

IV.

Attori di cambiamento in higher education: il change agent

di *Marica Liotino*
Università di Padova

1. La definizione del change agent nel contesto internazionale

Sebbene la figura del change agent (CA) non sia molto conosciuta nel panorama educativo italiano, tale ruolo è già stato discusso ampiamente a livello internazionale. Analizziamo di seguito le definizioni e le descrizioni dei CA ritrovate nella letteratura sulle organizzazioni e sulle organizzazioni educative seguendo un ordine cronologico di pubblicazione.

Una prima descrizione appartiene al contesto delle organizzazioni educative, infatti nel 1973 Havelock ha pubblicato il libro “The Change Agent’s Guide to Innovation in Education. Educational Technology Publications”. L’autore descrive un CA come “a person who facilitates planned change or planned innovation” (p.5). Secondo lo stesso, esistono quattro diversi modi attraverso i quali una persona può agire da agente di cambiamento, in base al ruolo svolto all’interno dell’organizzazione e alla fase in cui agiscono all’interno del processo di cambiamento, come si può vedere in figura 1. Pertanto, i CA possono agire come “a catalyst”, solitamente studenti, genitori o membri del *board* che rendono note le insoddisfazioni e sconvolgono lo status quo, energizzando il processo di *problem solving*; un “solution giver”, quando la persona è consapevole del cambiamento necessario e conosce come implementarlo e

quando offrire la soluzione alla comunità; un “process helper”, in questo caso, una persona esperta nelle fasi di *problem solving* che assiste coloro che sono inesperti nel riconoscere e definire i bisogni, diagnosticare i problemi e fissare gli obiettivi, acquisire risorse, selezionare le soluzioni, adattare e implementare le soluzioni e valutare che le soluzioni abbiano incontrato i bisogni che hanno innescato il processo di cambiamento; e infine un “resource linker”, agendo come mediatore tra i bisogni e le risorse (finanziarie, competenze nel processo di cambiamento) creando collegamenti tra le persone e il sistema (Havelock, 1973, p. 7).

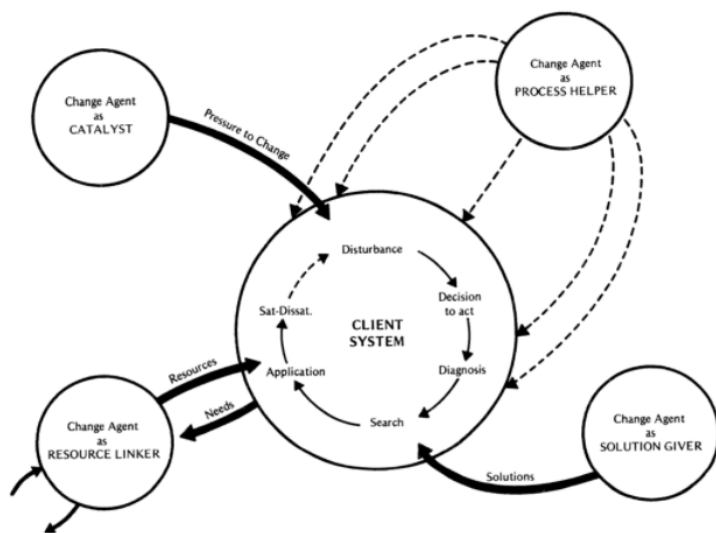


Fig. 1. Quattro modi per essere un change agent (Fonte: Havelock, 1973, p.8)

Rimanendo nella letteratura relativa alle organizzazioni educative, venti anni dopo Fullan (1993) sottolinea l'importanza di coltivare *change agency* negli insegnanti in formazione:

Faculties of education must redesign their programs to focus directly on developing the beginner's knowledge base for effective teaching and the knowledge base for changing the conditions that affect teaching [...] The new standard for the future is that every teacher must strive to become effective at managing change (p. 9).

Infatti, l'autore vede la combinazione di scopo morale e *change agency* come necessaria per essere insegnanti che fanno bene le cose giuste:

The moral purpose of teaching must be reconceptualized as a change theme. Moral purpose without change agency is martyrdom; change agency without moral purpose is change for the sake of change. In combination, not only are they effective in getting things done, but they are good at getting the right things done. The implications for teacher education and for redesigning schools are profound (Fullan, 1993, p. 5).

