro	Meso	Micro/Meso
Elementi più significativi dell'esperienza formativa	<ul style="list-style-type: none"> • varietà di metodi • feedback 	<ul style="list-style-type: none"> • senso di appartenenza • consapevolezza del ruolo del CA • possibili azioni concrete del CA 	<ul style="list-style-type: none"> • potenzialità syllabus • utilità di un lessico comune per i syllabus • coinvolgimento • trasversalità/trasferibilità delle esperienze
Aspetti trasferibili nella pratica didattica e organizzativa	<ul style="list-style-type: none"> • feedback • metodi innovativi • buona pianificazione didattica 	<ul style="list-style-type: none"> • nuova cultura organizzativa • confronto tra pari 	<ul style="list-style-type: none"> • peer-observation • revisione syllabus • syllabus come strumento coerente di progettazione dei corsi
Aspetti maggiormente sfidanti a livello personale e organizzativo	<ul style="list-style-type: none"> • applicabilità AL/didattica • far comprendere innovazione a studenti • essere focalizzati sul <i>learning</i> • generare soddisfazione studenti • promuovere uso dei syllabi da parte degli studenti 	<ul style="list-style-type: none"> • creare learning community • divenire un punto di riferimento per didattica • generare coinvolgimento e vincere scetticismo • promuovere spirito di collaborazione 	<ul style="list-style-type: none"> • valore della didattica al pari della ricerca • introdurre pratica condivisa per stesura syllabi • riconoscimento istituzionale del C-Agent
Implicazioni per la didattica	<ul style="list-style-type: none"> • innovazione <ul style="list-style-type: none"> ⇒ maggiore consapevolezza nell'uso del feedback e della <i>peer observation</i> ⇒ organizzazione delle lezioni ⇒ miglioramento didattica ⇒ consapevolezza funzione docente (relazione docente-studente-coinvolgimento) 		<ul style="list-style-type: none"> • crescente senso di appartenenza all'organizzazione con impatto su innovazione didattica nell'organizzazione • C-Agent: ricadute positive su didattica • posizione privilegiata nell'interazione con i colleghi • revisione sui syllabi e i suoi su concetti chiave: conoscenze, abilità e competenze per creare struttura didattica e formativa articolata
Altro	<ul style="list-style-type: none"> • disseminare le proprie sperimentazioni didattiche 	<ul style="list-style-type: none"> • condivisione come mezzo per la cooperazione 	<ul style="list-style-type: none"> • bisogno di conoscere modelli di progetto e pubblicazioni sui temi

Tabella 1: Categorie emerse dall'analisi del Reflective Journal

L'analisi dei dati raccolti tramite il RJ ha fatto emergere categorie significative all'interno dei livelli micro e meso considerati. Infatti, a livello micro, i partecipanti hanno attribuito sia la significatività che la trasferibilità alla varietà dei metodi innovativi appresi, facendo per esempio riferimento alla potenzialità del world café come strumento per la riflessione e il confronto fra pari, per sostenere la motivazione dei partecipanti, per orientare le discussioni a secondo degli obiettivi e l'identificazione di soluzioni diverse; al role-play come metodo utile a far assumere e comprendere prospettive diverse; al micro-teaching come strategia a supporto del confronto e della condivisione di pratiche tra pari, oltre che del miglioramento della propria e altrui azione didattica. A livello micro, anche la metodologia del dare e ricevere feedback è stato identificato come aspetto significativo appreso e considerato trasferibile nei contesti d'aula. Il feedback è stato riconosciuto come strumento da rivalutare a sostegno dei processi di insegna-

mento/apprendimento, attraverso modalità che ne assicurino la tempestività, la frequenza e la puntualità oltre che i dettagli a cui si riferisce. In relazione a questo è emersa la consapevolezza di quanto all'interno dei nostri contesti ci sia ancora una cultura debole del dare e ricevere feedback, ma allo stesso tempo di quanto sia importante introdurlo nella pratica didattica come processo di apprendimento reciproco fra studenti, e tra studenti e docenti.

