

Le percezioni di educatori e insegnanti rispetto alle ricadute della formazione in servizio sulle pratiche educative.

Risultati di uno studio sistematico della letteratura condotto in ambito Europeo

Arianna Lazzari – Università di Bologna – arianna.lazzari2@unibo.it

The effects of continuing professional development on early childhood education and care (ECEC) practice according to practitioners' views.

Findings from a systematic literature review carried out in Europe

245

studi

Questo articolo illustra i risultati di uno studio europeo condotto da un consorzio di enti di ricerca (VBJK, IOE, PPMI) e commissionato da Eurofound per verificare gli effetti della formazione sulla qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia. Il progetto si colloca nell'ambito delle ricerche mirate a ricavare informazioni rilevanti – a partire dall'analisi sistematica di evidenze scientifiche – che consentano ai decisori politici di orientare eventuali azioni di miglioramento da intraprendere nel settore dei servizi per l'infanzia sulla base delle priorità identificate dal Consiglio dell'Unione Europea. Coerentemente con questo scopo, le procedure adottate per la revisione sistematica della letteratura fanno riferimento alla metodologia elaborata dall'EPPI-Centre per l'analisi delle evidenze derivanti da studi qualitativi condotti nell'ambito delle scienze educative e sociali.

Parole chiave: formazione in servizio – servizi per l'infanzia – percezioni delle insegnanti – revisione sistematica della letteratura – politiche Europee.

The article illustrates the findings of a study jointly conducted by VBJK, IOE, PPMI and commissioned by Eurofound on the effects of continuing professional development on ECEC quality. The study reviews existing research evidence produced in EU-28 member states on this topic in order to draw policy-relevant information that might support decision-makers in designing effective ECEC policies in their countries. In this sense, the research question was framed by the political priorities identified by the Council Conclusions on Early Childhood Education and Care (Council of the European Union, 2011). The study was conducted by adopting the systematic literature review methodology elaborated by the EPPI-Centre for informing evidence-based policies in the field of education and social sciences and it reviewed qualitative evidence drawn from primary research studies carried out in all EU-28 languages.

Keywords: continuing professional development – early childhood services – practitioners' views – systematic literature review – European policies.

Le percezioni di educatori e insegnanti rispetto alle ricadute della formazione in servizio sulle pratiche educative.

Risultati di uno studio sistematico della letteratura condotto in ambito Europeo

Introduzione

In risposta alle recenti sfide demografiche, economiche e sociali, il ruolo educativo e di cura dei servizi per l'infanzia ha assunto, negli ultimi anni, un'importanza crescente nell'agenda politica europea. Recenti studi, infatti, hanno dimostrato come la frequenza dei servizi educativi fin dalla prima infanzia possa avere un'incidenza positiva sullo sviluppo globale dei bambini e successivamente sul loro successo scolastico (Bennett, 2012), oltre a porre le basi per una cittadinanza inclusiva in contesti di diversità socio-culturale (Eurydice, 2009). Nonostante sia risaputo che nei paesi dell'Unione Europea i tassi di frequenza di tali servizi sono tra i più alti a livello internazionale, gli esiti di diverse indagini evidenziano come sia necessario investire non solo sull'aumento dell'offerta quantitativa di tali servizi ma anche – e soprattutto – sulla loro qualificazione (Commissione Europea, 2013). Lo scopo di tali sforzi è quello di garantire un accesso generalizzato ai servizi per l'infanzia facilitandone le ricadute positive sulle esperienze di apprendimento e di socializzazione dei bambini, specialmente in contesti caratterizzati da una crescente diversità socio-culturale (Commissione Europea, 2011). In tal senso, le Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea pubblicate nel 2011 hanno rilevato che, mentre grande attenzione è stata posta – nel corso dell'ultimo decennio – sull'espansione quantitativa dei servizi per l'infanzia, altrettanti sforzi devono ora essere compiuti per l'incremento qualitativo della loro offerta educativa, in vista del raggiungimento degli obiettivi fissati per il prossimo decennio rispetto alla riduzione dell'abbandono scolastico e alla promozione dell'inclusione sociale (Consiglio dell'Unione Europea, 2011). In risposta a tali considerazioni, la Direzione Generale Educazione e Cultura della Commissione Europea ha istituito nel 2012 un tavolo di lavoro¹ – composto da esperti e decisori politici provenienti da tutti i paesi dell'Unione – per l'elaborazione un quadro di riferimento condiviso finalizzato ad orientare le politiche di qualificazione dei servizi per l'infanzia nei diversi stati membri (*European Quality Framework in Early Childhood Education and Care*). Il lavoro di questo gruppo di esperti si è sviluppato attraverso cinque incontri tematici improntati alla condivisione delle iniziative adottate da ciascun paese per il miglioramento dell'offerta educativa dei servizi per l'infanzia. Questo percorso condiviso ha portato il gruppo a formulare una serie di principi e linee guida in relazione a ciascun area di intervento: accessibilità dei servizi, professionalità degli operatori, curriculum e progettazione educativo-didattica, valutazione e monitoraggio, *governance*, finanziamento e sostenibilità di sistema. Tra le misure proposte all'interno di tale documento, la promozione di iniziative