Nel 1997, riferendosi alla gestione delle organizzazioni in generale, Ulrich (come citato da Yusuf et al., 2017) ha menzionato il CA come uno dei possibili modi attraverso i quali le risorse umane possono sostenere le loro organizzazioni nel raggiungimento dell'eccellenza. Oltre ad essere un partner strategico con il management nella definizione della strategia aziendale, un esperto amministrativo che promuove lo svolgimento efficiente ed efficace del lavoro, un "employee champion" che sostiene il mantenimento e il miglioramento delle competenze dei dipendenti, il manager può agire come change agent, "continually contributing to the process of change and help[ing to] improve the organization's capacity to do so" (Yusuf et al., 2017, pp. 1658-1659).

Nel 1998, anche Patrick e Aetcher parlano di CA nelle organizzazioni educative, identificando i *faculty developers* come ruo-

li importanti per la trasformazione delle organizzazioni educative (in particolare *college* e università) in organizzazioni di apprendimento. Infatti, questi professionisti possono creare accordi collaborativi verso il cambiamento organizzativo grazie alla loro posizione di mediatori tra facoltà e amministrazione e di giudici in grado di valutare l'adeguatezza delle iniziative di cambiamento.

Alcuni esempi di iniziative promosse dai *faculty developers* volte al cambiamento e alla suddetta trasformazione sono: sostenere e orientare i nuovi docenti; incoraggiare il mantenimento della qualità dell'insegnamento attraverso processi di revisione tra pari; favorire la formazione in relazione ai progressi della ricerca nell'insegnamento (come gli approcci centrati sullo studente, le tecniche di apprendimento cooperativo, aiutare gli insegnanti a concentrarsi sui risultati dell'apprendimento piuttosto che sui contenuti da sviluppare nei corsi e usare la tecnologia in modo efficiente ed efficace); incoraggiare la collaborazione e i collegamenti tra le persone e le discipline (Patrick & Aetcher, 1998).

Nella discussione relativa alle figure chiave che possono influenzare il cambiamento negli istituti di istruzione, nel 2000 si inserisce Middendorf, descrivendo due profili di accademici che possono indurre tali processi: "opinion leader" e "acceptable innovators" (p. 84). I due tipi di accademici agiscono in tempi e modi differenti, compensando l'uno l'azione dell'altro. Gli opinion leader sono utili quando sono coinvolti nella pianificazione delle implementazioni e quando esprimono il loro atteggiamento verso le innovazioni:

Opinion Leaders are neither the first nor the last to make a change; have influence within the faculty; represent the norms of the faculty group; are at the hub of the faculty communications network; observe innovators to see how an idea works or where the dangers lie; observe latecomers to learn about an idea's limitations;

are relied on by the group for good judgment; and tend to be asked to serve on many committees (Middendorf, 2000, p. 86).

Complementarmente, gli innovatori sostengono nel pilotare esperimenti e nuove tecniche e nel dimostrarle. Infatti, “innovators are first to accept a change; are willing to take risks; have information sources outside their local group; communicate with other Innovators; and may be viewed as oddballs” (Middendorf, 2000, p. 90).

L'anno successivo, la riflessione di Cox (2001) ha riconosciuto le *faculty learning communities* come CA. Secondo l'esperienza dell'autore

These communities build communication across disciplines, increase faculty interest in teaching and learning, initiate excursions into the scholarship of teaching, and foster civic responsibility. They provide a multifaceted, flexible, and holistic approach to faculty development. They change individuals, and, over time, they change institutional culture. Faculty learning communities and their “graduates” are change agents who can enable an institution to become a learning organization (Cox, 2001, p. 69).

Pertanto, le *faculty learning communities* emergono come la migliore entità per raggiungere l'apprendimento e lo sviluppo della facoltà e promuovere un cambiamento multiforme e complesso a tutti i livelli (istituzionale, professionale e personale) del sistema (Cox, 2001).

Negli studi sino ad ora analizzati abbiamo visto che la promozione del cambiamento può essere esercitata da un'unica persona o da gruppi di persone che ricoprono ruoli diversi e a differenti livelli dell'organizzazione. Nel 2003, il lavoro di Caldwell ha tentato di offrire una prima classificazione della *change*

agency. Nel suo contributo, l'autore definisce un CA "as an internal or external individual or team responsible for initiating, sponsoring, directing, managing or implementing a specific change initiative, project or complete change programme" (Caldwell, 2003, pp. 139-140).

