

The professional development of faculty and teaching quality: the peer review as a participatory training method

Sviluppo delle competenze professionali e qualità della didattica universitaria: la peer review come formazione partecipata

Roberta Piazza^a, Simona Rizzari^{b,1}

^a Università degli Studi di Catania, r.piazza@unict.it

^b Università degli Studi di Catania, simona.rizzari@unict.it

Abstract

The quality improvement of the university teaching is crucial for the students' learning outcomes. However, although the interconnections between the professional development of faculty and the enhancement of student learning is evident, academic professional development has received discontinuous and unsystematic attention. This paper discusses a particular training methodology for teachers, the peer review, analysing assumptions and characteristics of this active method of professional development for university teachers. Based on the possibility of receiving feedbacks from dialogue and interaction between colleagues, it is considered a privileged tool for professional enhancement of faculty and for improving the quality of their teaching practices.

Keywords: professional development; faculty; learning outcomes; professional learning communities; peer review.

Sintesi

Il miglioramento della qualità dell'insegnamento universitario è determinante ai fini dei risultati di apprendimento degli studenti. Tuttavia, per quanto sia evidente il nesso tra sviluppo professionale dei docenti e potenziamento dell'apprendimento degli studenti, la formazione e l'aggiornamento dei docenti universitari hanno ricevuto un'attenzione discontinua e non sistematica da parte del mondo accademico. Il presente lavoro intende illustrare una particolare metodologia di formazione per i docenti, la peer review, di cui analizza i presupposti, le caratteristiche e le possibilità di utilizzo quale metodologia attiva di crescita professionale per i docenti universitari. Essa, fondata sulla possibilità di ricevere feedback basati sul dialogo e sull'interazione fra colleghi, è considerata uno strumento privilegiato per lo sviluppo professionale dei docenti universitari e per il miglioramento della qualità della loro azione didattica.

Parole chiave: sviluppo professionale; docenti universitari; learning outcomes; comunità di apprendimento professionali; peer review.

¹ I paragrafi 1 e 2 sono di Roberta Piazza; i paragrafi 3 e 4 sono di Simona Rizzari.

1. Sviluppo professionale dei docenti e learning outcomes degli studenti: un'interessante convergenza

Accrescere la qualità dell'insegnamento universitario per promuovere il miglioramento dei risultati di apprendimento degli studenti e per favorire una più agevole transizione di questi ultimi nel mondo del lavoro costituisce uno degli obiettivi prioritari del sistema universitario negli ultimi anni. Sollecitazioni a livello europeo per favorire l'adozione di approcci didattici maggiormente incentrati sui processi piuttosto che sui contenuti (Bruschi & Ranieri, 2018; Fabbri & Romano, 2019), volti a sostenere iniziative a supporto dello sviluppo e del miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento universitario, postulano per l'istruzione superiore in Europa la centralità di metodologie *student-centred*, di procedure volte all'assicurazione della qualità e di approcci valutativi basati sui *learning outcomes* (Effect, 2007; EHEA, 2015; 2018).

A partire dal presupposto che la qualità dell'insegnamento costituisce una delle variabili più importanti nella determinazione dei risultati di apprendimento degli studenti (EUA, 2019), ad essere chiamata in causa è, soprattutto, la necessità di riconoscere l'insegnamento come pratica accademica fondamentale e di garantire ai docenti universitari opportunità di sviluppo professionale (d'ora in poi SP) continuo (EUA, 2018), inteso come processo di cambiamento guidato dal docente (Shortland, 2010).

In Italia, che solo recentemente ha iniziato a rivolgere un'attenzione organizzata alla realizzazione di un sistema istituzionale di formazione iniziale e continua della docenza universitaria², si è registrata un'interessante convergenza – per lo meno nei tempi di discussione – tra l'attenzione allo SP e alla valutazione degli esiti di apprendimento.

I progetti e le attività innovative nate all'inizio del decennio scorso per il miglioramento della didattica e per lo SP dei docenti universitari ad opera di singoli atenei (Felisatti & Serbati, 2014) e la creazione dei primi Teaching & Learning Center, sulla scorta di quanto già realizzato a livello internazionale (Fabbri & Romano, 2019), hanno risposto all'esigenza di fornire supporto ai docenti per potenziare la loro attività didattica e, al contempo, promuovere lo sviluppo di una cultura del miglioramento (Anvur, 2018).

Il tema della valutazione dei risultati dell'apprendimento degli studenti ha iniziato a prendere forma più o meno nel medesimo periodo. Nel 2012 viene realizzato lo studio Anvur (TECO, Test sulle Competenze generaliste) (Kostoris, 2014) sulle competenze generali e trasferibili, al fine di produrre risultati originali per l'Italia e di analizzare il problema della possibilità di confrontare gli esiti tra Stati (Coggi, 2016). La rilevazione TECO-D (Test sulle Competenze Disciplinari), avviata nel 2017, ha poi cercato di rispondere alla necessità di individuare le conoscenze specifiche irrinunciabili per i percorsi con profili d'uscita più variati e/o meno definiti, operando un confronto nazionale tra le università³

Contestualmente, la valutazione degli atenei e dei corsi di studio ha risposto alla necessità di far conoscere al pubblico la qualità dell'apprendimento nell'istruzione superiore, individuando tra i requisiti di accreditamento l'obbligo di valutare l'apprendimento degli

² Come testimoniano i dati dell'indagine svolta dall'Osservatorio Università-Imprese della CRUI (2016), alla quale ha preso parte il 75% degli atenei italiani, nel 2016 solo il 12% degli atenei risultava aver promosso attività di formazione per i docenti universitari finalizzate al miglioramento della didattica.

