

Sostenere pratiche inclusive nei momenti di passaggio: gli esiti di un'analisi sistematica della letteratura sulla continuità educativa 0-6 condotta in ambito europeo

ARIANNA LAZZARI

Associata di Didattica e Pedagogia Speciale - Università degli Studi di Bologna

Corresponding author: arianna.lazzari2@unibo.it

CHIARA DALLE DONNE VANDINI

Assegnista di ricerca - Università degli Studi di Bologna

Corresponding author: chiara.dalldonne2@unibo.it

LUCIA BALDUZZI

Ordinaria di Didattica e Pedagogia Speciale - Università degli Studi di Bologna

Corresponding author: lucia.balduzzi2@unibo.it

Abstract. The article illustrates the findings of a systematic literature review carried out within the Erasmus+ project START (Sustaining Warm and Inclusive Transitions across the Early Years) focusing on transitions from early childhood education and care to primary school. To date, most literature reviews conducted on this topic examined the findings derived from studies published in English and conducted in Anglosaxon countries, thus overlooking the findings of research carried out in EU Member States and published more frequently in original languages. The systematic literature review presented in this paper attempts to address such gap by analysing the findings of studies conducted in the context of EU Member States, which offer a particularly relevant and rich contribution in relation to children's, families' and professionals' experiences and perspectives during transitions. By shedding light on the findings derived from such publication sources, this literature review offers valuable insights in terms of investigating the multiple understandings and approaches underlying transition practices across a variety of policy contexts, educational systems and pedagogical traditions typical of EU Member States.

Keywords. Systematic Literature Review - Transitions - Early Childhood Education and Primary School - Inclusion

1. Introduzione

La rassegna della letteratura illustrata in questo articolo intende offrire un contributo al dibattito attuale sulla continuità educativa 0-6 approfondendo la comprensione delle complesse dinamiche che caratterizzano i momenti di transizione per bambini e famiglie che si accingono ad affrontare il passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia e dalla scuola dell'infanzia alla primaria. La rassegna, realizzata nell'ambito del progetto START

*(Sustaining Warm and Inclusive Transitions across the Early Years)*¹ è stata condotta adottando un approccio sistematico volto a fornire una mappatura completa e dettagliata delle ricerche empiriche portate avanti su questo tema in Europa nel corso dell'ultimo decennio. A partire dal 2010, infatti, il dibattito nazionale e internazionale sulla continuità educativa è tornato a essere di grande interesse per pedagogisti ed esperti dell'educazione. Come afferma Balduzzi (2021), tale ripresa ha due motivazioni distinte seppur fra loro interrelate, legate da un lato agli studi sulla dispersione scolastica (Dumcius, Peeters et al., 2014) e, dall'altro, ad analisi inerenti al ritorno dell'investimento economico sul sistema educativo e di istruzione (Heckman & Masterov, 2007). Le ricerche condotte in questi ambiti – fortemente supportate dalla Commissione Europea e dall'OCSE – evidenziano come i servizi per l'infanzia rappresentino un elemento chiave per promuovere il successo scolastico dei bambini sul lungo periodo, dell'inclusione sociale e della possibilità di sviluppare competenze utili a supportare la disponibilità, ma anche la capacità, di apprendere per tutto l'arco della propria vita (Commissione Europea, 2021; OCSE, 2017).

Rispetto alle rassegne della letteratura precedentemente pubblicate su questo argomento (Dockett & Perry, 2013; Peters, 2010), il valore aggiunto della presente rassegna è il focus specifico sulle ricerche condotte nell'ambito dei diversi stati membri dell'Unione Europea, che prevede l'analisi degli esiti di studi e ricerche pubblicati non solo in forma di articoli, ma anche in forma di capitoli di libro e volumi collettanei. Ad oggi, le rassegne esistenti sul tema delle transizioni e della continuità educativa hanno incluso per lo più risultati di ricerca derivati dall'analisi di pubblicazioni reperite attraverso database bibliografici internazionali, trascurando gli esiti derivati da studi pubblicati all'interno di monografie, volumi collettanei e riviste scientifiche nazionali - che sono le forme più tipiche di diffusione della ricerca nel panorama europeo. Inoltre, poiché negli ultimi anni le analisi sistematiche della letteratura pubblicate su questo argomento sono diventate sempre più frequenti (Boyle et al., 2018; Peters, 2010), è emersa la necessità di concentrarsi su una nuova generazione di studi. Per questo motivo, gli esiti delle ricerche prese in esame in questa rassegna della letteratura potrebbero essere considerati il prodotto di una "seconda generazione" di studi, che esplorano il tema delle transizioni educative adottando quali quadri teorici di riferimento le concettualizzazioni derivate dalla precedente generazione di ricerche (Dunlop, 2014). Classificando come "ricerca di prima generazione" gli studi pubblicati fino al 2010, la presente rassegna prende in considerazione solo le pubblicazioni pubblicate nel periodo di tempo compreso tra il 2010 e il 2020. Infine, focalizzando l'attenzione sui vissuti e sulle percezioni di bambini, geni-

¹ In linea con le priorità della Commissione Europea, il progetto START è stato intrapreso nell'ambito dell'Azione Chiave 2 del Programma Erasmus+ (Grant Agreement: 16-201-021576, KA2-SE-12/1), che sostiene la cooperazione tra enti di ricerca e istituzioni scolastiche con lo scopo di promuovere l'innovazione, lo scambio e la condivisione di buone prassi educative. La principale finalità del progetto START – che si è concluso nel 2020 – è stata quella di promuovere pratiche di continuità educativa inclusive volte a sostenere il benessere e l'apprendimento dei bambini e il coinvolgimento delle loro famiglie nel momento del passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia, e dalla scuola dell'infanzia alla primaria. Per approfondire i principali esiti del progetto è possibile consultare il report finale in lingua inglese: www.issa.nl/content/start-sustaining-warm-and-inclusive-transitions-across-early-years-final-report-implications

La versione sintetica del report finale, che riporta le linee guida pedagogiche e le raccomandazioni politiche elaborate all'interno del progetto, sono reperibili anche in lingua italiana al link: <https://centri.unibo.it/creif/it/agenda/co-costruire-il-sistema-integrato-0-6-quali-prospettive>

tori, insegnanti ed educatori rispetto ai momenti di passaggio l'analisi dei risultati illustrati nella presente rassegna offre un contributo utile a delineare approcci pedagogici e buone prassi per promuovere la continuità educativa tra nido e scuola dell'infanzia – così come tra scuola dell'infanzia e scuola primaria – valorizzandone al contempo la dimensione inclusiva.

2. Scopo della ricerca, 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 (Gough et al., 2012). La principale finalità della rassegna della letteratura sistematica presentata in questo contributo è quella di analizzare le ricadute che gli approcci pedagogici e le prassi educative adottate nei momenti di transizione dal nido alla scuola dell'infanzia – e dalla scuola dell'infanzia alla primaria – hanno rispetto:

- al processo di ambientamento dei bambini nel nuovo contesto,
- alle loro traiettorie di apprendimento e socializzazione sul breve e medio periodo,
- alla qualità delle relazioni che si instaurano tra genitori ed educatori/insegnanti sul breve, medio e lungo periodo.

Affinché l'analisi degli esiti di ricerca derivanti dagli studi empirici presenti in letteratura fosse condotta nel modo più rigoroso e trasparente possibile, il gruppo di ricerca si è avvalso – in ogni fase del processo di elaborazione – di procedure preventivamente codificate all'interno di un protocollo di ricerca condiviso. Nel caso specifico dello studio preso in esame, e con particolare riferimento al protocollo elaborato per la sintesi narrativa degli esiti derivati sia da studi di natura qualitativa che quantitativa, le procedure adottate sono riportate di seguito:

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 2010), alla sua collocazione geografica (Unione Europea), al disegno di ricerca impiegato (esclusivamente studi empirici) e ai contesti in cui la ricerca si svolge (servizi per l'infanzia e primo anno di scuola primaria).

2. *Searching* – 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 internazionali, mentre per l'identificazione degli studi condotti in lingua originale ci si è avvalsi della consulenza di 3 esperti-paese con particolare riferimento al contesto italiano, sloveno e della comunità fiamminga del Belgio.

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.

4. *Data Extraction* – per l'individuazione degli estratti testuali rilevanti per la meta-analisi dei risultati di ricerca ci si è avvalsi di una griglia 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 presi in esame sono stati analizzati in profondità (*in-depth review*) attraverso il raggruppamento degli estratti testuali significativi in categorie tematiche e la loro discussione in forma narrativa.

3. Mappatura degli studi presi in esame

Attraverso le procedure di *searching* e *screening* precedentemente illustrate, sono stati individuati e selezionati dal gruppo di ricerca 41 studi inerenti il tema delle transizioni i cui esiti sono stati presi in esame per l'analisi in profondità riportata nella sezione successiva (*narrative synthesis*, par. 4).

Per quanto riguarda la distribuzione geografica degli studi analizzati, è interessante notare che un quarto di essi deriva da ricerche condotte in paesi dell'area scandinava (n=9 in Svezia, n=1 in Danimarca, n=1 in Norvegia), mentre poco meno di un quarto deriva da ricerche condotte in paesi dell'area anglosassone (n=5 nel Regno Unito, n=4 in Irlanda). Per la restante metà, gli studi presi in esame sono stati condotti in Germania (n=6); Belgio (n=3); Italia (n=3); Slovenia (n=2); Finlandia (n=2); Polonia (n=2), Olanda (n=1), Portogallo (n=1) e Malta (n=1).