Attraverso un interessante studio della letteratura, egli ha identificato quattro modelli di change agency, basati sulla funzione e sul ruolo ricoperto dalla/e persona/e all'interno o all'esterno dell'organizzazione che affronta il cambiamento: "leadership models", "management models", "consultancy models" and "team models" (Caldwell, 2003, p. 140). Nei *leadership models* i CA ricoprono ruoli dirigenziali e sono identificati come leader che promuovono cambiamenti strategici; nei *management models* sono i manager di medio livello e gli specialisti funzionali a supportare il cambiamento nelle unità aziendali; i *consultancy models* affidano il ruolo di agenti di cambiamento ad esperti consulenti esterni o interni all'organizzazione; infine nei *team models* sono gruppi di persone che operano nei ruoli dei modelli precedentemente nominati ad operare come CA (Caldwell, 2003, p. 140).

Al pari di altri studiosi prima di lei, anche Watkins (2005), si è dedicata alla trasformazione degli istituti di *higher education* in *learning communities*. Nel 2005 ha proposto un modello a sette dimensioni di *learning organization* che promuove il cambiamento continuo e l'apprendimento. Riprendendo le parole di Shepard (1975 come citato in Watkins, 2005), l'autrice raccomanda nel suo modello che i *change leaders* lavorino in gruppo poiché "innovation requires a good idea, initiative, and a few friends" (p. 417). Questo permette loro di sostenersi a vicenda nell'affrontare la resistenza al cambiamento, anticipando proattivamente i problemi di implementazione e gli imprevisti, e lavorando su più fronti contemporaneamente. Inoltre, "creating cadres of change leaders at different levels of the organization is an effective strategy in the bureaucratic and often balkanized

structure of higher educational institutions” (Watkins, 2005, p. 418), per cui lavorare in gruppo rende possibile sollecitare il cambiamento a più livelli.

Un’ulteriore definizione di CA è offerta nel 2007 da Rusaw il quale li descrive come “individuals who help others make changes [and] facilitate developing new mental frameworks and job skills needed for a future state” (p. 349). Il suo studio riguarda le organizzazioni pubbliche e si sofferma sull’identificazione di quattro strategie e modelli che questi individui usano per indurre cambiamenti: (a) un “means-end model”, che implica una metodologia razionale di *problem solving*; (b) un “incremental approach” al cambiamento; (c) un modello “pluralist” che incorpora i diversi punti di vista, interessi e bisogni degli svariati costituenti; e (d) un modello “individual based” che si focalizza sul cambiamento dei modelli mentali e dei comportamenti individuali e di gruppo per cambiare il lavoro (Rusaw, 2007, p. 350).

Un ulteriore contributo allo studio dell’azione dei CA è il lavoro presentato da Battilana e Casciaro nel 2012. Il loro intento è stato di esaminare le condizioni in cui i CA sono in grado di influenzare gli altri membri dell’organizzazione ad adottare cambiamenti con diversi gradi di divergenza dallo status quo istituzionale. Le autrici hanno dimostrato empiricamente che l’adozione del cambiamento da parte dei membri dell’organizzazione è fortemente influenzata dal grado in cui il cambiamento stesso diverge dallo status quo istituzionale e che la chiusura strutturale nei *network* dei CA influenza la loro capacità di avviare e implementare il cambiamento e il successo di tali tentativi (Battilana & Casciaro, 2012).

Sulla stessa linea, nel 2015, anche Lines e i suoi collaboratori attestano l’importanza del ruolo dell’agente di cambiamento nel processo di cambiamento organizzativo. L’esito della loro ricerca attesta infatti che

Organizations that did not formally identify change agents were shown to encounter four times more resistance than those organizations that did. [...] The extent to which agents are personally involved with change implementation activities is also important. Change agents should have direct, day-to-day involvement that contributes to actual project-specific deliverables within the change implementation process (Lines et al., 2015, p. 1176).

Dunque, viene sottolineata l'importanza del riconoscimento formale di tali figure addette alla promozione di cambiamento e del loro coinvolgimento diretto e costante nei processi di implementazione della trasformazione.