³ Sul recente lavoro di ricerca sulle competenze core dei CdS L19, si rinvia al numero monografico di Form@re, curato da Fabbri & Torlone (2018).

studenti. La coerenza del sistema di valutazione e di assicurazione della qualità degli atenei italiani, ribadita anche dalla L. n. 240/2010 e dalle procedure di accreditamento dei Corsi di studio da parte dell'Anvur, secondo lo schema AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica, Accreditamento), deriva dalle linee guida europee (*European Standards and Guidelines*). Purtroppo, la valutazione nel nostro Paese è stata usata a scopi classificatori, diversamente dall'impostazione delle suddette linee guida (Giovannini, 2016); inoltre, i percorsi valutativi avviati negli atenei, che si sono occupati della misurazione, della raccolta e della comunicazione dei dati, non necessariamente si sono concentrati sul modo in cui tali dati avrebbero potuto essere utilizzati per migliorare la didattica e i learning outcomes degli studenti.

Eppure, il nesso tra valutazione degli apprendimenti e sviluppo delle competenze professionali dei docenti è stato messo in evidenza da alcuni studi su larga scala (Beach, Sorcinelli, Austin, & Rivard, 2016; Sorcinelli, Austin, Eddy, & Beach, 2006), che hanno fatto emergere come i benefici effetti dell'aggiornamento professionale non si riverberano solo nella pratica di insegnamento e, quindi, nel potenziamento dell'apprendimento degli studenti, ma collegamenti più espliciti possono essere rinvenuti tra la valutazione dei singoli corsi e la revisione dei curricula.

La ricerca indica diverse aree di intersezione tra didattica e risultati di apprendimento degli studenti, sostenendo che le attività didattiche che i docenti realizzano, a partire dalla progettazione dei corsi, hanno un impatto sul feedback formativo e sulla valutazione in generale (Jankowski, 2017). Nella letteratura sull'insegnamento e apprendimento nell'istruzione superiore la correlazione positiva tra approccio all'insegnamento e ricadute sull'attitudine degli studenti all'apprendimento rappresenta un assunto incontrovertibile (Gibbs & Coffey, 2004; Prosser & Trigwell, 1999; Richardson, 2005; Stes, Coertjens, & Van Petegem, 2010; Trigwell, Prosser, & Waterhouse, 1999).

La valutazione formativa si associa positivamente all'apprendimento e alle prestazioni degli studenti. Ad esempio, Wang, Su, Chueng, Wong, e Kwong (2013) hanno messo in evidenza come gli studenti che frequentano corsi nei quali i risultati di apprendimento sono congruenti con le attività di valutazione adottano approcci di apprendimento più profondi. Attività di valutazione che tengano conto dell'uso degli e-portfolio o di altre forme di valutazione formativa consentono di aumentare i feedback sulla valutazione, potenziando tra gli studenti, di conseguenza, i risultati di apprendimento e la capacità di auto-direzione (Teater, 2011).

Le ricerche sulla relazione tra partecipazione dei docenti allo SP e risultati degli studenti tendono a trovare una reciproca relazione positiva, sebbene tali studi, sempre più diffusi (Ödalen, Brommesson, Erlingsson, Schaffer, & Fogelgren, 2019), si basino su campioni di dimensioni numericamente ridotte (Ambrosino & Peel, 2011; McShannon et al., 2006; Perez, McShannon, & Hynes, 2012; Khoule, Pacht, Schwartz, & Van Slyck, 2015; Stefani & Elton, 2002), non siano sempre generalizzabili (Coffey & Gibbs, 2000) e gli effetti appaiano abbastanza circoscritti (Stes, De Maeyer, Gijbels, & Van Petegem, 2012; Trigwell, Caballero, Rodriguez, & Han, 2012). Le ricerche individuano una correlazione positiva tra SP, cambio nelle modalità di insegnamento, qualità dell'apprendimento e motivazione degli studenti. I ricercatori del Carleton College (MN) e della Washington State University hanno evidenziato come l'impatto della partecipazione ad attività di SP dei docenti abbia un effetto cumulativo: più un docente partecipa ad attività di aggiornamento, più il suo insegnamento e i risultati dei suoi studenti migliorano (Condon, Iverson, Manduca, Rutz, & Willett, 2015). "Studies provide evidence of a positive relationship between instructional improvement and student outcomes that relate to

engagement, learning, course success, persistence, and retention. In particular, they suggest that investments in professional development and particular pedagogical practices can effectively improve student success” (Brown & Kurzweil, 2017, p. 12).

2. Qualità della docenza e modelli di sviluppo professionale

La questione, per una realtà accademica come la nostra, dove le pratiche di SP vivono sorti incerte, è come accrescere la qualità dei processi di insegnamento e quale supporto offrire ai docenti che sentono di voler rispondere adeguatamente ai bisogni di apprendimento degli studenti.

Per i docenti universitari la possibilità di ricevere un feedback adeguato sul proprio operato si rivela essenziale per il miglioramento delle pratiche di insegnamento e delle capacità di autovalutazione e autoregolazione delle proprie azioni (Boud & Molloy, 2013; Nicol, 2010; Price, Handley, Millar, & O’Donovan, 2010). Se la rilevazione delle opinioni degli studenti e l’accreditamento dei corsi di studio possono costituire dei feedback per gli accademici e/o degli indicatori della loro performance (Borgonovi & Giordano, 2007; Wallace, Lewis, & Allen, 2019), essi non sempre sono in grado di supportare adeguatamente lo SP e il miglioramento delle pratiche di insegnamento dei docenti. Il più delle volte, infatti, l’informazione viene data in modo unidirezionale e ricevuta in modo passivo (Berck, Naumann, & Appling, 2004). I docenti sono oggetto della valutazione, piuttosto che partecipanti all’interno del processo (Lomas & Nicholls, 2005), e si trascura l’evidenza che gli approcci dal basso, basati sulla discussione e sul confronto tra pari, possono più di altri rilevare la loro utilità ed efficacia “in such a way that feels useful and collegial to faculty rather than top down, heavy-handed, or pointless” (Beach et al., 2016, p. 115).

Concettualizzato in una dimensione socio-costruttivista, come un flusso bilaterale di informazioni, in realtà, il feedback è un processo attivo, basato sul dialogo e sull’interazione, che dà modo a coloro che lo ricevono di “acquisire informazioni sul proprio lavoro e di individuare la maggiore o minore rispondenza dello stesso a un determinato standard, oltreché la qualità del lavoro stesso, al fine di produrre un lavoro migliore” (Boud & Molloy, 2013, p. 6).

