SIRD Società Italiana di Ricerca Didattica
Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Le comunità di apprendimento professionale: un modello per la formazione in servizio e il miglioramento organizzativo del sistema integrato 0-6

Professional Learning Communities: A model for in-service professional development and organisational improvement in the Early Childhood Education and Care system

Katja Julia Kansteiner
Free University of Bolzano, Bolzano (Italy)
Erica Avondo
Free University of Bolzano, Bolzano (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Kansteiner, K.J., & Avondo, E. (2026). Le comunità di apprendimento professionale: un modello per la formazione in servizio e il miglioramento organizzativo del sistema integrato 0-6. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 81-93. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p81

Copyright: © 2026 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEduR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: June 25, 2026
Accepted: October 30, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p81

Abstract
In international academic debate, professional learning communities (PLCs) – intended as small learning groups comprising educators, teachers, pedagogists and/or coordinators – are presented as an important resource for continuing professional development and the enhancement of educational quality. Given that, within the Italian context of the ECEC system, initiatives aimed at strengthening collaboration between professionals are becoming increasingly widespread, this paper presents a case study – conducted within the context of ECEC services in a German school district – which examines four professional learning communities and their collaborative processes. The specific characteristics of the theoretical model of Professional Learning Communities (PLCs) are illustrated, and an overview of the study is provided. Subsequently, focusing on one of the study's research questions and on the PLC facilitation process, the conditions for the successful implementation of the model are described, with a view to its potential transferability to the Italian system. Finally, the paper analyses the role that professional learning communities could play within the integrated ECEC system, both in terms of their capacity to support the in-service professional development of school coordinators and other professionals, and their potential to promote organisational improvement.

Keywords: ECEC system; in-service professional development; Professional Learning Communities; interinstitutional networks.

Riassunto
Nel dibattito specialistico internazionale, le comunità di apprendimento professionali (PLCs) – intese come piccoli gruppi di apprendimento composti da educatori, insegnanti, pedagogisti e/o coordinatori – vengono presentate come un importante dispositivo per la professionalizzazione e lo sviluppo della qualità scolastica. Considerando che nel contesto italiano del sistema integrato 0-6 si stanno diffondendo sempre più iniziative volte a rafforzare la collaborazione fra professionisti, anche a livello interistituzionale, il contributo presenta un caso di studio – condotto nel contesto dei servizi "zerosei" di un distretto scolastico tedesco – che indaga quattro comunità di apprendimento professionale ed i loro processi di collaborazione. Vengono illustrate le caratteristiche specifiche del modello teorico delle Professional Learning Communities (PLCs), si fornisce una panoramica dello studio e, poi, concentrando l'attenzione su una delle sue domande di ricerca e sul processo di facilitazione delle PLCs, si descrivono le condizioni di successo per l'implementazione del modello, in vista di una sua potenziale trasferibilità al sistema italiano. Infine, si analizza il ruolo che le comunità di apprendimento professionale potrebbero assumere nel sistema integrato 0-6, sia per la loro capacità di sostenere la formazione in servizio dei coordinatori scolastici e delle altre figure professionali, sia per il loro potenziale di promuovere il miglioramento organizzativo.

Parole chiave: Sistema integrato 0-6; formazione in servizio; comunità di apprendimento professionale; reti interistituzionali.

Credit author statement

K. Kansteiner: conduzione del progetto di ricerca, descrizione del progetto e del modello teorico di riferimento. E. Avondo: redazione del manoscritto, traduzione dei contributi di K. Kansteiner ed analisi della legittimazione e della potenziale trasferibilità del modello teorico nel contesto italiano.

1. Introduzione

Le Comunità di apprendimento professionale (in inglese *Professional Learning Communities* – PLCs) rappresentano un modello riconosciuto a livello internazionale per la professionalizzazione e il miglioramento della qualità nel contesto scolastico. Il termine PLCs si riferisce a gruppi di apprendimento di carattere continuativo composti da un intero corpo docente (Hord, 1997; Paletta, 2024) oppure da un gruppo ristretto di circa 3-8 persone (Huijboom et al., 2021; Theurl et al., 2024) – insegnanti, educatori o dirigenti scolastici – impegnati collettivamente ad approfondire le sfide attuali della loro pratica professionale, sviluppando competenze e mettendo in atto innovazioni (DuFour et al., 2016; Kansteiner & Welther, 2025; Vescio et al., 2008). Questo specifico modello di apprendimento è stato sperimentato anche nel contesto dei servizi "zerosei" e si sta rivelando un utile strumento nell'ambito della formazione in servizio e del miglioramento dell'organizzazione scolastica (Kansteiner & Welther, 2025).

Sebbene il modello delle PLCs si sia diffuso ampiamente nel resto d'Europa, in Italia si identifica un numero limitato di ricerche che si occupa esplicitamente delle Comunità di apprendimento professionale (Ellerani, 2013; Ellerani & Gentile, 2013; Paletta, 2025, 2024, 2022, 2021). Si può affermare, inoltre, che gli studi condotti sulla tematica si concentrano maggiormente sulla variante collegiale delle PLCs (Paletta, 2024), con principale applicazione nel contesto della scuola secondaria. Di conseguenza, in Italia, è raro individuare ricerche che approfondiscano e studino in modo sistematico le PLCs come modello di formazione in servizio per gli insegnanti – in particolare nella variante e nel formato del piccolo gruppo; a ciò si aggiunge che risulta difficile trovare studi dedicatisi al sistema integrato 0-6 – nonostante esista, anche in questo ambito, la necessità di rafforzare la collaborazione professionale a beneficio dello sviluppo della qualità pedagogica (Amadini, 2025; Aquario et al., 2017; D.M. n. 43/2021; D.M. n. 334/2021; Gentile et al., 2024; Lazzari, 2022; Savio, 2017; Urbani, 2024) e la necessità di contribuire, in modo nuovo, alla formazione continua dei professionisti di questo settore (Boffo & Frison, 2021; Fedeli & Frison, 2018).

Al fine di contribuire allo sviluppo di nuove prospettive di ricerca che rispondano a tali esigenze, il presente articolo descrive brevemente il modello delle Comunità di apprendimento professionale e presenta una sua applicazione sperimentale, nel contesto dei servizi "zerosei" di un distretto scolastico tedesco, con l'obiettivo di evidenziare – sulla base dei risultati empirici ottenuti – le opportunità che derivano dall'adozione delle PLCs come supporto alla collaborazione fra professionisti. Infine, il contributo riflette sulla possibile trasferibilità del modello delle PLCs al sistema integrato 0-6 italiano, a partire dall'idea che – nonostante sul territorio italiano siano adottati differenti modelli di sviluppo professionale – il modello delle PLCs possa offrire potenziali benefici, analogamente a quanto avvenuto nel contesto tedesco in cui, pur a fronte di un diverso sistema di formazione professionale preesistente, si è potuto sperimentare con successo il modello delle PLCs quale nuova modalità di sviluppo professionale.