1 Il lavoro del gruppo di esperti che hanno partecipato a questo tavolo – denominato Thematic Working Group on Early Childhood Education and Care – può essere consultato sul sito della Direzione Generale Educazione e Cultura della Commissione Europea al link: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm#schools

mirate a sostenere la professionalità degli operatori viene identificata come azione prioritaria per il miglioramento delle pratiche educative e di cura agite all'interno dei servizi. Il documento affronta il tema del sostegno alla professionalità in prospettiva sistemica; se da un lato si afferma l'esigenza di elaborare politiche coerenti a sostegno della formazione di tutti gli operatori (insegnanti, educatori, ausiliari) sia in fase iniziale sia in servizio, dall'altro si ribadisce la necessità di garantire condizioni di lavoro adatte a favorire l'attuazione di pratiche di osservazione e documentazione, di progettazione condivisa e di riflessione collegiale. Nonostante questi assunti riscuotano un ampio consenso tra gli esperti che si occupano di servizi educativi per l'infanzia (Bennett e Moss, 2011; Urban et al., 2011; Oberhuemer, 2012) – consenso che trova riscontro anche nel lavoro promosso da importanti organizzazioni internazionali (OECD, 2012; International Labour Organisation, 2014) – le modalità attraverso le quali tali obiettivi possono essere raggiunti in modo efficace continuano ad essere oggetto di un acceso dibattito. A tal riguardo va premesso che in un periodo di recessione economica come quello attuale – in cui i governi nazionali tendono ad implementare politiche di austerità per la riduzione della spesa pubblica – la ricerca scientifica commissionata da importanti organizzazioni internazionali (quali l'OECD e la Commissione Europea) o dalle agenzie non-governative ad esse correlate (quali ad esempio *Eurofound* che ha finanziato il progetto descritto in questo articolo) tende a concentrarsi prevalentemente sull'analisi delle evidenze scientifiche che possono fornire informazioni utili ad orientare le scelte dei decisori politici in ambito educativo e sociale. Nell'ambito della ricerca educativa e sociale tali analisi veicolano sempre più di frequente, i modelli metodologici che tradizionalmente venivano impiegati nella sfera delle scienze bio-mediche per misurare l'efficacia di trattamento, con l'obiettivo di promuovere una formulazione più efficace delle politiche atte a regolamentare e migliorare l'offerta di servizi pubblici in questi settori (Gough et al., 2011). Questi modelli metodologici, che prevedono l'utilizzo di procedure sistematiche per l'analisi delle evidenze di ricerca riportate in letteratura, sono stati utilizzati anche nello studio presentato in questo articolo su indicazione dell'ente committente (*Eurofound*)². Dunque, lo studio presentato in questo articolo – e di conseguenza i risultati in esso discussi – vanno necessariamente letti alla luce del contesto politico sinora descritto, che ha influito sia sulla formulazione delle domande di ricerca sia sulla sua impostazione metodologica.



- 2 *Eurofound (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions)* è un'agenzia tripartita dell'Unione Europea il cui ruolo è di supportare la ricerca nel settore delle politiche sociali e dell'impiego, contribuendo così alla realizzazione di migliori condizioni di vita e di lavoro in Europa. Il progetto di ricerca presentato in questo articolo è stato finanziato da Eurofound all'interno del bando: '*Assessing childcare services in Europe*' (2013/S, 117-198914). I risultati della ricerca saranno pubblicati in forma estesa entro la fine di dicembre 2014 sul sito di Eurofound (www.eurofound.europa.eu/index.htm) mentre nel presente articolo si prende in esame solo una parte dei risultati dello studio, afferenti alle percezioni di educatori e insegnanti rispetto alla ricaduta della formazione in servizio sulle loro pratiche educative. I riferimenti bibliografici del report finale di progetto sono i seguenti: Peeters, J., Budginaite, I., Cameron, C., Hauari, H., Lazzari, A., Peleman, B. and Siarova, H. (forthcoming) *Impact of continuous professional development and working conditions of early childhood education and care practitioners on quality, staff-child-interactions and children's outcomes. A systematic synthesis of research evidence*. Gent: VBJK.

1. Scopo della ricerca

Lo scopo principale della ricerca era quello di analizzare l'impatto della formazione in servizio del personale sulla qualità educativa dei servizi per l'infanzia attraverso una revisione sistematica degli studi di settore condotti in ambito europeo. Più specificatamente, la ricerca si prefiggeva di indagare se, e in che modo, la formazione in servizio incidesse su:

1. la competenza educativa degli educatori e degli insegnanti che ne avevano usufruito, nonché la ricaduta di questa sulle relazioni instaurate con bambini e sulle esperienze di apprendimento e socializzazione di questi ultimi;
2. la qualità dell'interazione che si instaurava tra adulti e bambini frequentanti il servizio;
3. i risultati di apprendimento dei bambini stessi (esiti cognitivi e comportamentali).

Mentre per rispondere alla prima domanda di ricerca si è ricorsi all'analisi dei risultati derivanti da ricerche empiriche di natura qualitativa, per rispondere alla seconda e alla terza domanda si è fatto ricorso alla sintesi descrittiva dei risultati di ricerca derivanti da studi sperimentali. Come si può evincere dal titolo del presente contributo, l'analisi presentata in questa sede si focalizzerà sulla discussione dei risultati inerenti la prima domanda di ricerca, concentrandosi sulle percezioni di educatori e insegnanti rispetto alle ricadute della formazione in servizio sulle loro pratiche educative.