La possibilità di ricevere feedback da colleghi secondo approcci partecipativi è alla base di metodologie attive di crescita professionale per i docenti universitari, i quali solo di recente sono stati sollecitati a rivedere i loro assunti sulla didattica. L’attenzione alla centralità dello studente e al suo apprendimento ha costituito una vera sfida professionale per i docenti (Saroyan & Frenay, 2010; Svinicki & McKeachie, 2014), chiamati a ripensare le modalità di esercizio della loro funzione, rimettere in discussione le concezioni sull’apprendimento, abbandonare pratiche consolidate nel tempo (Huba & Freed, 2000). Nel passaggio da approcci teacher-centred a student-centred le implicazioni per la didattica sono state enormi: per questo la ricerca ha sostenuto l’importanza di impegnare i docenti in attività formative focalizzate sull’uso di metodologie centrate sui bisogni degli studenti (Gibbs & Coffey, 2004), sottolineando, al contempo, l’incerta efficacia di azioni organizzate come attività obbligatorie (Hanbury, Prosser, & Rickinson, 2008; Trowler & Bamber, 2005).

Gli studi si sono concentrati principalmente sul rafforzamento degli approcci centrati sullo studente attraverso la formazione pedagogico-didattica formale, piuttosto che focalizzarsi sulle pratiche effettive messe in atto dai docenti (Åkerlind, 2003; 2011). La ricerca fornisce evidenze sul fatto che i programmi di formazione hanno un impatto positivo sulle modalità

di insegnamento dei docenti, impatto che diminuisce se riferito al comportamento degli insegnanti percepito dagli studenti e agli esiti di apprendimento (Cilliers & Herman 2010; Gibbs & Coffey, 2004; Stes & Van Petegem, 2012). La durata dei programmi di formazione didattica svolge un ruolo cruciale nel modificare l'approccio all'insegnamento, per quanto non si tratti di una relazione strettamente lineare, dal momento che solo percorsi formativi più lunghi di un anno sembrano avere un effetto sostanziale (Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2007). Se efficace, l'impatto positivo tende a rimanere a lungo termine (Postareff, Lindblom-Ylänne, & Nevgi, 2008; Stes & Van Petegem, 2011). In generale, però, appare difficile separare l'influenza delle attività formali da quelle informali (Williams, 2003); per questo appare importante identificare l'interrelazione tra metodi di formazione formali e altri tipi di pratiche, soprattutto quelle legate alle Comunità di Apprendimento (CA) fra colleghi (Kálmán, Tynjälä, & Skaniakos, 2019). Lave e Wenger (1991) affermano che soprattutto i nuovi insegnanti possono apprendere e sviluppare nuove attività educative se sperimentano un'attiva partecipazione in una comunità di pratica. Tuttavia, è tutto il corpo docente a beneficiare di attività di apprendimento sociale qualora le pratiche pedagogiche siano improntate, in maniera sistematica, al dialogo (Warhurst, 2006).

Esistono evidenze che riconoscono l'impatto positivo che ricopre la partecipazione a CA professionali sulla motivazione dei docenti nel modificare la loro attività didattica in direzione student-centred. Le CA possono rafforzare la cultura dell'insegnamento, aumentare la collaborazione fra colleghi per potenziare l'apprendimento degli studenti, stimolare l'apprendimento continuo dei docenti ed esercitare effetti positivi sui risultati di apprendimento degli studenti (Vescio, Ross, & Adams, 2008). Tuttavia, questi risultati non sono ancora stati acquisiti nei contesti universitari (Arthur, 2016) e solo alcuni studi (Warhurst, 2006) hanno rivelato l'impatto che le CA possono avere sullo SP e sulle pratiche di insegnamento. L'apprendere nei contesti lavorativi, l'esperienza di insegnamento, le conversazioni e i feedback dei colleghi costituiscono le principali risorse dei docenti (Knight, Tait, & Yorke, 2006), non solo di coloro già da tempo in servizio, ma anche dei neoassunti. L'analisi di alcune pratiche di CA dei docenti (Cox, 2013) ha fatto emergere che, se l'università fornisce occasioni per lo SP in modo strutturato, multidisciplinare, costante e volontario, i neo assunti, che partecipano alle CA dei docenti più anziani, sviluppano positivamente il loro interesse per l'insegnamento e sperimentano un maggiore senso di appartenenza alla comunità universitaria.

3. La peer review of teaching

Una modalità per sviluppare comunità di pratiche e offrire feedback attivi al fine di favorire la crescita professionale dei docenti universitari e, nello specifico, la loro formazione alle pratiche di valutazione, è la *peer review of teaching* (PRT), diversamente chiamata anche *peer evaluation*, *peer observation*, *reciprocal observation* e *observational feedback* (Cassidy & Lee, 2011).

La PRT, ampiamente presente nel contesto universitario internazionale ormai da diversi anni (Fullerton, 2003; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Thomas, Ting Chie, Abraham, Jalarayan Raj, & Beh, 2014), nasce nel tentativo di promuovere il superamento del tradizionale isolamento che caratterizza l'attività di insegnamento nel contesto universitario, il più delle volte vista dai docenti come un'attività di natura privata e individuale (Sachs & Parsell, 2014). Scrive, al riguardo, Shulman (2000 (1993)): "we close the classroom door and experience pedagogical solitude, whereas in our life as scholar, we are members of active communities: communities of conversation, communities of

evaluation, communities in which we gather with others in our invisible colleges to exchange our findings, and methods and our excuses” (p. 24).

Differentemente da quanto accade sul piano della ricerca, pertanto, per i docenti universitari le possibilità di dialogo e di confronto con i colleghi sulla propria pratica didattica sono piuttosto limitate e incentrate soprattutto sul contenuto dell’insegnamento piuttosto che sulle strategie usate per supportare l’apprendimento degli studenti (Martin & Double, 1998). La PRT, diversamente, è “un processo intenzionale di osservazione nel quale un docente universitario assiste a una sessione di insegnamento di un collega al fine di offrirgli un feedback” (Kinchin, 2005, p. 2), un parere informato sul suo operato, per promuoverne il miglioramento (Chrism, 2007).