2. Le caratteristiche di una PLC

Fondata sulle dimensioni della 'professionalità', dell''apprendimento' e della 'comunità', una PLC è finalizzata allo sviluppo di una collaborazione altamente strutturata, orientata al raggiungimento di obiettivi e capace di generare un impatto concreto sulla realtà. Tra le diverse forme di collaborazione praticate nel campo dell'istruzione, che spesso hanno lo scopo di favorire la divisione dei compiti o lo scambio di informazioni (Aquario et al., 2017; Ellerani, 2013; Gräsel et al., 2006), l'obiettivo specifico di una comunità di apprendimento professionale è quello di sviluppare le competenze dei suoi membri al fine di sostenere l'innovazione della pratica pedagogica (DuFour et al., 2016; Kansteiner, 2021). Pur in presenza di lievi variazioni nel delineare gli elementi distintivi delle PLCs, è possibile attribuire ad una PLC le seguenti caratteristiche: l'assunzione di una responsabilità condivisa per l'attuazione di una collaborazione sistematica e finalizzata ad uno scopo; la presenza di uno scambio che sia proficuo per il singolo come anche per il gruppo; la disponibilità di ognuno ad imparare gli uni *dagli* altri e gli uni *con* gli altri; l'impegno, da parte dei membri, alla riflessione e alla realizzazione di una pratica migliorata.

Lo scambio che avviene all'interno di una PLC – inteso come la presenza di processi di consultazione, condivisione di idee e discussione – è di tale qualità da assumere un vero e proprio carattere 'professionale'

comportando, ad esempio, la messa in discussione delle routine lavorative e dei casi della pratica professionale, la loro analisi alla luce di nuove prospettive e lo sviluppo di strategie di azione alternative (Emstad, 2020; Verbiest, 2011). Questo presuppone la presenza di un sentimento di fiducia nei confronti dei propri colleghi, la disponibilità a rendere pubblici anche gli aspetti più critici e meno positivi del proprio agire professionale (Buhren, 2015; Hallam et al., 2015), oltre che implicare un interesse ad apprendere dagli altri o da esperienze esterne – letteratura scientifica, percorsi formativi specifici, esperti esterni (Stoll et al., 2006). Nonostante possano esistere gerarchie funzionali tra i membri di una PLC (educatore, insegnante, coordinatore), le interazioni professionali avvengono in modo dialogico e costruttivo (Hord 1997). L'agire di una PLC, inoltre, è sorretto da valori e obiettivi condivisi – volti a sostenere un orientamento comune all'innovazione (Stegall, 2011; Stoll et al., 2006; Warwas & Schadt, 2020) e coordinati con un progetto di sviluppo condiviso in cui la pianificazione, la documentazione e la valutazione delle azioni vengono programmate in anticipo (Theurl et al., 2024). Infine, una PLC si caratterizza per una regolarità nella riflessione sulla qualità della collaborazione e nella valutazione critica dei propri risultati (Kansteiner, 2025). Tutto questo, da un punto di vista pratico, si concretizza in riunioni periodiche in cui i membri delle singole PLCs collaborano attuando i processi delineati precedentemente, al fine di sviluppare innovazioni nella loro pratica.

3. Una ricerca sulle PLCs nei servizi "zerosei"

Nell'ambito di un progetto di ricerca, finanziato con fondi di terzi, sono state istituite quattro PLCs, i cui processi di collaborazione interna sono stati guidati e supportati – mediante il cosiddetto processo di 'facilitazione' – al fine di renderne possibile il monitoraggio e la successiva valutazione. Il progetto ha coinvolto 30 partecipanti, dimostratisi particolarmente interessati al modello teorico della PLC, che sono stati suddivisi in quattro differenti PLCs. Due di questi gruppi erano composti da direttori di servizi "zerosei", vice-direttori e da personale pedagogico con compiti di co-dirigenza (figure professionali simili al referente scolastico, sebbene nel contesto tedesco tale ruolo si configura come una vera e propria figura di middle leadership con significative responsabilità decisionali e pedagogiche); altri due gruppi presupponevano invece la collaborazione tra le figure di leadership scolastica dei servizi "zerosei" e quelle delle scuole primarie, in vista del progetto di continuità educativa e della transizione dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria (Kansteiner & Welther, 2025).

L'obiettivo dello studio è stato duplice: da una parte, predisporre un percorso di professionalizzazione che sostenesse la comprensione del modello della PLC, in modo esperienziale e approfondito, e che offrisse stimoli per lo sviluppo della qualità dei Servizi; dall'altra parte, ricercare ed individuare le condizioni di successo nel processo di realizzazione e facilitazione delle PLCs, con la finalità di far confluire le conoscenze acquisite in una guida pratica per la loro implementazione. Il progetto di ricerca ha avuto una durata di un anno, durante il quale le quattro PLCs si sono riunite circa ogni quattro settimane, approfondendo e lavorando su tematiche individuate dai partecipanti stessi (ad esempio, tutela dei minori, collaborazione con i genitori, transizione scuola infanzia-primaria, competenze linguistiche). La direzione del progetto, oltre a fornire supporto nella fase di preparazione e follow-up, ha moderato gli incontri delle PLCs in un'ottica di facilitazione (Kansteiner et al., 2024, 2025) guidando i membri di ogni gruppo:

– nell'approfondimento delle cause e delle motivazioni sottese ai propri modi di agire;
– nel confronto delle proprie idee con il sapere professionale formalizzato e condiviso scientificamente;
– nell'esame delle proprie visioni ed opinioni alla luce dei risultati empirici del proprio agire;
– nell'analisi critica circa le motivazioni sottese alle routine adottate nei servizi educativi.

Il processo di facilitazione aveva lo scopo di dare impulso ad una riflessione sistematica e ad un confronto strutturato e metodologicamente variegato che fosse in grado di stimolare, a sua volta, lo sviluppo di nuove conoscenze e nuove idee, nonché la riflessione sulla collaborazione all'interno delle PLCs (Kansteiner & Welther, 2025).

3.1 Obiettivi e disegno della ricerca

Muovendo dalla più ampia domanda di ricerca "Come si realizza l'implementazione della variante 'interistituzionale' delle PLCs – sia nella configurazione orizzontale che coinvolge esclusivamente servizi "zerosei", sia in quella verticale che coinvolge servizi "zerosei" e scuola primaria – e quale ruolo svolge in questo contesto il supporto della facilitazione?", lo studio ha approfondito:

– in che misura, all'interno di una PLC, le figure di leadership dei servizi "zerosei" possono apprendere in modo collaborativo – sia tra pari sia con i colleghi della scuola primaria – al fine di migliorare la pratica professionale;
– in che misura – a partire da tali presupposti – le figure di leadership promuovono iniziative volte all'implementazione delle PLCs nelle proprie scuole, in un'ottica di formazione continua e miglioramento organizzativo;
– quale ruolo svolge la facilitazione nel processo di implementazione delle PLCs.

