

Teaching4Learning@Unipd: instruments for faculty development

Teaching4Learning@Unipd: strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti universitari

Monica Fedeli^a, Concetta Tino^{b,1}

^a *Università degli Studi di Padova*, monica.fedeli@unipd.it

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

Abstract

The purpose of *Teaching4Learning@Unipd* (T4L) model is to promote the improvement of teaching at university, as well as the development of a Faculty Learning Community (FLC) within academic contexts of Padua. The model has required the creation and the use of instruments coherent with the objectives of the training activities and used by the participants themselves within their contexts. Specifically, the paper, after an overview of T4L experience, presents the instruments that have been developed in it. They are referred to the Italian version of the Teaching Perspective Inventory (Pratt et al., 2016), the peer-feedback grid for microteaching activity, and the format and guidelines of Peer Observation of Active Teaching (POAT).

Keywords: Teaching4Learning@Unipd; teaching perspective inventory; microteaching; peer observation.

Abstract

Il modello *Teaching4Learning@Unipd* (T4L) nasce con la finalità di promuovere il miglioramento della didattica universitaria, oltre allo sviluppo di una Faculty Learning Community (FLC) all'interno dei contesti accademici patavini. Il modello formativo ha richiesto la creazione e l'utilizzo di strumenti coerenti con gli obiettivi dei percorsi proposti e riutilizzabili, dagli stessi partecipanti, all'interno dei loro contesti di riferimento. Nello specifico, il contributo, dopo una overview sull'esperienza T4L, presenta gli strumenti che sono stati sviluppati al suo interno e che fanno riferimento alla versione italiana del Teaching Perspective Inventory (Pratt et al., 2016), la griglia di peer-feedback per l'attività di microteaching, e la scheda e le linee guida per la Peer Observation of Active Teaching (POAT).

Parole chiave: Teaching4Learning@Unipd; questionario su prospettive di insegnamento; micro-lezione; osservazione tra pari.

¹ L'articolo è stato teorizzato da entrambi le autrici. Tuttavia, la stesura dei paragrafi segue le seguenti attribuzioni: Monica Fedeli ha redatto i paragrafi: 2, 3, 4 e i sottoparagrafi: 3.1, 3.3, 3.4; Concetta Tino ha redatto i paragrafi: 1, 2, e i sottoparagrafi: 3.1, 3.2. Il paragrafo 2, e il sottoparagrafo 3.1 sono stati elaborati in modo congiunto dalle autrici.

1. Introduzione

L'attenzione che l'Europa e i contesti internazionali rivolgono al ruolo della didattica in higher education si sta facendo sempre più significativa (EC, 2011; 2013; EUA, 2019), con uno sguardo particolare ad alcune dimensioni chiave quali: lo sviluppo continuo delle competenze per l'insegnamento; la qualificazione e il riconoscimento della buona didattica; lo sviluppo interdisciplinare degli approcci metodologici a sostegno dell'apprendimento; la valorizzazione del dialogo tra studenti/studentesse, docenti e organizzazioni per la progettazione di curricula innovativi. Questi fattori possono rappresentare delle linee guida che sottendono l'implementazione di forme di condivisione e che richiamano lo sviluppo di sistemi aperti su due livelli: uno verso l'esterno, poiché il dialogo con gli attori del mondo del lavoro può fornire quei feedback in grado di contribuire significativamente alla definizione di curricula strategici e all'identificazione di pratiche trasferibili nei contesti d'aula. L'altro verso l'interno, riferito ai processi di de-privatizzazione della didattica, grazie all'introduzione nei contesti accademici di un nuovo habitus culturale basato su azioni formative quali: la peer review/peer observation. La condivisione di pratiche e metodi, la definizione di momenti dedicati al dialogo e all'individuazione di strategie trasferibili tra contesti disciplinari diversi, alla riflessione e presa di consapevolezza delle proprie prospettive di insegnamento/apprendimento (Taylor, 2007), pone i contesti accademici alla ricerca di spazio di miglioramento comuni e interdisciplinari.

In tale prospettiva, il modello Teaching4Learning@Unipd (T4L) (Fedeli, in press; Fedeli & Tino, 2019), programma di *faculty development* avviato all'Università degli Studi di Padova nel 2016, è un'azione che si inserisce all'interno del dibattito europeo ed internazionale sul ruolo dell'higher education, ponendo, in particolare, l'attenzione su una didattica partecipativa per promuovere, tra studenti e studentesse, engagement e un apprendimento migliore. Strategie didattiche partecipative e active learning, student-centered approach, de-privatizzazione della didattica, nuova cultura organizzativa e sviluppo di Faculty Learning Community (FLC) sono, infatti, gli ingredienti costitutivi del modello T4L che trovano riscontro nelle sopra citate raccomandazioni della Comunità Europea (E deiU, 2011; 2013; EUA, 2019) e che hanno trovato espressione in diversi importanti filoni formativi realizzati dal 2016 ad oggi all'interno dell'accademia patavina: (i) New Faculty@Unipd, realizzato in più sessioni per gruppi diversi e destinato ai docenti in ingresso all'università, ai quali è stato dedicato un percorso di 25 ore di tre giornate intensive, a carattere dipartimentale o interdipartimentale; (ii) Teaching4Learning 2.0, come percorso avanzato e destinato a chi aveva introdotto nella pratica didattica strategie innovative; (iii) Change Agents, come percorso formativo di 40 ore dedicato a un gruppo interdipartimentale di 26 docenti con la specifica funzione di costruire all'interno dei loro dipartimenti una FLC orientata a posizionarsi come organismo *middle out* (Hodgson, May & Marks-Maran, 2008), generando un flusso comunicativo tra il sistema bottom up e quello top down dell'organizzazione, sostenendo i colleghi nei processi di innovazione didattica, progettando momenti di condivisione e scambio.

Il programma formativo alla base del modello T4L è condotto da figure esperte a livello nazionale e internazionale e si presenta al suo interno in maniera articolata. Infatti, muovendo dall'analisi delle prospettive di insegnamento/apprendimento dei partecipanti, e facendosi guidare dagli approcci teorici dell'active learning e dello student-centered learning, ha mirato ad integrare all'interno di un circolo virtuoso strategie pratiche, riflessione, strumenti, teorie (Figura 1), per arrivare alla sperimentazione attiva delle pratiche apprese.