Infine, il recente studio della letteratura di Palumbo e Manna (2019) ribadisce l'effetto catalizzatore di cambiamento che i CA rivestono all'interno delle organizzazioni educative. Essi sono descritti come dipendenti carismatici capaci di creare un'atmosfera *empowering* e positiva che stimola i membri di tali istituzioni dapprima alla riflessione, all'individuazione di intese e direzioni comuni per il cambiamento, successivamente alla costruzione di coinvolgimento e impegno comune nell'azione di metamorfosi e, infine, alla generazione di urgenza di sovversione degli assetti e delle pratiche organizzative. Anche in questo caso è avvalorata la creazione di team di implementazione che ostacolano l'inerzia individuale e collettiva, agendo nelle svariate aree organizzative per l'induzione di trasformazioni più profonde (Palumbo & Manna, 2019).

In sintesi, nella letteratura internazionale i CA emergono come figure che innescano, alimentano, supportano e guidano l'evoluzione e l'innovazione dell'organizzazione in tutto il suo corso (Havelock, 1973) rafforzando le capacità dell'organizzazione stessa e dei suoi membri di attuare cambiamenti (Yusuf et al., 2017; Rusaw, 2007). Dipendenti carismatici, *faculty developers*, leader, manager e *faculty learning communities* sono stati identi-

ficati come CA che possono guidare le organizzazioni educative nella loro transizione (Cox, 2001; Patrick & Aetcher, 1998; Watkins, 2005; Palumbo & Manna, 2019). Essenziale si è rivelata la collaborazione all'interno di gruppi di CA che operano a diversi livelli istituzionali creando ponti tra persone, risorse e discipline (Cox, 2001; Havelock, 1973; Patrick & Aetcher, 1998; Watkins, 2005).

2. I change agent all'Università degli studi di Padova

Come spiegato da Fedeli (2019), all'interno dell'Università degli studi di Padova i CA sono identificati come mid-manager, docenti con ruoli istituzionali all'interno dell'ateneo e docenti che hanno interesse e/o esperienza nella promozione di cambiamento e nel miglioramento della didattica. Si tratta di persone attente all'innovazione didattica e disposte a collaborare con colleghi e colleghe all'incoraggiamento della trasformazione e della riflessione circa i processi di insegnamento e apprendimento nel proprio dipartimento e/o tra i dipartimenti. Sono figure chiave che promuovono e implementano strategie di cambiamento, agiscono da mediatori tra le commissioni didattiche, nelle scuole e con i presidenti di corso di studio e fungono da referenti per progetti di didattica innovativa. Competenti e formati, i CA sono in grado di guidare la comunità (studenti e studentesse, personale di ateneo e docenti) durante le transizioni e sensibilizzare verso le tematiche di *active learning* (Bonwell & Eison, 1991; Fedeli & Bierema, 2019; Matsushita, 2018) e gli aspetti relazionali tra docenti, studenti e studentesse. Ai CA piace definirsi come apripista al servizio della comunità e per operare al meglio devono dimostrarsi credibili agli occhi di docenti, studenti e studentesse, credere profondamente nel progetto che dirigono e possedere conoscenze e competenze di pianificazione strategica, *community building*, leadership, ricerca educativa, *active learning*, *pro-*

ject planning, project work e coaching per colleghi, colleghe, studenti e studentesse.

Pertanto, l'azione dei CA nei propri dipartimenti riguarda: "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 strategie didattiche la promozione di azioni volte alla creazione e al sostegno delle comunità di pratica" (Fedeli, 2019, p. 270).

Si adoperano anche nelle riunioni di corsi di studio, di GAV (Gruppo per l'accREDITamento e la valutazione), della Commissione paritetica della valutazione didattica e presso le comunità di docenti, studenti e studentesse e si impegnano a promuovere iniziative di peer-observation.

Il riconoscimento di CA è ottenuto formalmente attraverso il rilascio di un open badge al termine di un lungo percorso di formazione. I potenziali CA sono dapprima selezionati. Tra i criteri di selezione, importante è aver frequentato uno o più di un percorso formativo offerto dal progetto Teaching4Learning@Unipd (T4L) assieme alla manifestazione di disponibilità ad impegnarsi nel percorso formativo per CA, al livello di implementazione della didattica innovativa e ai risultati ottenuti delle valutazioni degli studenti e delle studentesse (Fedeli, 2019). Il percorso formativo prevede 40 ore di formazione complessive, articolate in lezioni frontali, workshop ed esperienze *outdoor* condotte da esperti di didattica innovativa e *active learning* del panorama nazionale e internazionale. I contenuti e le competenze sviluppate sono quelle che risulteranno indispensabili per l'agire dei CA e che sono state già precedentemente menzionati. Particolare attenzione è dedicata alla riflessione sulla *teaching philosophy* (Tisdell & Taylor, 2000), sulla costruzione della *faculty learning community* (Cox, 2004), sul feedback (Wisniewski et al., 2020) e sulla *peer-observation* (Ghidoni et al., 2019). Tali riflessioni e pratiche sono