Il presente contributo, pur collocandosi nel quadro più ampio dello studio, focalizza l'attenzione sull'ultima domanda di ricerca, con l'obiettivo di offrire una guida per l'implementazione e la facilitazione del modello delle PLCs, in vista della potenziale trasferibilità del modello teorico al contesto educativo italiano.

L'indagine è stata condotta mediante uno studio di caso (Yin, 2009), fondato su una triangolazione dei dati (Flick, 2011) realizzata tramite tre distinte modalità di raccolta dati: (1) *un questionario di feedback online*, strutturato in tre sezioni e somministrato in modo continuativo dopo ogni riunione delle PLCs; (2) *protocolli di memoria*, redatti al termine di ciascuna riunione sia dal facilitatore sia da un ricercatore del progetto; (3) *interviste di gruppo*, condotte con ciascuna PLC. Una triangolazione dei dati di questo tipo ha consentito di: accompagnare e sostenere le PLC nel loro contesto naturale, vicino alla pratica (Hussy et al., 2013), e di indagarle da diverse prospettive a fini di ricerca; incrementare la validità dei risultati (Flick, 2011) attraverso la considerazione sia di una visione interna che esterna (Gertler, 2023); raccogliere dati, sia dal punto di vista dei singoli che del gruppo, potendoli poi utilizzare sia per l'analisi del processo sia per quella dei risultati.

Tuttavia, è necessario specificare che le limitate disponibilità di tempo dei partecipanti nonché i requisiti etici della ricerca e di quelli in materia di protezione dei dati (Reg. UE 2016/679 - GDPR) hanno comportato alcune limitazioni: il tasso di restituzione dei questionari di feedback online non è stato soddisfacente; e, al fine di garantire l'anonimato, si sono potuti riportare i risultati solo in maniera aggregata. Nonostante ciò, un punto di forza è stato rappresentato dal campionamento – che ha riflettuto adeguatamente la struttura eterogenea del personale dei servizi "zerosei" (diversità per età, esperienza, formazione, dimensioni delle istituzioni, ambito di attività) – ed un altro dalla sperimentazione stessa del modello teorico delle PLCs – che ha saputo rispondere ad esigenze diversificate, quali lo sviluppo di competenze disciplinari e trasversali, l'avvio di processi di miglioramento della qualità delle istituzioni, la creazione e il consolidamento di relazioni e scambi nelle reti territoriali.

3.2 Raccolta e analisi dei dati

La raccolta dei dati si è articolata attraverso tre differenti metodi di raccolta dati:

1. *Questionario di feedback online*: al termine di ogni riunione della PLC, ai membri è stato inviato un link ad un questionario di feedback online nel quale, in forma anonima, è stato chiesto di valutare:
   a. gli aspetti positivi della sessione – suddivisi in item sviluppati sulla base dei principi teorici delle PLCs;
   b. l'impatto della loro partecipazione alla PLC sul contesto professionale;
   c. la qualità di una delle caratteristiche del modello della PLC (chiedendo di valutarne ogni volta una nuova).

A causa dello scarso numero di risposte, si è rinunciato ad un'analisi statistica inferenziale, limitandosi ad un'analisi descrittiva. Le risposte aperte (b, c) sono state elaborate mediante l'analisi qualitativa del contenuto (Kuckartz, 2016).

2. *Protocolli di memoria*: nell'ottica di un'immersione etnografica (Schulz, 2014) e tenendo conto del coinvolgimento dei ricercatori stessi all'interno delle attività delle PLCs (in veste di facilitatori), al termine di ogni riunione delle PLCs sono stati redatti - sia dai facilitatori sia da un ricercatore del progetto – dei protocolli di memoria. Questi protocolli, scritti basandosi sui ricordi e con l'ausilio dei verbali ufficiali delle sedute, avevano lo scopo sia di raccogliere impressioni sui processi collaborativi e comunicativi sia di conservare momenti salienti degli incontri, al fine di salvaguardare idee e spunti per la facilitazione della riunione successiva.
3. *Interviste di gruppo*: per valutare a posteriori la percezione dell'implementazione delle PLCs, è stata condotta con ciascuna PLC un'intervista di gruppo – basata sul modello dell'intervista episodica (Hussy et al., 2013) – con l'intento di raccogliere ulteriori feedback da parte dei partecipanti. In tale contesto, la conversazione è stata attivata mediante domande stimolo e dalla presentazione delle principali caratteristiche delle PLCs sottoforma di parole chiave. Sono così emerse discussioni guidate dai ricercatori, ma contraddistinte da un approccio naturale e spontaneo ai temi trattati, favorito sia dalla possibilità di esplorare i diversi aspetti in maniera libera, sia dalla relazione consolidatasi nel tempo fra ricercatori e membri delle PLCs. La registrazione audio di ogni intervista è stata poi trascritta secondo il metodo di Kuckartz (2016) e sottoposta all'analisi qualitativa del contenuto.

Si riporta di seguito, prendendo come esempio il caso di una delle PLCs, la Tabella 1 che mostra i valori medi e le deviazioni standard dei feedback relativi a ciascuna riunione di gruppo, che i membri della PLC considerata hanno fornito al termine di ognuna delle loro riunioni, sulla base di una serie di item ricorrenti. L'esempio comprende gli item relativi alla facilitazione, oltre ad alcuni ulteriori item attraverso i quali è possibile rilevare i benefici derivanti dalla partecipazione all'incontro. Il questionario di feedback comprendeva complessivamente 30 item, volti a indagare diverse dimensioni, tra cui la fiducia, la partecipazione e la motivazione.