2. Impianto metodologico e procedure utilizzate

Le revisioni sistematiche della letteratura sono veri e propri progetti di ricerca che si propongono di mappare, sintetizzare e valutare criticamente gli esiti di tutti gli studi esistenti all'interno di un determinato campo di indagine, circoscritto da ipotesi precise o da domande di ricerca ben definite (Gough et al., 2012). Affinché l'analisi degli esiti di ricerca derivanti dagli studi empirici presenti in letteratura sia condotta nel modo più rigoroso e trasparente possibile, i ricercatori si avvalgono – in ogni fase del processo di elaborazione – di procedure standardizzate che vengono preventivamente codificate all'interno di un protocollo di ricerca (*systematic review protocol*). Nel caso specifico dello studio preso in esame – e con particolare riferimento al protocollo elaborato per la revisione della letteratura qualitativa – le procedure adottate per l'analisi sistematica dei risultati di ricerca sono riportate di seguito (Hauari et al., 2014).

1. *Selecting criteria* – elaborazione condivisa di criteri precisi per determinare quali studi, tra quelli che indagavano il tema preso in esame, dovessero essere inclusi oppure esclusi dall'analisi. I criteri individuati dal gruppo di ricerca si riferivano alla data di pubblicazione dello studio (dopo il 1991), alla sua collocazione geografica (28 stati membri dell'UE), al disegno di ricerca impiegato (esclusivamente studi empirici), ai soggetti coinvolti nella ricerca (personale educativo e bambini frequentanti i servizi per l'infanzia) e al tipo di risultati riportati nella pubblicazione (percezioni di educatori e insegnanti).
2. *Searching* – ricerca esaustiva e riproducibile di tutte le informazioni rilevanti (studi pubblicati e materiale grigio) riguardanti il tema preso in esame. Per

L'identificazione di studi pubblicati in lingua inglese ci si è avvalsi di ricerche bibliografiche complesse che hanno consentito la consultazione delle risorse elettroniche presenti nelle maggiori banche dati internazionali³, mentre per l'identificazione degli studi condotti in lingua originale ci si è avvalsi della consulenza di 28 esperti-paese.

3. *Screening* – selezione sistematica, sulla base dei criteri di inclusione precedentemente definiti, degli studi da includere nell'analisi.
4. *Mapping* – mappatura della letteratura esistente a partire dall'analisi delle caratteristiche descrittive di ciascuno degli studi selezionati (obiettivo della ricerca, impianto metodologico, selezione dei partecipanti, caratteristiche dell'intervento formativo studiato).
4. *Quality Assessment / Data Extraction* – La valutazione della qualità metodologica di ciascuno degli studi selezionati è stata effettuata utilizzando una griglia appositamente strutturata per determinare il grado di accuratezza con cui sono state riportate le percezioni dei soggetti coinvolti e il grado di attendibilità con cui il resoconto dei risultati di ricerca rappresenta il fenomeno investigato. Per l'individuazione degli estratti testuali rilevanti per la meta-analisi dei risultati di ricerca ci si è avvalsi di un'ulteriore griglia (complementare alla precedente) che ha consentito di organizzare e sistematizzare le informazioni provenienti da ciascuno studio all'interno di categorie descrittive tipiche della ricerca qualitativa.
5. *Narrative synthesis* – i risultati di ricerca derivanti dagli studi empirici valutati come accurati e attendibili sono stati infine analizzati in profondità (*in-depth review*) attraverso il raggruppamento degli estratti testuali significativi in categorie tematiche e la loro discussione in forma narrativa (Thomas e Harden, 2008).

L'utilizzo di tali procedure – che sono state elaborate dal gruppo di ricerca sulla base delle linee guida sviluppate dall'*EPPI-Centre* per la conduzione di revisioni sistematiche nell'ambito delle scienze sociali⁴ – hanno consentito di esplicitare, passaggio per passaggio, le modalità attraverso le quali si è giunti a 'rispondere' alla domanda di ricerca partendo dall'analisi rigorosa delle evidenze scientifiche fornite dalla letteratura qualitativa esistente su questo tema in Europa.

- 3 ASSIA (Applied Social Science Index and Abstracts), British Educational Index, Child Data, ERIC (Education Resources Information Center), IBSS (International Bibliography of the Social Science), PsycInfo, SCOPUS, Sociological Abstracts, SSCI/Web of Knowledge.
- 4 Il centro di ricerca che ha ideato la metodologia utilizzata in questo progetto è denominato '*Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre*' (EPPI-Centre, www.eppi.ioe.ac.uk) e fa parte del Dipartimento di Ricerca in Scienze Sociali dell'*Institute of Education* dell'Università di Londra. Per l'implementazione delle procedure indicate all'interno di questo progetto ci si è avvalsi dell'utilizzo del Software EPPI-R4 che consente di importare e gestire risorse bibliografiche in formato elettronico (*records*), di sistematizzare le informazioni in essi contenuti utilizzando combinazioni complesse di codici descrittivi (*coding*) e infine di analizzare i dati testuali raggruppandoli in categorie tematiche generate e condivise dal gruppo di lavoro (*inductive coding*).