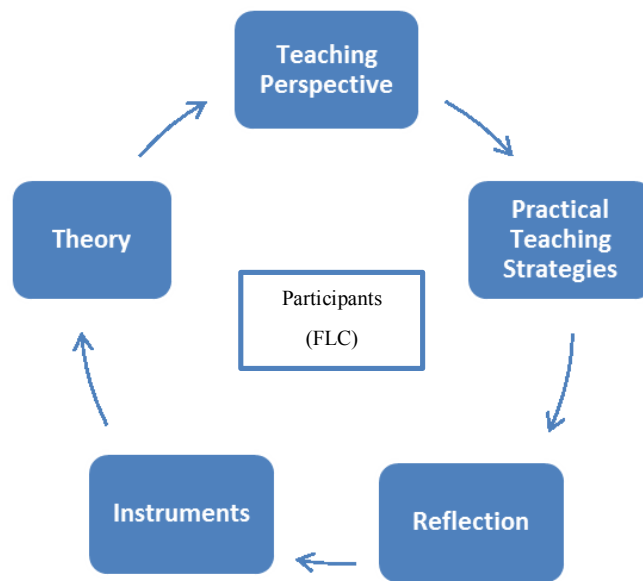


Figura 1. Circolo virtuoso alla base del modello Teaching4Learning@Unipd.

Proprio il processo di sperimentazione delle pratiche innovative apprese ha richiesto ai partecipanti di utilizzare strumenti che hanno accompagnato e guidato la messa in gioco di ciascuno, sia a livello individuale sia di gruppo.

Anche se proprio la presentazione dei principali strumenti utilizzati durante i percorsi formativi T4L è l'oggetto di questo contributo, vengono prima descritti i dati generali sui partecipanti fin qui coinvolti nel programma.

2. Teaching4Learning@Unipd in cifre

I dati aggiornati fino al 2 aprile 2019 consentono di offrire una panoramica del percorso in cifre a partire dal 2016 (Figura 2), da cui si può evincere come la partecipazione abbia avuto uno sviluppo incrementale, con solo 28 partecipanti nel 2016 (tutti docenti di ingegneria), un aumento esponenziale nel 2017 (138), un ulteriore aumento nel 2018, fino a registrare solo in questi primi mesi del 2019 un coinvolgimento di 82 docenti, per un totale di 398 partecipanti di cui 365 sono docenti Unipd.

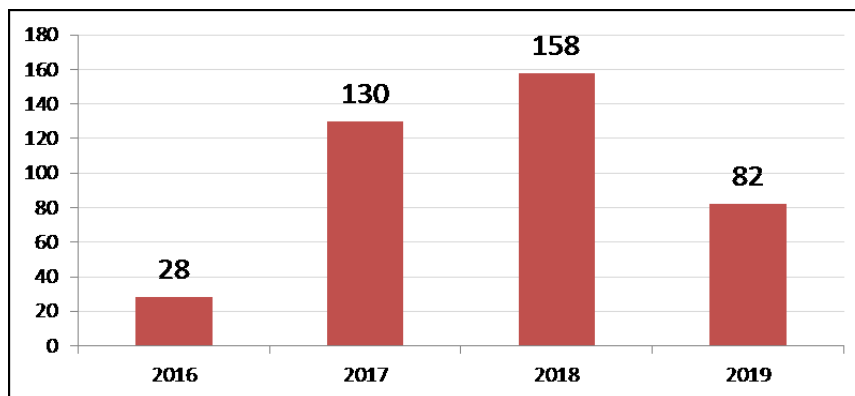


Figura 2. Numero dei docenti Unipd partecipanti nel quadriennio (fino al 02.04.2019).

Considerando la variabile di genere è stata registrata come componente significativa l'equilibrata partecipazione di colleghi (49%) e colleghe (51%) ai percorsi proposti, dimostrando come l'interesse a realizzare una buona didattica e conoscere nuove strategie partecipative e learner-centered sia un bisogno diffuso tra la maggior parte dei docenti di Unipd. La Figura 3, infatti, offre una visione dettagliata della distribuzione del genere all'interno dei percorsi e/o aree di specializzazione.

Percorsi e aree di specializzazione di appartenenza	Genere				Totale partecipanti
	Donna		Uomo		
	N.	%	N.	%	
Ateneo New Faculty (interdipartimentale)	34	42%	47	58%	81
Ateneo T4L 2.0 ² (II livello-interdipartimentale)	11	79%	3	21%	14
Ateneo Change Agents ³ (II livello-interdipartimentale)	15	58%	11	42%	26
Dipartimento Biologia	16	55%	13	45%	29
Dipartimento Scienze chimiche, Medicina molecolare, Scienze del farmaco	14	50%	14	50%	28
Dipartimento Fisica e Astronomia	4	22%	14	78%	18
Dipartimento Medicina	12	71%	5	29%	17
Dipartimento Scienze biomediche	8	50%	8	50%	16
Dipartimento Scienze cardiologiche, toraciche e vascolari	8	62%	5	38%	13
Dipartimento Scienze Economiche e Aziendali	17	61%	11	39%	28
Dipartimento Scienze del Farmaco	5	45%	6	55%	11
Dipartimento Matematica	9	41%	13	59%	22
Scuola Agraria e Medicina Veterinaria	15	58%	11	42%	26
Scuola Ingegneria	7	25%	21	75%	28
Scuola Psicologia	4	50%	4	50%	8
Totale	179	49%	186	51%	365

Figura 3. Numero dei partecipanti, docenti effettivi Unipd in base al genere.

Altro elemento significativo che emerge dalla tabella presentata è che il bisogno di formazione è avvertito in quasi tutti i dipartimenti dell'ateneo patavino, a testimonianza che una nuova cultura didattica si sta diffondendo all'interno di Unipd.

3. Teaching4Learning@Unipd: gli strumenti

Come già specificato in precedenza l'oggetto di questo contributo è la presentazione dei principali strumenti utilizzati durante il percorso. Nello specifico, si fa riferimento a tre fra questi:

² Il percorso Teaching4Learning 2.0 indica un secondo livello del percorso stesso, aperto quindi a chi aveva già partecipato a un primo percorso formativo.

³ Il Change Agents 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 innovazione e cambiamento nei processi di insegnamento/apprendimento (Fedeli, in press).