Facendo riferimento alle diverse tipologie di relazioni tra gli attori coinvolti e alla finalità del processo di osservazione, Gosling (2002; 2014) individua tre differenti modelli di PRT: valutativo (*evaluative*), di sviluppo (*developmental*) e collaborativo (*collaborative*). Nel primo modello, docenti universitari senior osservano altri docenti con finalità di *assessment* della performance di insegnamento, anche nell’ottica di eventuali avanzamenti di carriera. A ottenere benefici da tale modello è soprattutto l’istituzione universitaria. Nel secondo modello, docenti esperti osservano altri colleghi (ad esempio, docenti neoassunti) per supportare lo sviluppo delle loro competenze di insegnamento, mediante la restituzione di un report e/o di un piano d’azione. I benefici in questo caso sono soprattutto per i soggetti osservati (interazione a senso unico). Nel terzo modello, infine, i docenti si osservano reciprocamente e intraprendono un percorso di riflessione individuale e condivisa sul proprio insegnamento. A beneficiare della pratica, in quest’ultimo caso, sono entrambi i soggetti (interazione biunivoca).

Dei tre modelli, il modello collaborativo sembra essere quello più efficace per la promozione dello SP dei docenti e per la costruzione di una nuova cultura della valutazione all’interno del sistema universitario. Il suo presupposto, infatti, messo in luce da Eraut (2000), è che gran parte dell’apprendimento realmente valido avvenga in situazioni non formali nel contesto lavorativo, sfruttando le reti sociali e professionali e le comunità di pratica (Wenger, 1998) presenti al suo interno (Angeli, Kyle, & Taylor, 2002; Campbell, Wozniak, Philip, & Damarell, 2019; Gosling, 2014). L’assenza di giudizio costituisce il fattore determinante nell’implementazione della pratica. Come sostenuto da numerosi studiosi e riportato opportunamente da Shortland (2010), infatti, alcuni accademici sono riluttanti a prendere parte alla PRT poiché temono che essa comporti una valutazione del loro livello di competenza. Una PRT collaborativa, invece, si svolge su base volontaria ed è “uno sforzo condiviso: un dialogo tra partner (pari) piuttosto che la trasmissione unidirezionale di un feedback valutativo” (Sachs & Parsell, 2014, p. 2). Essa consente ai docenti di ottenere un feedback di tipo formativo sulle loro pratiche di insegnamento (Cassidy & Lee, 2011) e, al contempo, riconosce la loro autonomia professionale, risultando non giudicante (Gosling, 2014; Martin & Double, 1998). Attraverso il dialogo e il confronto reciproci su un argomento e/o su un problema scelto e assunto come problema di ricerca, i partecipanti alla PRT hanno la possibilità di individuare le proprie aree di forza e di criticità, nonché di acquisire e/o potenziare diverse abilità e competenze professionali essenziali per il rinnovamento della didattica universitaria, connesse alla progettazione del curriculum, alla padronanza delle metodologie e tecniche di insegnamento, alla valutazione e all’autovalutazione (Martin & Double, 1988); possono, altresì, individuare buone pratiche per accrescere l’apprendimento degli studenti (Lomas & Nicholls, 2005).

L'elemento essenziale della PRT, anche se non l'unico (Berk & Naumann, 2004; Chrism, 2007), è il processo di osservazione in classe. I suoi benefici, sia per chi osserva che per il soggetto osservato, vengono messi in evidenza da Fullerton (2003): "esso costituisce una rara opportunità per l'osservatore di vedere e analizzare ciò che realmente gli studenti fanno. [...] Il feedback che deriva dalle osservazioni dell'attività di insegnamento è un'opportunità per validare ciò che funziona bene, scambiarsi idee spendibili nella pratica didattica, risolvere problemi ed esplorare e allineare la pratica con una crescente comprensione della teoria, così come per apprendere dalla pratica degli altri" (p. 227).

L'osservazione in classe presuppone tre momenti fondamentali: un incontro iniziale prima dell'osservazione, l'osservazione in classe vera e propria, un incontro dopo l'osservazione (Golparian, Chan, & Cassidy, 2015).

L'incontro iniziale serve a definire le finalità e gli obiettivi dell'osservazione, a inquadrare il contesto nel quale si svolgerà la lezione e a risolvere le questioni pratiche. Il *reviewee* illustra al *reviewer* gli aspetti del proprio insegnamento sui quali vuole ottenere un feedback e cosa si aspetta di ottenere dall'osservazione, i risultati di apprendimento della lezione, le strategie didattiche che verranno adottate e gli eventuali materiali utilizzati. Insieme *reviewee* e *reviewer* condividono le modalità, le sedi e le date possibili dell'osservazione e, non ultime, anche le modalità con le quali gli studenti verranno informati della presenza dell'osservatore (Buskist, Ismail, & Groccia, 2014; Cassidy & Lee, 2011; Fullerton, 2003; Gosling, 2000; Martin & Double, 1998). Di fondamentale importanza, in questa fase, è l'assunzione da parte dell'osservatore di un atteggiamento di ascolto attivo, non giudicante, finalizzato alla piena comprensione di ciò che viene detto da parte del *reviewee* (Cassidy & Lee, 2011).