incoraggiate anche alla fine del percorso formativo, all'interno e all'esterno della comunità di CA. Attualmente i CA dell'Università degli studi di Padova sono 40, di cui 16 sono stati formati nel periodo tra Aprile e Dicembre 2021.

3. L'esperienza trasformativa del corso per change agent

Otto degli ultimi CA formati (Aprile-Dicembre 2021) hanno partecipato volontariamente ad uno studio che mirava ad analizzare eventuali cambiamenti in termini di filosofia dell'insegnamento, credenze e valori relativi al processo di insegnamento e apprendimento e di prospettive di insegnamento rispetto alle pratiche come conseguenza della frequenza del corso per CA. Nello specifico, dei 20 membri di facoltà inizialmente iscritti, solo chi ha completato il corso (n.16) e ha partecipato volontariamente alla ricerca è stato considerato (8 rispondenti). La filosofia di insegnamento di un docente rappresenta ciò in cui lui/lei crede rispetto all'insegnamento e all'apprendimento, e si rispecchia in ciò che effettivamente fa e come si comporta in aula (Tisdell & Taylor, 2000), pertanto, le riflessioni sull'insegnamento e l'apprendimento prima e dopo il processo di formazione sono state confrontate per identificare eventuali cambiamenti nelle credenze, nei valori e nelle pratiche, sviluppate come risultato dell'esperienza di formazione. Un questionario semi strutturato (Trincherò, 2002) è stato somministrato per raccogliere dati prima dell'inizio del corso e alla fine dello stesso, le cui domande sono state progettate per aiutare i partecipanti ad articolare la loro filosofia educativa. Inoltre, la somministrazione del Teaching Perspective Inventory (TPI)¹ all'inizio e alla fine del

1 Il TPI è un sondaggio autosomministrato composto da 45 item che dà l'opportunità di identificare convinzioni, assunti e prospettive epistemi-

corso ha aiutato gli studiosi a rilevare i cambiamenti relativi alle prospettive e alle pratiche di insegnamento dei partecipanti (Fedeli & Tino, 2019; Pratt & Collins, 2000; Pratt et al., 2016). L'analisi qualitativa delle risposte è stata condotta utilizzando il software Atlas.ti08, invece, per i dati quantitativi sono state effettuate analisi descrittive attraverso fogli Excel.

Dalla comparazione delle risposte ai questionari iniziali e finali si è evinto che la promozione della crescita personale e professionale, l'empatia, la condivisione e il coinvolgimento degli studenti avevano inizialmente caratterizzato la filosofia di insegnamento dei docenti, valori per lo più sviluppati frequentando

che sull'insegnamento attraverso particolari impostazioni/contesti. Le questioni fondamentali sull'insegnamento sono esplorate in questo inventario, come quello che si vede come lo scopo dell'educazione, il ruolo dell'educatore e degli studenti, le strategie di insegnamento, il ruolo della valutazione e quale significato è attribuito alla conoscenza. Il TPI considera cinque prospettive di insegnamento: transmission, apprenticeship, developmental, nurturing and social reform. Ognuna di esse presenta sub-scores per credenze, intenzioni e azioni. La prospettiva della transmission presta una particolare attenzione al contenuto e alla materia insegnata, è quindi tipica di docenti individuati come buoni presentatori dei contenuti della materia. I docenti maggiormente orientati all'apprenticeship conoscono le capacità dei propri studenti e cercano di guidarli verso una maggiore responsabilità e indipendenza, promuovendo lo sviluppo della loro zona di sviluppo prossimale. In ottica developmental l'insegnamento è pensato dando ascolto alla voce degli studenti e adattato al modo di pensare degli stessi; di fatto lo scopo è quello di promuovere negli studenti lo sviluppo di strutture cognitive sempre più complesse e sofisticate. Nella logica nurturing è favorito un clima di cura e fiducia tra docenti e studenti all'interno del quale i docenti supportano i secondi nell'individuazione e nel perseguimento degli obiettivi prendendo in considerazione anche la crescita individuale, l'autostima e l'autoefficacia. Infine, i docenti indirizzati alla social reform sono focalizzati sulla collettività più che all'individuo, si soffermano su valori e ideologie, stimolano alla riflessione critica e alla discussione dello status quo (<http://www.teachingperspectives.com/tpi/>).

