



Gruppo di lavoro sulle tecniche
di insegnamento e di apprendimento

<https://riviste.unige.it/index.php/glia/index>
2975-0075

N° 5 - Anno 2026
pp. 193-214

L'Osservazione tra pari dell'insegnamento. Peer Observation of Teaching (POT)

Uno strumento per indagare la riflessività del
docente universitario sull'insegnamento e i
processi di sviluppo professionale

Aurora TORRI¹

1 Università degli Studi di Macerata, Macerata (MC), a.torri@unimc.it

Open Access article distributed under CC BY-NC-ND 4.0
Copyright © Genova University Press



Abstract

Nel contesto disciplinare e di ricerca del *faculty development*, il presente studio approccia il tema dello sviluppo professionale del docente universitario, con particolare riferimento alle finalità di promozione delle pratiche riflessive sulla missione dell'insegnamento. A tale scopo, si presenta l'esperienza di partecipazione a un intervento di Osservazione tra pari dell'insegnamento di tipo collaborativo, un dispositivo di accompagnamento professionale di cui la letteratura evidenzia prove di efficacia sul miglioramento della pratica didattica e sull'esercizio della riflessività. L'analisi condotta si concentra sulle sessioni di feedback post osservazione tra docenti, indagando i processi riflessivi che si attivano e i significati da essi veicolati a proposito dell'insegnamento. I risultati mostrano tendenze e dinamiche peculiari, che restituiscono le potenzialità dell'Osservazione tra pari dell'insegnamento come dispositivo attraverso cui indagare e promuovere i processi di sviluppo professionale.

Keywords

Osservazione tra pari dell'insegnamento; pedagogia universitaria; sviluppo professionale; riflessività; insegnamento.

1. Introduzione

Nel contesto accademico odierno, caratterizzato da profonde trasformazioni e conseguenti sfide nel perseguimento degli obiettivi di apprendimento, si pone l'esigenza di riconfigurare l'offerta formativa attraverso la qualificazione dell'insegnamento (Lewis, 2010; Fraser et al., 2010; Sorcinelli, 2020).

In un'ottica di *faculty development* (Beach et al., 2016; Lewis, 1996; Sorcinelli, 2020; Lampugnani, 2020) o pedagogia universitaria (De Ketele, 2010; Frenay & Wouters, 2022), diventa centrale il tema dello sviluppo professionale del docente universitario, orientando parte della

ricerca e degli interventi sui processi che lo definiscono, così come sulle strategie più efficaci per il suo raggiungimento (Felisatti, 2020; Frenay et al., 2011; Silva, 2022; Wouters & Frenay, 2013).

Uno strumento di accompagnamento professionale che risulta promettente a questo scopo è l'Osservazione tra pari dell'insegnamento (o *Peer Observation of Teaching* - POT), un processo in cui coppie di docenti si osservano e confrontano su vari aspetti inerenti alla loro pratica didattica al fine di migliorarla e, di conseguenza, favorire l'apprendimento degli studenti (Chester, 2012; Gosling, 2002; Fletcher, 2018; Hammersley-Fletcher et al., 2017; Sullivan et al., 2012).

Nello specifico, i programmi di POT mostrano evidenze per quanto riguarda la promozione della riflessività sull'agire professionale (Bell, 2001; Fletcher, 2018; Martin & Double, 1998; Sullivan et al., 2012), un processo che nella letteratura pedagogica è ampiamente riconosciuto per le sue connessioni e incidenze sullo sviluppo professionale (Osterman & Kottkamp, 1993; Schön, 1987), soprattutto nel campo educativo e dell'insegnamento (Kuit et al., 2001). Inoltre, la dimensione dialogica - considerata a sua volta un fattore chiave per l'attivazione della riflessività (Mezirow, 1991; 1997; Thorpe, 2000) - nella POT risulta particolarmente favorita dall'incontro di feedback tra i docenti successivo all'osservazione (Brockbank & McGill, 1998; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2005; Peel, 2005).

Nella maggior parte dei casi, tuttavia, gli studi sull'Osservazione tra pari dell'insegnamento mirano a valutarne gli esiti, in termini di vantaggi o limiti, attraverso la raccolta e l'analisi di commenti riferiti a posteriori dai partecipanti, oppure sono volti a descrivere dettagliatamente la struttura di uno specifico programma e a fornire indicazioni e linee guida sulla corretta implementazione (Bell, 2001; Fletcher, 2018; Hendry et al., 2021). Ciò che sembra mancare o essere scarsamente esplorato nella letteratura sono i significati che l'esperienza di partecipazione a questi programmi è in grado di far emergere e veicolare sulla pratica professionale, in particolare sull'insegnamento. Al contempo, la riflessività, pur essendo descritta come una condizione fondamentale per la buona riuscita dei programmi o come un risultato da raggiungere e/o raggiunto, raramente è oggetto di una rilevazione diretta mentre si sviluppa, specialmente durante il feedback post-osservazione.

Il presente lavoro si colloca in questa direzione, approcciando il tema dello sviluppo professionale attraverso l'analisi dei processi riflessivi e dei contenuti riguardanti l'insegnamento e l'agire professionale espressi dai docenti partecipanti a un'esperienza di POT.