L'osservazione in classe prevede che l'osservatore prenda parte alla lezione senza intervenire attivamente (Fullerton, 2003; Gosling, 2000). Affinché egli mantenga la necessaria concentrazione durante tutto il corso della lezione e l'osservazione sia il più possibile oggettiva, possono essere utili la stesura di appunti a intervalli di tempo regolari, l'utilizzo di apposite schede di osservazione, predisposte ad esempio a livello dipartimentale (Fullerton 2003; Martin & Double, 1998), il ricorso a due o più *reviewer* invece che a uno solo. È fondamentale, inoltre, che l'osservazione riguardi non solo il comportamento del docente, ma anche quello degli studenti (Cassidy & Lee, 2011; Fullerton, 2003). Proprio da quest'ultimo, infatti, possono scaturire le indicazioni più significative per l'individuazione dei fattori che facilitano e ostacolano l'apprendimento e per la definizione di nuove strategie didattiche e di valutazione. Gli aspetti sui quali prestare maggiore attenzione nel corso dell'osservazione, in particolare, sono: l'appropriatezza e il raggiungimento dei risultati di apprendimento; il modo in cui gli obiettivi di apprendimento vengono comunicati ai discenti e la loro correlazione con l'esperienza precedente; la modalità con la quale viene strutturata la lezione (introduzione, organizzazione dei contenuti in sezioni, sintesi riassuntiva); la capacità espositiva; le modalità di comunicazione e di coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento (grado di interazione, attività svolte, domande, etc.). Grande rilevanza assume inoltre l'osservazione della valutazione formativa degli studenti in relazione alle attività di apprendimento proposte loro all'interno della lezione (Fullerton, 2003). Nell'ambito della fase di osservazione può rientrare anche una breve discussione del *reviewer* con gli studenti. Essa costituisce un valore aggiunto all'interno della PRT, poiché consente di ottenere il feedback degli studenti sulla loro esperienza quotidiana di apprendimento con il docente osservato e di acquisire ulteriori elementi informativi su aspetti importanti della sua pratica di

insegnamento che la circoscritta osservazione del reviewer non potrebbe consentire di rilevare (Buskist et al., 2014).

L'incontro che avviene a seguito dell'osservazione implica la restituzione di quanto osservato in aula da parte del reviewer e la *riflessione in azione* (Schön, 1987) sull'intervento didattico effettuato da parte del reviewee (Siddiqui Seema, Jonas-Dwyer & Carr, 2007). Risultano utili, in tal senso, domande del tipo "Perché credi che sia successo? Cosa faresti la prossima volta?" (Martin & Double, 1998, p. 164), che stimolano la capacità di problem-solving del reviewee e consentono al reviewer di presentare in termini costruttivi anche le questioni negative emerse dall'osservazione (Fullerton, 2003).

Il momento della restituzione è il momento più importante della PRT. La sua efficacia ai fini della formazione e dello SP dei docenti, infatti, è legata principalmente alle modalità con cui viene dato il feedback. Stando a quanto riportato da Thurlings, Vermeulen, Kreijns, Bastiaens, e Stijnen (2012), sulla scorta dell'analisi della letteratura sul feedback e in relazione a sei dimensioni fondamentali, risulta più efficace un feedback: orientato al compito o all'obiettivo (piuttosto che indirizzato alla persona); focalizzato su un aspetto specifico (piuttosto che su un aspetto generale); dettagliato (piuttosto che vago); correttivo (piuttosto che non correttivo); immediato (piuttosto che differito). Facendo riferimento a tali dimensioni, si può dire, pertanto, che per il successo della PRT collaborativa sono fondamentali: definire chiaramente la finalità della review nell'incontro iniziale che precede l'osservazione in aula; dopo l'osservazione focalizzarsi sul raggiungimento degli obiettivi programmati nell'incontro iniziale; dare un feedback soltanto su quanto richiesto dal reviewee; sottolineare prima i punti di forza dell'azione di insegnamento e solo successivamente quelli di debolezza; dare il feedback quanto prima è possibile (Fullerton, 2003; Golparian et al., 2015, Martin & Double, 1998).

Ad incidere profondamente sul successo della pratica sono altresì le dinamiche interpersonali che si creano tra i soggetti coinvolti e la capacità degli stessi di costruire relazioni basate sul dialogo e sulla fiducia. Rileva Shortland (2010): "Peer observation partners should not be 'critical' or 'friends' in stand-alone terms, but rather act as 'critical friends'. This relies heavily upon the building of trust [...] As relationships become more trusting [...] mutual awareness and understanding of appropriate, constructive feedback is enhanced" (p. 297).

Come tutte le pratiche, anche la peer review collaborativa presenta dei limiti. Innanzitutto, chi osserva non lo fa mai in maniera neutrale, oggettiva (Keig & Waggoner, 1995) ma interpreta quello che vede e attribuisce un senso a ciò che osserva sulla base delle sue precedenti esperienze e del suo livello di expertise (Gosling, 2002). D'altra parte, chi è osservato può a sua volta interpretare il feedback che gli viene offerto in maniera differente rispetto alle intenzioni dell'osservatore (Shortland, 2010). Occorre inoltre tenere conto dell'impossibilità di generalizzare i risultati delle osservazioni alla performance del docente nell'erogazione dell'intero corso (Berk, Naumann & Appling, 2004). Altri limiti, rilevati da Hammersley-Fletcher e Orsmond (2004), sono rappresentati dalla possibile influenza che l'osservatore esercita sulla sessione osservata e dal pericolo che il feedback diventi ripetitivo, ad esempio nel caso in cui osservatore e osservato abbiano lo stesso stile di insegnamento.

4. Conclusioni

Come emerge dalla disamina della letteratura, la PRT collaborativa, se implementata in maniera efficace, può costituire un importante strumento di crescita professionale per i docenti universitari, per diverse ragioni.

Essa può aiutarli a riflettere maggiormente sulle pratiche di insegnamento messe in atto e sui loro bisogni formativi (Gosling, 2000), facilitando in tal modo l'assunzione di decisioni in merito alle strategie da adottare per il miglioramento dell'azione didattica e superando i limiti della sola valutazione espressa dagli studenti come strumento di feedback (Thomas et al., 2014) o il ricorso ad approcci di formazione in aula. Tutto ciò con ricadute positive sul processo di apprendimento degli studenti e, di conseguenza, sui loro risultati di apprendimento.

Il clima relazionale positivo in cui la PRT ha luogo – basato sulla fiducia, sul confronto e sulla collaborazione – consente, inoltre, la costituzione di ambienti di apprendimento attivi, in grado di promuovere innovazione (Serbati, Felisatti, Da Re, & Tabacco, 2018).