altri corsi offerti dal programma T4L. Solo una persona della facoltà ha dichiarato che i suoi principi e valori non sono cambiati dopo la formazione da CA e solo due di non essere cambiati come insegnanti. Di fatto, è emerso che dal momento in cui hanno intrapreso il percorso per diventare CA, la maggior parte di loro ha avuto modo di capire meglio i propri principi, delineare più chiaramente i loro assunti e i loro approcci all'insegnamento, acquisendo anche una maggiore consapevolezza e attenzione nei confronti della didattica (specialmente quella attiva). Alcuni CA hanno riportato di aver cambiato il proprio approccio pedagogico e la loro pratica didattica, ponendo maggiore attenzione al *teaching design*, e più in particolare, alla gestione dei tempi dedicati alle attività proposte, al coinvolgimento degli studenti e delle studentesse e all'introduzione di attività di gruppo nelle loro lezioni. Altri hanno testimoniato di aver raggiunto una maggiore sintonia e di aver instaurato un dialogo più chiaro ed efficace con studenti e studentesse oltre che a manifestare maggiore apertura a iniziative di natura trans e inter-disciplinare. A detta degli stessi, a determinare tali cambiamenti sono stati i momenti di riflessione, confronto e condivisione di esperienze e visioni con i colleghi, che ha permesso loro di sviluppare una maggiore consapevolezza circa i propri insegnamenti. Il cambiamento è anche risultato essere la conseguenza del consolidamento e dell'approfondimento dei temi affrontati durante il corso. Ad ulteriore conferma dell'efficacia dell'esperienza formativa, sei degli otto rispondenti al questionario si sono dichiarati completamente d'accordo circa l'utilità del corso per il miglioramento del loro insegnamento, mentre i restanti due si sono detti essere abbastanza d'accordo con tale affermazione, come si può vedere in figura 2.

Quanto agli obiettivi individuali da realizzare come nuovi CA, i partecipanti hanno riportato di aver già introdotto cambiamenti nei propri insegnamenti e prevedono di modificare ulteriormente i propri corsi anche con l'aiuto degli studenti e delle studentesse. Alcuni obiettivi futuri da intraprendere assieme ai

colleghi consistono nella creazione di comunità interdipartimentale di docenti che hanno frequentato i corsi T4L (al fine di mantenere un confronto e uno scambio circa le sperienze professionali e collaborazioni), nell'organizzazione di incontri cadenzati con i colleghi CA, nella sensibilizzazione di colleghi, studenti e studentesse verso l'approccio *student-centered* e le pratiche di *active learning* e nell'offerta di supporto ai colleghi che vogliono modificare i propri corsi attraverso strategie di coaching. In effetti, sei docenti sono fermamente convinti che il corso li abbia resi più inclini a promuovere innovazione didattica nel proprio dipartimento (vedi figura 2). I CA sono anche abbastanza (n.3) e complessivamente (n. 5) d'accordo che il corso li abbia resi maggiormente propensi a collaborare con i/le colleghi/e sui temi della didattica e quasi tutti (n. 7) sono fermamente d'accordo che li abbia resi più favorevoli all'utilizzo di peer-feedback tra colleghi. In merito alla loro aumentata disposizione a proporre iniziative di peer-feedback alcuni CA sono complessivamente d'accordo (n. 4) dell'influenza del corso in questo senso ma ci sono altri che sono poco (n. 3) e abbastanza (n.1) d'accordo. Si sono invece mostrati abbastanza (n. 3) e complessivamente d'accordo (n. 4) relativamente alla spinta data dal corso a prendere parte in iniziative di peer-observation, ad eccezione di un docente che si è dichiarato poco d'accordo.

Come si può vedere nella figura 3, anche i risultati iniziali e finali del TPI mostrano una lieve variazione nelle prospettive di insegnamento dei CA.