A livello meso, la significatività dell'esperienza è stata legata alla consapevolezza del ruolo e delle funzioni di un CA, visto come un agente motivatore e facilitatore dei processi di cambiamento, ma anche allo sviluppo di un senso di appartenenza facendo sentire i partecipanti 'collegli tra collegli' e quindi membri di un gruppo che vuole condividere e fare didattica 'a porte aperte' e che ritiene sia possibile trasferire all'interno dei loro dipartimenti una nuova 'cultura organizzativa'. Ancora, elementi trasversali tra i due livelli, micro e meso, e quindi con ricadute si a livello di contesto d'aula sia organizzativo, è stato identificato significativo e trasferibile la costruzione di un linguaggio comune nella costruzione di sillabi che possa supportare una progettazione coerente dei corsi.

Ricca di elementi è la dimensione riguardante gli aspetti sfidanti, dove, a livello personale risultano connessi alla coniugazione tra active learning e didattica, a far comprendere i processi innovativi agli studenti, guidandoli anche nell'uso significativo dei sillabi, a riuscire a cambiare prospettiva muovendo dai processi esclusivamente legati al teaching a quelli del learning; mentre, a livello organizzativo la sfida più grande, per i partecipanti, è riuscire a creare una learning community all'interno dei loro dipartimenti, perché questo richiede non solo impegno, ma anche strategie per motivare, coinvolgere e vincere lo scetticismo dei collegli. Accanto a questo non manca la sfida del riconoscimento istituzionale della figura del CA.

Diverse sono anche le implicazioni per la didattica in relazione sia al livello micro, dove l'innovazione è l'aspetto preponderante, poiché richiede la messa in discussione dei metodi tradizionali e l'introduzione di nuove strategie connesse al feedback formativo, alla peer-observation, alla relazione docente-studente che porta a guardare chi apprende 'con occhi diversi' e a comprendere l'importanza dell'interazione con gli studenti e tra gli studenti. Ancora, il ruolo del CA e del senso di appartenenza, a livello micro/meso, sono stati identificati come elementi che, seppur agiti a livello organizzativo, hanno un forte impatto sulla pratica didattica.

Un ultimo elemento importante emerso è il bisogno, oltre che il desiderio di condividere e disseminare a livello anche scientifico le sperimentazioni in atto, considerandolo come processo che supporta sia la condivisione delle buone pratiche in un contesto più ampio sia il proprio arricchimento personale e professionale.

Per i dati raccolti tramite il questionario sono stati qui presentati prima quelli relativi alle scelte multiple e poi quelli emersi grazie alle domande aperte.

La significatività dell'esperienza formativa è stata anche evidenziata dai dati emersi tramite la somministrazione del questionario, dove quasi la totalità delle risposte si è posizionata sui punteggi 4 e 5 della scala Likert. Questo, infatti, ha portato a registrare punteggi medi alti relativamente ai diversi item del questionario compresi tra 3.8 (role-play e world café) e 4.8 (soddisfazione complessiva per l'esperienza vissuta). In particolare, nel grafico seguente (Graf.2) sono state rilevate medie comprese tra un minimo di 4.2 relativamente all'impatto percepito dell'esperienza formativa sul cambiamento delle proprie prospettive di insegnamento/apprendimento, a un massimo di 4.4 per la convinzione di come l'Active Learning potrà caratterizzare la propria azione didattica, e della coerenza percepita tra metodologia del corso e prospettiva teorica di fondo.

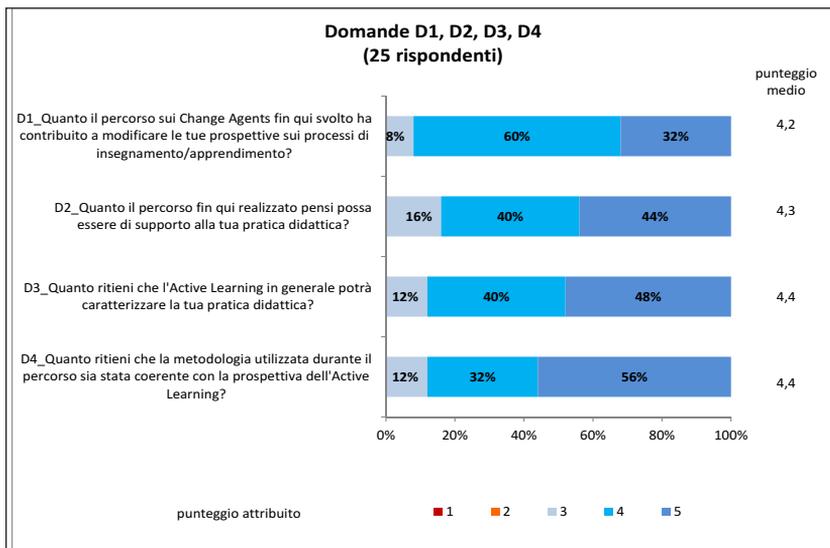


Grafico 2. Punteggi medi sull'impatto percepito dell'esperienza

Tra le strategie sperimentate il 36% dei rispondenti ha identificato il *teamwork* come quella più difficili da condividere con i colleghi. Mentre tra le strategie ritenute facilmente condivisibili sembrano essere sia la *peer observation* (20%) sia la *small group discussion* (36%), anche se le stesse risultano al secondo posto tra quelle considerate difficili da condividere (Graf.3).