Nello specifico, la PRT può rappresentare una modalità di formazione valida per il ripensamento delle pratiche valutative che incidono profondamente sull'apprendimento degli studenti, poiché influenzano il loro modo di approcciarsi allo studio e alla conoscenza. Attraverso la riflessione condivisa e l'osservazione delle pratiche di insegnamento messe in atto da altri, i docenti universitari hanno modo di rilevare i fattori facilitanti e le difficoltà incontrate dagli studenti nel processo di apprendimento e possono provare a implementare nuove modalità di valutazione focalizzate meno sulle conoscenze possedute e più sulla loro applicazione in un contesto reale (Montalbetti, 2018).

I benefici che scaturiscono dalla pratica della PRT possono estendersi dai singoli docenti all'intera CA mediante la stabilizzazione della PRT all'interno dei Dipartimenti (Campbell et al., 2019; Lomas & Nicholls, 2005), in modo da generare una maggiore condivisione della conoscenza sulle questioni più rilevanti concernenti le pratiche di insegnamento (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2014). L'apprendimento professionale degli insegnanti in comunità di lavoro consente di realizzare l'interazione fra il contesto sociale nel quale il docente opera e la sua capacità di azione individuale (Päivikki, Häkkinen, & Rasku-Puttonen, 2017; Warhurst, 2006). Aumentando consapevolmente l'apertura, la riflessione e la consapevolezza della complessità degli aspetti dell'insegnamento, le CA possono superare le barriere all'apprendimento nel contesto lavorativo e offrire una conoscenza dettagliata delle esperienze autentiche di insegnamento dei docenti e, al medesimo tempo, delle condizioni per lo SP.

A fronte di questi aspetti positivi che supportano l'implementazione della PRT collaborativa nel contesto universitario italiano⁴, almeno due questioni meritano di essere attentamente considerate.

Vi è, intanto, la necessità di prevedere un'apposita formazione per i docenti coinvolti nel processo di osservazione e di valutazione delle pratiche di insegnamento, in modo da garantire un elevato livello di competenza e di obiettività nello svolgimento della PRT e

⁴ Ciò sta già avvenendo a livello sperimentale in alcune università. A titolo esemplificativo, si segnala, il programma Mentore per la didattica dell'Università degli Studi di Palermo, <https://www.unipa.it/progetti/progetto-mentore/> e l'attività di peer mentoring in corso presso l'Università di Catania (<http://www.bollettino.unict.it/articoli/staff-development-docenti-seniorhtt>

fugare così i dubbi che molti docenti universitari nutrono in merito alla capacità dei colleghi di poter offrire loro un feedback critico (Yiend, Weller, & Kinchin, 2014).

Ciò che più conta, però, è la necessità di interrogarsi sul reale impatto che la PRT può avere sul cambiamento dell'azione didattica dei docenti e, di conseguenza, sui risultati di apprendimento degli studenti. La domanda da porsi, in altri termini, è: come facciamo a capire se il feedback offerto a seguito dell'osservazione è davvero uno strumento trasformativo? Come evidenziano opportunamente Hattie e Timperley (2007), in realtà, il feedback in sé non ha il potere di avviare un'azione ulteriore e “non ci sono garanzie che i docenti che si confrontano sul proprio insegnamento saranno in grado di promuovere nuovo apprendimento” (Gosling, 2014, p. 21). Molte delle ricerche che sono state effettuate sulla PRT hanno posto l'attenzione ai benefici derivanti dalla stessa in termini di grado di partecipazione, basandosi soprattutto sulla positiva valutazione espressa dai docenti che vi hanno preso parte. Pochi studi, invece, ne hanno esaminato l'impatto sul cambiamento del comportamento messo in atto dai docenti in aula e sul miglioramento dei learning outcomes degli studenti (Campbell et al., 2019; Gosling, 2014; Yiend et al., 2014). Ulteriori ricerche in tale direzione sono pertanto necessarie.

Si può essere d'accordo con Gosling (2002), in ogni caso, nel sostenere che attraverso la PRT la pratica di insegnamento smette di essere una mera responsabilità individuale e diventa un argomento di discussione collettiva, da vagliare in stretta correlazione con tutti gli altri elementi che contribuiscono all'attestazione della qualità della didattica erogata: le opinioni espresse dagli studenti, i processi di valutazione, i risultati di apprendimento, i materiali di apprendimento, etc. La PRT può contribuire pertanto alla costruzione di una cultura più collegiale all'interno dell'accademia (Lumpkin, 2001) e concorrere in tal modo alla realizzazione della finalità fondamentale dell'insegnamento, della quale spesso ci si dimentica: la promozione dell'apprendimento degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Åkerlind, G. S. (2003). Growing and developing as a university teacher: Variation in meaning. *Studies in Higher Education*, 28(4), 375–390.
- Åkerlind, G. S. (2011). Separating the 'teaching' from the 'academic': Possible unintended consequences. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 183-195.
- Ambrosino, R., & Peel, J. (2011). Faculty development programs: Assessing the impact on instructional practices, and student learning and motivation. *Journal of Faculty Development*, 25(2), 33–38.
- Angelique, H., Kyle, K., & Taylor, E. (2002). Mentors and muses: New strategies for academic success. *Innovative Higher Education*, 26(3), 195–209.
- Anvur. Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca. (2018). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università (Quarc)*. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/05/lineeguidaquarcdocente15032018.pdf> (ver. 23.03.2020).
- Arthur, L. (2016). Communities of practice in higher education: Professional learning in an academic career. *International Journal for Academic Development*, 21(3), 230–241.