2. La ricerca

Nel secondo semestre dell'anno accademico 2024/2025, presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore, è stato realizzato un intervento di *Peer Observation of Teaching* di tipo collaborativo¹ (Fletcher, 2018; Gosling, 2002; Yiend et al., 2014). Tale scelta è stata motivata dalla volontà di creare una situazione facilitante l'attivazione di processi di riflessività e di confronto, che risultano particolarmente favoriti da una relazione paritaria e dalla dimensione valutativa più contenuta, tipiche di questo modello (Fletcher, 2018; Gosling, 2002; Yiend et al., 2014).

Alla sperimentazione hanno aderito, su base volontaria, 14 docenti afferenti a diverse facoltà e ambiti disciplinari, che hanno composto 7 coppie in cui ciascun componente ha assunto il ruolo di osservatore e osservato.

Nella letteratura sull'osservazione tra pari dell'insegnamento, i programmi si articolano generalmente in tre fasi chiave e sequenziali: un incontro preliminare tra osservatore e osservato, la fase di osservazione in aula e un successivo incontro di feedback (Bell, 2001;

¹ In base alla tipologia di obiettivi, di partecipazione e di soggetti coinvolti, tre modelli distinti di osservazione tra pari dell'insegnamento sono comunemente riconosciuti (Fletcher, 2018; Gosling, 2002; Yiend et al., 2014): il modello di "valutazione" coinvolge dirigenti o docenti senior nel valutare e garantire la qualità dell'insegnamento offerto da docenti neo-assunti rispetto a standard stabiliti; il modello di "sviluppo" prevede la partecipazione di un esperto educativo che agisce come osservatore, mirando principalmente alla formazione e allo sviluppo professionale del docente osservato; il modello "collaborativo" coinvolge colleghi accademici che si osservano reciprocamente in una partnership collaborativa, con l'obiettivo di migliorare l'insegnamento attraverso il dialogo e la riflessione condivisa.

Fletcher, 2018; Martin & Double, 1998). La struttura della sperimentazione presentata in questa sede ha ripreso e riadattato le suddette fasi, come di seguito dettagliate:

1. **Incontro di pre-osservazione tra ricercatore e docente partecipante.** A differenza dei programmi analizzati in letteratura, si è scelto di non prevedere la sessione di pre-osservazione tra i pari, per evitare di vincolare la partecipazione ad eccessivi adempimenti e per garantire la spontaneità di ogni docente durante la conduzione della propria lezione. In alternativa, ciascun partecipante è stato invitato a partecipare a un incontro introduttivo sull'iniziativa proposta, sulle fasi successive e sugli strumenti da utilizzare. Durante questa fase, inoltre, sono state raccolte informazioni sul profilo e sul percorso professionale del docente, nonché sull'insegnamento e sulle lezioni oggetto di osservazione.
2. **Osservazione:** I docenti di ciascuna coppia si sono osservati a vicenda durante lo svolgimento di una lezione dei rispettivi insegnamenti. Per la conduzione di quest'attività, a ciascun docente in veste di osservatore è stata fornita una griglia (adattata da Fletcher, 2018) contenente diverse aree per annotare le strategie didattiche del docente osservato e altre informazioni rilevanti sullo svolgimento della lezione, tra cui gli obiettivi, la pianificazione e l'organizzazione, l'uso di strategie di apprendimento attivo, il contenuto, l'interazione con gli studenti, un campo libero per eventuali altri aspetti da evidenziare.
3. **Incontro di post-osservazione e feedback:** I docenti di ciascuna coppia si sono incontrati per discutere e condividere i feedback su quanto raccolto durante le rispettive osservazioni. Questo incontro è stato guidato da un componente del gruppo di ricerca, con il compito di guidare la riflessione reciproca e stimolare la discussione, ponendo domande stimolo sull'esperienza di osservazione (adattate da Fletcher, 2018), unitamente alla condivisione dei commenti annotati nella scheda di osservazione.

Alle coppie di docenti è stato chiesto di prendere parte a due cicli di

osservazione tra pari dell'insegnamento. Nella Figura 1, sono riportati la struttura e il processo del programma proposto.

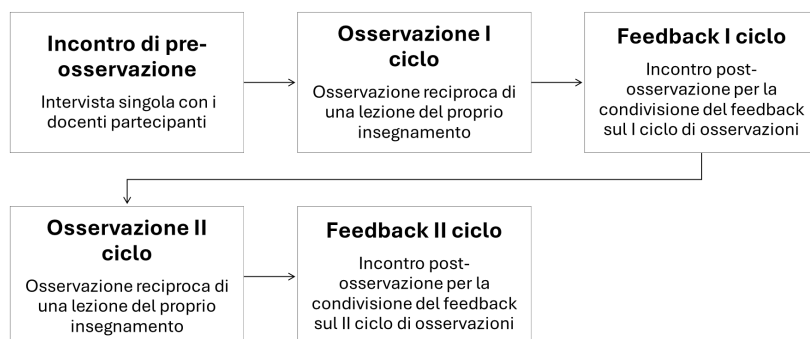


Figura 1 - Struttura dell'intervento di Osservazione tra pari dell'insegnamento.

Nel presente lavoro, è illustrata l'analisi condotta sull'esperienza di partecipazione di una singola coppia di docenti, entrambi appartenenti al settore disciplinare pedagogico.