	Sessione 1 (n=11)		**Sessione 2** (n=6)		**Sessione 3** (n=7)		**Sessione 4** (n=9)		**Sessione 5** (n=7)	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Il modo in cui abbiamo collaborato oggi mi motiva per il prossimo incontro.	4,64	0,50	4,83	0,41	3,86	1,07	3,88	1,36	3,86	1,46
Sapere di poter contare sul supporto di una figura di facilitazione mi ha fatto sentire più sollevato/a in vista dell'incontro odierno della PLC.	5,00	0,00	5,00	0,00	4,86	0,38	4,78	0,67	4,43	1,13
Oggi la facilitazione ha contribuito a supportare il senso di comunità.	4,91	0,30	4,83	0,41	4,57	0,79	4,78	0,67	4,29	1,25
Ho ritenuto che la facilitazione durante l'incontro di oggi ha aiutato nell'avanzamento del lavoro.	5,00	0,00	5,00	0,00	4,29	1,11	4,78	0,67	4,29	1,25
Oggi ho acquisito una nuova idea da applicare alla pratica professionale nel mio servizio educativo/nella mia scuola.	3,64	0,67	3,83	0,98	3,43	0,79	3,67	1,32	3,43	1,51
Oggi siamo riusciti a riflettere in modo approfondito sul tema affrontato.	4,09	0,83	3,83	1,17	3,29	1,11	3,56	1,33	3,86	1,21
Oggi ho acquisito nuove conoscenze per la mia attività professionale.	3,91	1,04	3,83	1,33	3,43	0,79	3,44	1,13	3,86	1,21
L'incontro di oggi ha confermato che, per me, vale la pena partecipare a questa PLC.	4,64	0,50	4,83	0,41	4,00	1,15	4,11	1,36	4,14	1,46
Ho l'impressione che i membri della PLC siano soddisfatti di ciò che abbiamo sviluppato oggi.	4,50	0,53	4,67	0,52	3,14	0,90	3,56	1,33	3,43	1,51

Tab. 1: Esempio di analisi dei dati raccolti tramite il questionario di feedback di un gruppo.
Nota. Gli item sono valutati su una scala a 5 punti, da 1 (falso) a 5 (vero)

Per quanto riguarda l'analisi dei dati qualitativi, sono stati creati due sistemi di categorie di analisi (Tabella 2): uno per le domande aperte dei questionari di feedback online e uno per i protocolli di memoria – utilizzato anche per la valutazione delle interviste di gruppo. Entrambi i sistemi di categorie sono stati sviluppati secondo un approccio deduttivo-induttivo.

Questionario di feedback online	**Protocolli di memoria ed interviste di gruppo**
Documentazione; Impatto del lavoro della PLC; Resoconto della riunione; Applicazione pratica; Riflessione; Collaborazione; Scambio di conoscenze.	Inizio dell'implementazione delle PLCs; Tematiche discusse nelle PLCs; Preparazione e follow-up; Reti territoriali; Scambio tra PLCs ed enti gestori; Facilitazione; Sostenibilità; Comunità; Ricerca.

Tab. 2: Sistemi di categorie di analisi

Per condurre lo studio sono stati adottati i criteri di qualità, quali trasparenza, ripetibilità e verificabilità, comprensibilità intersoggettiva e utilità pratica (Steinke, 2010; Mayring, 2023) nonché un continuo confronto critico condotto sia all'interno del team di progetto sia in relazione al dibattito scientifico e ai risultati di altri progetti affini (Kansteiner et al., 2025; Progetto TePinTeach, 2022; Progetto LeaFaP, 2024). Tuttavia, va tenuto presente che il ruolo del facilitatore è stato rivestito da uno dei ricercatori del progetto; questa scelta si è resa però indispensabile al fine di creare le condizioni necessarie per condurre la ricerca – ossia l'implementazione e la facilitazione del modello delle PLCs nei servizi "zerosei".

4. Risultati

Complessivamente, si è rilevato che l'implementazione del modello della PLC risulta efficace anche nel più ampio contesto del sistema integrato 0-6, evidenziando risultati incoraggianti. La triangolazione dei dati provenienti dalle tre differenti modalità di raccolta dati ha messo in luce come – nonostante i gruppi fossero attivi da pochi mesi e fossero composti o esclusivamente da responsabili dei servizi "zerosei" o da figure di leadership di servizi "zerosei" e scuole primarie – la configurazione della PLC favorisce la costruzione di una comunità, un approfondimento delle sfide professionali ed una maggiore comprensione reciproca delle differenti istituzioni educative. In particolare, tale comprensione del fenomeno è stata possibile grazie alle evidenze empiriche emerse: a) dall'analisi descrittiva dei dati dei feedback raccolti attraverso i questionari, che ha permesso di rilevare come i partecipanti abbiano sperimentato e vissuto le caratteristiche delle PLCs durante ciascun incontro; b) dalle impressioni sui processi collaborativi e comunicativi degli incontri raccolte tramite i protocolli; e c) dalla valutazione complessiva del processo di costituzione delle PLCs, ad opera delle interviste. La triangolazione di queste tre fonti di dati – capaci di restituire prospettive differenti ma complementari sul fenomeno indagato – ha evidenziato come la condivisione di conoscenze, la discussione e la riflessione, caratteristici delle PLCs e sostenuti dalla facilitazione, insieme all'integrazione di apporti conoscitivi esterni, contribuiscano ad aprire nuove prospettive e a definire nuovi modi di agire. Sebbene, potenzialmente, il trasferimento di queste nuove conoscenze ed obiettivi nella pratica professionale si possa realizzare concretamente e secondo diverse modalità – quali, ad esempio, lo sviluppo di nuove indicazioni nelle riunioni di gruppo, una gestione più riflessiva riguardo a bambini/e, un cambiamento nel rapporto con le famiglie, oppure la revisione del progetto educativo – nell'analisi condotta non è stato possibile evidenziare l'attuazione di un processo di questo tipo, in quanto il progetto di ricerca, per la sua durata, si è concentrato sulla costituzione di una PLC offrendo l'opportunità di analizzare i processi di lavoro *interni* alla PLC stessa. Questo, dunque, ha comportato l'impossibilità di osservare processi di pianificazione del cambiamento a lungo termine – ai quali le PLCs possono contribuire – ma ha comunque consentito di ricavare indicazioni indirette in tal senso dalle testimonianze dei partecipanti.

Si riportano di seguito, a titolo esemplificativo, due estratti delle interviste di gruppo che permettono

di cogliere – attraverso le esperienze riportate dai partecipanti – come le PLCs abbiano favorito, anche grazie al supporto della facilitazione, lo sviluppo di modalità di lavoro collaborativo più strutturate ed efficaci, nonché un confronto più approfondito e una collaborazione più stretta tra professionisti appartenenti a istituzioni educative differenti.

> «Prima, se penso alle nostre riunioni, avevamo così tanti argomenti e cose per la testa che non riuscivamo a dare una struttura agli incontri. Era tutto un "devo chiarire velocemente questa cosa, devo chiarire velocemente anche quest'altra". Da quando abbiamo iniziato con voi il percorso della PLC, per me è stato davvero arricchente, nel senso che voi preparavate gli incontri e noi riuscivamo sempre ad arrivare a un risultato» (I-PLC3; trad. dal tedesco).

> «E poi forse anche il modo in cui sono organizzati gli incontri… Penso che, quando ci si incontra con persone di istituzioni diverse e in realtà non si conosce molto bene il contesto degli altri, anche le conversazioni finiscano per rimanere un po' superficiali, ecco. Invece, io ho trovato che qui si sia andati più in profondità, anche perché veniamo sempre incoraggiati a creare una nostra struttura, a definire quello di cui vogliamo parlare, e così alla fine si riesce davvero a ottenere qualcosa di più concreto. Quando si esce da un incontro, non è che si dice soltanto: "Sì, sono stata a questa riunione e, sì, abbiamo fatto due chiacchiere, ma senza affrontare davvero niente". Ecco, adesso invece penso che abbiamo effettivamente affrontato tante questioni e che ci sia ancora del lavoro da fare» (I-PLC1; trad. dal tedesco).