3. Risultati

3.1 *Distribuzione geografica degli studi presi in esame*

I risultati discussi in questa sezione si riferiscono all'analisi di 30 studi qualitativi che sono stati individuati e selezionati dal gruppo di ricerca attraverso il processo precedentemente illustrato. Prima di procedere con la discussione dei risultati, è importante rilevare che la maggior parte delle ricerche prese in esame sono state realizzate in paesi anglosassoni quali il Regno Unito (Blenkin e Hutchin, 1998; Menmuir e Christie, 1999; Wood and Bennett, 2000; Potter e Hodgson, 2007; Ang, 2012; Aubrey et al. 2012; Jopling et al., 2013) e l'Irlanda (Share et al., 2011; McMillan et al., 2012; SQW, 2012; Bleach, 2013; Hayes et al., 2013) mentre le ricerche realizzate nei paesi dell'Europa continentale⁵ sono decisamente meno rappresentate (Peeters, 1993; Vonta et al., 2007; Vujičić, 2008 Van Keulen, 2010; Peeters and Vandebroek, 2011; Picchio et al., 2012; Richter, 2012), fatta eccezione per il Portogallo (Lino, 2005; Craveiro, 2007; Peixoto, 2007; Leal, 2011; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2011; Cardoso, 2012). Inoltre, risulta essere degno di nota il fatto che non siano presenti in questa revisione sistematica della letteratura – in quanto non sono state rilevate pubblicazioni rispondenti ai criteri adottati – le ricerche svolte in paesi con un'importante tradizione culturale e pedagogica nell'ambito della formazione, quali per esempio la Francia. Allo stesso modo, è interessante notare che i paesi dell'area Scandinava – tradizionalmente considerati all'avanguardia per la qualità dei loro servizi educativi per l'infanzia (OECD, 2006) – sono rappresentati solo da 5 studi realizzati in Svezia (Rönnerman, 2003; Johansson et al., 2007; Asplund Carlsson et al., 2008; Rönnerman, 2008; Sheridan et al., 2013), mentre non sono presenti studi provenienti dalla Finlandia e dalla Danimarca. Inoltre, i paesi dell'area orientale – la cui adesione all'Unione Europea è di origine recente – risultano essere del tutto assenti in questa revisione sistematica della letteratura: ciò è probabilmente dovuto al fatto che le questioni prese in esame tendono ad avere un ruolo ancora marginale nel dibattito educativo interno.



3.2 *Caratteristiche metodologiche degli studi analizzati*

Le caratteristiche degli studi presi in esame variano notevolmente sia in termini di impostazione metodologica sia rispetto ai metodi utilizzati per la raccolta e l'analisi dei dati. In particolare, dodici studi tra quelli analizzati hanno adottato un disegno di ricerca orientato alla valutazione dell'intervento formativo attraverso un approccio di tipo partecipativo, utilizzando come strumenti per raccolta dei dati interviste scritte, interviste semi-strutturate o in profondità, focus groups, diari professionali, osservazioni e audio-video registrazioni delle pratiche di educatori e insegnanti nei contesti educativi. Quindici studi hanno invece adottato l'impostazione metodologica tipica della ricerca-azione, coinvolgendo educatori e insegnanti nel processo di raccolta e analisi dei dati in veste di co-ricercatori. In tal caso, gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati sono stati l'osservazione di tipo narrativo-diaristico delle interazioni tra adulti e bambini nei contesti educativi

5 Due studi provengono dal Belgio, mentre paesi quali Croazia, Germania, Italia, Paesi Bassi e Slovenia sono presenti nell'analisi della letteratura con un solo studio.

e la documentazione del processo di ricerca-azione in tutte le sue fasi (resoconti scritti prodotti da educatori e insegnanti in fase di progettazione, discussione e revisione degli interventi). Infine, solamente tre studi tra quelli analizzati hanno utilizzato lo studio di caso come metodologia atta a investigare la ricaduta degli interventi formativi sulle pratiche di educatori e insegnanti. In quest'ultimo caso, per la raccolta dei dati si sono utilizzati per lo più strumenti che fanno riferimento alla tradizione dell'antropologia scolastica e che si avvalgono sia delle testimonianze dirette dei soggetti coinvolti sia di 'descrizioni dense' dei contesti educativi.

Gli interventi formativi presi in esame dalle ricerche analizzate all'interno di questa revisione della letteratura sistematica fanno riferimento ad una vasta gamma di iniziative che si differenziano sia in termini di scopo (dal supporto al lavoro collegiale al miglioramento della qualità della didattica proto-disciplinare) sia di durata (che varia da un minimo di sei mesi a un massimo di oltre due anni)⁶. Esiste, invece, una maggior omogeneità per quanto riguarda le modalità di intervento attraverso le quali tali iniziative formative vengono realizzate: per la maggior parte esse prevedono un approccio di tipo laboratoriale e l'alternanza di momenti dedicati all'osservazione, alla sperimentazione, alla riflessione sulle pratiche e alla supervisione⁷ (sia su base individuale che collettiva).