In 19 studi su 42 vengono impiegate metodologie di ricerca di tipo esplorativo volte a cogliere – e talvolta mettere a confronto – le percezioni e i punti di vista dei diversi soggetti coinvolti nei processi di transizione da un grado scolastico all'altro (bambini, genitori, educatori, insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria). Metodi di ricerca etnografica – quali ad esempio l'osservazione partecipante e le interviste – vengono adottate in sei studi volti a cogliere i vissuti di bambini e famiglie nei momenti di transizione dal contesto familiare a quello scolastico o dal contesto della scuola dell'infanzia a quello della scuola primaria (Kalkman & Clark, 2017; Krinninger & Schulz, 2017; Sandberg et al., 2017; Simonsson, 2015; Ackesjö, 2014-2013; Lago, 2014). Uno studio su sette, tra quelli considerati nella presente rassegna, adottano quale focus di indagine principale l'analisi delle politiche educative e del loro evolversi come chiave di lettura per interpretare le pratiche agite all'interno dei contesti educativi prescolastici e scolastici nei momenti di passaggio (Vidmar, 2017; Neaum, 2016; O'Kane, 2013; Jensen et al., 2013; Jindal-Snape & Hannah, 2013; O'Connor & Angus, 2012). Sei studi, tra quelli presi in esame, riportano gli esiti di percorsi di ricerca-formazione volti a promuovere la riflessività di educatori e insegnanti rispetto al loro agito educativo con la finalità di migliorare le pratiche educative adottate nei momenti di transizione in prospettiva maggiormente inclusiva (Picchio & Mayer, 2019; Rantavuori et al., 2017; Vonta et al. 2013; O'Kane & Hayes, 2013; Fisher, 2011; Reichmann, 2011). Infine, cinque studi utilizzano disegni di ricerca di tipo sperimentale e test standardizzati per analizzare come le prassi educative messe in atto nel momento della transizione tra scuola dell'infanzia e scuola primaria possano contribuire – o meno – a 'preparare i bambini' al grado scolastico successivo, attraverso l'acquisizione precoce di abilità cognitive e socio-emotive strumentali al loro inserimento in contesti educativi formali (Hamerslag et al., 2017; Coggi & Ricchiardi, 2014; Kiening, 2013; Doyle et al., 2012; Ahtola et al., 2012-2011).

Tabella 1. Mappatura degli studi presi in esame				
Riferimenti bibliografici dello studio	Paese	Focus di indagine	Soggetti coinvolti	Metodologia di ricerca
Ackesjö, H. (2017). 'Parent's emotional and academic attitudes towards children's transition to preschool class – dimensions of school readiness and continuity.' In Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (Eds.) <i>Families and Transition to School</i> . Springer International Publishing, pp. 147-161.	Svezia	Vissuti e percezioni durante il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria	Genitori	Qualitativa: ricerca etnografica di tipo esplorativo che utilizza interviste in profondità
*Ackesjö, H. (2014). Children's transitions to school in a changing educational landscape: borders, identities and (dis-) continuities. <i>International journal of transitions in childhood</i> , 7, 3-15. *Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. <i>International Journal of Early Childhood</i> , 45(3), 387-410	Svezia	Vissuti e percezioni durante il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria	Bambini	Qualitativa: ricerca etnografica (osservazioni, note di campo, interviste)
*Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? <i>Early Childhood Research Quarterly</i> , 26(3), 295-302. *Ahtola, A., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2012). Successful handling of entrance to formal schooling: Transition practices as a local innovation. <i>Internationa</i>	Finlandia	Competenze cognitive dei bambini in uscita dalla scuola primaria Prassi istituzionali ed educative implementate per facilitare il momento di passaggio	Bambini Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria Dirigenti scolastici	Quantitativa: somministrazione di test standardizzati volti a rilevare le competenze dei bambini in uscita dalla scuola dell'infanzia sul piano cognitivo (<i>school readiness</i>) questionari rivolti a insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria
Amerijckx, G., & Humblet, P. C. (2015). The transition to preschool: a problem or an opportunity for children? A sociological perspective in the context of a 'split system'. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 23(1), 99-111.	Belgio	Vissuti e percezioni durante il passaggio dal contesto familiare o dal nido alla scuola dell'infanzia Percezioni rispetto all'agito educativo	Genitori Insegnanti di scuola dell'infanzia	Qualitativa: studio esplorativo che utilizza interviste in profondità Analisi delle politiche educative come elemento di contesto in prospettiva ecologica
*Arndt, A. K., Rothe, A., Urban, M., & Werning, R. (2013). Supporting and stimulating the learning of socioeconomically disadvantaged children—perspectives of parents and educators in the transition from preschool to primary school. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 21(1), 23-38. *Rothe, A., Urban, M., & Werning, R. (2014). Inclusive transition processes—considering socioeconomically disadvantaged parents' views and actions for their child's succ	Germania	Vissuti e percezioni di genitori e insegnanti nel passaggio alla scuola primaria con particolare focus sui nuclei familiari provenienti da contesti socio-economici svantaggiati	Genitori Insegnanti di scuola dell'infanzia	Qualitativa: studio esplorativo che utilizza interviste in ottica longitudinale
Brooks, E., & Murray, J. (2018). Ready, steady, learn: school readiness and children's voices in English early childhood settings. <i>Education 3-13</i> , 46(2), 143-156.	Regno Unito (Inghilterra)	Vissuti e percezioni di educatori, insegnanti della scuola dell'infanzia rispetto alle pratiche educative connesse alla school readiness	Insegnanti scuola dell'infanzia	Qualitativa: interviste semi-strutturate a 25 insegnanti della scuola dell'infanzia
Cecconi, L. (2012). <i>Le rappresentazioni degli insegnanti. Un'indagine sulla continuità nelle scuole di Reggio Emilia</i> . Milano: Franco Angeli.	Italia	Percezioni di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria rispetto alle transizioni educative con focus sulle tematiche relative a: come apprendono i bambini, quali sono i saperi verso i quali orientarli e metodologie didattiche adottate dagli insegnanti	Insegnanti scuola dell'infanzia e scuola primaria	Qualitativa: testimonianze, interviste, focus group) che hanno consentito di acquisire un notevole corpus testuale, sottoposto poi ad analisi del contenuto.

Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2014). La «school readiness» e la sua misura: uno strumento di rilevazione per la scuola dell'infanzia. <i>Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies</i> , 1(9), 283-309.	Italia	Riflessioni a sfondo pedagogico e didattico rispetto alla <i>school readiness</i> Analisi critica degli strumenti per misurare la <i>school readiness</i>		Analisi della letteratura: comprende studi nazionali e internazionali improntati sulla misurazione della <i>school readiness</i> proposta di uno strumento di misurazione adattato al sistema educativo italiano
Correia, K., & Marques-Pinto, A. (2016). Adaptation in the transition to school: perspectives of parents, preschool and primary school teachers. <i>Educational Research</i> , 58(3), 247-264.	Portogallo	Analisi delle percezioni di genitori, insegnanti della scuola dell'infanzia e della primaria rispetto ai fattori di successo che possono contribuire a transizioni educative positive.	Genitori Insegnanti scuola dell'infanzia e insegnanti scuola primaria	Qualitativa: analisi di 14 focus group che hanno coinvolti insegnanti della scuola dell'infanzia, della primaria e i genitori
Doyle, O., Finnegan, S., & McNamara, K. A. (2012). Differential caregiver and teacher ratings of school readiness in a disadvantaged community. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 20(3), 371-389.	Irlanda	Analisi delle modalità di valutazione della <i>school readiness</i> confrontando il punto di vista degli insegnanti di scuola dell'infanzia e quello degli insegnanti di scuola primaria	Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria	Somministrazione del questionario <i>Short Early Development Instrument (S-EDI)</i> a 223 insegnanti di scuola dell'infanzia e 21 insegnanti della primaria
*Fisher, J. A. (2009). 'We used to play in Foundation, it was more funner': investigating feelings about transition from Foundation Stage to Year 1. <i>Early Years</i> , 29(2), 131-145. *Fisher, J. (2011). Building on the Early Years Foundation Stage: developing good practice for transition into Key Stage 1. <i>Early Years</i> , 31(1), 31-42.	Regno Unito (Inghilterra)	Vissuti e percezioni di bambini. Genitori e insegnanti rispetto alle pratiche di transizione educativa alla primaria analisi dell'impatto che differenti strategie pedagogiche hanno sul senso di fiducia e di efficacia dei bambini nel momento delle transizioni educative.	Bambini Genitori Insegnanti scuola dell'infanzia e scuola primaria	Qualitativa: interviste in profondità Qualitativa: percorso di ricerca-formazione attraverso l'analisi delle prospettive dei bambini attraverso disegni corredati da commenti (n.2381)
Garpelin, A., Kallberg, P., Ekström, K., & Sandberg, G. (2010). How to organise transitions between units in preschool. Does it matter. <i>International Journal of Transitions in Childhood</i> , 4, 4-12.	Svezia	Analisi dei sensi pedagogici attribuiti dagli insegnanti al momento delle transizioni educative	Insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria	Qualitativa: 9 interviste in profondità
Griebel, W., Wildgruber, A., Schuster, A., & Radan, J. (2017). 'Transition to being parents of a school-child: Parental perspective on coping of parents and child nine months after school start.' In Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (Eds.) <i>Families and Transition to School</i> . Springer International Publishing, pp. 21-36.	Germania	Analisi dei vissuti dei genitori rispetto alle transizioni educative	Genitori	Qualitativa: interviste in profondità ai genitori
Griebel, W., & Niesel, R. (2013). 'The development of parents in their first child's transition to primary school.' In Margetts, K. & Kiening, A. (Eds.) <i>International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice</i> . London: Routledge, pp. 101-110.	Germania	Analisi dei vissuti dei genitori rispetto alle transizioni educative	Genitori	Qualitativa: interviste ai genitori
Hammerslag, R., Oostdam, R., & Tavecchio, L. (2018). Inside school readiness: the role of socioemotional and behavioral factors in relation to school, teachers, peers and academic outcome in kindergarten and first grade. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 26(1), 80-96.	Olanda	Analisi dei fattori emotivi e comportamentali che possono influenzare le transizioni educative	Insegnanti scuola dell'infanzia e scuola primaria	Quantitativa: utilizzo dello strumento <i>Scale for Early Transition in Schooling (ASETS)</i>
Hanke, P., Backhaus, J., Bogatz, A., & Dogan, M. (2017). 'The Transition to Primary School as a Challenge for Parents.' In Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (Eds.) <i>Families and Transition to School</i> . Springer International Publishing, pp. 225-242.	Germania	Analisi degli effetti che la collaborazione tra servizi educativi e famiglie ha sui momenti di transizione educativa dei bambini	Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria Genitori	Mixed-methods: articolo che presenta gli esiti del progetto WirKt (www.hf.uni-koeln.de/34483)