4.1 Caratteristiche delle PLCs e condizioni per il loro successo

Nello specifico, i risultati emersi dall'analisi dei questionari, dei protocolli degli incontri e delle interviste hanno consentito di evidenziare come ciascuna delle quattro comunità di apprendimento professionale abbia progressivamente iniziato a sviluppare e consolidare le caratteristiche tipiche e distintive delle PLCs e, al contempo, come i partecipanti siano giunti a riconoscerne le specificità rispetto ad altre forme di collaborazione di gruppo. Le evidenze così emerse sono state successivamente poste in relazione e ricondotte alle singole caratteristiche del modello teorico delle PLCs. Tale integrazione ha permesso di individuare, per ciascuna caratteristica, le specifiche condizioni di successo (Kansteiner & Welther, 2025) che ne hanno favorito lo sviluppo e il consolidamento. La Tabella 3 restituisce una sintesi di queste condizioni, a partire dalle quali è possibile delineare una guida per l'implementazione e la facilitazione del modello delle PLCs.

Caratteristiche PLC	Condizioni di successo
Comunità	– Prevedere momenti dedicati a scambi informali e garantire affidabilità attraverso accordi condivisi; – Favorire l'avvicinamento fra i membri della PLC attraverso temi di interesse comune e valorizzare la diversità all'interno della PLC come risorsa di competenze da attivare in modo mirato; – Accogliere apertamente i nuovi membri della PLC, coinvolgerli in modo intenzionale e rendere trasparenti le modalità operative.
Accoglienza	– Adottare un atteggiamento aperto e disponibile e condividere aspetti personali; – Accogliere richieste, sfide e bisogni, coinvolgendo tutti i membri; – Promuovere trasparenza a tutti i livelli e sviluppare processi di riflessione metacomunicativa.
Deprivatizzazione	– Condividere con gli altri le peculiarità della propria istituzione di appartenenza, divenire più consapevoli delle sue modalità operative e maturare una visione delle istituzioni altrui e del loro funzionamento; – Definire la PLC come uno spazio protetto, garantendo al contempo trasparenza del suo lavoro verso l'esterno; – Analizzare in modo sistematico le situazioni, esaminare casi concreti ed essere trasparenti anche su ciò che non ha funzionato.
Comunicazione mirata	– Promuovere comprensione condivisa e consenso sui processi comunicativi e coinvolgere anche le persone più riservate; – Favorire lo scambio reciproco ed una comunicazione strutturata e orientata ad obiettivi; – Definire le modalità di comunicazione e condividere informazioni mirate sugli obiettivi della PLC anche con l'ambiente circostante (colleghi, dirigenti, coordinatori).
Riflessione	– Partecipare a momenti di riflessione – per l'analisi, la valutazione delle situazioni esistenti e la definizione di interventi – fondandoli su evidenze scientifiche; – Motivare le proprie idee e i propri punti di vista; – Assumere un atteggiamento riflessivo e sostenere la riflessione attraverso l'impiego di strategie per la formulazione di domande.

New Learning	– Creare un contesto favorevole all'apprendimento; – Far circolare conoscenze – sottoforma di "learning nuggets" – fornite dai membri della PLC o da esperti; – Esplorare il formato della PLC senza pressioni ed essere consapevoli della propria responsabilità per l'apprendimento del gruppo.
Documentazione	– Utilizzare la documentazione per l'analisi dei risultati ed il monitoraggio dei processi/prodotti della PLC; – Gestire ed elaborare i dati in modo condiviso, per facilitarne l'accesso e per rendere efficienti i tempi di lavoro; – Applicare un'efficiente gestione delle conoscenze.
Priorizzazione della PLC	– Attribuire alla PLC un'importanza prioritaria per la professionalizzazione e lo sviluppo della qualità; – Sperimentare la PLC nella pratica per almeno alcune riunioni ed assumersi compiti specifici; – Sperimentare il proprio ruolo all'interno della PLC e il successo collettivo e percepirsi come reciprocamente impegnati e responsabili.
Applicazione pratica	– Formulare in modo concreto incarichi di lavoro realistici e gestibili; – Rendere oggetto di discussione le situazioni attuali e le prospettive future e sviluppare ulteriormente insieme la pianificazione delle attività successive; – Monitorare e verificare, dopo alcune riunioni, la messa in pratica di innovazioni elaborate nella PLC.
Facilitazione	– Condurre e gestire in modo esperto la discussione della PLC, avvalendosi di numerose tecniche per la problematizzazione e l'approfondimento del pensiero; – Mettere in luce l'importanza del contributo di ognuno nella PLC e fare da intermediario in presenza di idee contrastanti, proponendo connessioni sia a livello relazionale sia sul piano dei contenuti; – Sviluppare uno sguardo meta-riflessivo sulla collaborazione e valorizzarla come opportunità di apprendimento in relazione alle caratteristiche della PLC.

Tab. 3: Caratteristiche del modello della PLC e condizioni di successo

Conclusioni

Come anticipato, il presente contributo si concentra sull'ultima domanda di ricerca del più ampio progetto di ricerca illustrato inizialmente, relativa al ruolo della facilitazione nel processo di implementazione delle PLCs. I risultati dello studio sono stati pertanto considerati con specifico riferimento a tale dimensione, con l'obiettivo di ricavare indicazioni utili alla definizione di una guida per l'implementazione e la facilitazione del modello delle PLCs. In questa prospettiva, l'integrazione dei risultati emersi dall'analisi dei questionari, dei protocolli degli incontri e delle interviste ha consentito di mettere in luce il contributo della facilitazione ai processi di implementazione delle PLCs. Nello specifico, le analisi hanno evidenziato come le quattro comunità di apprendimento professionale abbiano progressivamente sviluppato e consolidato le caratteristiche distintive delle PLCs, anche grazie all'intervento e all'azione della facilitazione, che ha strutturato i processi di scambio di idee, stimolato riflessioni approfondite e messo in relazione i diversi contributi emersi dalle discussioni tra i membri delle PLCs. La rilevanza di questo ruolo di supporto e accompagnamento trova ulteriore conferma nelle condizioni di successo individuate per ciascuna caratteristica del modello delle PLCs (Tabella 3) – che mettono in evidenza la molteplicità dei livelli sui quali si fonda la qualità della collaborazione. La lettura congiunta di queste condizioni suggerisce infatti la potenziale centralità di una figura di facilitazione in grado, da un lato, di promuovere e sostenere, per quanto possibile, la realizzazione delle condizioni individuate e, dall'altro, di accompagnare le comunità nel progressivo sviluppo e consolidamento delle caratteristiche distintive delle PLCs.