- Beach, A. L., Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., & Rivard, J. K. (2016). *Faculty development in the age of evidence: current practices, future imperatives*. Sterling, VA: Stylus.
- Berck, R. A., Naumann, P. L., & Appling, S. E. (2004). Beyond student ratings: peer observation of classroom and clinical teaching. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 1, 1–26.
- Borgonovi, E., & Giordano, F., (2007). La valutazione dell'università: Aspetti sistemici ed operativi. In A. Cugini (Ed.), *La misurazione delle performance negli atenei. Logiche, metodi, esperienze* (pp. 58-61). Milano: FrancoAngeli.
- Boud, D., & Molloy, L. (2013). *Feedback in higher and professional education. Understanding it and doing it well*. New York, NY: Routledge.
- Brown, J., & Kurzweil, M. (2017). *Instructional quality, student outcomes, and institutional finances*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Bruschi, B., & Ranieri, M. (2018). Didattica all'università: qualità, efficacia e formazione docenti. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 1–6.
- Buskist, W., Ismail, E., & Groccia, J. (2014). A practical model for conducting helpful peer review of teaching. In J. Sachs & M. Parsell (Eds.), *Peer review of learning and teaching in higher education* (pp. 33-52). New York, NY: Springer.
- Campbell, N., Wozniak, H., Philip, R. L., & Damarell, R. A. (2019). Peer-supported faculty development and workplace teaching: an integrative review. *Medical education*, 53, 978–988.
- Cassidy, A., & Lee, J. (2011). Peer review: Structured, informal, confidential, helpful! *Collected Essays on Learning and Teaching*, 4, 68–73.
- Chrism, N. (2007). *Peer review of teaching: A sourcebook* (2nd ed.). Bolton, MA: Anker Publishing Company, Inc.
- Cilliers, F. J., & Herman, N. (2010). Impact of an educational development programme on teaching practice of academics at a research-intensive university. *International Journal for Academic Development*, 15(3), 253–267.
- Coffey, M., & Gibbs, G. (2000). Can academics benefit from training? Some preliminary evidence. *Teaching in Higher Education*, 5(3), 385–389.
- Coggi, D. (2016). Modelli teorici e strumenti di valutazione degli esiti in università. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 9(16), 23–35.
- Condon, W., Iverson, E. R., Manduca, C. A., Rutz, C., & Willett, G. (2015). *Faculty development and student learning: assessing the connections*. Chicago, IL: Indiana University Press.
- Cox, M. D. (2013). The impact of communities of practice in support of early-career academics. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 18–30.
- CRUI. Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (2016). OU-I 2016. Osservatorio Università-Imprese. Sintesi Report.
- Effect. European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (2007). *Ten European principles for the enhancement of learning and teaching* <https://eua.eu/downloads/content/ten%20european%20principles%20for%20the>

- [%20enhancement%20of%20learning%20and%20teaching16102017.pdf](#) (ver. 23.03.2020).
- EHEA. European Higher Education Area (2015). *Yerevan Communiqué. Ministerial Conference Yerevan, 2015*. <http://www.ehea.info/cid101764/ministerial-conference-yerevan-2015.html> (ver. 23.03.2020).
- EHEA. European Higher Education Area (2018). *Paris Communiqué, Ministerial Conference Paris, 2018*. http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf (ver. 23.03.2020).
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113–136.
- EUA. European University Association (2018). *Learning and teaching in Europe's universities. An EUA position paper*. <https://eua.eu/resources/publications/340:learning-and-teaching-in-europe%E2%80%99s-universities-an-eua-position-paper.html> (ver. 23.03.2020).
- EUA. European University Association (2019). Continuous development of teaching competences. Thematic Peer Group Report. Learning and Teaching paper 3, Brussels. <https://eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report%203%20-%20continuous%20development%20of%20teaching%20competences.pdf> (ver. 23.03.2020).
- Fabbri, L., & Romano, A. (2019). Competenze trasversali, innovazione didattica e presidi organizzativi. In Osservatorio della Fondazione CRUI per il dialogo e la cooperazione tra università e imprese (Ed.), *OU-I 2018: Osservatorio Università-Imprese* (pp. 75-89). Roma: CRUI.
- Fabbri, L., & Torlone, F. (Eds.). (2018). Education professionals' training in relation to learning objectives and learning outcomes. Sharing tests. *Form@re - Open Journal per La Formazione in Rete*, 18(3).
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *European Journal of Research on Education and Teaching*, 12(1), 137–153.
- Fullerton, H. (2003). Observation of teaching. In H. Fry, S. Ketteridge, & S. Marshall (Eds.), *A Handbook for teaching and learning in Higher Education* (pp. 226-237). London: Kogan Page.
- Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their training skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100.
- Giovannini, M. L. (2016). TECO all'Università: Quali usi e funzioni? *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 9(16), 37–57.
- Golparian, S., Chan J., & Cassidy, A. (2015). Peer review of teaching: Sharing best practices. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 8, 211–218.
- Gosling, D. (2000). *Guidelines for peer observation of learning and teaching*. Education Subject Centre of the Higher Education Academy.

- Gosling, D. (2002). *Models of peer observation of teaching*. Generic Centre: Learning and Teaching Support Network, 8(10), 08.
- Gosling, D. (2002). *Models of peer observation of teaching*. Generic Centre: Learning and Teaching Support Network.
- Gosling, D. (2014). Collaborative peer-supported review of teaching. In J. Sachs & M. Parsell (Eds.), *Peer review of learning and teaching in higher education* (pp.13-31). New York, NY: Springer.
- Hammersley Hammersely-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: Is peer observation a meaningful process? *Studies in Higher Education*, 29(4), 489–503.
- Hanbury, A. M., & Rickinson M. (2008). The differential impact of UK accredited teaching development programmes on academics' approaches to teaching. *Studies in Higher Education*, 33(4), 469–483.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Huba, M. E., & Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses: Shifting the focus from teaching to learning*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Jankowski, N. A. (2017). *Unpacking relationships: Instruction and student outcomes*. Washington, D.C.: American Council on Education.
- Kálmán, O., Tynjälä, P., & Skaniakos, T. (2019). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. *Teaching in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1586667> (ver. 23.03.2020).
- Keig, L., & Waggoner, M. D. (1995). Collaborative peer review. The role of faculty in improving college teaching. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Higher Education.
- Khoule, A., Pacht, M., Schwartz, J. W., & Van Slyck, P. (2015). Enhancing faculty pedagogy and student outcomes in development math and English through an online community of practice. *Research and Teaching in Developmental Education*, 32(1), 35–45.
- Kinchin, I. (2005). *Evolving diversity within a model of peer observation at a UK university*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Glamorgan, Glamorgan, UK.
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319–339.
- Kostoris, F. (Ed.). (2014). *Le competenze effettive di carattere generalista dei laureati italiani*. Roma: Anvur.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Legge 30 dicembre 2010, n. 240. Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario.