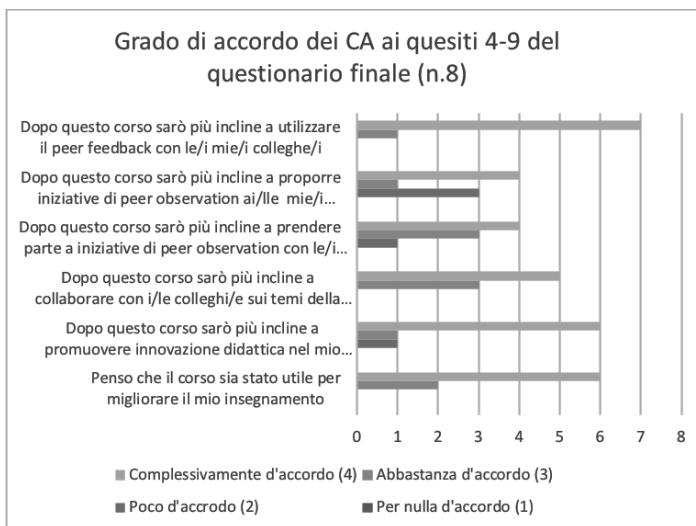


Figura 2. *Grado di accordo dei CA ai quesiti 4-9 del questionario finale, n. 8 rispondenti*

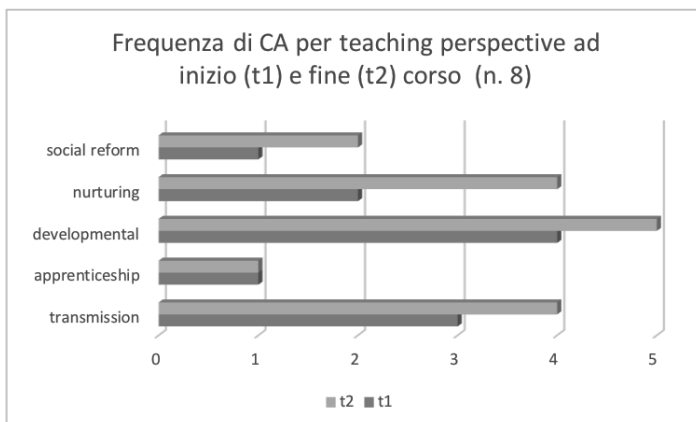


Figura 3. *Risultati del TPI ad inizio e fine corso di formazione per CA, n. 8 rispondenti*

Tali risultati paiono essere coerenti con quanto riportato dai CA nei questionari. Sorprendentemente il percorso di formazione ha modificato, seppur lievemente, la filosofia e le pratiche di insegnamento dei CA, nonostante tali tipi di cambiamenti si verificano tendenzialmente dopo esperienze di lunghi periodi. Il programma, infatti, ha dimostrato di possedere gli elementi centrali tipici delle teorie dell'apprendimento trasformativo: incoraggiare la condivisione dell'esperienza individuale, promuovere la riflessione critica e il dialogo, incoraggiare un orientamento olistico all'insegnamento e favorire relazioni autentiche (Taylor, 2012). Inoltre, la capacità di tale corso di produrre questi risultati in soli otto mesi sottolinea ulteriormente il potere trasformativo dell'iniziativa intrapresa; pertanto, il progetto T4L continuerà a formare nuovi CA e a sollecitare la comunità alla riflessione relativamente al ruolo e alle azioni apportate da questi professionisti all'interno dell'ateneo patavino. Nonostante lo studio menzionato sia limitato nel numero di CA coinvolti e nella profondità delle indagini eseguite, ha permesso di portare alla luce empiricamente il processo di cambiamento innescato dal programma T4L. Di fatto, dagli intenti espressi dai CA novelli e della costruzione di significato intorno alla figura del CA intrapresa dell'ateneo si riconosce l'orientamento ad agire a svariati livelli istituzionali come suggerito da Watkins (2005) e in svariati momenti del processo di cambiamento, come già descritto da Havelock (1973). Supporto dei colleghi, revisione tra pari, promozione dell'innovazione didattica e degli approcci centrati sullo studente e la creazione di collaborazioni tra docenti di discipline diverse sono elementi caratterizzanti dei CA padovani che si sovrappongono incredibilmente alle azioni promosse dai CA-faculty developer di Patrick e Aetcher (1998). In aggiunta, la promozione di gruppi di docenti dedicati alle pratiche didattiche si è rivelato essere efficace per la promozione di cambiamento nelle filosofie e nelle pratiche di insegnamento, in linea con il pensiero di Cox (2001) circa l'efficacia delle *faculty*

learning community per lo sviluppo e il cambiamento dei sistemi educativi a livello professionale e personale. Pertanto, future ricerche potrebbero esplorare più in profondità i cambiamenti sino ad ora descritti, gli impatti a livello istituzionale della formazione di queste figure chiave ed esplorare il loro potenziale di trasformazione a lungo termine.