Le evidenze emerse dall'analisi trovano ulteriore sostegno nei contributi della letteratura internazionale, che sottolineano ugualmente la rilevanza della facilitazione nei processi di implementazione e sviluppo delle PLCs (Bolam et al, 2005; Wiliam, 2007; Margalef García, 2011; Johannesson, 2022; Korsager, Reitan & Dahl, 2023; Kansteiner et al., 2025). Gli studi qui richiamati si concentrano, tuttavia, principalmente su PLCs di insegnanti in contesti scolastici a partire dalla scuola primaria, supportate da supervisori, dirigenti scolastici o partner esterni (es. università) nel ruolo di facilitatori. Il presente contributo si inserisce dunque in continuità con tali evidenze, ampliandone al contempo la prospettiva di indagine attraverso l'approfondimento del ruolo della facilitazione in PLCs interistituzionali che coinvolgono servizi educativi "zerosei" e scuole primarie.

Infine, anche considerando la natura dinamica e graduale dello sviluppo delle PLCs – e il fatto che il consolidamento delle caratteristiche distintive delle PLCs richiede un certo numero di incontri prima che i membri possano orientarsi, più intensamente, verso l'attuazione di pratiche innovative – emerge l'im-

portanza di una figura di facilitazione capace di accompagnare e sostenere le comunità nelle diverse fasi del loro sviluppo. Tale considerazione sottolinea dunque, ulteriormente, la centralità della facilitazione nel processo di implementazione delle PLCs.

6. Un esempio generativo per il sistema integrato 0-6

Il presente contributo – oltre a porre particolare attenzione al ruolo della facilitazione nel processo di implementazione delle PLCs e ad evidenziare le caratteristiche distintive del modello e le correlate condizioni di successo che ne favoriscono un'efficace applicazione – mira a contribuire all'ampliamento delle prospettive di sviluppo professionale continuo nel contesto italiano. In particolare, attraverso una riflessione sulle possibili implicazioni per un intervento formativo attento ai processi, alle strutture, alle risorse e alle modalità funzionali all'implementazione e alla facilitazione del modello teorico delle PLCs, contribuisce a delineare i potenziali benefici di questa forma di sviluppo professionale. In aggiunta, sebbene lo studio si sia concentrato sull'applicazione del modello delle PLCs a sostegno dello sviluppo professionale delle figure di leadership dei servizi "zerosei" di un distretto scolastico tedesco, è comunque possibile riflettere sui vantaggi generali legati all'implementazione delle PLCs – anche in vista del fatto che essi possono assumere particolare rilievo per il contesto italiano, nel quale il modello teorico delle PLCs è ancora poco esplorato in ambito scientifico, pur essendo riconosciuto e ampiamente discusso a livello internazionale come modello per la professionalizzazione e il miglioramento della qualità nel contesto scolastico. Nello specifico, lo studio può configurarsi come un esempio generativo per il contesto italiano, principalmente per due ragioni: da un lato, consente di ripensare la formazione continua dei coordinatori scolastici dei servizi "zerosei" – considerando la possibilità di declinarla secondo nuovi principi e secondo nuove finalità – e, dall'altro, offre una nuova prospettiva da cui osservare lo sviluppo professionale continuo. Tali aspetti sono oggetto di approfondimento nel paragrafo successivo.

Come emerso dal più ampio progetto di ricerca (Kansteiner & Welther, 2025) – in cui si inserisce questo specifico contributo – l'implementazione delle PLCs evidenzia esiti positivi sia nel contesto della formazione professionale delle figure di leadership dei servizi "zerosei" sia in riferimento alla variante interistituzionale che prevede la loro collaborazione con le figure di leadership delle scuole primarie. Ciò suggerisce di considerare l'applicazione del modello delle PLCs anche nel contesto italiano, soprattutto alla luce del fatto che il ruolo del coordinatore scolastico è riconducibile ad una professionalità complessa che – poggiando su competenze sia di natura pedagogica sia di matrice organizzativo-progettuale atte a supportarlo nel micro-sistema del singolo servizio, nel meso-sistema delle reti comunitarie e nell'eso- e macro-sistema che caratterizza le dimensioni interistituzionali e dell'advocacy politica (Lazzari, 2022; Savio, 2017) – necessita di una formazione professionale orientata a supportare questa complessità. Se si pensa, inoltre, che spesso i coordinatori scolastici non accedono a momenti di formazione fra pari e che, soprattutto le figure di coordinamento delle realtà periferiche, sperimentano una sorta di solitudine professionale (Amadini, 2025), diventa ulteriormente rilevante predisporre percorsi formativi che diano la possibilità di sperimentarsi in un contesto simmetrico, vivendo occasioni di confronto, investigazione, decentramento e problematizzazione (*ibid.*) che sappiano stimolare un'*epistemologia professionale* finalizzata ad «interrogare i saperi taciti, gli schemi di riferimento e i criteri di attribuzione dei significati» (ivi., p. 15). A ciò si aggiunge che gli ambiti di intervento dei coordinatori pedagogici coincidono anche con il compito di: partecipare a «processi di consultazione e advocacy politica, volti a supportare le amministrazioni locali nella formulazione di politiche educative coerenti che sostengano, e alimentino, una cultura pedagogica dell'infanzia capace di rispondere ai bisogni in continua evoluzione di bambini, famiglie e comunità locali» (Lazzari, 2022, p. 64); e di supportare la riflessione collegiale di educatori ed insegnanti – al fine di sostenere il miglioramento delle prassi educative e il loro sviluppo professionale continuo (*ibid.*). Questo, di conseguenza, induce a considerare il potenziale del modello formativo delle PLCs nella misura in cui:

– da una parte, esso sarebbe in grado di accompagnare le figure di coordinamento nel compito di formulare politiche educative in sinergia con altri enti/professionisti, dando vita a tavoli per la riflessione e la collaborazione fra coordinatori – sviluppando proposte capaci di rispondere ai bisogni di molteplici

contesti, valorizzando al contempo la professionalità e le visioni di figure che ricoprono il medesimo ruolo e condividono obiettivi comuni;
– dall'altra parte, la possibilità di sperimentare in prima persona un modello formativo come quello delle PLCs consentirebbe ai coordinatori pedagogici di fare esperienza di una tipologia di formazione professionale che sia trasferibile nelle scuole e che promuova processi di riflessione collegiale e di miglioramento delle pratiche educative – processi che i coordinatori sono chiamati a facilitare fra i professionisti dei servizi educativi di cui sono responsabili.