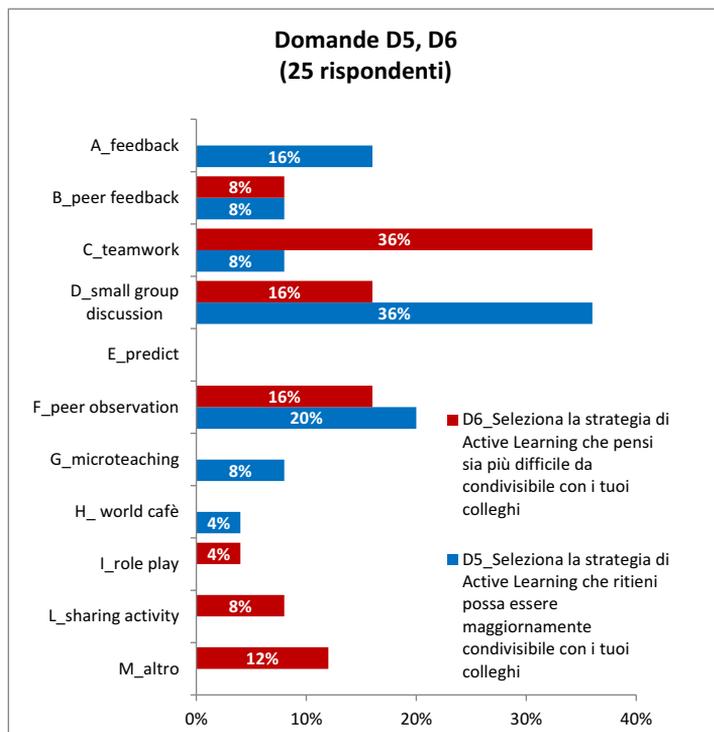


Grafico 3: Strategie considerate facili/difficili da condividere con i colleghi

Il questionario ha avuto anche la finalità di far riflettere i partecipanti sulle priorità su cui agire nella funzione di CA e in collaborazione con i colleghi. Questo ha portato a rilevare come la peer-observation (16), gli spazi di condivisione (15) e il syllabus (14) risultano essere aspetti sui quali sia importante cominciare ad intervenire per avviare un processo di innovazione della didattica e del sistema. I criteri di valutazione, la relazione docente-studente, il microteaching e la strategia del feedback sembrano essere stati demandati ad azioni future (Graf.4).