- il Teaching Perspective Inventory (TPI), di cui si presenta la versione italiana⁴ realizzata con il consenso degli autori;
- la griglia di peer-feedback sul microteaching;
- la griglia di peer-observation of active teaching;

Si tratta di strumenti utili a promuovere la presa di consapevolezza delle proprie prospettive dell'insegnare e dell'apprendere, delle strategie di insegnamento utilizzate cogliendone punti di forza e di debolezza; a sostenere la condivisione di pratiche e la sperimentazione dei metodi appresi; a generare processi di peer-learning e peer-feedback.

3.1. Versione italiana del Teaching Perspective Inventory

Il questionario sulle teaching perspectives risulta attualmente compilato da 272.221 soggetti (dato dicembre 2018) di cui il 66,1% sono donne e il 33,3% sono uomini, mentre una minima percentuale non ne ha indicato il genere. Le tabelle che seguono offrono una sintesi significativa dei dati della popolazione, dei contesti e dei learners di riferimento che hanno finora partecipato all'indagine condotta nelle varie lingue in cui il TPI risulta tradotto.

La Figura 4 permette di rilevare che il maggior numero dei partecipanti si riferisce proprio ai docenti (49,9%), registrando un livello di preparazione universitaria (Bachelor degree: il 36,8%; Master degree: 27,2%).

Ruoli	n.	%
Teacher	135.731	49,9
Student	46.986	4,2
Practitioner	30.540	11,2
Other	25.152	9,2
Researcher	11.321	4,2
Administrator	11.090	4,1
Manager	9.459	3,5
Blank	1.941	0,7
Tutor	1	0
Livello istruzione	n.	%
Bachelor	100.095	36,8
Masters	74.041	27,2
High School	39.072	14,4
Other	29.092	10,7
PHD EDD	17.853	6,6
MD	7.553	2,8
None	3.955	1,5
JD DBA	560	0,2

Figura 4. Ruoli dei partecipanti e loro grado di istruzione.

⁴ La versione italiana del TPI è stata realizzata da Monica Fedeli, Concetta Tino e Daniela Frison (Unipd) che hanno lavorato direttamente sulla traduzione in italiano del TPI e hanno curato l'intero processo, incluso l'inserimento delle singole parti dello strumento all'interno della piattaforma digitale originale, costruita e monitorata dal team di Daniel Pratt.

La Figura 5, presenta i cinque stati dove il TPI è stato completato da un numero di persone superiore a 200, e da cui emerge che ai primi posti vi sono gli Stati Uniti e il Canada, rispettivamente con il 39,8% e il 23% dei partecipanti.

Country	n.	%
USA	108.379	39,8
Canada	62.709	23,0
Australia	18.681	6,9
Mexico	13.220	4,9
Singapore	9.283	3,4

Figura 5. I cinque stati con più risposte.

Il TPI si basa su una modello di insegnamento e apprendimento che ritroviamo nelle teorie dell'andragogia di Malcom Knowles and di Jack Mezirow e di studiosi e studiose che hanno sviluppato tali teorie nell'ambito delle ricerche sulla didattica degli adulti e sull'apprendimento e sull'insegnamento. In particolare, il modello di insegnamento a cui lo strumento fa riferimento contiene cinque elementi fondamentali: il docente, i learners, il contenuto, il contesto e gli ideali o valori di chi insegna. Nell'ambito di queste dimensioni si sono sviluppate le cinque teaching perspectives a cui fanno riferimento gli items (45) del questionario. Dan Pratt (2016) suggerisce che il miglior modo per comprendere il funzionamento del questionario è quello di rispondere alle seguenti domande: "What is the primary role of teacher?" (ivi, p. 5) Pensando a come ci immaginiamo come docenti, anche in riferimento a quello che gli studenti e le studentesse si aspettano, come ci valutano e quali responsabilità abbiamo nei loro confronti. "Who are the learners?" (ibidem) Chi sono, che cosa vorremmo sapere di loro, e quale ruolo ricoprono rispetto al processo di apprendimento? "What do you want people to learn?"(ibidem). Che ruolo ricopre il contenuto e che cosa vorremmo che gli studenti e le studentesse sapessero della disciplina che insegniamo? Ci sono dei contenuti di base o dei concetti che devono sapere? In quale ordine e come pensiamo sia meglio che vengano trattati? "Does the context in which you teach influence how you teach?"(ivi, p. 6) Come il contesto in cui insegniamo può influenzare il nostro approccio verso l'insegnamento, che cosa e come le persone apprendono? Ed inoltre, in che modo il contesto influenza il modo in cui si insegna e come sviluppa modalità di insegnamento e apprendimento? Ed in fine: "What ideals or values influence your teaching?" (ivi, p. 6). In particolare, quali sono i valori e gli ideali che ci guidano nell'insegnamento, quanto sono importanti e perché? Potrebbe essere importante per gli studenti e le studentesse conoscerli? E perché?

Sulla relazione tra questi elementi sono stati costruiti gli item del questionario, con l'obiettivo di far riflettere i docenti sulle proprie prospettive di insegnamento e di apprendimento. Lo scopo è quello di promuovere la loro consapevolezza e poter eventualmente riflettere, valutare, considerare prospettive diverse, sviluppando una modalità più critico-riflessiva nei confronti dell'apprendimento e dell'insegnamento. Rimane importante da sottolineare, così come in più occasioni affermato anche da Pratt (2016), che non esiste una prospettiva migliore o peggiore di un'altra, ognuna di esse rappresenta una opportunità di esplorare credenze, azioni e valori (actions, intentions, beliefs) della persona su insegnamento e apprendimento rispetto ad un gruppo preciso di partecipanti e ad uno specifico contesto.

Il questionario qui presentato diventa uno strumento per misurare e definire meglio le prospettive di chi insegna, così da promuovere la generazione di idee nuove, riflessioni e considerazioni rispetto alle diverse modalità di insegnamento che ogni docente realizza.