3.3 Le percezioni di educatori e insegnanti sulle ricadute della formazione in servizio

Un aspetto trasversale che emerge dai risultati degli studi analizzati è che la partecipazione a iniziative formative contribuisce ad aumentare la consapevolezza pedagogica di educatori e insegnanti, sostenendo la riflessione sui principi e sui valori che orientano le pratiche quotidianamente agite nei servizi (Menmuir e Christie, 1999; Rönnerman, 2003 - 2008; Ang, 2012; SQW, 2012; Bleach, 2013; Hayes, et al, 2013; Sheridan et al., 2013). In particolare, i risultati degli studi analizzati mettono in luce che i dispositivi utilizzati in sede formativa per facilitare la riflessione dei professionisti sul loro agito – come ad esempio strumenti per l'osservazione, la documentazione e l'analisi delle pratiche – consentono di far emergere le concettualizzazioni implicite che sottostanno all'azione educativa promuovendo la negoziazione di significati condivisi. Tale processo in primo luogo promuove una progettualità educativa maggiormente intenzionale, proprio perché fondata su assunti pedagogici resi espliciti attraverso la discussione nei gruppi di lavoro. Inoltre, esso consente ai partecipanti stessi di identificare punti di forza e di debolezza rispetto alla loro azione educativa ipotizzando possibili piste di miglioramento (Menmuir e Christie, 1999; Rönnerman, 2003; Vonta et al, 2007; Picchio et al., 2012; Bleach, 2013; Sheridan et al., 2013).

In tal senso, viene rilevato che il coinvolgimento attivo di educatori e insegnanti in percorsi formativi finalizzati al miglioramento della qualità del servizio contri-

- 6 In particolare, 11 studi prendono in esame interventi formativi la cui durata varia da un minimo di sei mesi al massimo di un anno, mentre in 13 studi vengono analizzati interventi formativi la cui durata va da un minimo di due anni al massimo di oltre due anni. Inoltre va rilevato che nei casi rimanenti (6 studi) la durata dell'intervento formativo preso in esame non viene specificata dall'autore.
- 7 Per quanto riguarda l'attività di supervisione ci si riferisce soprattutto a pratiche di sostegno alla riflessione sulle pratiche che prevedono il dare e ricevere feedback (*coaching, mentoring, pedagogical guidance*).

buisce a colmare quel gap tra dichiarato e agito che spesso è fonte di criticità, introducendo una maggiore coerenza tra il piano progettuale e quello dell'azione educativa (Wood e Bennett, 2000; Lino, 2005; Johansson et al., 2007; Cardoso, 2012; Picchio et al., 2012). In particolare, nei casi in cui la partecipazione attiva di educatori e insegnanti ai processi di cambiamento è promossa attraverso iniziative di ricerca-azione, si riscontra che l'intervento formativo ha una ricaduta diretta sul modo in cui i partecipanti percepiscono il loro ruolo professionale (Blenkin e Hutchin, 1998; Potter e Hodgson, 2007; Vujičić, 2008; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2011; Peeters e Vandebroek, 2011; McMillan et al., 2012). I risultati di tali studi infatti evidenziano come il percorso di crescita professionale di educatori e insegnanti sia marcato da un radicale ripensamento della loro funzione educativa, che passa dall'essere prevalentemente connotata in senso istruttivo all'essere ri-concettualizzata come una funzione di facilitazione e sostegno ai processi di apprendimento ('regia educativa'). Parallelamente anche il ruolo del bambino nel processo di apprendimento viene riconsiderato in senso attivo e associato all'immagine di soggetto competente, che costruisce in interazione con i pari e con l'ambiente circostante le proprie conoscenze e abilità, la propria autonomia, la propria identità (Blenkin e Hutchin, 1998; Potter e Hodgson, 2007; Vujičić, 2008; Peeters e Vandebroek, 2011; Cardoso, 2012; McMillan et al., 2012). L'effetto alone di questo cambio di prospettiva genera, in contesti connotati da diversità socio-culturale, una maggiore attenzione verso il coinvolgimento delle famiglie in un'ottica di reciprocità e scambio interculturale rispetto alle pratiche educative elaborate all'interno dei servizi (Oliveira-Formosinho e Araújo, 2011; Peeters e Vandebroek, 2011).

Se dunque i risultati degli studi illustrati sinora testimoniano come la formazione in servizio – agendo sulle concezioni implicite dei partecipanti (idea di bambino, funzione educativa dell'adulto, assunti pedagogici relativi al processo di insegnamento-apprendimento) – incrementa le competenze di educatori e insegnanti sul piano delle conoscenze e degli atteggiamenti professionali, i risultati delle ricerche che seguono documentano come tale processo abbia una ricaduta positiva sulla qualità delle pratiche educative e didattiche agite all'interno dei servizi. In particolare, si rileva come la partecipazione a iniziative formative incida prioritariamente su due aspetti: da un lato incrementa le competenze metodologiche e didattiche del personale educativo – producendo miglioramenti sia rispetto all'elaborazione del curriculum sia relativamente alle strategie adottate per la sua implementazione – dall'altro rafforza le pratiche collegiali che ne rendono possibile la revisione costante alla luce dei bisogni espressi dall'utenza dei servizi, che comprende i bambini e le loro famiglie (Blenkin and Hutchin, 1998; Rönnerman, 2003; Johansson et al., 2007; Vonta et al., 2007; Asplund Carlsson et al., 2008; Rönnerman, 2008; Leal, 2011; Share et al., 2011; Cardoso, 2012; McMillan et al., 2012; Picchio et al., 2012; Richter, 2012, SWQ, 2012; Hayes, et al., 2013; Jopling et al., 2013).