- Lomas, L., & Nicholls, G. (2005). Enhancing teaching quality through peer review of teaching. *Quality in Higher Education*, 11(2), 137–149.
- Lumpkin, A. (2011). A model for mentoring university faculty. *The educational forum*, 75(4), 357–368.
- Martin, G. A., & Double, J. M. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education and Training International*, 35(2), 161–170.
- McShannon, J., Hynes, P., Nagamany Khandan, N., Venkataramana, G., Ricketts, Ulery, C. A., & Steiner, R. (2006). Gaining retention and achievement for students program: a faculty development program. *Journal of Professional Issues in Engineering Education and Practice*, 132(3), 204–208.
- Montalbetti, K. (2018). Assessment for learning nel contesto universitario. *Giornale Italiano della Ricerca educativa*, 11(20), 111–124.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501–517.
- Ödalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G. Ó., Schaffer, J. K., & Fogelgren, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 339–353.
- Päivikki, J., Häkkinen, P., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Supporting and constraining factors in the development of university teaching experienced by teachers. *Teaching in Higher Education*, 22(6), 655–671.
- Perez, A. M., McShannon, J., & Hynes, P. (2012). Community college faculty development program and student achievement. *Community College Journal of Research and Practice*, 36(5), 379–385.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29–43.
- Price, M., Handley, K., Millar, J., & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277–289.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Richardson, J. T. E. (2005). Students' approaches to learning and teachers' approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology*, 25(6), 673–680.
- Sachs, J., & Parsell, M. (Eds.). (2014). *Peer review of learning and teaching in Higher Education: international perspectives*. New York, NY: Springer.
- Saroyan, A., and Frenay, M. (Eds.). (2010). *Building Teaching teaching capacities in Higher Education: A comprehensive international model*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, CA: Josshers.
- Serbati, A., Felisatti, E., Da Re, L., & Tabacco, A. (2018). La qualificazione didattica dei docenti universitari. L'esperienza pilota del Politecnico di Torino. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 39–52.
- Shortland, S. (2010). Feedback within peer observation: continuing professional development and unexpected consequences. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 293–302.
- Shulman, L. (2000 (1993)). Teaching as a community property. In D. DeZure (Ed.), *Learning from change* (pp.24-26). London: Kogan Page.
- Siddiqui Seema, Z., Jonas-Dwyer, D., & Carr, E. (2007). Twelve tips for peer observation of teaching. *Medical teacher*, 29(4), 297–300.
- Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., Eddy, P. L., & Beach, A. L. (2006). *Creating the future of faculty development: learning from the past, understanding the present*. San Francisco, CA: Jossey Bass/Wiley.
- Stefani, L., & Elton, L. (2002). Continuing professional development of academic teacher through self-initiated learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(2), 117–129.
- Stes, A., Coertjens, L., & Van Petegem, P. (2010). Instructional development in higher education: impact on teachers' teaching behaviour as perceived by students. *Instructional Science*, 41(6), 1103–1126. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9267-4> (ver. 23.03.2020).
- Stes, A., De Maeyer, S., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2012). Instructional development for teachers in higher education: Effects on student learning outcomes. *Teaching in Higher Education*, 17(3), 295–308.
- Stes, A., & Van Petegem, P. (2011). Instructional development for early career academics: An overview of impact. *Educational Research*, 53(4), 459–474.
- Svinicki, M., & McKeachie, W. J. (2014). *McKeachie's teaching tips: strategies, research, and theory for college and University teachers*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Teater, B. A. (2011). Maximizing student learning: A case example of applying teaching and learning theory in social work. *Social Work Education: The International Journal*, 30(5), 571–585.
- Thomas, S., Ting Chie, Q., Abraham, M., Jalarayan Raj, S., & Beh, L. S. (2014). A qualitative review of literature on peer review of teaching in Higher Education: An application of the SWOT framework. *Review of Educational Research*, 84(1), 112–159.
- Thurling, M., Vermeulen, M., Kreijns, K., Bastiaens, T., & Stijen, S. (2012). Development of the teacher feedback observation scheme: evaluating the quality of feedback in peer groups. *Journal of Education for Teaching*, 38(2), 193–208.
- Trigwell, K., Caballero Rodriguez, K., & Han, F. (2012). Assessing the impact of a university teaching development programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 499–511.

- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57–70.
- Trowler, P., & Bamber, R. (2005). Compulsory higher education teacher training: Joined-up policies, institutional architectures and enhancement cultures. *International Journal for Academic Development*, 10(2), 79–93.
- Vescio, V., Ross D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91.
- Università di Catania. Staff Development per docenti Senior. <http://www.bollettino.unict.it/articoli/staff-development-docenti-senior> (ver. 23.03.2020).
- Università di Palermo. Mentore per la didattica. <https://www.unipa.it/progetti/progetto-mentore/> (ver. 23.03.2020).
- Wallace, S. L., Lewis, A. K., & Allen, M. D. (2019). The state of the literature on student evaluations of teaching and an exploratory analysis of written comments: Who benefits most? *College Teaching*, 67(1), 1–14.
- Wang, X., Su, Y., Chueng S., Wong, E., & Kwong, T. (2013). An exploration of Biggs' constructive alignment in course design and its impact on student learning approaches. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(4), 477–491.
- Warhurst, R. P. (2006). We really felt part of something: Participatory learning among peers within a university teaching-development community of practice. *International Journal for Academic Development*, 11(2), 111–122.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Williams, A. (2003). Informal learning in the workplace: a case study of new teachers. *Educational Studies*, 29(2-3), 207–219.
- Yiend, J., Weller, S., & Kinchin, I. (2014). Peer observation of teaching: The interaction between peer review and developmental models of practice. *Journal of Further and Higher Education*, 38(4), 465–484.