Cinque sono le prospettive su cui si basa lo strumento: (i) *trasmision*, la forma più tradizionale e più diffusa nell'insegnamento, basata sulla convinzione che i contenuti rappresentano insieme un dominio di conoscenza e abilità. Il processo è guidato dai contenuti presentati dal docente; (ii) *apprenticeship*, che rappresenta sicuramente la prospettiva più diffusa nell'insegnamento in contesti diversi dall'aula, come ad esempio, laboratori o contesti professionali, dove l'apprendimento si realizza attraverso l'osservazione, il fare e l'agire; (iii) *developmental*, caratterizzata da un processo di continuo assestamento e rivisitazione delle conoscenze e delle competenze, sulla base di un confronto e di uno scambio continuo e rivisitazione delle conoscenze e strutture cognitive; (iv) *nurturing*, sicuramente tra le prospettive più diffuse in cui gli elementi principali sono il docente e il learner, e la relazione di crescita e di sviluppo. Le intenzioni e le azioni sono rivolte a promuovere supporto e sviluppo del senso di autoefficacia, tramite un bilanciamento tra attenzione e sfide proposte agli studenti; ed infine la (v) *social reform*, che rappresenta una parte minima dei rispondenti al questionario e si riferisce in particolare a quei docenti che promuovono l'attività di insegnamento con la consapevolezza di poter e dover generare una visione di una società migliore. Ogni prospettiva viene spiegata e approfondita in modo puntuale all'interno del questionario, offrendo al docente la possibilità di cogliere un'interpretazione e di condurre un'analisi approfondita del proprio approccio all'insegnamento/apprendimento.

Il processo di sviluppo della versione italiana del TPI ha richiesto un lungo e laborioso percorso. Prima di tutto è stato necessario fare richiesta di autorizzazione all'autore americano Daniel Pratt e ai suoi colleghi per lo sviluppo della versione italiana, per poi condividerne anche le modalità e i passaggi che hanno sostenuto la creazione dello strumento in lingua italiana.

Nello specifico, il processo di sviluppo del TPI in lingua italiana ha previsto l'utilizzo della procedura nota come *translation/back-translation* (Guthery & Lowe, 1992; Hambleton, 2005) realizzata in più fasi:

- un primo confronto tra le autrici italiane con lo scopo di evidenziare la presenza di item o espressioni che potessero confondere il lettore;
- prima traduzione dall'inglese all'italiano eseguita dalle autrici del contributo e confrontata con un'altra traduttrice italiana;
- discussioni di gruppo (autrici e traduttrice italiane) per determinare se la prima traduzione in italiano avesse colto i significati veicolati dalla lingua inglese, prendendo nota degli elementi che sembravano non aver catturato il significato della versione inglese;
- sviluppo della seconda versione italiana in base agli elementi emersi dalla discussione e dal confronto;
- elaborazione di una traduzione back cieca, dall'italiano in lingua originale (inglese) eseguita da un esperto bilingue che non era coinvolto nelle fasi iniziali della traduzione (back-translation);
- confronto e discussione con tutto il gruppo di lavoro e finalizzazione del processo di traduzione che ha comportato ulteriori aggiustamenti;
- test-pilota della versione tradotta in lingua italiana da parte di 30 docenti di madrelingua italiana;
- raccolta dei feedback dei 30 docenti partecipanti alla fase pilota e revisione finale dello strumento grazie agli input ricevuti.

In riferimento a questo ultimo punto è bene precisare che le autrici dopo aver predisposto il questionario su Google moduli, hanno voluto essere sicure di coinvolgere un primo

gruppo di docenti appartenenti a contesti accademici italiani diversi. Il contatto è avvenuto tramite un messaggio di posta elettronica che includeva due richieste: l'utilizzo del link incluso nel testo della mail e che avrebbe consentito loro di accedere direttamente al questionario, la restituzione di un feedback scritto in relazione al questionario, annotando domande, elementi non chiari e/o suggerimenti. La partecipazione è stata molto positiva e ha consentito di raccogliere feedback davvero efficaci su alcuni nodi chiave che hanno riguardato la precisazione di alcuni termini (ad esempio: buona pratica, sicurezze e sfide; persona o studente); la dimensione sociale investigata dal questionario, per la quale è stata evidenziata la poca consapevolezza dei docenti su questo aspetto o la scarsa attenzione per chi lavora soprattutto in alcuni settori del sapere (ad esempio ingegneria); la chiarificazione delle istruzioni che introducevano le dimensioni del questionario e quindi gli item.

L'analisi dei feedback ricevuti ha portato le autrici a rivedere ulteriormente la versione precedentemente predisposta, affinando espressioni, istruzioni e alcuni item. Dopo questa fase e un ulteriore confronto e ricontrollo complessivo della traduzione italiana, il prodotto finale in lingua italiana è stato inviato a Daniel Pratt che ha consentito alle autrici l'accesso alla piattaforma del TPI per il caricamento e quindi la riscrittura dello strumento in lingua italiana, di tutte le istruzioni, della descrizione dei profili e dell'output finale per gli users.

Anche dopo questa fase il processo ha richiesto più revisioni per creare corrispondenza tra strumento utilizzato in lingua italiana e restituzione dell'output finale ai rispondenti. La versione italiana del TPI è disponibile all'interno del seguente sito web <http://www.teachingperspectives.com/tpi/>. L'interfaccia iniziale del sito, infatti, offre al lettore la possibilità di scegliere la lingua di compilazione (Figura 6).



Figura 6. Interfaccia della pagina web del TPI in versione italiana.

3.2. Microteaching e strumento di peer-feedback utilizzato

Anche in questo caso, prima di presentare la griglia di peer-feedback utilizzata dai partecipanti dopo ogni microteaching, è utile presentare in breve questa metodologia formativa, per poter comprendere la ragione che ha portato gli autori del modello T4L ad inserirla come uno degli strumenti chiave della formazione dei docenti.

L'arte dell'insegnare non è un semplice trasferimento di conoscenza dal docente al discente, ma un processo complesso che facilita e influenza il processo di apprendimento. La classe dunque non può essere utilizzata come uno spazio dove il docente sviluppa le proprie abilità di insegnamento, ma dove le utilizza con competenza per sostenere l'apprendimento degli studenti. Questo significa che un docente che si avvia alla pratica

didattica dovrebbe essere formato prima ancora di iniziare l'attività di insegnamento e non dovrebbe imparare solo mentre insegna.