Hellblom-Thibblin, T., Sandberg, G., & Garpelin, A. (2017). 'Obstacles and Challenges in Gaining Knowledge for Constructing Inclusive Educational Practice: Teachers' Perspectives.' In Ballam, N., Perry, B., Garpelin, A. (Eds.) <i>Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean research</i> . Springer International Publishing, pp. 43-58.	Svezia	Analisi delle percezioni di insegnanti della scuola dell'infanzia e della primaria rispetto alle transizioni educative e al valore di un approccio sistemico	Insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria	Qualitativa: interviste agli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria
Jensen, A. S., Hansen, O. H. & Broström, S. (2013). 'Transition to school: Contemporary Danish perspectives.' In Margetts, K. & Kiening, A. (Eds.) <i>International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice</i> . London: Routledge, pp. 72-84.	Danimarca	Analisi delle aspettative dei bambini rispetto alla scuola primaria analisi delle modalità di acquisizione del linguaggio parte dei bambini	Bambini di scuola dell'infanzia che transiteranno alla primaria Analisi delle politiche educative	Qualitativa: osservazioni e analisi delle politiche educative
Jindal-Snape, D., & Hannah, E. F. (2013). 'Reconceptualising the inter-relationship between social policy and practice: Scottish parents' perspectives.' In Margetts, K. & Kiening, A. (Eds.) <i>International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice</i> . London: Routledge, pp. 122-132.	Regno Unito (Scozia)	Analisi delle politiche e delle pratiche educative volte a creare servizi per la prima infanzia inclusivi	Politiche educative	Qualitativa: analisi delle politiche educative
Kalkman, K., & Clark, A. (2017). Here we like playing princesses—newcomer migrant children's transitions within day care: exploring role play as an indication of suitability and home and belonging. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 25(2), 292-304.	Norvegia	Analisi dell'agency relazionale di bambini rifugiati neo-arrivati in Norvegia Identità culturale, rappresentazioni e appartenenza sociale	Bambini di scuola dell'infanzia	Qualitativa: ricerca etnografica (studio di caso attraverso narrazioni e gioco di ruolo)
*Karila, K., & Rantavuori, L. (2014). Discourses at the boundary spaces: Developing a fluent transition from preschool to school. <i>Early Years</i> , 34(4), 377-391 *Rantavuori, L., Päivi, K., Karila, K. (2017) Relational expertise in preschool–school transition. <i>Journal of Early Childhood Education Research</i> , 2, pp. 230-248.	Finlandia	Pratiche educative che creano connessioni tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria Competenze relazionali e capacità di collaborare tra insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria	Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria	Qualitativa: analisi del discorso rispetto alle pratiche educative che si trovano al "confine" tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria Qualitativa: percorso di ricerca- formazione attraverso analisi video dei momenti di progettazione e valutazione congiunta (22.5h)
Kienig, A. (2017). 'Transition to School from the Perspective of the Girls' and Boys' Parents.' In Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (Eds.) <i>Families and Transition to School</i> . Springer International Publishing, pp. 163-173.	Polonia	Analisi delle possibili differenze di genere nelle transizioni educative dei bambini	Genitori Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria	Quantitativa: questionario per genitori e insegnanti (20 domande)
Kienig, A. (2013). 'Children's transition from kindergarten to primary school.' In Margetts, K. & Kiening, A. (Eds.) <i>International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice</i> . London: Routledge, pp. 22-32.	Polonia	Riflessioni sul valore dell'educazione all'infanzia come fattore inclusivo e protettivo per garantire un futuro di successo ai bambini	Politiche educative / sistema educativo polacco	Qualitativa: analisi contestualizzata del sistema educativo
Krinninger, D., & Schulz, M. (2017). 'Connected Dynamics: Theoretical and Empirical Perspectives on Family Life and the Transition to School'. In Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (Eds.) <i>Families and Transition to School</i> . Springer International Publishing, pp. 101-116.	Germania	Analisi delle transizioni educative orizzontali tra casa e servizi educativi per l'infanzia	Genitori Insegnanti scuola dell'infanzia Insegnanti scuola primaria	Qualitativa: ricerca etnografica

Lago, L. (2014). Time for transition: The use of future in the transition from preschool class to first grade. <i>International Journal of Transitions in Childhood</i> , 7, 26-34. 24	Svezia	Analisi dell'uso dei verbi al tempo futuro negli scambi quotidiani tra insegnanti e bambini per costruire il senso della transizione educativa	Bambini Insegnanti scuola dell'infanzia	Qualitativa: ricerca etnografica e interviste
Markström, A. M., & Simonsson, M. (2017). Introduction to preschool: strategies for managing the gap between home and preschool. <i>Nordic Journal of Studies in Educational Policy</i> , 3(2), 179-188.	Svezia	Analisi delle percezioni degli insegnanti della scuola dell'infanzia rispetto alle pratiche di transizione orizzontale tra casa e servizio educativo. Analisi di come si costruisce la relazione tra insegnanti di scuola dell'infanzia e genitori negli scambi quotidiani	Insegnanti della scuola dell'infanzia	Qualitativa: analisi del discorso
Neaum, S. (2016). School readiness and pedagogies of Competence and Performance: theorising the troubled relationship between early years and early years policy. <i>International Journal of Early Years Education</i> , 24(3), 239-253.	Regno Unito	Analisi di come gli aspetti legislativi influiscono su approcci pedagogici adottati per facilitare la transizione tra scuola dell'infanzia e primaria	Politiche educative	Qualitativa: analisi delle politiche educative
O'Connor, D., & Angus, J. (2014). Give Them Time—an analysis of school readiness in Ireland's early education system: a Steiner Waldorf Perspective. <i>Education 3-13</i> , 42(5), 488-497.	Irlanda	Riflessioni sui rischi legati a precocizzazione degli apprendimenti partendo dalle teorie di Steiner	Politiche educative, curricula scolastici	Qualitativa: analisi delle politiche educative e dei curricula scolastici
O'Farrelly, C., & Hennessy, E. (2014). Watching transitions unfold: a mixed-method study of transitions within early childhood care and education settings. <i>Early Years</i> , 34(4), 329-347.	Irlanda	Analisi dei vissuti di bambini e genitori durante il passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria	Bambini e genitori	Qualitativa: studio esplorativo con interviste semi-strutturate con i genitori e osservazioni strutturate del comportamento dei bambini (n=7)
*O'Kane, M. (2013). 'The transition from preschool to primary school in Ireland: A time of change.' In Margetts, K. & Kiening, A. (Eds.) <i>International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice</i> . London: Routledge, pp. 29-37. *O'Kane, M., & Hayes, N. (2013). The Child Snapshot—A Tool for the Transfer of Information on Children from Preschool to Primary School. <i>International Journal of Transitions in Childhood</i> , 6, 28-36.	Irlanda	Analisi del sistema educativo in Irlanda e dell'influenza che questo può avere sui significati attribuiti alle transizioni da parte degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria Creazione di uno strumento (Child Snapshot) che faciliti il trasferimento di informazioni rispetto ai bambini dalla scuola dell'infanzia alla primaria, con l'obiettivo di sostenere la collaborazione interprofessionale tra i due contesti educativi e allo stesso tempo sostenere i bambini nella transizione tra i due contesti	Insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria	Qualitativa: percorso di ricerca-formazione (somministrazione e analisi dei risultati prodotti di un possibile strumento per il trasferimento delle informazioni rispetto ai bambini dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria)
Peleman, B., Van Avermaet, P. & Vandenbroeck, M. (2019). <i>De overgang naar de kleuterschool voor kinderen uit gezinnen in armoede. [The transition to preschool for children from families living in poverty]</i> Gent: Vakgroep Sociaal Werk en Sociale Pedagogiek – Steunpunt Diversiteit en leren, UGent. https://biblio.ugent.be/publication/8601480	Belgio	Analisi delle transizioni educative in Belgio in un'ottica orientata all'inclusione sociale	Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria Genitori	Qualitativa: video-elicited focus groups con insegnanti e genitori