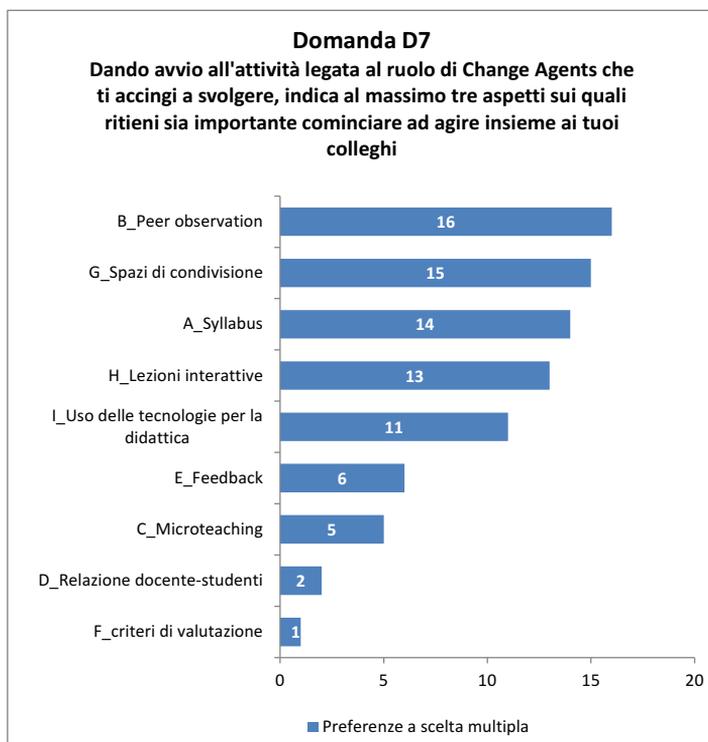


Grafico 4: I tre aspetti su cui i Change Agent ritengono sia importante agire

Tutte le strategie presentate e sperimentate dai rispondenti durante il percorso hanno registrato complessivamente un punteggio medio sempre alto, compreso tra il 3.8 (*world caffè* e *micro-teaching*) e il 4.6 (*small group discussion*), dimostrando come i partecipanti abbiano percepito una buona spendibilità dell'esperienza all'interno dei dipartimenti di appartenenza e nei contesti d'aula per poter così avviare i processi di cambiamento e innovazione didattica (Graf.5).

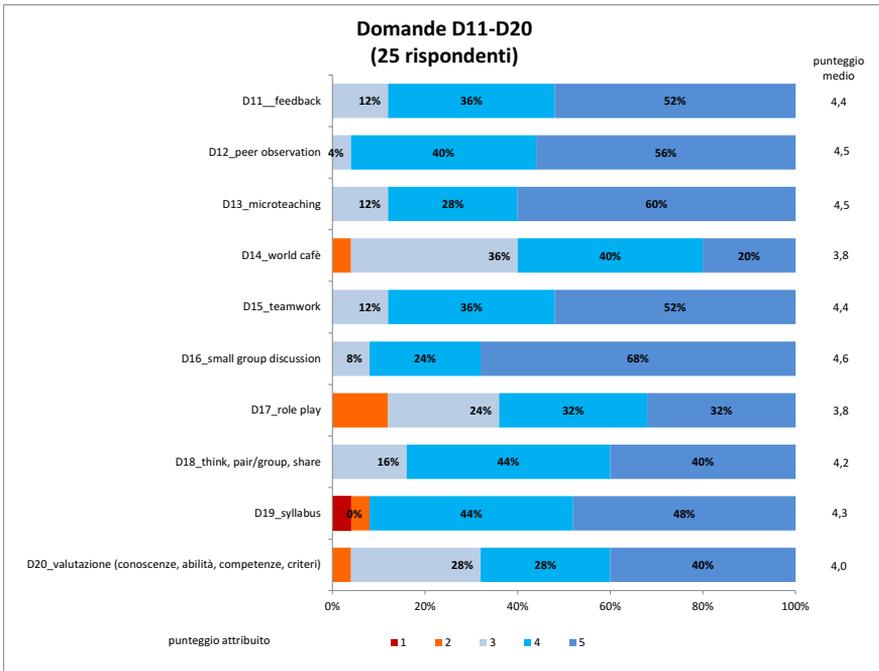


Grafico 5: Utilità delle strategie sperimentate durante il percorso

Significativa è la percentuale registrata relativamente alla soddisfazione complessiva del percorso, dove con un punteggio medio di 4,8, il 76% dei rispondenti si è collocato sul valore 5 della scala, mentre il 24% sul valore 4 (Graf.6).

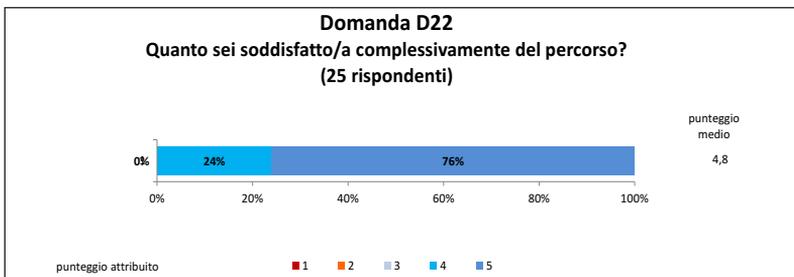


Grafico 6: Soddisfazione del percorso

Anche se i risultati sono molto soddisfacenti bisogna riconoscere che il percorso può essere migliorato. A partire quindi dai dati raccolti si potranno esplorare più a fondo, tramite interviste individuali, alcuni aspetti dell'esperienza, per comprendere cosa e come migliorarli.