2.1 Obiettivo

In considerazione dei seguenti aspetti emersi dall'analisi della letteratura:

- l'importanza della riflessività nei processi di sviluppo professionale (Osterman & Kottkamp, 1993; Schön, 1987), in particolare delle professioni legate all'ambito educativo e dell'insegnamento (Kuit et al., 2001);
- le condizioni che favoriscono la riflessività, con particolare riferimento alla dimensione dialogica in cui essa può avvenire (Mezirow, 1991; 1997; Thorpe, 2000);
- le opportunità riflessive offerte dall'osservazione tra pari dell'insegnamento (Bell, 2001; Hendry et al., 2021; Sullivan et al., 2012) - soprattutto nei modelli "collaborativi" (Fletcher, 2018; Gosling, 2002; Yiend et al., 2014) - e, al suo interno, dall'incontro di feedback post-osservazione (Brockbank & McGill, 1998; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2005; Peel, 2005);

l'obiettivo del presente studio è analizzare i processi riflessivi e i

significati da essi veicolati a proposito della pratica professionale accademica nell'ambito della partecipazione ad un'esperienza di POT di tipo collaborativo, con la finalità ultima di indagare il tema dello sviluppo professionale.

Gli obiettivi specifici sono:

- Identificare le diverse forme di pensiero riflessivo che si attivano durante gli incontri di feedback post-osservazione;
- Rintracciare ed esaminare i significati sull'insegnamento sottesi alle riflessioni espresse dai partecipanti durante l'incontro di feedback post osservazione;
- Individuare tendenze/dinamiche nella manifestazione della riflessività e degli altri contenuti nel corso dell'esperienza di partecipazione alla POT.

2.2. Metodologia

La metodologia adottata è qualitativa, con una finalità esplorativa e di comprensione dell'esperienza e dei significati attribuiti dai soggetti coinvolti per comprendere la realtà, collocandosi all'interno di una prospettiva interpretativo-costruttivista (Mortari & Ghirotti, 2019).

La riflessività e le forme tramite cui essa si manifesta sono utilizzate, da un lato, come indicatore tramite cui cogliere e descrivere i processi di sviluppo professionale, dall'altro come strumento per esplorare i significati e le rappresentazioni espressi dai docenti universitari in merito all'insegnamento e, più in generale, al proprio ruolo professionale. A tal proposito, la sessione di feedback post-osservazione, in quanto spazio deputato allo scambio e al confronto sulle lezioni oggetto di osservazione, è stata assunta come momento privilegiato per accedere alla riflessività, considerata come riflessione sull'azione (Schön, 1987).

Durante questi incontri, guidati da un membro del gruppo di ricerca con ruolo di supervisore, la rilevazione dei dati è avvenuta attraverso l'impiego di strumenti qualitativi, nello specifico: la discussione dei

commenti annotati nella scheda di osservazione² e alcune domande stimolo sull'esperienza di osservazione³.

Il lavoro di analisi di seguito presentato si focalizza sull'esperienza di partecipazione di una singola coppia di docenti universitari nell'ambito della sperimentazione di POT precedentemente descritta.

2.3 Analisi dei dati

I due incontri di feedback successivi a ciascuna osservazione sono stati registrati e trascritti integralmente, costituendo il corpus testuale dei dati su cui condurre l'analisi tematica.

Nello specifico, il lavoro di analisi ha previsto una prima fase di lettura ripetuta delle trascrizioni, finalizzata alla familiarizzazione con i contenuti.

Ad essa è seguita l'identificazione di unità testuali significative tramite l'elaborazione di etichette descrittive, strutturandosi attorno alle due macro-categorie interpretative di seguito illustrate.

Riflessività

La finalità di indagare la riflessività come processo caratterizzante lo sviluppo professionale ha portato a sviluppare un primo livello di analisi trasversale e, per così dire, meta rispetto ai contenuti espressi, attraverso cui definirne le manifestazioni. A seguito di una ricerca mirata nella letteratura, è stato individuato a questo scopo lo schema di codifica elaborato da Bell e collaboratori (2011), che identifica diverse

² Come anticipato nel paragrafo 2, si riportano i campi che compongono la scheda di osservazione sulla lezione: obiettivi, pianificazione e organizzazione, uso di strategie di apprendimento attivo, contenuto della lezione, interazione con gli studenti, e un campo per annotare eventuali altri aspetti rilevanti.

³ A titolo esemplificativo, le domande guida che hanno orientato lo svolgimento dell'incontro di feedback post-osservazione hanno riguardato i seguenti aspetti: l'autovalutazione dell'esperienza di osservazione; la condivisione reciproca di suggerimenti sullo svolgimento della sessione, sulla base della lettura della scheda di osservazione compilata; la riflessione sull'esperienza del feedback.

forme e livelli di pensiero riflessivo da un punto di vista qualitativo. Tale modello è stato parzialmente riadattato per distinguere e caratterizzare gli oggetti e le tipologie di riflessione che si attivano nei docenti durante gli scambi di feedback post-osservazione. La categorizzazione risultante si compone delle seguenti dimensioni:

- Per quanto riguarda l'oggetto della riflessione, la categoria si distingue in: *Riflessione sull'altro/sulla pratica altrui*, ovvero il feedback vero e proprio, comprendente i commenti espressi dal docente nel ruolo di osservatore a proposito del collega osservato; *Riflessione su Sé/sulla propria pratica*, quando le parole espresse dal docente contengono considerazioni riguardanti Sé come professionista e la propria pratica professionale; *Riflessione sull'insegnamento in generale*, quando il ragionamento espresso è rivolto in maniera più generale all'insegnamento.
- La tipologia di riflessione individua la qualità dei processi di pensiero, a partire da livelli più superficiali fino a livelli più elaborati, che denotano una riflessione sempre più approfondita, nello specifico in quest'ordine: *Introspezione/aspetti personali*, riferita all'espressione di sentimenti ed emozioni personali; *Azione ponderata*, ad indicare un processo cognitivo di analisi e di comprensione dell'azione; *Riflessione sul contenuto*, riguardante il cosa, ovvero ciò che si percepisce, si pensa e si fa; *Riflessione sui processi*, riferita a una descrizione del come si pensa e si agisce; *Riflessione critica*, che denota una presa di consapevolezza e un cambiamento di prospettiva in corso, alla luce di conoscenze e/o abitudini preesistenti.

Filoni tematici

La seconda macro-categoria è frutto di un approccio induttivo, per cui i contenuti sono stati categorizzati in alcune tematiche ricorrenti, che sintetizzano gli argomenti trattati nei momenti di confronto tra i docenti. Si riportano di seguito le etichette elaborate e i rispettivi significati:

- *Relazione e attenzione agli studenti*: individua i contenuti riguardanti le modalità di interazione con gli studenti, le osservazioni a proposito della loro partecipazione durante la

lezione, la considerazione delle loro esigenze.

- *Finalità dell'insegnamento*: si riferisce all'espressione di valori e obiettivi, alla concezione del senso dell'insegnamento;
- *Strategie didattiche*: si applica ai contenuti relativi alle modalità, alle tecniche e alle pratiche di insegnamento;
- *Partecipazione alla POT*: comprende le considerazioni espresse dai docenti in merito allo strumento della POT e alla loro esperienza di partecipazione, in riferimento sia alle sessioni di osservazione, sia al feedback.
- *Aspetti progettuali e organizzativi*: raccoglie i commenti sull'organizzazione della didattica, comprese le questioni amministrative determinate dall'istituzione e dal sistema universitario (struttura dei corsi, calendario, aule, ecc.).

Il successivo lavoro di analisi si è focalizzato sulla descrizione delle relazioni tra i codici, ovvero quante volte un segmento è stato codificato nei diversi temi, ma anche quanti codici sono interconnessi nello stesso segmento (co-occorrenze). In particolare, l'attenzione è stata posta sulla forza dei legami tra i vari codici, al fine di identificare peculiari connessioni tra focus, tipologie di riflessività e tematiche discusse.

L'analisi tematica è stata condotta utilizzando il software MAXQDA⁴. Questo strumento ha inoltre permesso di creare delle mappe concettuali (*maxmap*), in cui le linee tracciate mostrano la frequenza delle co-occorrenze tra le categorie individuate, al fine di rappresentare le relazioni e facilitare l'analisi tramite un supporto anche visuale.

2.4 Risultati

La prima fase dell'analisi tematica ha portato alla codifica di un totale di 523 segmenti. Nella tabella sottostante, è riportato il sistema di codici utilizzati e le relative frequenze, che ne mostrano la presenza e la distribuzione nel corpus dei dati.

⁴ MAXQDA è un software professionale per l'analisi di dati qualitativi, quantitativi e misti. Consente di organizzare riflessioni e teorie con una codifica automatica applicata alle parole chiave.
<https://www.maxqda.com/homepage-1>

Macro-categoria	Codici	Frequenze
Oggetto della riflessività	Riflessione sull'altro/sulla pratica altrui	47
	Riflessione su Sé/sulla propria pratica professionale	54
	Riflessione sull'insegnamento in generale	40
Tipologia di riflessività	Introspezione/aspetti personali	19
	Azione ponderata	18
	Riflessione sul contenuto	29
	Riflessione su processi	54
	Riflessione critica	60
Filoni tematici	Relazione/attenzione agli studenti	60
	Finalità dell'insegnamento	56
	Strategie didattiche	51
	Partecipazione alla POT	18
	Aspetti organizzativi e progettuali	17
TOT		523

Lo sguardo complessivo alla distribuzione delle singole frequenze permette di rilevare alcune tendenze significative, di seguito illustrate e approfondite attraverso l'analisi delle co-occorrenze tra i codici, dapprima prendendo in considerazione la dimensione della riflessività, successivamente mettendo quest'ultima in relazione con i filoni tematici emersi. Le connessioni tra i codici sono rappresentate e

commentate quando emerse in modo rilevante⁵.

Le manifestazioni della riflessività

Negli incontri di post osservazione, il mandato di fornire un feedback al docente osservato ha, in modo piuttosto coerente, restituito un numero significativo di considerazioni riguardanti la sua pratica didattica (n= 47); tuttavia, il risultato più interessante e non scontato è dato dalla prevalenza di riflessioni condotte sulla propria pratica professionale (n= 54). A ciò si aggiunge la presenza, altrettanto rilevante, di un terzo focus riguardante l'insegnamento in generale (n=40), che denota lo sviluppo di argomentazioni più ampie rispetto al solo commento sulle lezioni oggetto di osservazione.