Proprio il microteaching è una tecnica che è ampiamente praticata per promuovere il miglioramento delle teaching skill sia tra i docenti novizi sia tra i senior. Si tratta di una tecnica che implica alcuni specifici step: *plan, teach, observe, re-plan, reteach, and re-observe*. Il microteaching, sviluppato inizialmente presso la Stanford University (Amobi, 2005; Shermis & Barth, 1971) come *teacher education pedagogy* proprio perché destinata alla formazione dei futuri docenti, solitamente, consente ai docenti in formazione di praticare tecniche e specifiche skills in condizioni protette durante lo svolgimento di una breve lezione rivolta a un gruppo di pari o a studenti, per poi ricevere feedback. Quest'ultimo può essere formulato sulla base di una video lezione, sull'osservazione diretta di pari o dal docente (Wilson & l'Anson, 2006). Il microteaching realizzato all'interno di un gruppo di pari garantisce l'immediatezza della ricezione del feedback, di osservare i pari e dare feedback, di riflettere, aumentando la consapevolezza dei propri punti di forza e di debolezza, ma anche il senso di autoefficacia e la motivazione a perseguire nel miglioramento della pratica didattica. Inoltre, elimina le complessità dell'insegnamento in classe legata alla durata della lezione, al contenuto, al tempo, al numero degli studenti e ai loro comportamenti.


Il microteaching è definito "component skills approach" (Bidyuk, 2016, p. 11), proprio perché l'intera attività di insegnamento si scompone in singole componenti di abilità: (i) la pianificazione per definire obiettivi chiari e una buona progettazione delle sequenze delle attività; (ii) l'impostazione dell'avvio della lezione in modo da ottenere l'attenzione degli studenti sin dall'inizio della lezione; (iii) la presentazione per spiegare, dare esempi appropriati (ripetizione pianificata ove necessario); (iv) l'offerta di stimoli diversi per evitare la noia tra gli studenti (gesti, movimenti, il silenzio, la messa a fuoco di alcuni elementi, l'uso di canali sensoriali diversi); (v) l'uso di supporti audiovisivi; (vi) il rinforzo che implica riconoscere le difficoltà degli studenti, incoraggiarli ad essere attivi e partecipare; (vii) la fase delle domande per promuovere la fluidità nel chiedere; (viii) la conclusione di una sessione di insegnamento in modo da far emergere la rilevanza di cosa è stato appreso, la sua connessione con l'apprendimento passato e la sua applicazione all'apprendimento futuro (Houser & Hosek, 2017).

La forma di microteaching utilizzata nel percorso T4L ha, in qualche misura, degli elementi in comune con il modello proposto da Lampert et al. (2013), secondo il quale il metodo della micro-lezione si collega con la reale esperienza di insegnamento nei contesti d'aula. Infatti, molti docenti partecipanti al percorso, hanno riportato nel gruppo dei pari una micro-lezione svolta in aula con gli studenti, sulla quale hanno raccolto un immediato feedback collettivo orale e scritto a livello individuale da parte dei pari, utilizzato successivamente per migliorare la lezione in aula con gli studenti. Si è trattato di un processo che spesso ha trovato continuità con la fase di peer-observation descritta nel paragrafo successivo.

Per la preparazione del microteaching ad ogni inizio del percorso sono state fornite le indicazioni chiave per la realizzazione della micro-lezione, oltre che il tempo entro il quale realizzarla (dieci minuti). Ogni microteaching è stato video-ripreso e caricato successivamente in <https://mediaspace.unipd.it/> con accesso solo ai partecipanti al corso, tramite un link caricato nello spazio della piattaforma Moodle, allestito appositamente per il gruppo dei docenti partecipanti. Lo scopo è stato quello di offrire così ai docenti la possibilità di rivedere la propria performance e osservarsi per cogliere punti di forza e spazi di miglioramento, per riflettere sulla propria azione didattica.

Durante ogni microteaching ogni singolo membro del gruppo dei pari ha avuto il compito di osservare e fornire un feedback scritto individuale sulla base di una griglia precedentemente co-costruita dai partecipanti, grazie a un lavoro di condivisione degli item che l'hanno caratterizzata. Per la presenza di relatori internazionali e perché parte del percorso è stata condotta in lingua straniera, la griglia per l'elaborazione del peer feedback è stata elaborata in lingua inglese. È stata costituita da nove item a risposta chiusa su scala Likert 1-4, considerando tre item per le tre dimensioni osservate: l'aspetto progettuale-organizzativo, la metodologia partecipativa, strategie e tool utilizzati. A queste dimensioni si sono aggiunte due richieste aperte: una focalizzata sull'individuazione dei punti di forza della micro-lezione del/della collega; un'altra sui suggerimenti da fornire per offrire al/alla collega spunti per il miglioramento (Figura 7).





MICROTEACHING – PEER FEEDBACK FORM

NAME..... DATE

	Might be improved ←————→ Great!			
	1	2	3	4
Introduces topic/ learning objectives				
Sequencing/ pacing of content				
Time management				
Effectively delivers				
Active involvement of learners				
Emphasizes key points				
Verbal fluency				
Animation and enthusiasm				
Use of visual aids/ slides/ technology				

Strengths of the microteach:

Suggestions for improvements:

© 2018 Monica Fedeli, Concetta Tino, & Change Agents group

Figura 7. Griglia di peer-feedback per il microteaching.

Al termine di ogni micro-lezione i partecipanti hanno avuto la possibilità di autovalutarsi davanti al gruppo dei pari, di ricevere un immediato feedback orale da parte di alcuni partecipanti, fino a ricevere quello scritto a livello individuale da poter poi rivedere, riflettendo sui commenti offerti dai singoli membri del gruppo. Si è trattato di un processo molto importante che ha contribuito a creare clima di gruppo e a promuovere disponibilità di mettersi in gioco da parte dei partecipanti oltre che desiderio di condividere e apprendere gli uni dagli altri.

3.3. Peer-observation dell'active learning

L'active learning si basa su un approccio di insegnamento learner-centered (Weimer, 2013) e consiste in una vasta gamma di metodi e approcci pedagogici che mettono lo studente al

centro del processo di apprendimento con un ruolo attivo. Si realizza attraverso lavori di gruppo, apprendimento basato sulla ricerca, su un problema, su pratiche di peer feedback e assessment for learning (Fedeli, 2016; Grion, 2016) promuovendo e sviluppando così le capacità di pensiero critico degli studenti e delle studentesse. È un approccio teorico basato su un processo intenzionale che deve essere ben progettato e strutturato, dove il docente agisce più come facilitatore (Cox, 2004; Fedeli, 2016; Fedeli & Taylor, 2016) e come promotore di cambiamento, come professionista capace di assumersi il rischio di andare oltre la zona di comfort dei learners e spostare l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento. Sulla base di questa prospettiva il programma T4L è stato sviluppato tenendo conto di una scelta accurata di metodi e strumenti. Uno tra questi è stato rappresentato in modo significativo dalla peer observation.