Il presente contributo, quindi, alla luce di quest'ultima considerazione, assume ulteriore significato in quanto – offrendo delle linee guida per l'implementazione e la facilitazione del modello delle PLCs – può costituire il punto di partenza per una riflessione approfondita sulla potenziale trasferibilità delle PLCs non solo nel contesto della formazione dei coordinatori pedagogici italiani, ma più in generale sulla sua applicabilità al contesto più ampio del sistema integrato 0-6. Un ripensamento della formazione continua in questa direzione è legittimato anche dal fatto che, come evidenzia Urbani (2024), è necessario passare da un discorso centrato solamente sulle competenze da sviluppare ad uno che integri maggiormente le dimensioni strutturali e metodologiche, al fine di valorizzare le risorse formative effettivamente disponibili, come ad esempio quelle partecipative o collaborative – in grado di promuovere apprendimento e di creare cambiamento a partire da una responsabilità condivisa. Questo, inoltre, permetterebbe di supportare lo sviluppo di quelle che Savio (2017) definisce *équipe educative responsabili*, gruppi di professionisti caratterizzati dalla capacità di «riflettere sulla pratica in modo partecipato» (p. 133) e mossi da una *identità educativa di gruppo* (Savio, 2011) in grado di potenziare l'intenzionalità professionale.

In conclusione, è possibile affermare che, ponendo attenzione sul modello teorico delle PLCs e sulle opportunità connesse alla sua implementazione, emergono chiaramente delle implicazioni positive associate a questa forma di sviluppo professionale continuo. Nello specifico, si profila con chiarezza come le PLCs diano spazio alla messa in atto di processi di apprendimento sistematico e professionale non coincidenti solamente con un sapere teorico trasmesso e assorbito dai destinatari della formazione professionale, bensì come esse coincidano con spazi per la rielaborazione e la negoziazione del sapere ad opera della collaborazione, con la finalità ultima di favorire non solo lo sviluppo professionale del singolo ma anche il miglioramento organizzativo delle istituzioni scolastiche (Kansteiner & Welther, 2025). In questa prospettiva, il professionista entra a far parte di un percorso formativo continuo che presuppone la sua presenza in veste di soggetto attivo, protagonista della propria formazione professionale, all'interno di un'opera corale che valorizza le esperienze, le specialità e le abilità individuali come risorse per la scuola (Ceriani, 2008). I servizi educativi "zerosei" si vengono così a configurare non solo come luoghi di apprendimento per bambini e bambine, ma anche come *significativi contesti di apprendimento* (Fabbri, 2007, p. 14) per i professionisti stessi che vi lavorano quotidianamente, e che possono fare della propria attività lavorativa l'oggetto di parola e di pensiero per acquisire consapevolezza critica del proprio agire e per co-costruire processi di innovazione e cambiamento (*ibid.*).

Le comunità di apprendimento professionale rappresentano un modello di sviluppo professionale continuo in grado di dare vita ad una collaborazione professionale che sia orientata al raggiungimento di obiettivi concreti e capace di generare un impatto sulla realtà, accompagnando i professionisti nello sviluppo di capacità riflessive che gli permettano di indagare la pratica, di formulare motivazioni a sostegno degli orientamenti pedagogici ritenuti rilevanti, di confrontare le proprie idee con il sapere professionale formalizzato e condiviso scientificamente, arrivando a definire nuovi modi di agire per generare processi di rigenerazione e sviluppo, ancorati ad una consapevolezza trasformativa dei bisogni specifici del contesto.

Bibliografia

Amadini, M. (2025). Il profilo del Coordinatore pedagogico: traiettorie riflessive e trasformative. *Personae. Scenari e prospettive pedagogiche*, 4(1), 11-18.
Aquario, D., Ghedin, E., & Bresciani Pocaterra, M. (2017). La sfida della collaborazione per una cuola di qualità: una ricerca con docenti di scuola secondaria. *Form@ re*, *3*(17), 162-173.

Boffo, V., & Frison, D. (2021). Continuing professional development dei professionisti dell'educazione 0-6: dalla ricerca alle competenze. *Nuova Secondaria, XXXVIII*(9), 52-73.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (Hrsg.) (2005). Creating and sustaining effective professional learning communities. Research Report (637). University of Bristol.

Buhren, C. G. (2015). Personalentwicklung durch kollegiale Hospitation und professionelle Lerngemeinschaften. In *Professionalisierung und Schulleitungshandeln: Wege und Strategien der Personalentwicklung an Schulen* (pp. 160-184). Beltz Juventa.

Ceriani, A. (2008). La formazione: agire la conoscenza. In A. Bobbio, & C. Scurati (A cura di), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture, linguaggi, esperienze* (p. 81-100). Armando Editore.

Decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334. (D.M. 334/21). Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei.

Decreto ministeriale 24 febbraio 2021, n. 43. (D.M. 43/21). Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia.

DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., Many, T. W. & Mattos, M. (2016). *Learning by Doing: A Handbook for Professional Learning Communities at Work* (3nd ed.). Solution Tree.

Ellerani, P. (2013). Comunità di apprendimento professionale tra insegnanti e sviluppo del capability approach. Una prospettiva per l'innovazione nella scuola?. *Formazione & insegnamento*, *11*(1), 227-246.

Ellerani, P., & Gentile, M. (2013). The role of teachers as facilitators to develop empowering leadership and school communities supported by the method of cooperative learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *93*, 12-17.

Emstad, A.B. & Birkeland, K. (2020). *Lærende ledelse. Skolelederes rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur.* Oslo: Universitetsvorlaget.

Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Carocci.

Fedeli, M., & Frison, D. (2018). Metodi per la facilitazione dei processi di apprendimento nei diversi contesti educativi. *Forma@re, 18*(3), 153-169.

Ferri, L., & Bonometti, S. (2024). Rafforzare la collaborazione tra i docenti nella scuola secondaria: dai bisogni emergenti nuovi percorsi formativi. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, *16*(28), 90-105.

Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung (*3., aktualisierte Auflage*)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gentile, M., Truffelli, E., Bertolini, C., & Rosa, A. (2024). Tra ricerca e azione: un'analisi tematica dello sviluppo professionale dei docenti. *CADMO, XXXI*(2), 41-58.

Gertler, M. (2023). *Qualitatives Forschen. Tipps für wissenschaftliche Arbeiten*. München: BookRix.

Hallam, P. R., Smith, H. R., Hite, J. M., Hite, S. J., & Wilcox, B. R. (2015). Trust and collaboration in PLC teams: Teacher relationships, principal support, and collaborative benefits. *NASSP bulletin*, *99*(3), 193-216.

Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden on Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2., überarbeitete Auflage). Berlin-Heidelberg: Springer Verlag.

Kansteiner, K. (2019). *Professionelle Lerngemeinschaften Perspektiven auf die entwicklungsorientierte Kooperation von Lehrkräften und Schulleitungen*. Schulmanagement-Handbuch, 172, München: Oldenbourg.