Picchio, M., & Mayer, S. (2019). Transitions in ECEC services: the experience of children from migrant families. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 1-12.	Italia	Studio dei processi di ambientamento di un gruppo di bambini provenienti da famiglie migranti nel momento di transizione orizzontale tra casa e servizio Analisi delle strategie e delle competenze adottate dai bambini per affrontare le difficoltà legate alle transizioni educative	Insegnanti di scuola dell'infanzia Bambini	Qualitativa: percorso di ricerca-formazione attraverso osservazioni etnografiche e registrazione video delle esperienze dei bambini nei momenti di vita quotidiana del servizio
Reichmann, E. (2011). The transition from German kindergarten to primary School: Parents' role in the transition process. <i>International Journal of Transitions in Childhood</i> , 5, 22-32.	Germania	Analisi delle transizioni educative dall'infanzia alla primaria partendo dalle percezioni dei genitori	Genitori	Qualitativa: analisi interviste in profondità (storie di vita)
Sandberg, G., Ekström, K., Hellblom-Thibblin, T., Kallberg, P., & Garpelin, A. (2017). 'Educational Practices and Children's Learning Journeys from Preschool to Primary School.' In Ballam, N., Perry, B., Garpelin, A. (Eds.) <i>Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean research</i> . Springer International Publishing, pp. 239-253.	Svezia	Analisi delle principali sfide che i bambini affrontano nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria	Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria	Qualitativa: ricerca etnografica con osservazioni nei servizi, interviste semi-strutturate e focus group
Simonsson, M. (2015). The role of artefacts during transition into the peer group: 1-to 3-year-old children's perspective on transition between the home and the preschool in Sweden. <i>International Journal of Transitions in Childhood</i> , 8, 14-24. 25	Svezia	Analisi delle pratiche di ambientamento dei bambini durante le transizioni tra casa e servizio educativo per l'infanzia; focus sulla capacità dei bambini di gestire le loro prime relazioni con i pari	Bambini Genitori Insegnanti di scuola dell'infanzia e scuola primaria	Qualitativa: analisi del discorso (interviste) e osservazioni etnografiche
Sollars, V. & Mifsud, S. (2016) When the bell rings, you can talk: experiencing the preschool to school transition. <i>International Journal of Transitions in Childhood</i> , 9, 3-19.	Malta	Analisi delle transizioni educative nel contesto scolastico maltese e le possibili implicazioni che queste transizioni possono avere sul futuro educativo dei bambini	Bambini Insegnanti scuola dell'infanzia e primaria	Qualitativa: analisi interviste
Van Laere, K., & Vandenbroeck, M. (2017). Early learning in preschool: meaningful and inclusive for all? Exploring perspectives of migrant parents and staff. <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 25(2), 243-257.	Belgio	Riflessioni rispetto alle implicazioni che l'approccio della <i>school readiness</i> produce sulle pratiche di passaggio alla scuola dell'infanzia	Genitori Insegnanti di scuola dell'infanzia	Qualitativa: 10 video-elicited focus group con genitori migranti e 3 focus group con gli insegnanti della scuola dell'infanzia
Vidmar, M. (2017) <i>Prehod iz vrta v šolo: pogledi in izivi</i> . [Transitions from ECEC to primary school: challenges and future perspectives]. Pedagogical Institute of Slovenia: Centre for Evaluation Studies.	Slovenia	Analisi delle transizioni educative tra infanzia e primaria nel contesto sloveno con particolare attenzione alle peculiarità contestuali e politiche della realtà presa in esame	Bambini Genitori Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria	Qualitativa: analisi delle politiche educative

<p>Vonta, T., Rutar, s., Gril, A., Režek, M., Jager, J., Zgonec, P., Baranja, S. (2013). <i>Začnimo na začetku: prispevek predšolskih programov k socialni vključenosti Romov</i>. [Let's start at the beginning: the contribution of preschool programmes to social inclusion of Romani] Ljubljana: Pedagoški inštitut. www.khetanes.si/doc/Rezultati/PUBLIKACIJE/Za%C4%8Dnimo%20na%20zacetku_elektronska%20izdaja_zasciteno.pdf</p>	Slovenia	<p>Analisi dei programmi prescolastici per sostenere transizioni inclusive con particolare riferimento a comunità Rom</p>	<p>Insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria</p>	<p>Qualitativa: percorso di ricerca-formazione (Report di ricerca)</p>
<p>Wickett, K. (2017). 'Are We All Talking the Same Language? Parents, Practitioners and Teachers Preparing Children to Start School.' In Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (Eds.) <i>Families and Transition to School</i>. Springer International Publishing, pp. 175-191.</p>	Regno Unito	<p>Analisi di come i bambini vengono sostenuti da genitori e insegnanti nell'affrontare le transizioni educative Influenza delle politiche educative sulle pratiche di transizione tra scuola dell'infanzia e primaria</p>	<p>Genitori Insegnanti di scuola dell'infanzia Insegnanti scuola primaria</p>	<p>Qualitativa: analisi interviste con genitori e insegnanti</p>
<p>*Wilder, J., & Lillvist, A. (2017a). 'Collaboration in transitions from preschool: Young children with intellectual disabilities.' In Ballam, N., Perry, B., Garpelin, A. (Eds.) <i>Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean research</i>. Springer International Publishing, pp. 59-74. *Wilder, J., & Lillvist, A. (2017b). Hope, Despair and Everything in Between – Parental Expectations of Educational Transition for Young Children with Intellectual Disability. In Dockett, S., Griebel, W., Perry, B. (Eds.) <i>Families and Transition to School</i>. Springer International Publishing, pp. 51-66.</p>	Svezia	<p>Analisi delle transizioni educative dei bambini con disabilità intellettiva, concentrandosi in particolare sulla collaborazione tra le diverse figure educative coinvolte Analisi delle aspettative di genitori di bambini con disabilità intellettiva rispetto al momento della transizione educativa</p>	<p>Genitori Insegnanti di scuola dell'infanzia Insegnanti scuola primaria</p>	<p>Qualitativa: analisi interviste con genitori e insegnanti</p>

* studi collegati in quanto afferenti allo stesso progetto di ricerca

4. Sintesi narrativa dei risultati emersi

4.1 *Le transizioni dal punto di vista dei bambini*

La meta-analisi dei risultati delle ricerche che si sono focalizzate sui vissuti e sulle esperienze dei bambini hanno rivelato che possono esserci alcuni fattori che rischiano di ostacolare il passaggio da un contesto educativo a quello successivo. In primo luogo, dalle ricerche emerge che gli aspetti educativi legati alla gestione del tempo e all'organizzazione dello spazio, per esempio, cambiano drasticamente nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria e questo rende il nuovo contesto – e le sue regole implicite – difficilmente leggibili per i bambini.

A questo proposito, gli esiti di tali studi suggeriscono che garantire un certo grado di continuità nell'organizzazione e nelle modalità di fruizione degli spazi potrebbe agevolare i bambini nella fase di ambientamento, favorendo una graduale familiarizzazione con le nuove routines educative e un maggior grado di autonomia nel nuovo contesto (Sollars & Mifsud, 2016). Il passaggio verso un nuovo ambiente educativo segna un cambiamento importante anche per quanto riguarda le regole istituzionali e le aspettative implicite degli insegnanti, rappresentando per i bambini una sfida in termini psicologici ed emotivi. Nella transizione dal nido alla scuola dell'infanzia – così come dalla scuola dell'infanzia alla primaria – si assiste infatti al passaggio da esperienze di apprendimento prevalentemente basate sull'iniziativa dei bambini (progettazione a partire dall'interesse dei bambini) ad attività educative prevalentemente etero-dirette dall'adulto e incentrate su processi di insegnamento sempre più formalizzati volti a promuovere nei bambini il raggiungimento di traguardi pre-determinati (progettazione a partire dagli obiettivi curriculari predefiniti). Questi cambiamenti sostanziali, se non adeguatamente accompagnati attraverso una progettualità intenzionale da parte di educatori e insegnanti, rischiano di generare nei bambini un senso di spaesamento e di perdita di controllo sull'ambiente di apprendimento, aspetto questo che va ad incidere sulla loro agentività e, di conseguenza, sulla loro capacità di mostrarsi soggetti competenti rispetto alle aspettative implicite degli adulti nel nuovo contesto. In tal senso, alcune ricerche sottolineano come il passaggio alla scuola dell'infanzia sia ancora più impegnativo per i bambini che non hanno frequentato il nido e che non hanno familiarità con la lingua parlata nel contesto educativo (Picchio & Mayer 2019; Kalkman & Clark, 2017). Se si considera che i bambini con background migratorio o provenienti da contesti di svantaggio socio-culturale tendono ad essere meno presenti nei contesti educativi per la prima infanzia per questioni legate all'accessibilità di questi ultimi (Lazzari & Vandebroek, 2012), appare evidente come il momento di passaggio dal contesto familiare alla scuola dell'infanzia rischi di trasformarsi in un'esperienza che produce risvolti negativi – sia sul versante della socializzazione sia su quello degli apprendimenti – soprattutto per quei bambini che necessiterebbero di una maggior attenzione e supporto dal punto di vista educativo.