Ad arricchire in termini qualitativi il risultato sugli oggetti della riflessione, vi sono le forme che essa ha assunto. Complessivamente, le tipologie di riflessività emerse in misura maggiore sono quelle di livello più elevato, ovvero la *Riflessione sui processi* (n=54) e la *Riflessione critica* (n=60), seguite dalla *Riflessione sul contenuto* (n=29). La figura 2 ne mostra la distribuzione per ciascuno degli oggetti della riflessione.

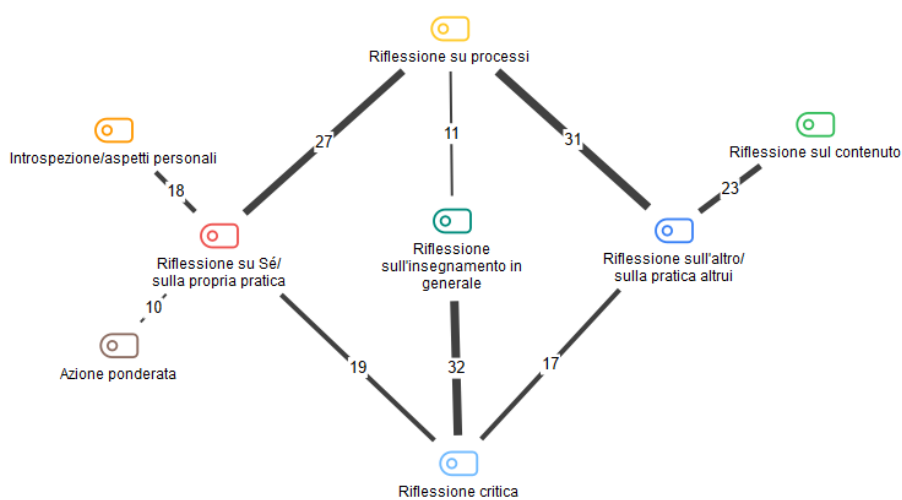


Figura 2 - Distribuzione delle co-occorrenze tra le categorie “Oggetto della Riflessione” e “Tipologie di riflessione”.

⁵ Nel paragrafo “Le manifestazioni della riflessività”, sono state considerate le co-occorrenze di numero uguale o superiore a 10. Nel paragrafo “I filoni tematici” sono riportate le co-occorrenze con valori uguali o maggiori di 5.

Nello specifico, la *Riflessione sui processi* ha caratterizzato in modo particolare la *Riflessione sull'altro/sulla pratica altrui* (numero di co-occorrenze =31) e la *Riflessione su Sé/sulla propria pratica* (numero di co-occorrenze =27).

... secondo me S. non parla tanto in termini di obiettivi, quando introduce una lezione, ma più una logica tematica, cioè come se fosse un viaggio che lei sta facendo insieme con i suoi studenti. (feedback I ciclo, Pos 19)

Ecco la tua parola è giusta, è una scommessa tutte le volte ... sì sulle testimonianze, è una scommessa, è una prova. Mentre l'anno prima avevo introdotto le canzoni, quest'anno ho introdotto questa cosa con gli studenti, è una prova. (feedback II ciclo, Pos. 10-11)

La *Riflessione critica* mostra una forte relazione con la *Riflessione sull'insegnamento in generale* (numero di co-occorrenze= 30), il che sembra denotare che i processi più approfonditi e trasformativi della riflessione tendono a manifestarsi all'interno di ragionamenti più ampi a proposito dell'insegnamento e della pratica professionale.

... comunque io sto rivalutando molto l'aspetto inconsapevole e inconscio dell'insegnare. Non ci accorgiamo, ecco, è un aspetto che lavora tanto, l'ho sempre detto di Freud, gli aspetti inconsci eccetera, però in realtà li ho sempre piantati un po', comunque nella didattica ti insegnano gli aspetti più consapevoli, più razionali ... Poi, davvero, c'è un aspetto potente di energia che passa in un altro modo. (feedback II ciclo, Pos 66)

La *Riflessione sul contenuto* risulta invece maggiormente connessa alla *Riflessione sull'altro/sulla pratica altrui* (numero di co-occorrenze= 23), ad indicare un livello più descrittivo, riferito al "cosa" si è osservato, rappresentando del resto il presupposto primario dell'incontro di feedback stesso.

Gli obiettivi della lezione che ho osservato: mi risulta soprattutto il tema della convivenza. Si è trattato il tema della lingua come portatrice di cultura, quindi anche il parlare lingue diverse. (feedback II ciclo, Pos 6)

Un ultimo dato che è interessante rilevare nell'analisi sulle manifestazioni della riflessività riguarda la categoria dell'*Introspezione/aspetti personali*, connessa in prevalenza - e

comprensibilmente - con la *Riflessione su Sé/sulla propria pratica* (numero di co-occorrenze= 19). Pur rappresentando il livello meno elaborato della riflessione, risulta ugualmente interessante evidenziare questo risultato, potendolo collegare a un potenziale effetto positivo della POT e dell'incontro di feedback in termini di promozione dell'apertura e della condivisione tra colleghi.