L'osservazione tra pari è una pratica che mira a de-privatizzare la didattica (Adams & Mix, 2014) insegnando, promuovendo la condivisione di pratiche e la discussione tra colleghi e colleghe sull'insegnamento e l'apprendimento. In letteratura, la peer observation ha rappresentato un ambito di interesse per diversi studiosi e studiose che ne sostengono l'utilità come strumento di dialogo, oltre che sviluppo e di miglioramento dell'insegnamento (Bell, 2001; 2005; Bell & Mladenovic, 2008; Washer, 2006). Durante il processo, entrambi le parti, sia gli osservatori/le osservatrici che gli osservati/le osservate sono coinvolti/e nell'assessment del processo di insegnamento e nel creare un rapporto di franchezza e fiducia reciproca. Tale relazione costituisce la base di un dialogo promosso da domande, riflessioni critiche, e considerazioni sul processo di insegnamento stesso (Gosling, 2014).

Lo scopo principale della peer observation è quello di promuovere sviluppo professionale dei docenti all'università basato su evidence based learning e sulla creazione di una relazione franca che crea un clima di collaborazione e di condivisione (Blackwell, 2003; Boyd, 2009). Proprio la dimensione collaborativa che la caratterizza ha la potenzialità di promuovere apprendimento reciproco, riconoscere l'autonomia delle parti coinvolte nel processo che sicuramente non è giudicante, ma si focalizza principalmente sullo sviluppo e sul miglioramento dell'insegnamento, incorporando in esso un atteggiamento critico riflessivo e di scoperta (Gosling, 2014).

In riferimento a questo ambito, le aree su cui si concentra la letteratura sono principalmente tre: la peer observation come strumento per promuovere e sviluppare l'apprendimento, come mezzo di supporto per i docenti, ed infine, in alcuni Paesi, viene utilizzato per valutare e giudicare l'insegnamento dei docenti come parte del sistema di Quality Assurance (MacMahon et al., 2007; Peel, 2005).

Nel caso di Unipd, ha assunto e ha solo una finalità di condivisione tra i docenti e di miglioramento per la didattica, grazie allo scambio di considerazioni e riflessioni che emergono nella realizzazione del processo. Coerentemente con la letteratura, abbiamo riscontrato che l'osservazione tra pari è una attività molto significativa per promuovere un buon insegnamento tra docenti (Gosling, 2014; Jensen, & Aiyegbayo, 2011; Kahut, Burnap & Yon, 2007; McGrath & Monsen, 2015). Sulla base di questa prospettiva, l'esperienza Unipd, costruita sull'approccio dell'active learning, ha rilevato necessario lo sviluppo di uno strumento che accompagnasse la Peer Observation of Active Teaching (POAT). Si è trattato di un processo che ha richiesto impegno e disponibilità da parte dei docenti stessi. Infatti, il processo ha avuto inizio grazie ad alcuni docenti della scuola di Ingegneria di Padova che hanno deciso di cogliere la sfida implementando uno strumento per la POAT. Gosling (2014) afferma: "There are many advantages to using the observation of teaching sessions as a basis for a dialogue about teaching" (p. 14).

Il processo di peer observation all'Università di Padova è stato avviato nel 2016 con un gruppo di ingegneri ed è ora diffuso in diversi dipartimenti di Unipd. Tipicamente coinvolge un docente e due osservatori/osservatrici (una triade), che decidono di incontrarsi e discutere l'attività di insegnamento proposta da un docente. Ogni membro della triade sperimenta il ruolo di osservatore/osservatrice e di osservato/a. L'osservazione non è circoscritta all'aula, ma in generale può essere realizzata anche in attività di laboratorio, o altra attività didattica. La POAT va al di là della semplice osservazione è infatti un processo che si struttura in tre fasi principali ed è organizzato attraverso call gestite spontaneamente da un gruppo di docenti attraverso la piattaforma Moodle o in modo informale attraverso mail, che decidono di partecipare e che si organizzano per osservare ed essere osservati. Su base volontaria, mettono a disposizione il proprio tempo e propongono una serie di date di lezioni da osservare a colleghi e colleghe che poi a loro volta, con la stessa procedura, sono osservati/e. Al termine dell'intero processo la triade si incontra per darsi ulteriore feedback sulle osservazioni realizzate e sulle considerazioni e riflessioni emerse in una logica di un miglioramento continuo.

3.4. Gli strumenti sviluppati per la peer observation of active learning

Gli strumenti sviluppati da un gruppo ristretto di docenti (quattro docenti di ingegneria e una docente di pedagogia) fanno riferimento a una griglia costituita da items per la POAT con scala likert 1-4 (Figura 8), da uno spazio per riportare le osservazioni liberamente, oltre che un breve documento *Guidelines for peer observation of active learning* a supporto della check list da compilare durante l'osservazione.

TEACHING 4 LEARNING		UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
SCUOLA DI INGEGNERIA		
Peer Observation for Active Teaching		
This document may be used in a classroom peer observation situation and includes questions and guidelines to facilitate the practice of peer observation of active teaching. It is meant to assist faculty members who are observing a class and provides suggestions for the pre-observation meeting, the class observation, and the post-observation meeting. The companion document "Guidelines for Peer Observation of Active Teaching" clarifies how to develop the peer observation protocol.		
Course title	Observer	
Instructor	Class time	
Topic	Number of students	
Observation date and lecture room		
Pre-observation Meeting		
During the pre-observation meeting, the instructor and the observer(s) shall discuss the following points:		
<ul style="list-style-type: none"> • Aim of the course: What is the purpose of this course? • Objectives of the class: What is the purpose of the class that is going to be observed? • Learning outcomes: What does the instructor expect the students will learn in the class observed? • Teaching methods: What shall the observer expect to see? • Link to previous learning: What pre-class work will the students have done for this class? 		
During the pre-observation meeting the syllabus should also be reviewed. Please rate your opinion: 1 (disagree); 2 (partially disagree); 3 (partially agree); 4 (agree).		
Observations and suggestions		
1	The syllabus includes clear indications on the learning outcomes of the course	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
2	The assessment criteria are clearly stated in the syllabus	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Class Observation Checklist		
Please express your opinion: 1 (disagree); 2 (partially disagree); 3 (partially agree); 4 (agree). Please use the blank space to include your observations and suggestions.		
1	The use of the lecture room facilities (e.g. projector, board, space for students to take note, etc.) is appropriate	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
2	Instructor clearly communicates the purpose of the class and teaching activities	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
3	Instructor uses practical examples and illustrations that clarify the material	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
4	Instructor explicitly links new material to previously learned concepts	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
5	Instructor uses visuals and handouts where appropriate to accompany verbal presentation	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
6	Instructor proposes interactive activities (e.g., completing a task, applying concepts, or engaging in a discussion)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
7	Students are comfortable in asking questions	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
8	Students actively participate in class activities and discussion	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
9	Instructor asks for feedback on proposed activities and teaching methods, checks students' comprehension and their capability of identifying key concepts	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
10	Instructor welcomes students' questions/remarks/enquiries	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
11	Instructor proposes independent study activities	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
12	At the end of the class, instructor summarizes some key concepts (conclusions/wrap-up/take-home messages)	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
Post-observation Meeting		
The following is meant to help the post-observation discussion. The instructor reflects on these points:		
<ul style="list-style-type: none"> • What went well? • What challenges were there? • What might be changed for the next time? • Discuss any additional points that were raised in the pre-observation meeting. 		
v. 1.1 © 2017 Monica Fedeli and School of Engineering, University of Padova		