I dati raccolti tramite le domande aperte del questionario sono stati sintetizzati nella tabella di seguito presentata (Tab.2), sempre nella logica di due livelli, micro e meso, a secondo che gli elementi emersi si riferissero alla dimensione personale del docente o al contesto d'aula, oppure al sistema di appartenenza, da dove si

possono evincere come elementi più significativi a livello meso, la costruzione di una comunità del cambiamento basata sul confronto fra colleghi, sullo scambio interdisciplinare, sul miglioramento della didattica; la condivisione, delle pratiche didattiche ma anche di obiettivi, problemi e criticità, oltre che di soluzioni e metodi tra colleghi di settori interdisciplinari; la presa in carico dell'innovazione didattica da parte dell'ateneo patavino. A livello micro, invece, sono emersi come aspetti significativi e con implicazioni per la didattica, la relazione docente-studente, il feedback come modalità per migliorare come studente e come docente, la possibilità di utilizzare metodi innovativi a sostegno dell'apprendimento. Si evince sempre come elemento trasversale la preoccupazione legata sia al riconoscimento formale del ruolo del CA sia alla possibile difficoltà di coinvolgere i colleghi in un processo di rinnovamento della didattica, e per questo diversi hanno fatto riferimento all'importanza di una definizione di obiettivi a livello istituzionale.

Dimensioni indagate	Categorie	
	Micro	Meso
Aspetto più significativo dell'intero percorso	<ul style="list-style-type: none"> • interazione con studenti • feedback • metodi sperimentati • active learning come processo di apprendimento • consapevolezza del miglioramento possibile della didattica • percorso CA: consapevolezza ruolo docente e insegnamento come ricerca 	<ul style="list-style-type: none"> • presa in carico dell'innovazione didattica da parte dell'ateneo • costruzione di una comunità del cambiamento e interdisciplinare • confronto e condivisione fra colleghi • trasversalità dei metodi • progettazione condivisa da prospettiva individuale a quella di sistema • azione coordinata con impatto a livello istituzionale
Modalità di pensare alla didattica dopo il percorso	<ul style="list-style-type: none"> • cambiamento dell'idea di fare didattica ⇒ consapevolezza del valore aggiunto che deve avere la didattica in aula ⇒ nuove metodologie ⇒ didattica come percorso dinamico ⇒ importanza della didattica al pari della ricerca ⇒ maggiore consapevolezza dell'importanza di fare buona didattica ⇒ miglioramento didattica con ricadute a livello personale (<i>mutual process</i>) ⇒ didattica più stimolante ⇒ centralità dello studente ⇒ maggiore consapevolezza dei metodi da sperimentare ⇒ consapevolezza dell'importanza di progettare le lezioni ⇒ introduzione di forme di autovalutazione e feedback ⇒ maggiore abilità nell'uso di tecniche ⇒ maggiore attenzione ai bisogni degli studenti ⇒ approccio interattivo 	grazie a: <ul style="list-style-type: none"> ⇒ confronto tra colleghi a livello interdisciplinare ⇒ condivisione strategie didattiche ⇒ coinvolgimento dei colleghi ⇒ interazione con i colleghi ⇒ peer learning ⇒ contesto collettivo che facilita miglioramento ⇒ maggiore abilità nell'uso linguaggi comuni
Modalità di sensibilizzare i colleghi verso una didattica innovativa	<ul style="list-style-type: none"> • proposte al CCS della peer-observation • rilevazione delle pratiche in uso • T4L a livello di dipartimento • identificazione di 'complici' • gruppi di discussione secondo una linea istituzionale/priorità • promuovendo l'idea di una buona didattica come responsabilità sociale • idea non di didattica innovativa ma di miglioramento della stessa • riflessione con i colleghi sull'uso dell'active learning come metodologia efficace per studenti, docenti e sistema • azioni di condivisione e scambio di pratiche • offrire osservazioni a lezioni condotte con active learning • patente a punti • attività dipartimentali su tecnologie e syllabus • primo coinvolgimento di colleghi più sensibili e poi del dipartimento • uso del microteaching • uso del feedback e piccole strategie di active learning • dalle tecnologie all'active learning • creazione di gruppi di lavoro • mostrare disponibilità • fare da ponte tra Scuola e dipartimenti per organizzazione incontri su metodologie dell'active learning • incontri periodici su didattica innovativa con studenti e colleghi • questionari di valutazione anche su didattica innovativa 	