Le ricerche condotte in Belgio mostrano come la fase di inserimento alla scuola dell'infanzia risulti essere un'esperienza particolarmente stressante soprattutto per i bambini più piccoli (2 anni e mezzo) e per coloro che appartengono a gruppi socialmente svantaggiati. La mancanza di personale in numero sufficiente a garantire un rapporto adulto-bambino adeguato nel corso dell'intera giornata – in combinazione con

un approccio pedagogico che privilegia gli aspetti legati all'apprendimento cognitivo rispetto a quelli legati alla cura e alla relazione - crea una situazione in cui i bambini che non possiedono già buone competenze sul piano linguistico, dell'autonomia personale e dell'autoregolazione emotiva rischiano di incontrare diverse difficoltà nell'inserirsi all'interno del gruppo sezione (Amerijckx & Humblet, 2015; Peleman, Van Avermaet, & Vandebroek, 2019). In un precedente studio condotto nel contesto danese, Broström (2005) ha usato il termine "shock culturale" per riferirsi a tale situazione. Gli esiti di questi studi ci portano a rilevare come, ancora oggi, molti bambini vivano il passaggio alla scuola dell'infanzia o alla scuola primaria come uno shock culturale, in quanto le sfide che devono affrontare nella fase di transizione tendono ad ostacolare - piuttosto che a stimolare - il loro percorso di sviluppo, creando ripercussioni negative sulle loro traiettorie di apprendimento.

Parallelamente, nella fase di passaggio da un ambiente educativo all'altro, i bambini sembrano sperimentare un cambiamento fondamentale nella percezione della loro identità: mentre erano abituati ad essere percepiti come bambini competenti e autonomi dagli insegnanti presenti nella scuola dell'infanzia, spesso tendono ad essere percepiti come "novizi" dagli insegnanti della scuola primaria. Questi aspetti richiamano educatori e insegnanti a porre una maggior attenzione rispetto alla co-progettazione dei momenti di transizione in una prospettiva di continuità educativa, ripensando le proprie pratiche all'interno di un approccio pedagogico maggiormente coerente (Ackesjö, 2014; Fisher, 2011), in quanto la mancanza di continuità educativa rischia di impattare maggiormente proprio sui bambini provenienti da background sociali svantaggiati.

Inoltre, il fatto che l'inserimento in un nuovo gruppo di coetanei implichi una ridefinizione dei ruoli sociali e dell'identità dei bambini non deve essere sottovalutato. Analizzando i vissuti dei bambini che hanno preso parte ad uno studio svedese, è emerso che l'elemento maggiormente problematico, rispetto alla transizione dalla scuola dell'infanzia alla primaria, non è stato tanto l'incontro con il nuovo contesto scolastico, piuttosto la separazione dal loro gruppo di amici e il drastico cambiamento di routine condivise. In questo senso, la discontinuità sociale nelle transizioni sembra essere l'aspetto critico più rilevante dal punto di vista dei bambini. Per i bambini, "continuare ad appartenere ad una comunità, dove i rapporti con i coetanei sono già stabiliti, sembra porre le basi per una transizione positiva al grado scolastico successivo" (Ackesjö, 2014; p. 10).

Allo stesso tempo, i risultati di ricerca mostrano anche che un certo grado di discontinuità - nel modo in cui si svolge la quotidianità della vita scolastica e in cui sono organizzate le attività educative - non sia necessariamente percepito in modo negativo dai bambini, se vengono create condizioni favorevoli, in termini di approcci pedagogici coerenti, che consentono loro di affrontare tale aspetto come una sfida che fa parte del loro percorso di crescita. In questo senso, i bambini sembrano aspettarsi e desiderare un certo grado di discontinuità. Ad esempio, i risultati dello studio condotto da Fisher (2011) - che indaga le prospettive dei bambini attraverso disegni corredati da commenti (n=2381) - mettono in luce come la maggior parte dei essi abbia espresso aspettative positive sul passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria. Dalle parole dei bambini emerge, ad esempio, il desiderio di diventare più grandi, di imparare cose più difficili o di conoscere e scoprire nuovi spazi. Dall'altro lato, sono state espresse anche aspettative negative e preoccupazioni (n=571 su 2381), con particolare riferimento alla separazione dagli ami-

ci e dagli insegnanti che per loro rappresentavano un importante punto di riferimento (Fisher, 2011).

Infine, dall'analisi degli studi inclusi in questa rassegna è emerso come i vissuti e punti di vista dei bambini con background migratorio siano di rado presi in esame nelle ricerche condotte in ambito europeo sul tema delle transizioni educative, in quanto sono stati identificati solo due studi con questo focus. Tra questi, lo studio Kalkman & Clark (2017) si concentra sull'agency relazionale di bambini rifugiati neo-arrivati in Norvegia mettendo in luce come il gioco simbolico possa fungere da "luogo privilegiato" – nel contesto della scuola dell'infanzia – in cui l'identità e l'appartenenza possono essere agite con specifico riferimento ai processi di creazione di senso e di significati condivisi all'interno del gruppo dei pari. Lo studio di Picchio & Mayer (2019) invece si sofferma sull'analisi delle difficoltà incontrate dai bambini con background migratorio nella fase di transizione dal contesto familiare a quello della scuola dell'infanzia – così come sulle competenze che gli stessi bambini attivano per superarle – con l'obiettivo di supportare educatori e insegnanti nel rendere le loro pratiche educative maggiormente inclusive attraverso percorsi di ricerca-formazione. In entrambi gli studi, il supporto offerto dai ricercatori – in termini di restituzione e analisi delle dinamiche di interazione tra bambini e tra adulti e bambini – si è rivelato cruciale per promuovere processi di riflessività collegiale capaci di alimentare una maggior consapevolezza interculturale tra gli educatori e gli insegnanti coinvolti nel percorso. In particolare la restituzione, da parte dei ricercatori, delle modalità attraverso le quali i bambini migranti agivano – attraverso la comunicazione non verbale – la loro intenzionalità nell'interazione con i pari e con gli adulti presenti nel contesto educativo, ha promosso una maggior capacità di lettura, da parte degli educatori e insegnanti, delle iniziative spontanee dei bambini. A sua volta, questa nuova assunzione di consapevolezza ha portato i gruppi di lavoro a rivedere e modificare le prassi educative consolidate per rendere il loro agito maggiormente proattivo rispetto ai bisogni dei bambini con background migratorio e al tempo stesso maggiormente responsivo rispetto alle loro potenzialità. In entrambi gli studi si sottolinea, inoltre, l'importanza del ruolo del ricercatore come facilitatore che accompagna educatori e insegnanti nel processo di elaborazione di nuove strategie volte a sostenere i bambini migranti nelle fasi di transizione dal contesto familiare a quello educativo e scolastico.

4.2 Le transizioni dal punto di vista dei genitori

I risultati della ricerca evidenziano che il momento di passaggio alla scuola primaria è percepito come un evento critico non solo da parte dei bambini ma anche da parte dei loro genitori (Griebel et al., 2017; Wilder & Lillvist, 2017b; Krinninger & Schulz, 2017). Mentre i genitori che hanno figli più grandi che già frequentano la scuola dell'obbligo - e quindi hanno acquisito familiarità con le aspettative implicite della scuola - sembrano percepire prevalentemente il loro ruolo in termini di "preparazione del figlio alla scuola primaria", in modo che sia autonomo e pronto per il suo ingresso nel nuovo ambiente educativo, le percezioni dei genitori che si trovano ad affrontare questo passaggio per la prima volta, sembrano essere per lo più focalizzate sui "bisogni emotivi e di cura" del loro bambino (Ackesjö, 2017; Fisher, 2011).

Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto, l'analisi delle ricerche prese in esame met-

te in luce come i genitori che si trovano ad affrontare il passaggio dei loro figli alla scuola primaria condividano preoccupazioni simili indipendentemente dai diversi contesti nazionali in cui sono stati svolti gli studi (Van Laere & Vandenbroeck, 2017; Ackesjö, 2017; Griebel et al., 2017; Hanke et al., 2017; Wilder & Lillvist, 2017b; Correia & Marques-Pinto, 2016; Sollars & Mifsud, 2016; Griebel & Nielsen, 2013; Fisher, 2011):

- preoccupazioni legate alle richieste di adattamento del bambino a un nuovo ambiente caratterizzato da esigenze e aspettative scolastiche crescenti (in contrasto con l'approccio ludico all'apprendimento adottato nella scuola dell'infanzia),
- preoccupazioni relative alla sicurezza emotiva e alla cura del bambino all'interno di gruppi classe più ampi,
- preoccupazioni legate alla mancanza di continuità nei rapporti sociali e di amicizia che il bambino aveva consolidato alla scuola dell'infanzia.

I risultati di ricerca presentati in questa sede mostrano una certa ambivalenza. Da un lato, il desiderio dei genitori di sostenere i loro figli ad inserirsi in modo positivo nel nuovo ambiente, aiutandoli pertanto ad interiorizzare le aspettative e le norme del sistema scolastico formale. Tuttavia, al tempo stesso, i genitori temono che le esigenze socio-emotive dei loro bambini non siano adeguatamente tenute in conto dagli insegnanti per via della maggiore attenzione all'apprendimento formale che caratterizza il contesto della scuola primaria rispetto a quello della scuola dell'infanzia. È interessante notare come i risultati degli studi che indagano sia la prospettiva delle famiglie sia quella degli insegnanti di scuola primaria rivelino che - mentre i genitori attribuiscono grande importanza alle funzioni di supporto e di cura da parte degli insegnanti - gli insegnanti tendono a percepire il loro ruolo professionale soprattutto in relazione alle pratiche legate all'insegnamento e volte a promuovere l'apprendimento degli alunni sul piano cognitivo.