Figura 8. Griglia di Peer Observation of Active Teaching (POAT).

La check-list della POAT è stata creata in lingua inglese e testata da un piccolo gruppo di docenti (dodici unità) che ha supportato il gruppo (cinque unità) impegnato nell'elaborazione fin dall'inizio. Successivamente, lo strumento è stato nuovamente testato con un gruppo di 40 docenti che hanno partecipato nell'anno 2017 inizio 2018 al processo e anche agli incontri di condivisione delle osservazioni per il miglioramento degli strumenti stessi.

Il processo di Peer Observation of Active Teaching (POAT) si struttura in tre fasi principali:

1. un incontro pre-osservazione della triade prima dell'osservazione in aula o in un contesto di formazione. Lo scopo dell'incontro è: (i) discutere il programma del corso (che è reso disponibile in anticipo agli osservatori); (ii) lasciare che il docente illustri quali sono gli obiettivi di apprendimento e i metodi di insegnamento che intende utilizzare nella classe osservata; e (iii) fornire all'osservatore/osservatrice lo stesso materiale didattico fornito agli studenti e alle studentesse. In genere, l'incontro si svolge immediatamente prima dell'osservazione della classe;
2. l'osservazione in aula, quando gli osservatori e le osservatrici prendono parte all'attività didattica organizzata dal docente. La durata tipica di una lezione e quindi di una osservazione è di un'ora e mezza, eventualmente intervallate da una pausa di 15 minuti;
3. un incontro post-osservazione, in cui gli osservatori forniscono feedback al docente e discutono con franchezza i punti di forza e le criticità, ma soprattutto generano idee e prospettive diverse da considerare ed eventualmente da valutare per futuri cambiamenti.

Nel momento in cui gli osservatori e le osservatrici entrano in classe si presentano agli studenti e alle studentesse e dichiarano il motivo della loro presenza in aula. Durante la lezione si posizionano in punti strategici dell'aula da dove poter *osservare il più possibile*, collocandosi in due diverse postazioni per avere anche prospettive di osservazione diverse. L'osservazione può avvenire in classe o in laboratorio o in altro setting previsto per l'insegnamento.

Come già specificato, ogni osservatore/osservatrice elabora il proprio feedback in base alla griglia predisposta (scala Likert 1-4) e con un breve testo scritto a supporto di quanto espresso dai punteggi. Questi ultimi non rappresentano chiaramente una valutazione, ma attestano soltanto la presenza o meno di strategie didattiche volte a sviluppare active learning durante l'insegnamento/apprendimento.

4. Considerazioni conclusive e prospettive future

Il modello patavino di formazione per docenti universitari T4L si pone la finalità di promuovere il processo di de-privatizzazione dell'insegnamento, utilizzando alcuni approcci fondamentali: (a) l'active learning come metodo per innovare la didattica passando dalla logica del *teaching* a quella del *learning*, attraverso il quale possa essere garantita la centralità dello studente, grazie alla creazione di uno spazio, dove il potere e la responsabilità possano essere distribuiti tra docenti e studenti con equilibrio (Fedeli, 2016); dove l'interazione, la partecipazione, la pratica, il dialogo e la discussione tra pari, oltre che tra docenti e studenti, possano restituire ai contesti di apprendimento nuovi abiti formativi; dove non ci sia chi trasmette informazioni e chi le riceve, ma la costruzione di una relazione docente-studenti che possa garantire (a) un processo di apprendimento dinamico e circolare tra tutte le persone coinvolte; (b) approcci di empowering ed

emancipativi che hanno la finalità di superare il rapporto di dipendenza tra docente e partecipante, generando agency nei docenti coinvolti, e sostenibilità nei processi sviluppati.

Questo approccio di miglioramento della didattica universitaria risulta nuovo per il contesto italiano più tradizionalista e gerarchico, e sicuramente resistente in alcuni casi al cambiamento, al coinvolgimento e alla riprogrammazione dei contenuti per favorire l'interazione e il coinvolgimento degli studenti e delle studentesse.

La formazione sviluppata in questo senso ha consentito di sviluppare considerazioni e riflessioni che potessero promuovere cambiamento a livello di singolo docente, di gruppi, community e di sistema. Durante la realizzazione dei percorsi di formazione è emersa la necessità e il bisogno di confrontarsi su alcune pratiche che costituiscono i pilastri della formazione dei docenti Unipd: Teaching perspective, Peer observation of Active Teaching e Microteaching. All'interno di questi ambiti il confronto tra i docenti ha condotto alla creazione degli strumenti presentati e che rispettano le nostre tradizioni che hanno sostenuto il perseguimento degli obiettivi di crescita comune in un'ottica interdisciplinare, e che hanno migliorato il livello del dialogo e della condivisione grazie al loro carattere distintivo della trasferibilità e della sostenibilità della pratica che sottendono.

La modalità di utilizzare gli strumenti realizzati ha generato un senso di crescita delle comunità, grazie allo sviluppo di relazioni franche tra colleghi e colleghe che si sono messi in discussione con la volontà di migliorarsi e di mettersi in gioco.

Gli strumenti presentati, utilizzati da circa 450 utenti, formati secondo i percorsi di sviluppo professionale presentati, potrebbero rappresentare un punto di partenza per svilupparne altri e per condividerli nella comunità scientifica. Tali strumenti rappresentano vere risorse per crescere insieme e interrogarsi come FLC sui processi di innovazione e didattica.