I risultati degli studi esaminati sottolineano che l'utilizzo di strumenti metodologici all'interno dei percorsi formativi – quali protocolli osservativi, documentazione video e narrativa di eventi educativi, diari e portfolio professionali – se combinato a interventi di supervisione pedagogica (*coaching*, *mentoring*, *guidance*) tesi a promuovere il confronto sui materiali prodotti all'interno dei gruppi di lavoro, introduce nei servizi una progettualità maggiormente intenzionale, che si concretizza nella revisione costante dell'attività educativa e didattica in sede collegiale. In particolare, nei casi in cui tali percorsi formativi vengono svolti per un periodo che si estende oltre la durata di un anno scolastico ('*bedding-in period*'), si riscontra che l'utilizzo sistematico di tali dispositivi riflessivi – così come la costante progettazione e valutazione degli interventi educativi – diventano prassi consolidate nella quoti-

dianità di ciascun servizio e vengono portate avanti anche una volta che la formazione si è conclusa (Peeters, 1993; Picchio et al., 2012; Hayes et al., 2013).

Il consolidamento di tali prassi introduce, di conseguenza, uno spostamento di prospettiva radicale rispetto alla funzione del curriculum nel sostenere la progettualità educativa all'interno dei servizi. Si passa dunque da una programmazione prevalentemente improntata all'implementazione degli obiettivi curriculari in senso prescrittivo, a una progettazione flessibile che parte dalle competenze e dagli interessi dei bambini per ri-organizzare gli obiettivi curriculari attorno ad esperienze di apprendimento per loro significative (Ronnerman, 2003; Peixoto, 2007; Asplund Carlsson et al., 2008; Ronnerman, 2008; Vujičić, 2008; Leal, 2011; Oliveira-Formosinho e Araújo, 2011; Aubrey et al., 2012; Richter, 2012; SQW, 2012; Jopling et al., 2013). Tale riposizionamento produce un cambiamento che impatta sulle le strategie didattiche messe in atto da educatori e insegnanti per favorire lo sviluppo dei bambini in un'ottica globale. Si assiste, per esempio, ad un incremento delle attività didattiche in piccolo gruppo, ad una maggior diversificazione dell'ambiente di apprendimento, all'arricchimento delle proposte educative che favoriscono la creatività e la libera espressione corporea dei bambini oltre che alla valorizzazione del gioco spontaneo come occasione di apprendimento tra pari.

Per quanto riguarda invece il ruolo giocato dalla formazione in servizio nel sostegno alla collegialità, gli studi analizzati mettono in luce come le iniziative formative che promuovono l'apprendimento tra colleghi attraverso lo scambio di esperienze, il confronto e la riflessione sulle stesse risultino efficaci nel rafforzare i processi decisionali in chiave partecipativa, sostenendo la qualificazione del lavoro educativo e la creazione di una cultura pedagogica condivisa (Wood e Bennett, 2000; Rönnerman 2003; Craveiro, 2007; Rönnerman, 2008; Van Keulen, 2010; Picchio et al., 2012; SQW, 2012; Bleach, 2013; Hayes, et al., 2013). L'affermarsi di una cultura collaborativa tra educatori e insegnanti, a sua volta, apre la strada ad un maggiore coinvolgimento delle famiglie nella quotidianità del servizio educativo. Sul piano concreto ciò si traduce in un costante scambio di informazioni riguardanti il bambino, in un dialogo aperto con le famiglie nell'ottica della reciprocità e nella partecipazione dei genitori ai processi decisionali che coinvolgono la gestione del servizio stesso (Peeters, 1993; Rönnerman 2003; Vujičić, 2008; Van Keulen, 2010; Share et al., 2011; Hayes, et al., 2013).

Dalle ricerche esaminate finora emerge inoltre che il successo delle iniziative formative è condizionato dalla presenza di alcuni fattori contestuali che possono agevolare – o al contrario ostacolare – la ricaduta di tali interventi sulle pratiche agite da educatori e insegnanti. Tra queste, le più importanti fanno riferimento alle condizioni di lavoro in cui operano gli educatori e gli insegnanti: esse riguardano, in particolare, la possibilità che tutto il personale educativo del servizio sia coinvolto nel percorso formativo e che un certo numero di ore non-frontali retribuite venga loro garantito per la partecipazione agli incontri collegiali (Menmuir e Christie, 1999; Wood e Bennett, 2000; Rönnerman, 2003; Peter e Hodgson, 2007; Cardoso, 2012; Picchio et al., 2012; Sheridan et al., 2013).