La dimensione e l'organizzazione delle classi rappresentano ulteriori elementi importanti per i genitori, in particolare in relazione alla capacità dell'insegnante di stabilire un rapporto significativo e profondo con ciascun bambino. La paura dei genitori è relativa al fatto che in una classe numerosa l'insegnante incontrerà maggiori difficoltà nel riuscire a valorizzare le caratteristiche individuali di ogni bambino. Tuttavia, per quanto riguarda le aspettative dei genitori verso il nuovo contesto educativo, dallo studio di Van Laere & Vandenbroeck (2017) emerge che mentre i genitori considerano la diversità dei background di provenienza dei bambini in termini di arricchimento personale e sociale, gli insegnanti tendono a percepire tale eterogeneità come un ostacolo allo svolgimento del lavoro didattico, inteso come attività strutturata e guidata dall'insegnante.

Infine, i risultati degli studi che esplorano le esperienze vissute dai genitori nei momenti di passaggio evidenziano che il sostanziale cambiamento dei modelli di comunicazione con le famiglie tra la scuola dell'infanzia e primaria, di fatto ostacola la creazione di rapporti di fiducia tra genitori e insegnanti. Mentre nei servizi educativi per l'infanzia i genitori sono incoraggiati ad accompagnare i loro figli in sezione - permettendo in questo modo uno scambio pressoché quotidiano con le figure educative di riferimento - alla scuola primaria solitamente ci si aspetta che i genitori lascino i loro figli all'ingresso dell'edificio fin dal primo giorno di frequenza, interrompendo bruscamente quel dialogo quotidiano con l'insegnante che caratterizzava il grado scolastico precedente. Questo cambiamento sostanziale fa sì che i genitori incontrino, alla scuola primaria, maggiori difficoltà nel mantenere e consolidare i contatti con gli insegnanti rispetto

alla scuola dell'infanzia. Inoltre, nel passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria gli scambi genitori-insegnanti tendono a diventare più formali e unidirezionali, al punto che le occasioni di dialogo e condivisione avvengono per lo più secondo un calendario predefinito di colloqui istituzionali stabiliti dalla scuola. Questo limita notevolmente la possibilità dei genitori di relazionarsi con gli insegnanti della scuola primaria e di costruire alleanze educative volte a sostenere il benessere psico-sociale dei bambini. In tal senso, gli esiti delle ricerche prese in esame indicano che queste dimensioni organizzative e istituzionali hanno un impatto negativo sulla possibilità di stabilire relazioni di fiducia, improntate sulla reciprocità e sul dialogo, tra genitori e insegnanti fin dall'inizio (Wickett, 2017; Wilder & Lillvist, 2017b; Correia & Marques-Pinto, 2016; Rothe et al., 2014; Arndt et al., 2013).

Le sfide legate all'instaurarsi di un rapporto di fiducia tra genitori e insegnanti sembrano essere particolarmente importanti quando sono coinvolti bambini e famiglie appartenenti a gruppi vulnerabili e a rischio di esclusione sociale (Wilder & Lillvist, 2017a - 2017b; Rothe et al., 2014; Rothe et al., 2014; Vonta et al., 2013). Ad esempio, gli studi condotti in Svezia (Wilder & Lillvist, 2017a - 2017b) evidenziano come, nonostante una retorica che sottolinea l'importanza di valorizzare la conoscenza e l'esperienza che i genitori possiedono rispetto ai propri figli, nei casi di bambini con disabilità non sempre i vissuti dei genitori vengano completamente accolti dagli insegnanti di scuola primaria. Mentre i genitori attribuiscono grande importanza all'instaurarsi di rapporti di 'fiducia' con educatori e insegnanti per essere sostenuti nel fare le scelte più adatte per il loro bambino, spesso accade che gli insegnanti decidano di coinvolgere i genitori più sul piano istituzionale e sul piano legato allo stato di salute psico-fisica del bambino (i.e. certificazioni) piuttosto che prestare attenzione alle esperienze che i genitori vorrebbero condividere. Questo rischia di causare nelle famiglie che hanno bambini con disabilità la percezione di essere esclusi dalle scelte educative che riguardano il futuro scolastico del loro bambino generando tensioni e preoccupazioni in quanto i genitori non percepiscono sostegno da parte degli insegnanti con cui interagiscono.

I risultati degli studi che esplorano il punto di vista dei genitori rispetto alle pratiche agite e nei momenti di passaggio sulle transizioni fanno luce anche sui fattori di protezione legati a questo importante cambiamento. In particolare, dagli studi emerge che per i genitori può essere estremamente utile ricevere in anticipo le informazioni sull'organizzazione e sulle possibili "aspettative" (istituzionali, educative) della scuola primaria e ricevere consigli su come sostenere i loro bambini durante il momento di passaggio, unitamente alla possibilità per i genitori di partecipare attivamente ai processi decisionali che accompagnano tale transizione (Griebel et al., 2017; Griebel & Nielsen, 2013; Hanke et al. 2017).

Per esempio, il progetto di ricerca *WirKt* condotto in Germania ha messo in luce che quanto più è stretta e intensa la collaborazione tra le istituzioni educative (scuola dell'infanzia e scuola primaria) durante il periodo di transizione, tanto più forti sono gli effetti positivi sui genitori in termini di sostegno percepito. Le ricerche mettono in evidenza che un buon livello di collaborazione tra servizi educativi e tra questi e le famiglie è possibile solo se le tradizionali attività legate ai momenti di transizione che vengono attuate nella maggior parte dei contesti - come le visite dei bambini al nuovo contesto educativo e lo scambio di informazioni rispetto ai bambini - si integrano con una serie

di azioni che prevedono il coinvolgimento di insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria in processi riflessivi condivisi. Tali attività possono essere riconducibili a:

progettazione e realizzazione congiunta di percorsi volti a rendere maggiormente graduale per i bambini il passaggio da un contesto educativo all'altro (progetti di continuità, condivisione della documentazione pedagogica, osservazioni reciproche rispetto a metodologie educative e didattiche utilizzate nei due contesti)

colloqui preliminari con i genitori, progettati e realizzati in modo congiunto dagli insegnanti di scuola dell'infanzia (che hanno accompagnato il bambino nel percorso educativo precedente) e quelli di scuola primaria (che accoglieranno il bambino nel nuovo ambiente).

I genitori che hanno sperimentato esperienze di transizione educativa in contesti più collaborativi, non solo si sono dimostrati molto più soddisfatti, ma hanno anche riferito di essersi sentiti più preparati e sostenuti nell'affrontare i cambiamenti. In tal senso, la collaborazione tra insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria ha reso più graduale la transizione per i bambini, riducendo al contempo le preoccupazioni dei genitori durante la fase di passaggio (Hanke et al. 2017).

4.3 Le transizioni dal punto di vista degli insegnanti

4.3.1 Rischi connessi all'approccio della *school readiness*

Gli studi che prendono in esame le transizioni dal punto di vista degli insegnanti che lavorano all'interno delle scuole dell'infanzia e della scuola primaria sono incentrati perlopiù sull'analisi dei loro vissuti e delle loro percezioni rispetto alla continuità. Nel complesso, dagli studi presi in esame, emerge in modo trasversale una crescente attenzione di educatori e insegnanti rispetto ai pre-requisiti che i bambini dovrebbero possedere, specialmente quando questi si preparano ad accedere al contesto educativo successivo (Van Laere & Vandenbroeck, 2017; Hellblom-Thibblin et al., 2017; Hamerslag et al., 2018; Amerijckx & Humblet, 2015; Rothe et al., 2014; Arndt et al., 2013). Tali percezioni sembrano essere riconducibili al paradigma della *school readiness*; paradigma che ha assunto una rilevanza sempre più accentuata nei programmi di riforma del settore educativo prescolastico in diversi Paesi a seguito del progressivo affermarsi degli studi sul ritorno dell'investimento economico a livello internazionale (Lazzari & Vandenbroeck, 2012). Nella prospettiva della *school readiness* l'idea centrale è che il grado precedente frequentato dai bambini debba essere considerato propedeutico a quello successivo.

All'interno di una prospettiva che pone l'attenzione principalmente sulla preparazione scolastica, la scuola dell'infanzia è intesa come un "luogo" funzionale a ciò che viene dopo. In questo senso, gli approcci di apprendimento formalizzati sono considerati prioritari rispetto ad un approccio educativo olistico in cui aspetti legati all'apprendimento, alla cura e al gioco sono reciprocamente integrati. Sebbene gli approcci incentrati su un apprendimento di tipo formalizzato siano stati fortemente criticati dalle ricerche pedagogiche - in quanto rischiano inevitabilmente di generare effetti controproducenti come la precocizzazione degli apprendimenti formali (Moss, 2013) e l'indebolimento della partecipazione democratica dei bambini e delle famiglie (Vandenbroeck, De Stercke e Gobeyn, 2013) - gli studi presi in esame in questa rassegna evidenziano tale approccio

sia ancora fortemente radicato nelle politiche e nelle pratiche educative. In questo senso, gli esiti degli studi presi in esame mettono in luce come nell'ultimo decennio l'approccio della scolarizzazione precoce (*school readiness*) abbia riscosso un'attenzione crescente nel dibattito politico non solo in quei paesi in cui il rapporto tra educazione prescolare e scuola dell'obbligo è stato tradizionalmente concepito all'interno di tale paradigma – come per esempio l'Inghilterra (Brooks and Murray, 2018; Wickett, 2017; Neaum, 2016), i Paesi Bassi (Hamerslag et al., 2017) e la Polonia (Kiening, 2013) – ma anche in quei paesi dove i servizi per l'infanzia sono stati tradizionalmente concepiti all'interno di un paradigma antitetico, come quello della pedagogia sociale, che valorizza lo sviluppo olistico e il protagonismo dei bambini nei loro processi di apprendimento – come per esempio la Svezia e la Danimarca (Pramling Samuelsson e Sheridan, 2010; Jensen, Hensen e Brostrom, 2013). Tale cambiamento è attestato dal fatto che i programmi di alfabetizzazione precoce e di acquisizione formale del linguaggio stanno progressivamente guadagnando terreno all'interno dei servizi per l'infanzia, producendo effetti controversi sulle pratiche educative agite da educatori e insegnanti in questi contesti (Jensen, Hensen e Brostrom, 2013).