Riferimenti bibliografici

- Battilana, J., & Casciaro, T. (2012). Change agents, networks, and institutions: A contingency theory of organizational change. *Academy of Management Journal*, 55(2), 381-398.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ERIC Digest.
- Caldwell, R. (2003). Models of change agency: a fourfold classification. *British Journal of Management*, 14(2), 131-142.
- Cox, M. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97(97), 5-23. Retrieved from: <http://doi.org/10.1002/tl.129>
- Cox, M. D. (2001). Faculty learning communities: change agents for transforming institutions into learning organizations. *To improve the academy*, 19(1), 69-93.
- Fedeli, M. (2019). Migliorare la didattica universitaria: Il cambiamento organizzativo e il ruolo del Change Agent. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 267-282.
- Fedeli, M., & Bierema, L. L. (Eds.). (2019). *Connecting adult learning and knowledge management: Strategies for learning and change in higher education and organizations* (Vol. 8). Springer Nature.
- Fedeli, M., & Tino, C. (2019). Teaching4Learning@Unipd: Instruments for Faculty Development. *Form@re*, (19), 2, 105-121. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-25191>.
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational leadership*, 50, 1-13.
- Ghidoni, S., Fedeli, M., & Barolo, M. (2019). Sharing active learning practices to improve teaching: peer observation of active teaching

- in a school of engineering. In *Connecting Adult Learning and Knowledge Management* (pp. 199-213). Springer, Cham.
- Havelock, R. G. (1973). *The change agent's guide to innovation in education*. Educational Technology.
- Lines, B. C., Sullivan, K. T., Smithwick, J. B., & Mischung, J. (2015). Overcoming resistance to change in engineering and construction: Change management factors for owner organizations. *International Journal of Project Management*, 33(5), 1170-1179.
- Matsushita, K. (2018) An invitation to deep active learning. In K. Matsushita (ed.), *Deep active learning* (pp. 15-33). Singapore: Springer https://doi.org/10.1007/978-981-10-5660-4_2
- Middendorf, J. K. (2000). Finding key faculty to influence change. *To improve the academy*, 18(1), 83-93.
- Palumbo, R., & Manna, R. (2019). Making educational organizations able to change: a literature review. *International Journal of Educational Management*.
- Patrick, S. K., & Fletcher, J. J. (1998). Faculty developers as change agents: Transforming colleges and universities into learning organizations. *To improve the academy*, 17(1), 155-169.
- Pratt, D. D. & Collins, J. B. (2000). The Teaching Perspectives Inventory (TPI), *Adult Education Research Conference*. <https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/68>
- Pratt, M., Salvo, D., Cavill, N., Giles-Corti, B., McCue, P., Reis, R. S., ... & Foster, C. (2016). An international perspective on the Nexus of physical activity research and policy. *Environment and behavior*, 48(1), 37-54.
- Rusaw A.C. (2007) Changing public organizations: Four Approaches. *International Journal of Public Administration*, 30(3), 347-361, DOI: 10.1080/01900690601117853
- Taylor, E. W (2012). Fostering transformative learning. In E. W. Taylor, J. Mezirow, *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace and higher education*. Jossey-Bass. Wiley Incorporated.
- Tisdell, E. J., & Taylor, E. W. (2000). Adult education philosophy informs practice. *Adult Learning*, 11(2), 6-10. <https://doi.org/10.1177/104515959901100203>
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli. https://books.google.it/books?id=gu_t585nAPkC

- Watkins, K. E. (2005). What would be different if higher educational institutions were learning organizations? *Advances in Developing Human Resources*, 7(3), 414-421.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087.
- Yusuf, R. M., Fidyawan, S., & Wekke, I. S. (2017). *Ulrich model on practices of human resource strategic roles*. [https://doi.org/10.31227-osf.io/ysnu8](https://doi.org/10.31227/osf.io/ysnu8)