Discussione e conclusioni

Alla luce dei risultati degli studi illustrati nel presente articolo si può dunque affermare che la formazione in servizio risulta essere cruciale nel promuovere un atteggiamento di sperimentazione pedagogica all'interno dei servizi facendosi veicolo di innovazione, sia sul piano culturale sia su quello delle pratiche educative,



a partire dalle esigenze delle singole realtà in cui essa si colloca. Le ricerche prese in esame, inoltre, consentono di identificare alcuni elementi che caratterizzano gli interventi formativi considerati efficaci in termini di ricaduta sulle pratiche. A questo riguardo, la meta-analisi delle percezioni di educatori e insegnanti coinvolti in tali ricerche rivela che l'efficacia della formazione in servizio risulta essere associata ad almeno uno dei seguenti elementi:

- la presenza di una cornice concettuale e di strumenti operativi pedagogicamente fondati, che poggiano le loro basi sulla ricerca continua e, al tempo stesso, attingono ai bisogni e alle potenzialità che caratterizzano ciascun contesto (soggetti coinvolti nella formazione, bambini e famiglie che frequentano il servizio, comunità locali) in cui interviene l'azione formativa;
- il coinvolgimento attivo dei partecipanti (educatori e insegnanti) nell'indirizzare i processi di cambiamento tesi al miglioramento delle pratiche educative;
- l'utilizzo di dispositivi formativi che fanno leva sull'apprendimento in situazione e sullo scambio tra colleghi (*peer-learning*).



La revisione sistematica della letteratura descritta in questo articolo riflette lo stato dell'arte sul tema della formazione in servizio del personale educativo dei servizi per l'infanzia nei 28 paesi membri dell'Unione Europea. Le conclusioni appena esposte sintetizzano dunque le principali evidenze di ricerca derivanti dall'analisi in profondità di trenta studi qualitativi (di natura empirica) pubblicati in dieci paesi europei e in sei lingue diverse⁸.

In tal senso, la sintesi dei risultati emersi in sede di analisi, presentata in questo articolo, in modo congruente con gli scopi che hanno indirizzato l'intero lavoro sul piano metodologico, intende offrire informazioni rilevanti per orientare le scelte dei decisori politici. Allo stesso tempo essa si presenta come un utile strumento per tutti coloro i quali, a vario titolo, sono impegnati nella formazione in servizio di educatori e insegnanti nei servizi per l'infanzia (coordinatori pedagogici, dirigenti scolastici, formatori).

Riferimenti bibliografici

- *Ang, L. (2012) Leading and Managing in the Early Years: A Study of the Impact of a NCSL Programme on Children Centres Leaders' Perceptions of Leadership and Practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 40: 289-304.
- *Asplund Carlsson, M., Pramling, N., Pramling Samuelsson I. (2008). Från görande till lärande och förståelse. En studie av av lärares lärande inom musik. *Nordisk Barnehageforskning*, 1(1): 41-51.
- *Aubrey, C. Ghent, K. Kanira, E. (2012). Enhancing thinking skills in early childhood. *International Journal of Early Years Education*, 20 (4): 332-348.
- Bennett, J., Gordon, J., Edelman J. (2012) *ECEC in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. European Commission: Directorate General Education and Culture.

8 Gli studi analizzati includono i risultati di ricerche pubblicate in lingua originale in inglese, portoghese, svedese, olandese, tedesco e sloveno.

- Bennett, J., Moss, P. (2011) *Working for inclusion: how early childhood education and care (ECEC) and its workforce can help Europe's youngest citizens*. Edinburgh: Children in Scotland.
- *Bleach, J. (2013) Using action research to support quality early years practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3): 370-379.
- *Blenkin, G., Hutchin, V. (1998) Action research, child observations and professional development: some evidence from a research project. *Early Years: An International Research Journal*, 19 (1): 62-75.
- *Cardoso, M. G. (2012) *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- *Craveiro, M. C. (2007) *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- Commissione Europea (2013) *Barcelona objectives: The development of childcare facilities for young children in Europe with a view to sustainable and inclusive growth*. Bruxelles: Direttorato Generale Giustizia.
- Commissione Europea (2011) *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori (COM. 66)*. Bruxelles.
- Consiglio dell'Unione Europea (2011) *Conclusioni del Consiglio sull'educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*. Bruxelles.
- Eurydice (2009) *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*. Bruxelles: Agenzia Esecutiva per l'Istruzione, gli Audiovisivi e la Cultura.
- Gough, D., Tripney, J., Kenny, C., Buk-Berger, E. (2011). *Evidence Informed Policy-making in Education in Europe. EIPEE Final Project Report*. London: EPI-Centre.
- Gough, D. Oliver, S. Thomas, J. (2012) *An introduction to systematic reviews*. London: Sage Publications.
- *Hayes, N., Siraj-Blatchford, I., Keegan, S. (2013) *Evaluation of the Early Years Programme: Child Development Initiative (Ireland)*. Dublin: CDI.
- Huari, H., Lazzari, A., Cameron, C., Peeters, J., Rimantas, D., Siarova, H. (2014) *Impact of training and working conditions of early childhood education and care practitioners on children's outcomes. Protocol for Systematic Review*. University of London: Institute of Education.
- International Labour Organisation (2014) *Policy guidelines on the promotion of decent working conditions for early childhood education personnel*. Geneva.
- *Johansson, I., Sandberg, A., Vuorinen, T. (2007) Practitioner-oriented research as a tool for professional development. *European Early Childhood Education Research Journal*, (15)2: 151-166
- *Jopling, M., Whitmarsh, J., Hadfield, M. (2013) The Challenges of Evaluation: Assessing Early Talks Impact on Speech Language and Communication Practice in Children's Centres. *International Journal of Early Years Education*, 21(1): 70-84.
- *Leal, R. A. (2011) *Formando o cidadão desde o jardim-de-infância: o contributo das práticas de avaliação das aprendizagens dos educadores de infância em colaboração com a família*. Universidade de Aveiro: Departamento de Educação.
- *Lino, D. (2005) *Da formação escolar à formação em contexto: um percurso de inovação para a reconstrução da pedagogia da infância*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança: Universidade do Minho.