Allo stesso tempo, il paradigma della “*school readiness*” sta divenendo parte integrante delle pratiche istituzionali che accompagnano i bambini sia nel passaggio alla scuola primaria, sia nel passaggio dal contesto familiare a quello scolastico. Si tratta di una tendenza particolarmente preoccupante, poiché la ricerca ci mostra quanto l'idea che i bambini debbano essere preparati alla scuola metta a rischio soprattutto la partecipazione democratica dei bambini e delle famiglie provenienti da background sociali più svantaggiati, contribuendo in modo non intenzionale a rafforzare le disuguaglianze sociali già esistenti piuttosto che contrastarle (Brooks & Murray, 2018; Wilder & Lillvist, 2017; Van Laere & Vandenbroeck, 2017; Amerijckx & Humblet, 2015; Rothe et al. 2014).

Un esempio di tali problematiche viene riportato dai risultati degli studi condotti in Belgio i quali hanno confermato quanto le aspettative legate alla *school readiness* possano generare disuguaglianze educative quando si tratta delle esperienze dei bambini in età prescolare, con possibili ripercussioni negative anche a lungo termine. Questo rischio è legato soprattutto al fatto che già alla scuola dell'infanzia gli insegnanti partono dal presupposto che tutti i bambini siano in grado di padroneggiare la lingua, sappiano relazionarsi in modo autonomo con i coetanei e che abbiano familiarità con il “curriculum implicito” sotteso alle pratiche educative che scandiscono la quotidianità dei servizi educativi (regole, routines, modalità di partecipazione alle attività). Ciò implica che i bambini i cui genitori non hanno familiarità con la cultura scolastica e le sue aspettative corrono il rischio di incontrare ostacoli e difficoltà nell'interfacciarsi alle prassi istituzionali tipiche di tali contesti (Peleman, Van Avermaet, & Vandenbroeck, 2019)

Diventa evidente che un'altra difficoltà associata agli approcci educativi centrati sulla *school readiness* sia legata alla possibilità che gli insegnanti adottino involontariamente pratiche educative non inclusive, che tendono a normalizzare o marginalizzare le diversità. Studi condotti in Germania e in Svezia mostrano come l'eterogeneità in termini di abilità, lingua e background socio-culturale di provenienza dei bambini rischi di rappresentare un potenziale ostacolo soprattutto nelle fasi di ingresso alla scuola primaria. Il problema principale sembra essere legato al passaggio da un approccio pedagogico olistico incentrato sulla relazione, sul gioco e sull'esplorazione tipico

della scuola dell'infanzia – dove la diversità dei bambini tende ad essere vista come una risorsa – a un approccio didattico centrato sul raggiungimento di esiti di apprendimento predeterminati e legati ai contenuti disciplinari tipici della scuola primaria. Questo focus sui contenuti disciplinari a discapito di una visione più globale del bambino spesso porta ad un'involontaria stigmatizzazione delle diversità e all'applicazione di pratiche educative non inclusive (Hellblom-Thibblin et al., 2017; Rothe et al. 2014). In tal senso, gli studi di Wickett (2017), Markström & Simonsson (2017) e Arndt et al. (2013) fanno luce su come le aspettative legate al modello anticipatorio della *school readiness* minino la collaborazione tra insegnanti e genitori, in quanto la partecipazione di questi ultimi viene considerata come prettamente funzionale agli obiettivi educativi predefiniti dalle istituzioni scolastiche: in questa prospettiva, uno dei possibili rischi è la strumentalizzazione della partecipazione delle famiglie nei processi decisionali (Popkewitz, 2003). Si potrebbe pertanto sostenere che la progressiva attenzione alla preparazione dei bambini per il passaggio al grado scolastico successivo rischi di ostacolare l'adozione di approcci e pratiche inclusive proprio perché tende ad escludere – dai processi decisionali implementati nei contesti scolastici così come dal più ampio dibattito pedagogico – proprio i vissuti di quei bambini e di quelle famiglie che provengono da gruppi socialmente svantaggiati, riducendo così la loro agentività nei processi educativi (Brooks & Murray, 2018; Neaum, 2016).

4.3.2 La continuità educativa nelle parole degli insegnanti: fattori che possono ostacolare o promuovere la collaborazione inter-professionale nei momenti di passaggio

Mentre nella sezione precedente sono stati presi in esame gli studi in cui le percezioni delle insegnanti rispetto ai momenti di transizione sono riconducibili al paradigma della *school readiness*, in questa sezione saranno presi in esame gli esiti di un secondo filone di studi in cui le percezioni delle insegnanti rispetto ai momenti di transizione sono riconducibili al paradigma della continuità educativa. Dai risultati di tali studi (Hellblom-Thibblin et al., 2017; Sandberg et al., 2017; Vidmar, 2017; Rantavuori et al., 2017; Karila & Rantavuori, 2014; O'Kane & Hayes, 2013; O'Kane, 2013; Cecconi, 2012; Fisher, 2011) emergono alcuni fattori che secondo gli insegnanti rischiano di ostacolare le transizioni educative dei bambini.

In primo luogo, le diverse tradizioni educative, le visioni pedagogiche e le culture istituzionali che caratterizzano la storia e l'evoluzione dei contesti educativi implicano che gli approcci e le pratiche pedagogiche messe in atto facciano riferimento a “concezioni dell'apprendimento” e “immagini del bambino” che potrebbero essere molto lontane tra loro (Hellblom-Thibblin et al., 2017; Sandberg et al., 2017; Vidmar, 2017; Karila & Rantavuori, 2014). La pratica educativa-pedagogica messa in atto nei contesti educativi per la prima infanzia si basa generalmente su un approccio olistico incentrato sul bambino, che valorizza il gioco, l'esplorazione dell'ambiente, la curiosità e i suoi interessi come fonte di apprendimento: in questa prospettiva, l'osservazione delle esperienze e delle interazioni dei bambini diventa il punto di partenza per la progettazione educativa. Al contrario, un approccio basato su risultati di apprendimento predeterminati sembra essere predominante nella scuola primaria, dove la progettazione educativa tende ad essere più focalizzata su obiettivi che devono essere raggiunti da tutti i bambini entro un determinato periodo di tempo (Cecconi, 2012).

In secondo luogo, la presenza di barriere istituzionali - come la formazione del personale e le condizioni di lavoro che non consentono scambi sistematici tra gli insegnanti che lavorano nella scuola infanzia e nella scuola primaria - implica che le conoscenze, le competenze e le esperienze maturate in un segmento del sistema educativo non vengano condivise con i segmenti successivi. In questo senso, gli insegnanti della scuola primaria potrebbero avere una conoscenza limitata delle competenze precedentemente acquisite dai bambini nella scuola dell'infanzia, così come gli insegnanti di scuola dell'infanzia potrebbero avere una conoscenza limitata rispetto alle aspettative delle insegnanti di scuola primaria rispetto alle competenze in ingresso. Inoltre, la mancanza di ore non-frontali retribuite per la progettazione e la realizzazione di progetti congiunti (ad esempio il tempo per la compresenza e i momenti di supervisione reciproca) rischia di ostacolare notevolmente la collaborazione tra insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria (O'Kane & Hayes, 2013; Fisher, 2011).

Tuttavia, gli studi esaminati evidenziano anche che è possibile superare le suddette barriere creando spazi di confine, dove le pedagogie implicite - legate, per esempio, all'immagine di bambino e alla concezione di apprendimento sottese alle pratiche educative - possono essere decostruite e ri-negoziare tra i professionisti attraverso una riflessione congiunta sull'agito educativo quotidiano (Rantavuori et al., 2017; Karila & Rantavuori, 2014; O'Kane & Hayes, 2013; Fisher, 2011). Affinché gli spazi di confine siano generatori di una visione pedagogica condivisa, in cui le pratiche educative adottate nei diversi gradi scolastici possano essere co-progettate dagli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, è fondamentale che il lavoro collegiale in gruppi misti sia supportato attraverso percorsi di accompagnamento pedagogico e formazione in servizio volti a sostenere la riflessività e lo scambio interprofessionale, arrivando a definire anche metodologie didattiche e strumenti condivisi.

In quest'ottica, i risultati degli studi condotti in Finlandia da Karila & Rantavuori (2014) e Rantavuori et al. (2017) per indagare le modalità attraverso le quali la collaborazione interprofessionale tra gli insegnanti delle scuole dell'infanzia e gli insegnanti della primaria mostrano che predisporre spazi e tempi per pianificare insieme le pratiche di transizione educativa non è sufficiente - di per sé - a creare una visione pedagogica condivisa da entrambe le istituzioni. Poiché la scuola dell'infanzia e primaria sono istituzioni storicamente e culturalmente costruite, il processo di creazione di una visione comune di pratiche condivise negli spazi di confine può rivelarsi una sfida per le figure educative coinvolte. In questo senso, ciò che potrebbe fare la differenza nello sviluppo di una visione pedagogica condivisa - all'interno della quale sia possibile realizzare una transizione educativa positiva per i bambini - è il ruolo di supporto dei dirigenti scolastici e dei coordinatori pedagogici nel promuovere processi di riflessione collegiale e progettazione congiunta tra insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria (Rantavuori et al., 2017). Allo stesso modo, i risultati della ricerca di uno studio condotto da O'Kane e Hayes (2013) nell'ambito di un progetto di sperimentazione sulla continuità educativa realizzato in Irlanda suggeriscono che la presenza di strutture di coordinamento che facilitino la comunicazione interistituzionale è fondamentale. In particolare, da tale ricerca è emerso che sono le occasioni di incontro, dialogo e di riflessione sulle aspettative reciproche i momenti fondamentali nei quali insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria possono sviluppare un linguaggio condiviso e co-costruire prassi di continuità

educativa capi di sostenere realmente il protagonismo di bambini e famiglie nei momenti di passaggio.