Il TPI in particolare rappresenta uno strumento ormai validato da tantissimi utenti circa 300.000, tradotto in sette lingue (inglese, cinese, francese, italiano, portoghese, serbo e spagnolo) disponibile tra breve in altre quattro (ceco, tedesco, ebraico e arabo) è open source. Lo stesso potrebbe essere utilizzato e promosso tra i colleghi e colleghe come primo step di un percorso di riflessione sulle teaching perspectives di ciascun docente, volta alla presa di consapevolezza delle differenti prospettive di insegnamento e apprendimento che da sempre arricchiscono la didattica universitaria.

Il presente contributo vuole offrire alla comunità scientifica accademica e non, l'opportunità di discutere, sperimentare e crescere insieme promuovendo strumenti concreti, trasferibili e sostenibili per poter creare un modello italiano di sviluppo professionale per il docente universitario.

L'alto livello di interesse e di coinvolgimento dell'accademia italiana in processi di innovazione continua della didattica ha fatto sì che alcune università siano impegnate nello sviluppo di azioni comuni di condivisione e di crescita professionale. Tale prospettiva sta assumendo una veste politica e sistemica significativa, grazie anche all'impegno e al coinvolgimento della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane.

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.

- Amobi, F.A. (2005). Pre-service teachers' reflectivity on the sequence and consequences of teaching actions in a microteaching experience. *Teacher Education Quarterly*, 32(1), 115–130.
- Bell, M. (2001). Supported reflective practice: A programme of peer observation and feedback for academic development. *International Journal for Academic Development*, 6(1), 29–39.
- Bell, M. (2005). *Peer observation partnerships in higher education*. NSW Australia: Higher education research and development society of Australasia.
- Bell, A., & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55, 735–752.
- Bidyuk, N. (2016). Higher education globalization in the context of American guidelines. *Comparative Professional Pedagogy*, 6(4), 7-14.
- Blackwell, R. (2003). Developing departments. In R. Blackwell & P. Blackmore (eds.), *Towards strategic staff development in higher education* (pp.119-130). Maidenhead: Open University Press.
- Boyd, P. (2009). University of Cumbria-peer review of teaching, learning and assessment. In D. Gosling & K.M. O'Connor (eds.), *Beyond the peer observation of teaching* (pp. 29-36). London: SEDA.
- Cox, M. D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New directions for teaching and learning*, 2004(97), 5-23.
- EC. European Commission (2011). *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/policy/modernisation_en.pdf (ver. 15.07.2019).
- EC. 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.
- EUA. European University Association. (2019). Learning & Teaching Paper #3. Continuous development of teaching competences thematic peer group report. Brussel: European University Association asbl. <https://www.eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report%203%20-%20continuous%20development%20of%20teaching%20competences.pdf> (ver. 15.07.2019).
- Fedeli, M. (2016). Coinvolgere gli studenti nelle pratiche didattiche: potere, dialogo e partecipazione. In M. Fedeli, V. Grion & D. Frison (Eds.), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp.113-142). Lecce: Pensa Multimedia.
- Fedeli, M., & Taylor, E.W. (2016). Exploring the impact of a teacher study group in an Italian university. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze della formazione e dell'educazione*, 14(3), 2279–7505.
- Fedeli, M. (in press). Migliorare la didattica universitaria: Il cambiamento organizzativo e il ruolo del change agent. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze della formazione e dell'educazione*.

- Fedeli, M., & Tino, C. (2019). La formazione iniziale del docente universitario. Teaching4 Learning@Unipd: metodi, pratiche e risultati dell'esperienza patavina. *Nuova Secondaria, Mensile di cultura, ricerca pedagogica e orientamenti didattici* 10, 62-70.
- Gosling, D. (2014). Collaborative peer-supported review of teaching. In J. Sachs & M. Parsell, (eds.), *Peer review of learning and teaching in higher education. professional learning and development in schools and higher education* 9 (pp. 13-31). Dordrecht, Netherlands: Springer, Science+Business Media.
- Grion, V. (2016). Coinvolgere gli studenti nelle pratiche didattiche: potere, dialogo e partecipazione. In M. Fedeli, V. Grion & D. Frison (eds.), *Assessment for learning all'università: Uno strumento per modernizzare la didattica* (pp.113-142). Lecce: Pensa Multimedia.
- Guthery, D., & Lowe, B. A. (1992). Translation problems in international marketing research. *Journal of Language for International Business*, 4(1), 1-14.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs and technical guidelines for adapting tests into multiple language and cultures. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting Educational and Psychological Tests for Cross-Cultural Assessment* (pp.3-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- 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.
- Houser, M.L., & Hosek, A.M. (eds.). (2017). *Handbook of instructional communication. rhetorical and relational perspectives*. London: Routledge.
- Jensen, K., & Aiyegbayo, O. (2011). *Peer observation of teaching: exploring the experiences of academic staff at the University of Huddersfield*. Working paper. University of Huddersfield, Huddersfield.
- Kahut, G.F., Burnap, C., & Yon, M.G. (2007). Peer observation of teaching: Perception of the observer and the observed. *College teaching*, 55(1), 19–25.
- Lampert, M., Franke, M.L., Kazemi, E., Ghouseini, H., Turrou, A.C., Beasley, H., ... & Crowe, K. (2013). Keeping it complex: Using rehearsals to support novice teacher learning of ambitious teaching. *Journal of Teacher Education*, 64(3), 226–243.
- MacMahon, T., Barrett, T., & O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 499–511.
- McGrath, D., & Monsen, S. (2015). *Peer observation of teaching*. A discussion paper prepared for the peer observation of teaching colloquium 27 March 2015. Institute for teaching and learning innovation.
- Mediaspace. Portale video dell'Università degli Studi di Padova. <https://mediaspace.unipd.it/> (ver. 15.07.2019).
- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool?. *Teaching in Higher Education*, 10(4), 489–504.

- 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.
- Shermis, S., & Barth, J.L. (1971). Precision: The coming emphasis in teacher education. *The Journal of Education*, 49(1), 20–28.
- 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.
- Washer, P. (2006). Designing a system for observation of teaching. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 243–250.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Wilson, G., & P'Anson, J. (2006). Reframing the practicum: Constructing performative space in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22, 353–361.