- *McMillan, D. Walsh, G. Gray, C. Hanna, K. Carville, S. McCracken, O. (2012) Changing Mindsets: The Benefits of Implementing a Professional Development Model in Early Childhood Settings in Ireland. *Professional Development in Education*, 38(3): 395-410.
- *Menmuir, J. Christie, D. (1999) Encouraging professional reflection in early education. *International Journal of Early Years Education*, 7(1): 61-75.
- Oberhuemer, P. 2012. *Fort- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte im europäischen Vergleich*. Munich: Deutsches Jugendinstitut.
- *Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S. (2011) Early education for diversity: starting from birth. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2): 223-235.
- OECD (2006) *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris.
- OECD (2012) *Research brief: qualifications, education and professional development matters*. Paris.
- *Peeters, J. (1993) Kwaliteitsverbeteringen in de kinderdagverblijven met steun van de Bernard van Leer Foundation. In: J. Peeters, M. Vandenbroeck (ed.), *Werken aan een betere kinderopvang. Rapport over dertien jaar onderzoek en vorming*, pp. 39-79. Gent: Universiteit Gent, VBJK.
- *Peeters, J., Vandenbroeck, M. (2011) Childcare practitioners and the process of professionalization. In: Miller, L., Cable, C. (eds.) *Professionalization and Management in the Early Years*, pp. 62-74. London: Sage.
- *Peixoto, A., (2007). *As ciências físicas e as actividades laboratoriais na Educação Pré-Escolar: diagnóstico e avaliação do impacto de um programa de formação de Educadores de Infância*. Tese de doutoramento em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- *Picchio, M. Giovannini, D. Mayer, S. Musatti, T. (2012). Documentation and analysis of children's experience: an ongoing collegial activity for early childhood professionals. *Early Years: An International Research Journal*, 32(2): 159-170.
- *Potter, C., Hodgson, S. (2007). Nursery nurses reflect: Sure Start training to enhance adult child interaction. *Reflective Practice*, 8(4): 497-509.
- *Richter, K. (2012) *Naturwissenschaftliche Förderkompetenz von Elementarpädagogen. Eine quantitative und qualitative Untersuchung der Kompetenzentwicklung von Elementarpädagogen im Rahmen einer Fortbildungsmaßnahme zur Förderung der naturwissenschaftlichen Bildung in Kindertagesstätten*. Göttingen.
- *Rönnerman, K. (2003). Action research: educational tools and the improvement of practice. *Educational Action Research*, 11(1): 9-21.
- *Rönnerman, K. (2008). *Medvetet Kvalitetsarbete. En uppföljning av kursen Q i förskolan och dess inverkan på förskollärares handlingar i praktiken*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- *Share, M. Kerrins, L. Greene, S. (2011) *Developing early years professionalism. The evaluation of the Early Learning Initiative's professional development programme for community childcare settings in the Dublin Docklands*. Dublin.
- *Sheridan, S. Williams, P. Sandberg, A. (2013). Systematic quality-work in preschool. *International Journal of Early Childhood*, 45(1): 123-150.
- *SQW (2012) *Evaluation of the 3,4,5 Learning Years Services Youngballymun (Ireland)*. Dublin: Youngballymun.
- Thomas, J. Harden, A. Oakley, A. Oliver, S. Sutcliffe, K. Rees, R. Kavanagh, J. (2004) Integrating qualitative research with trials in systematic reviews. *BMJ: British Medical Journal*, 328 (7446): 1010 - 1012.

- Urban, M., Vandebroek, M., Peeters, J., Lazzari, A., Van Laere, K. (2011) *CoRe: Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. European Commission: DG Education and Culture.
- *Van Keulen, A. (2010) The Early Childhood Educator in a Critical Learning Community: Towards Sustainable Change. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1): 106-112.
- *Vonta, T., Rutar, S., Istenič Starčič, A. in Borota, B. (2007) *Mentorstvo v profesionalnem razvoju učitelja in vzgojitelja*. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- *Vujičić, L. (2008) Research and Improvement of One's own Practice – Way to development of teachers'/preschool teachers' practical competence. In: Irē na Žogla (eds.) *Teacher of the 21st century: Quality Education for Quality Teaching*, pp. 184-194. Riga: University of Latvia Press.
- *Wood, E., Bennett, N. (2000) Changing theories, changing practice: exploring early childhood teachers' professional learning. *Teaching and Teacher Education*, 16 (5–6): 635-647.