Io non funziono tanto così, cioè secondo me le cose mi lavorano dentro. Non arrivo consapevole, perché io so quali sono delle comfort zone che ho e quali non lo sono. Però è vero anche che sono attenta: se qualcuno mi rispecchia una cosa, poi dentro mi lavora. (feedback II ciclo, Pos 63)

Connessioni tra filoni tematici e tipologie di riflessione

L'analisi presentata in questa sede mette in relazione i filoni tematici, a partire dall'ordine di importanza con cui sono emersi, con le tipologie di riflessione più frequenti. La figura 3 rappresenta come si sono caratterizzate tali connessioni.

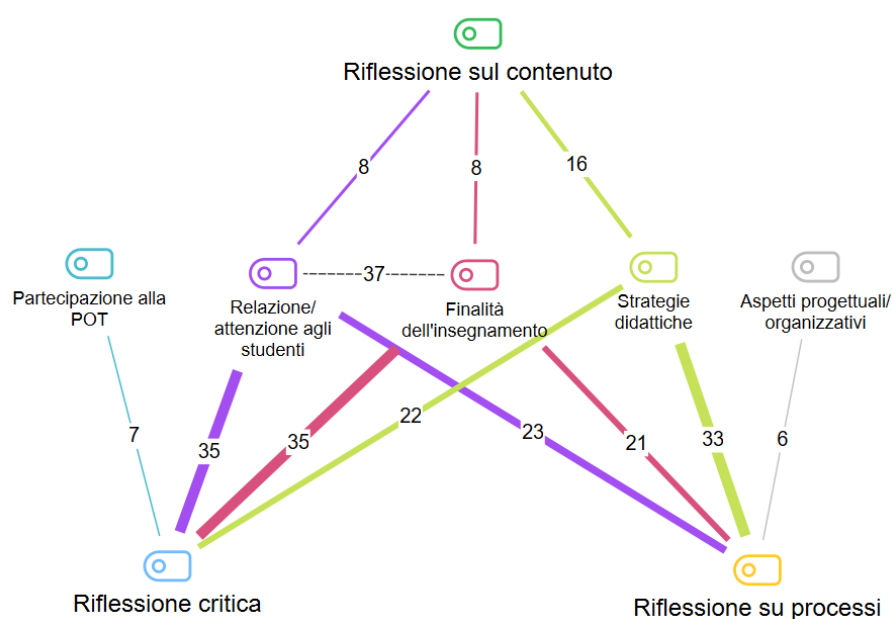


Figura 3 - Distribuzione delle co-occorrenze tra le categorie “Filoni tematici” e “Tipologie di riflessione”.

La *Relazione/attenzione agli studenti* è il filone tematico che è comparso in misura maggiore nel corpus dei dati (n= 60). In relazione

alla tipologia di riflessione, la sua presenza è notevole nei processi di *Riflessione critica* (numero di co-occorrenze= 35) e di *Riflessione sui processi* (numero di co-occorrenze= 23), ad indicare che la considerazione dei principali destinatari della propria azione professionale alimenta forme riflessive più elaborate e critiche.

Non so se c'entra, però questa inerzia c'è. Non so se è anche culturale, scusa, non c'entra niente con la lezione, però c'entra nel senso che comunque le generazioni che abbiamo davanti... non esistono tecniche che vanno bene per tutti. Perché l'aula, già di per sé, è composta in un certo modo e tutte le volte varia e quindi tu devi agire su quell'aula lì. (feedback II ciclo, Pos 25)

Secondo me il fatto di chiamarli a fare la loro parte. Ecco, proprio nella lezione... ci devono mettere sé stessi, come S. ci mette sé stessa, ecco, però è comunque il tratto... tu dici il tratto che emerge? Questo qua. (feedback I ciclo, Pos 72)

Il secondo tema che è emerso in ordine di importanza è la *Finalità dell'insegnamento* (n= 56), risultato anch'esso fortemente connesso con la *Riflessione critica* (numero di co-occorrenze= 35) e con la *Riflessione sui processi* (numero di co-occorrenze= 21). Si tratta inoltre di una categoria che compare spesso assieme alla *Relazione/attenzione agli studenti* (numero di co-occorrenze= 37), rappresentando una sorta di binomio che suggerisce un approccio dialogico e di ricerca del senso nell'agire la pratica professionale.

... Per cui questo tema di come si sentono loro tra certezza e rischio, è un tema che probabilmente, non solo nella tematica, ma anche in quello che facciamo, c'è. C'è come mi muovo come docente, tra le loro certezze e il fatto di farli rischiare, no? ... È un tema, secondo me, bello questo sul rischio e che mi ero segnata. (feedback I ciclo, Pos 80)

Anche le *Strategie didattiche* sono state un oggetto di discussione frequente (n= 54), trattandosi inoltre di un aspetto che si richiedeva di osservare durante la lezione. Questa categoria mostra una distribuzione più equilibrata nella relazione con le tipologie di riflessività: si rileva un collegamento significativo con la *Riflessione sui processi* (numero di co-occorrenze= 33), a seguire con la *Riflessione critica* (numero di co-occorrenza= 22) e, infine, con la *Riflessione sul contenuto* (numero

di co-occorrenze= 16). Tale dato suggerisce la trasversalità della tematica, essenziale nel momento in cui si discute dell'insegnamento, sia in termini descrittivi, sia per interrogarsi sull'efficacia delle tecniche utilizzate a vantaggio dell'apprendimento.