Altro	<ul style="list-style-type: none"> • soddisfazione per i temi della didattica innovativa • gli esempi e le esperienze hanno facilitato la comprensione dell'active learning • utilità del confronto vissuto • perplessità sul microteaching: preoccupazione sull'uso di tecniche anziché sull'apprendimento • importante l'apprendimento terminologia del syllabus/metaplan 	<ul style="list-style-type: none"> • preoccupazione inquadramento ruolo CA • mantenere il gruppo di lavoro dei CA come osservatorio della didattica dell'Ateneo • utili incontri di follow up periodici per non rischiare di perdere lo spirito della comunità • importanza della comunità • riuscire a coinvolgere i colleghi
-------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabella 2: Categorie emerse dall'analisi delle domande aperte del questionario

Riflessioni conclusive

Nel riflettere sul percorso realizzato, si vuole provare ad evidenziare quale impatto lo stesso potrà avere su azioni future da mettere in campo, considerando che questa esperienza si inserisce in una serie di interventi di miglioramento della didattica molto più ampi ed articolati, che hanno avuto inizio nel 2016 e sono in continuo svolgimento e sviluppo. Le tre sfide che sono direttamente collegate con il ruolo del CA sono quelle emerse dai dati raccolti che potremmo sintetizzare in tre grandi aree di azione: quella delle relazioni e delle learning community, o meglio Faculty Learning Community (Adams & Mix, 2014; Cox, 2004, 2013; Daly, 2011; Fedeli & Taylor, 2016; Stanley, 2011), che rappresentano un vero e proprio strumento di promozione del cambiamento a livello di gruppi di docenti che si confrontano sui temi che riguardano la didattica e l'active learning. (Prince, 2004). La seconda sfida rappresenta quella di intervenire nei processi organizzativi dei dipartimenti e dei singoli corsi come: rileggere le finalità dei corsi di studio, creare strumenti e documenti che evidenzino il processo di apprendimento degli studenti e il miglioramento dello stesso, sviluppare competenze nell'utilizzare metodi nell'ambito dell'active learning, che coinvolgano gli studenti e promuovano partecipazione nell'ambito dell'insegnamento (Seale, 2009). Lo sviluppo di processi che siano focalizzati su assessment e feedback (Cook-Sather, 2014; Cook-Sather, Bovill, & Felten, 2014), ed infine prevedere e mettere a punto dei piani di sostenibilità delle azioni promosse e realizzate per dar forza agli interventi di cambiamento e di miglioramento (Wieman, 2016). La terza sfida è quella della interdisciplinarietà, attraverso azioni che possano promuovere dialogo interdisciplinare tra i dipartimenti, condivisione di pratiche e metodi di apprendimento e insegnamento volti a migliorare la didattica e i processi di apprendimento di tutte le aree e con tutti gli studenti e le studentesse. La sfida dell'interdisciplinarietà dovrebbe includere anche un'azione di intervento sulle procedure e sulle politiche di ateneo attraverso azioni concordate e volute trasversalmente nei dipartimenti.

Nell'affrontare le sfide delineate sembra essenziale, rispetto a quanto è emerso, dedicare la massima attenzione alla formazione su alcune aree: la didattica, lo sviluppo organizzativo e la metodologia della ricerca per poter diventare testimoni di miglioramento e innovazione, ma anche un forte lavoro di riflessione critica sui propri assunti e sulle proprie prospettive di insegnamento, che possono essere messe in discussione, solo acquisendo consapevolezza e agendo su di esse intenzionalmente per cambiare (Pratt, 2016). Le esperienze fino ad ora realizzate e il costante lavoro di rielaborazione dei dati emersi ha dato vita ad un "modello padovano" di faculty development creato e basato principalmente su tre aree di sviluppo e crescita: Instructional Design, che include tutta l'attività di formazione,

peer observation e di condivisione di pratiche. La seconda quella dell'Organizational Development e Cultural Development che includono tutte le azioni organizzative, di dialogo tra politiche e pratiche, di partecipazione a conferenze ed eventi nazionali e internazionali e di riconoscimenti e premi riferiti alla didattica, come gli open badge che i docenti ricevono dopo aver completato con successo il percorso di formazione. La terza area è quella della Governance/ Management che si impegna a comunicare e a coordinare le azioni di cambiamento e a partecipare a dibattiti sul miglioramento della didattica a livello internazionale con interventi sulle politiche locali e nazionali. Il CA è la figura di raccordo che si posiziona al centro delle tre aree e che dialoga e promuove idee e soluzioni in una struttura gerarchica come quella dell'Università di Padova. Il modello Padovano potrebbe rappresentare una "via italiana" all'innovazione didattica in un contesto complesso e resistente al cambiamento.