Infine, i risultati di un progetto collaborativo di ricerca-azione che nasce dall'analisi dei timori e delle preoccupazioni di bambini, genitori e insegnanti rispetto ai momenti di passaggio dalla scuola dell'infanzia alla primaria (Fisher, 2011), hanno rivelato che una riflessione congiunta e supportata da figure di coordinamento è fondamentale per migliorare le esperienze dei bambini e dei genitori nelle transizioni educative. Per questo motivo, a conclusione del progetto è stato istituito in modo permanente un gruppo di insegnanti, dirigenti scolastici e coordinatori pedagogici con l'obiettivo di identificare quei principi chiave volti a migliorare le esperienze di tutti gli attori coinvolti nel passaggio dei bambini al primo anno di scuola primaria. Questo ha portato gli insegnanti a rivedere la loro pratica di insegnamento nel primo anno della scuola primaria adeguando i contenuti educativi proposti alle strategie di apprendimento dei bambini. Mentre sono stati identificati i vincoli (in relazione allo spazio, ai tempi e alle risorse disponibili), il miglioramento dei risultati di apprendimento dei bambini documentato dalla ricerca ha dato agli insegnanti la motivazione ad approfondire il dialogo professionale con i colleghi della scuola dell'infanzia. All'interno di questo studio sono state identificate alcune condizioni che sembrano aver favorito la continuità educativa tra scuola dell'infanzia e primaria. In primo luogo, si è investito sulla formazione degli insegnanti e sul supporto ai processi di progettazione attraverso l'utilizzo di strumenti di osservazione capaci di attivare la riflessione collegiale rispetto ai bisogni e alle potenzialità evolutive dei bambini. In secondo luogo e il sostegno alla sperimentazione fornito dal dirigente scolastico ha rappresentato un elemento indispensabile per rendere sostenibili nel tempo le buone prassi sviluppate nel corso del progetto (Fisher, 2011; p. 40).

Infine, lo studio di Ahtola et al. (2011) condotto in Finlandia ha rilevato che la co-progettazione curricolare durante gli "anni ponte" - pur essendo una pratica relativamente poco diffusa - sembra essere un pratica capace di offrire agli insegnanti la possibilità di incontrarsi e condividere aspettative reciproche. Come viene argomentato nella discussione dei risultati di questo studio, è possibile che la progettazione congiunta rispetto al curricolo negli "anni ponte" favorisca continuità tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria, conferendo maggiore unitarietà alle esperienze di apprendimento dei bambini (Ahtola et al., 2011).

5. Conclusioni

Dall'analisi dei risultati delle ricerche sintetizzate all'interno di questa rassegna della letteratura è possibile trarre alcuni elementi di riflessione. In primo luogo, occorre considerare con maggiore attenzione i punti di vista e le esperienze dei bambini nei momenti di transizione da un contesto educativo all'altro (transizione verticale) o dall'ambiente familiare al contesto educativo formale (transizione orizzontale). In tale processo, si dovrebbe prestare particolare attenzione alle esigenze educative e di cura di quei bambini che si apprestano per la prima volta a fare il loro ingresso in contesti educativi formali: questo significa ripensare l'intera giornata partendo dal punto di vista del bambino focalizzandosi maggiormente su un approccio di accoglienza piuttosto che su un approccio di adattamento da parte del bambino (Balduzzi, 2021). Questa attenzione assume

maggior valore alla luce del fatto che le scuole dell'infanzia e le scuole primarie accolgono un numero sempre più crescente di bambini con un background migratorio che non parlano correntemente la lingua dominante, bambini provenienti da famiglie che vivono in circostanze complesse (condizioni di povertà o di esclusione sociale) e bambini con disabilità: pertanto la sensibilizzazione degli insegnanti su tematiche quali l'inclusione, la diversità e il multilinguismo diventano cruciali per favorire transizioni educative inclusive e contrastare il rischio di generare meccanismi di esclusione involontari. All'interno dei momenti di passaggio da un grado scolastico a quello successivo è fondamentale tenere in considerazione non solo i vissuti dei bambini ma anche le preoccupazioni e i vissuti dei genitori. A tal fine è necessario sensibilizzare gli insegnanti rispetto a come promuovere le occasioni di dialogo e incontro con i genitori in quanto è proprio durante questi scambi che si negozia la fiducia reciproca e si pongono le basi per il benessere del bambino e per la sua partecipazione attiva alla vita scolastica. Queste occasioni di dialogo e condivisione divengono funzionali solo se gli insegnanti hanno sviluppato competenze comunicative e riflessive che permettono loro di vedere i genitori come partner educativi dotati di agentività piuttosto che considerare la loro partecipazione come prettamente strumentale rispetto a finalità educative definite a priori dalle istituzioni scolastiche. In questo senso, le pratiche educative messe in atto dagli insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria svolgono un ruolo cruciale nel facilitare - oppure ostacolare - transizioni educative positive e inclusive per i bambini e le loro famiglie.

Poiché le pratiche educative degli insegnanti sono parte integrante delle diverse culture istituzionali, le ricerche mettono in evidenza l'importanza di creare degli spazi di confronto a livello inter-istituzionale entro i quali insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria possano decostruire assunti pedagogici dati per scontati e negoziare nuovi significati con particolare riferimento all'immagine di bambino, alla visione di educativa, e alla concezione dell'apprendimento sottese alle pratiche agite. Tuttavia, fornire tempo e spazio per il lavoro interprofessionale - di per sé - non è sufficiente: per creare una visione condivisa, occorre creare percorsi di sviluppo professionale congiunti volti a sostenere la riflessività collegiale in relazione ai processi di progettazione, implementazione e documentazione delle esperienze educative. L'accompagnamento pedagogico e la formazione in servizio diventano pertanto condizioni necessarie per realizzare percorsi di continuità graduale e inclusivi, capaci di restituire protagonismo ai bambini e alle loro famiglie nei momenti di passaggio.

Bibliografia

Balduzzi L., *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milano: Franco Angeli, 2021.

Bennett J., 'A response from the co-author of 'a strong and equal partnership', in Moss, P. (Ed.) *Early Childhood and Compulsory Education*. London: Routledge, 2013, pp. 60-79.

Boyle T., Grieshaber S., & Petriwskyj A., *An integrative review of transitions to school literature*, "Educational Research Review", 24, 2018 pp. 170-180.

Broström S., *Transition Problems and Play as Transitory Activity*, "Australian Journal of Early Childhood", 30(3), 2005, pp. 17-25.

Commissione Europea, *Toolkit for inclusive early childhood education and care (ECEC). Providing high quality education and care to all young children*. Bruxelles: Gruppo di Lavoro Tematico sull'Educazione e Cura dell'Infanzia, 2021.

Dockett S., & Perry B., *Trends and tensions: Australian and international research about starting school*, "International Journal of Early Years Education", 21(2-3), 2013, pp. 163-177.

Dumčius R., Peeters J., Hayes N., Van Landeghem G., Siarova H., Peciukonytė L., Cenerić I., Hulpia H., *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*. Brussels: European Commission, 2014.

Dunlop A. W., *Thinking about transitions: One framework or many? Populating the theoretical model over time*, in Perry, B., Dockett, S. & Petriwskyj, A. (Eds.) *Transitions to school-International research, policy and practice*. Dordrecht: Springer, 2014, pp. 31-46.

Gough D., Oliver S., Thomas J., *An introduction to systematic reviews*. London: Sage Publications, 2012.

Heckman J. J. & Masterov D. V., *The productivity argument for investing in young children*. Bonn: IZA, 2007.

Lazzari A. & Vandenbroeck M., *Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and Families in ECEC Services in Europe*, in Bennett, J., Edelmann, J. & Gordon, J. (Eds.) *Early childhood education and care (ECEC) in promoting educational attainment including social development of children from disadvantaged backgrounds and in fostering social inclusion*. Brussels: European Commission, 2012.

Moss P., *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. London: Routledge, 2013.

OCSE, *Starting Strong V. Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Parigi: OCSE, 2017.

Popkewitz T. S., *Governing the child and pedagogicalization of the parent*, in Bloch, M. N., Holmlund, K., Moqvist, I., & Popkewitz, T. S. (Eds.) *Governing Children, Families, and Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2003, pp. 35-61.

Pramling Samuelsson I., & Sheridan S., *A turning-point or a backward slide: The challenge facing the Swedish preschool today*, "Early Years", 30(3), 2010, pp. 219-227.

Peters S., *Literature review: Transition from early childhood education to school*. Report to the Ministry of Education, New Zealand, 2010.

Vandenbroeck M., De Stercke N., & Gobeyn H., *What if the rich child has poor parents? The relationship from a Flemish perspective*, in Moss, P. (Ed.) *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. London: Routledge, 2013, pp. 174-191.