Kansteiner, K., Stamann, C. & Rist, M. (2020). Merkmale Professioneller Lerngemeinschaften – Analyse ihrer konzeptuellen Herkunft und Möglichkeiten ihrer Systematisierung. In: K. Kansteiner, C. Stamann, C. G. Buhren & P. Theurl (Hrsg.), *Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen* (S. 16–36). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kansteiner, K. (2021). Merkmale Professioneller Lerngemeinschaften in der Differenzierung. In: K. Kunze, D. Petersen, G. Bellenberg, M. Fabel-Lamla, J.-H. Hinzke, A. Moldenhauer, L. Peukert, C. Reintjes & K. te Poel (Hrsg.), *Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (multi-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur* innen an Schulen* (S. 92–105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kansteiner, K., Welther, S. & Schmid, S. (2023). *Professionelle Lerngemeinschaften für Schulleitungen und Lehrkräfte. Chancen des Kooperationsformats für Schulentwicklung und Professionalisierung*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kansteiner, K., Barrios, E., Louca, L., Avgitidou, S., Rümmele, K., Emstad, A.B., Constantinou, M., Frick, E., Frirdich, G., Iliopoulou, K., Joos, K., Knutsen, B., Sanchidrián, C., Sapounidis, T., Theurl, P., Torres, M., & Welther, S. (2024). *Leading and Facilitating Professional Learning Communities – Mapping the Theoretical Foundation by an International Literature Research.* Abrufbar unter: https://www.leafap.eu/wp-content/uploads/2024/04/LeaFaP_International_Report_Literatur_Review_Facilitation.pdf (04.06.2026).

Kansteiner, K. (2025). Establishing Professional Learning Communities within Leadership for Learning as Strategic Approach to Leadership Expectations for School Improvement. *Dirigenti Scuola*, (44).

Kansteiner, K., Frirdich, G., & Schmid, S. (2025). Die Rolle von Facilitation in Professionellen Lerngemeinschaften

für lernorientierte Kooperation und Schulentwicklung. In S.Schnebel, T. E. Kuzu, A. Kürzinger, S.Immerfall, G. Bernhard & R. Grassinger (Hrsg.), *Heterogenität gestalten Perspektiven auf die Grundschulentwicklung, BildungsWelten Grundschule – Heterogenität gestalten,* Band 6 (209-227). Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783818850340

Kansteiner, K., & Welther, S. (2025). *Praxishandbuch Professionelle Lerngemeinschaften in Kita und Kita-Grundschul-Kooperationen.* Beltz Juventa.

Johannesson, P. (2022). Development of professional learning communities through action research: understanding professional learning in practice. Educational Action Research, 30(3), 411–426. https://doi.org/-10.1080/09650792.2020.1854100

Korsager, Reitan, B., & Dahl, M. G. (2023). Competence development in a professional learning community: A study of teachers' conversations about teaching for deep learning. Nordina: Nordic Studies in Science Education, 19(1), 4–19. https://doi.org/10.5617/nordina.8963

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Lazzari, A. (2022). Il coordinamento pedagogico territoriale nel sistema integrato 0-6: sfide e opportunità (Local pedagogical coordination platforms within the 0-6 integrated system: challenges and opportunities). *Pedagogia oggi*, *20*(2), 60-70.

Margalef García, L. (2011). Encouraging Teachers' and Students' Innovation with the Support of Teacher Learning Communities. CEP Journal 1(1), 133-152

Mayring, P. (2023). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. (7., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.

Paletta, A. (2024). Schools that learn to improve student learning: the effectiveness of schools as PLCs. Professional Development in Education. doi:10.1080/19415257.2024.2368858

Paletta, A. (2025). Schools that learn to improve student learning: the effectiveness of schools as PLCs. *Professional development in education*, *51*(8), 2080-2107.

Paletta, A., Alimehmeti, G., Mazzetti, G., & Guglielmi, D. (2021). Does the professional learning community intermediate the effects of principal's leadership on teaching innovation? Management in Education.

Paletta, A., Greco, S., & Santolaya, E. M. (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale. *IUL Research, 3*(5).

Savio, D. (2011). *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia Un percorso di valutazione formativa partecipata nei nidi di Modena*, Bergamo: Edizioni Junior.

Savio, D. (2017). A equipe pedagógica responsável e o papel formativo do coordenador pedagógico. *Educar em Revista*, (1), 133-150.

Schulz, M. (2014). Ethnografische Beobachtung. In: A. Tillmann, S. Fleischer, S. & K.-U. Hugger, (Hrsg.), *Handbuch Kinder und Medien* (S. 225-236). Wiesbaden: Springer VS.

Senge, P. M. (2006). *La quinta disciplina : l'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo* (ed. completamente rivista e ampliata ed.). Sperling & Kupfer

Stegall, D. A. (2011). Professional learning communities and teacher efficacy: A correlation study. Doctoral thesis. United States of America: Appalachian State University. Consultabile all'indirizzo: https://libres.uncg.edu/ir/-asu/f/Stegall,%20David_ 2011_Dissertation.pdf (04.06.2026).

Steinke, I. (2010). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: U. Flick, Ernst. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (8. Auflage) (S. 319–331). Reinbek: Rowohlt.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, *7*(4), 221-258.

TePinTeach (2022). *IO4 Thinking tool: theories of action, single loop and double loop learning (in German*). Abrufbar unter: https://www.tepinteach.eu/wp-content/uploads/2022/07/Theoretischer-Hintergrund-Modul-2.pdf (04.06.2026).

Theurl, P., Frick, E., & Kansteiner, K. (2024). *Professionelle Lerngemeinschaften – Erweiterung des Formats von der Schul- und Unterrichtsentwicklung zur Professionsentwicklung von Schulleitungen und Studierenden*, in *Erziehung & Unterricht*, 174. Jg, H 3-4, 282-290.

Unione europea. (2016). Regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio del 27 aprile 2016 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali e alla libera circolazione di tali dati (General Data Protection Regulation).

Urbani, C. (2024). Teacher agency e approcci epistemici: prospettive di indagine sulla formazione docente. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (32), 091-099.

Verbiest, E. (2011, April). Developing professional learning communities. In *AERA Conference (7-12 April 2011)* (pp. 1-14).

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.
Warwas, J., & Schadt, C. (2020). Zur Modellierung Professioneller Lerngemeinschaften–Vergleich und Integration unterschiedlicher Ansätze. *Katja Kansteiner, Christoph Stamann, Claus G. Buhren und Peter Theurl (Hg.): Professionelle Lerngemeinschaften als Entwicklungsinstrument im Bildungswesen*, *1*, 37-48.
Wiliam, D. (2007). Changing Classroom Practice. Educational Leadership, 65(4), 36–42
Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods (4th Ed.).* Thousand Oaks, CA: Sage.