Riferimenti bibliografici

- Adams S.R. & Mix E.K. (2014). Taking the lead in faculty development: Teacher educators changing the culture of university faculty development through collaboration, *AILACTE*, 11: 37–56.
- Anderson, D.L. (2016). *Organization development. The process of leading organizational change*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Bamford, D., & Forrester, P. (2003). Managing planned and emergent change within an operations management environment. *International Journal of Operations & Production Management*, 23(5), 546-564. doi: 10.1108/01443570310471857
- Beckhard, R. (1969). *Organization development: strategies and models*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bierema, L. L. (2010). *Implementing a critical approach to organization development*. Malabar, FL: Krieger.
- Bierema, L. (2014) *Organization development: An action research approach*. San Diego, CA: Bridgepoint Education, Inc.
- Bolisani, E., & Bratianu, C. (2018). *Emergent knowledge strategies. Strategic thinking in knowledge management*. Cham, Swiss: Springer International Publishing.
- Cox, M. D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97(97), 5–23. <http://doi.org/10.1002/tl.129>.
- Cox, M. D. (2013). The impact of communities of practice in support of early-career academics. *International Journal for Academic Development*, 1324(September), 1–13. <http://doi.org/10.1080/1360144X.2011.599600>
- Daly, C. J. (2011). Faculty learning communities: Addressing the professional development needs of faculty and the learning needs of students. *Currents in Teaching and Learning*, 4(1), 3–16.
- European Commission (2011). *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/library/policy/modernisation_en.pdf
- European Commission (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fedeli, M., & Taylor, E.W. (2016). Exploring the impact of a teacher study group in an Italian university. *Formazione & Insegnamento*, XIV (3), 2279- 7505.
- Fedeli, M. (2018a). Promoting faculty development at university of Padova: Teaching4Learning@Unipd. In V. Grion & A. Serbati (eds.) *Assessment of Learning or Assessment for Learning? Towards a Culture of Sustainable Assessment in Higher education* (pp. 121-126). Lecce: Pensa Multimedia
- Fedeli, M., (2018b). The student voice in higher education and the implications of promoting faculty development. In V. Boffo, & M. Fedeli (eds.), *Employability and competences. In-*

- novative curricula for new professions* (pp.25-37). Firenze: Firenze University Press
- Fedeli, M. & Edward, W., Taylor (2019). Teaching4Learning@Unipd: Promoting faculty development and organizational development and change. European Learning & Teaching Forum 2019. Towards successful learning: Common ground and controversies. Cracovia, PL, <https://eua.eu/events/24-2019-european-learning-teaching-forum.html>. ISSN 2593 7448.
- Fedeli, M. & Tino, C. (in press). La formazione iniziale del docente universitario. Teaching4Learning@Unipd: metodi, pratiche e risultati dell'esperienza patavina. *Nuova Secondaria*.
- Grión, V. (2016). Assessment for learning all'università: uno strumento per modernizzare la formazione. In M. Fedeli, V. Grión, & D. Frison (a cura di), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp.289-318). Lecce: Pensa Multimedia.
- Grión, V., & Tino, C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 38-55.
- Hodgson, D., May, S., & Marks Maran, D. (2008). Promoting the development of a supportive learning environment through action research from the 'middle out'. *Educational action research*, 16(4), 531-544.
- Olson, E.E., & Eoyang, G.H. (2001). Facilitating organization change: lessons from complexity science. San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Pratt, D.D., Smulders, D. & Associates. (2016). *Five perspectives of teaching. Mapping a plurality of the good*. Malabar, Florida: Krieger Publishing Company.
- Prince, M. (2004). Does active Learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seale, J. (2009). Doing student voice work in higher education: an exploration of the value of participatory methods. *British Educational Research Journal*, 36(6), 995-1015.
- Tormey, R., Liddy, M., Maguire, H., & McCloat, A. (2008). Working in the action/research nexus for education for sustainable development: Two case studies from Ireland. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(4), 428-440.
- Wieman, C. (2017). *Improving how universities teach science. Lessons from the science education Initiative*. Cambridge, Massachusetts & London, England: Harvard University Press.