Allora abbiamo fatto questa strategia, cioè nella prima parte del corso prendiamo il libro più lontano dalla loro esperienza e glielo spieghiamo, capitolo per capitolo, in maniera per loro maneggiabile. E quello sarà poi un pezzo dell'esame proprio fatto così ... una parte con isola di salvezza per loro, del fatto che c'è qualcosa da sapere, da studiare, che il professore mi ha spiegato (feedback I ciclo, Pos 27)

Chiudono l'analisi i due restanti temi, la *Partecipazione alla POT* e gli *Aspetti progettuali/organizzativi*, i cui risultati rilevanti in termini di co-occorrenze sono emersi solo in corrispondenza, rispettivamente, delle forme di *Riflessione critica* (numero di co-occorrenze= 7) e di *Riflessione sui processi* (numero di co-occorrenze= 6). Nel primo caso, è interessante notare come la POT sia stata oggetto di considerazioni approfondite da parte dei docenti, soprattutto nel corso della *Riflessione su Sé/sulla propria pratica*, il che sembra indicare un effetto trasformativo dell'esperienza stessa. Nel secondo caso, è possibile rilevare un approccio alle questioni di natura organizzativa, per esempio la strutturazione della lezione, sorretto da un pensiero circa le intenzioni, le finalità e le ricadute dell'azione professionale.

Quanto sono aperta anche al rischio? E la domanda che mi porto è: provare a capire se posso star dentro anch'io un pochetto di più nell'ambiguità ... Non so se tu vivi questa cosa, io vivo questo, cioè più vado avanti e più ho il dubbio, non è che ho una certezza. (feedback I ciclo, Pos 90)

Ritorno al tema del voler fare tutti i contenuti, ma nello stesso tempo trovare un lasso di tempo di coinvolgimento con gli studenti è una parte complessa e trovare la misura. (feedback I ciclo, Pos 63)

3. Discussione e conclusioni

Nel complesso, l'esperienza di partecipazione all'Osservazione tra pari dell'insegnamento presentata ha permesso di accedere ai processi di sviluppo professionale e individuare alcuni significati e tendenze nei

modi di percepire la pratica dell'insegnamento e, più in generale, il ruolo e le funzioni della figura del docente universitario.

In primo luogo, il contesto di scambio dialogico che caratterizza la sessione di feedback ha favorito processi riflessivi centrati non solo sulla pratica professionale dell'altro - risultato in parte atteso, data la finalità dell'incontro stesso di condividere i commenti sulla lezione osservata - ma anche su sé stessi e sull'insegnamento in generale, promuovendo in tal senso un'attività riflessiva ricca di suggestioni e focus di interesse. Ciò trova riscontro nella letteratura riguardante la riflessività, la cui attivazione risulta favorita dalla dimensione dialogica (Mezirow, 1991; 1997; Thorpe, 2000), nonché in alcuni studi riguardanti la *Peer Observation of Teaching*, in cui si evidenzia il contesto ad essa favorevole proprio del confronto successivo all'osservazione (Brockbanck & McGill, 1998; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2005; Peel, 2005)

In termini qualitativi, le tipologie di riflessione maggiormente riscontrate nei discorsi espressi dai docenti sono quelle di ordine più elevato, vale a dire la *Riflessione critica*, la *Riflessione sui processi* e la *Riflessione sul contenuto*, con distribuzioni peculiari in relazione ai diversi oggetti di riflessione. In particolare, la *Riflessione critica* si è sviluppata all'interno di analisi più ampie sull'insegnamento in generale. La *Riflessione sui processi* ha riguardato soprattutto la propria pratica e quella altrui, indice di una volontà e propensione nei docenti partecipanti a comprendere e restituire il “come” e il “perché” delle scelte e delle azioni, proprie e altrui, intraprese nell'ambito dell'attività professionale.

Sul fronte delle tematiche, sono emerse in prevalenza attenzioni legate all'insegnamento e all'apprendimento, come dimostra la maggiore incidenza delle categorie riguardanti la *Relazione/attenzione agli studenti*, la *Finalità dell'insegnamento* e le *Strategie didattiche*. Tali contenuti sono stati espressi soprattutto nel corso dei processi riflessivi più elaborati, aspetto che definisce e avvalora un approccio analitico e sensibile al contesto, nonché di costante ricerca del senso dell'insegnamento e, in relazione ad esso, della funzione del docente universitario.

L'esperienza di partecipazione all'Osservazione tra pari dell'insegnamento è stata anch'essa oggetto di discussione nel confronto tra docenti, risultando correlata con i processi di *Riflessione critica*. Questo dispositivo può dunque configurarsi come una potenziale opportunità per soffermarsi e interrogarsi sul ruolo della professionalità accademica, alimentando riflessioni che possono tradursi in nuove consapevolezze e in stimoli per il cambiamento. Si tratta inoltre di una situazione che risulta favorita e, al contempo, favorisce relazioni di condivisione e di fiducia tra gli insegnanti, nonché lo scambio di buone pratiche (Bell, 2001; Hendry et al., 2021).

Il caso singolo presentato in questa sede offre un'interessante base esplorativa nella direzione di approfondire le dinamiche riflessive e i significati riguardanti l'agire professionale e la missione dell'insegnamento, di dare voce ai docenti universitari e comprendere le loro concezioni, sensibilità ed esigenze, permettendo di caratterizzare i processi di sviluppo professionale, nonché - alla luce di quanto rilevato - individuare possibili focus e strategie per la sua promozione.

Riferimenti bibliografici

- Beach, A. L., Sorcinelli, M. D., & Austin, A. E., Rivard, Jaclyn K. (2016). *Faculty development in the age of evidence: Current practices, future imperatives*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781003444787>
- Bell, M. (2001). Supported reflective practice: a programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development*, 6(1), 29-39.
<https://doi.org/10.1080/13601440110033643>
- Bell, A., Kelton, J., McDonagh, N., Mladenovic, R., & Morrison, K. (2011). A critical evaluation of the usefulness of a coding scheme to categorise levels of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in*

Higher Education, 36(7), 797-815.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2010.488795>

Brockbank, A., & McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education* (1st ed.). Buckingham: Society for Research in Higher Education and Open University Press.

Chester, A. (2012). Peer partnerships in teaching: Evaluation of a voluntary model of professional development in tertiary education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 94-108.

De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
<https://doi.org/10.4000/rfp.2168>

Felisatti, E. (2020). Verso la costruzione di una “via italiana” alla qualificazione didattica della docenza universitaria. In A. Lotti, & P.A. Lampugnani, (A cura di), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 69-80). Genova University press.

Fletcher, J. A. (2018). Peer observation of teaching: A practical tool in higher education. *The Journal of Faculty Development*, 32(1), 51-64.

Fraser, K., Gosling, D., & Sorcinelli, M. D. (2010). Conceptualizing evolving models of educational development. *New Directions for Teaching and Learning*, 22, 49-58. <https://doi.org/10.1002/tl.397>

Frenay, M., Jorro, A., & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation - pour les professions de l'éducation*, 67, 105-116. <http://hdl.handle.net/2078.1/114277>

Frenay, M., & Wouters, P. (2022). Pédagogie universitaire. In A. Jorro (Eds.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 201-214). De Boeck Supérieur.

Gosling, D. (2002). *Models of peer observation of teaching*. *The Higher Education Academy*. Retrieved January 16, 2024, from https://www.researchgate.net/publication/267687499_Models_of_Peer_Observation_of_Teaching

- Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in higher education*, 30(2), 213-224. <https://doi.org/10.1080/03075070500043358>
- Hendry, G. D., Georgiou, H., Lloyd, H., Tzioumis, V., Herkes, S., & Sharma, M. D. (2021). 'It's hard to grow when you're stuck on your own': Enhancing teaching through a peer observation and review of teaching program. *International Journal for Academic Development*, 26(1), 54-68. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2020.1819816>
- Kuit, J. A., Reay, G., & Freeman, R. (2001). Experiences of Reflective Teaching. *Active Learning in Higher Education*, 2(2), 128-142. <https://doi.org/10.1177/1469787401002002004>
- Lampugnani, P. A. (2020). Faculty Development. Origini, framework teorico, evoluzioni traiettorie. In A. Lotti, & P.A. Lampugnani, (A cura di), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp.27-40). Genova University press.
- Lewis, K. G. (1996). Faculty development in the United States: A brief history. *The International Journal for Academic Development*, 1(2), 26-33.
- Lewis, K. G. (2010). Pathways toward improving teaching and learning in higher education: International context and background. *New Directions for Teaching and Learning*, 22, 13-23. <https://doi.org/10.1002/tl.394>
- 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. <https://doi.org/10.1080/1355800980350210>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997) *Transformative Learning: Theory to Practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5-12. <http://dx.doi.org/10.1002/ace.7401>

- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). Una mappa per orientarsi. In L. Mortari, & L. Ghirotto (A cura di), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 13-39). Carocci editore.
- Osterman, K. F. & Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development*. Corwin Press.
- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool? *Teaching in Higher Education*, 10(4), 489-504. <https://doi.org/10.1080/13562510500239125>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Silva, R. (2022). *Faculty Development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management*. Carocci editore.
- Sorcinelli, M. D. (2020). Fostering 21st Century Teaching and Learning: New Models for Faculty Professional Development. In A. Lotti, & P.A. Lampugnani, (A cura di), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 19-27). Genova University Press.
- Sullivan, P. B., Buckle, A., Nicky, G., & Atkinson, S. H. (2012). Peer observation of teaching as a faculty development tool. *BMC medical education*, 12, 26. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-26>
- Thorpe, M. (2000). Encouraging students to reflect as part of the assignment process: student responses and tutor feedback. *Active Learning in Higher Education*, 1(1), 79-92. <https://doi.org/10.1177/1469787400001001006>
- Wouters, P., & Frenay, M. (2013). Approcher l'engagement dans les pratiques pédagogiques pour le valoriser. In A. Jorro, & De Ketele, J.-M. (Eds.), *L'engagement professionnel en éducation et formation* (pp. 125-152). De Boeck Supérieur.
- 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.
<https://doi.org/10.1080/0309877X.2012.726967>

