

Sostenere la riflessione sulle pratiche educative.

Un metodo sviluppato nei servizi all'infanzia delle Fiandre (Belgio)¹

Nima Sharmahd (VBJK, Centre for Innovation in the Early Years, Gent), Katrien Van Laere (VBJK, Centre for Innovation in the Early Years, Gent)²

1. Lavorare con bambini e famiglie oggi

Negli ultimi anni, il dibattito sulla qualità nei servizi all'infanzia si è fatto sempre più acceso, sia a livello nazionale che internazionale (European Commission, 2011; OECD, 2006, Penn, 2009), stimolando uno scambio dai toni spesso contraddittori (Urban, Vandebroek, Peeters, Lazzari, Van Laere, 2011). Tra procedure di rilevamento rigidamente standardizzate e forme di relativismo estremo, si fa avanti un'idea di qualità intesa come "processo contestualizzato basato sulla negoziazione" (Dahlberg, Moss, Pence, 2007; Penn, 2011). In questa cornice, chiaro diventa il legame tra qualità e capacità riflessive del personale (Schön, 1983), come sottolineato di recente dalla ricerca CoRe svolta per conto della Commissione Europea in 15 Stati Membri (Van Laere, Lund, Peeters, 2012). Lungi dal rimandare però tutto alle competenze individuali, occorrerà allargare lo sguardo e orientarsi verso la creazione di un vero e proprio sistema competente, capace di includere collaborazioni tra individui, gruppi di lavoro, istituzioni, volontà politica (Urban, Vandebroek, Peeters, Lazzari, Van Laere, 2011).

¹ Il progetto di cui tratta il presente articolo è stato realizzato dall'Artevelde University College e dal VBJK (Centro per l'Innovazione dei Servizi alla prima Infanzia) di Gent (Belgio), con finanziamento del FSE (Fondo Sociale Europeo) della Comunità Fiamminga del Belgio.

² Questo articolo si basa sul testo di un precedente articolo pubblicato in fiammingo sulla rivista "Tijdschrift voor Welzijnswerk" in Belgio e scritto da Katrien Van Laere (VBJK, Centre for Innovation in the Early Years), Vicky Cauwels (Artevelde University College), Karolien Frederickx (Artevelde University College) e Brecht De Schepper (Artevelde University College). Per conoscere le attività del Centro VBJK: <http://www.vbjk.be>. Per conoscere le attività dell'Artevelde University College: <http://www.arteveldehogeschool.be>. Per contattare le autrici: nima.sharmahd@vbjk.be; katrien.van.laere@vbjk.be. Per le foto presenti nell'articolo si ringrazia in particolare Caroline Boudry (VBJK).

La necessità di consentire momenti di riflessività individuale e di gruppo nei servizi è da più parti condivisa a livello teorico, e contribuisce a sottolineare l'importanza di strutture di coordinamento pedagogico forti, capaci di garantire la presenza di quell'occhio "esterno ma non estraneo" (Giagnoni, 2011) che consente ai gruppi di lavoro di intrecciare intenzioni e pratiche educative, sostenendo la capacità degli educatori di stare nell'incertezza, di interrogarsi, di unire teorie e prassi, di cercare costantemente l'equilibrio tra accordo e disaccordo nel gruppo.

Non sempre però è altrettanto chiaro come fare a declinare questo tipo di consapevolezza nelle pratiche educative. Non sempre è chiaro cosa voglia dire riflettere "concretamente" nei gruppi di lavoro. Ecco allora che introdurre "metodi di riflessione" può essere un modo interessante di sostenere la capacità di "stare nelle domande" per co-costruire risposte contestualizzate (Bove, 2009; Peeters, 2008; DECET & ISSA, 2011).

2. Riflettere "in pratica"

È primavera e le educatrici sono in giardino con i bambini. Una mamma, Alicia³, viene a prendere suo figlio (Lorenzo) al nido al momento dell'uscita. Lo trova in giardino a piedi nudi e si mostra contrariata con Marzia, l'educatrice, dicendo che in questo modo il figlio avrebbe preso freddo. Nelle settimane successive, questo episodio torna spesso ad abitare i pensieri di Marzia.

Al nido sono tanti i piccoli momenti in cui non sappiamo come rispondere a quello che accade e cerchiamo soluzioni rapide. In campo educativo non esistono però soluzioni preconfezionate utilizzabili in maniera decontestualizzata. Non esistono ricette, ma solo le esperienze singole e le riflessioni su di esse, le domande che ci possiamo porre e le risposte parziali e trasformabili che ne possono conseguire. Nel caso appena menzionato, possiamo scegliere se "lasciar passare" o provare a riflettere per trasformare una piccola situazione quotidiana in un momento di scoperta capace di sostenere la crescita degli individui e dei gruppi, all'interno di un contesto di diversità e comunanze in costante mutamento (DECET, & ISSA, 2011; ISSA, 2006; Silva, 2011; Moss, 2009). La professionalità delle educatrici deve quindi confrontarsi con le molteplici istanze che danno voce al paradigma della complessità contemporanea, aperta a una problematicità alla quale siamo chiamati a rispondere attraverso un'intenzionalità educativa tanto imprescindibile quanto modificabile. L'atto dell'educare si

³ I nomi nell'esempio riportato sono fittizi.

correla oggi a un concetto di formazione inteso come processo articolato, sfumato, sistemico e non lineare, come afferma Franco Cambi (2003, 45) quando scrive che le professionalità educative sono entrate in una nuova dimensione «nella quale devono acclimatarsi [...], della quale devono assimilare i nuovi principi, ovvero la *problematicità*, l'*incompiutezza*, l'*interpretazione* e la *tensionalità* (verso il *telos* e per il futuro)». Professioni, dunque, costantemente tese tra l'utopia e la realtà, tra il teorico e il pratico, all'interno di una cornice mobile, che avanza in assenza di indicazioni universali, sempre tendendo a una necessaria ridefinizione di sé, al tempo stesso impegnativa e stimolante.

3. Il progetto WANDA: origine e significato⁴

Sebbene tra alcune difficoltà dovute alla frammentazione della gestione dei servizi, la Comunità Fiamminga del Belgio sta attraversando un periodo "vivo" in relazione a queste tematiche. Il nuovo decreto relativo al settore della prima infanzia sottolinea la funzione pedagogica, sociale ed economica dei servizi e l'importanza delle strutture di coordinamento pedagogico, e il corso di studi triennale istituito dal 2011 da alcuni College Universitari per formare coordinatori pedagogici rappresenta un'importante tappa in questa direzione. A questo proposito, rilevante è il lavoro svolto dal VBJK (Centro per l'innovazione nel settore della prima infanzia), in particolare attraverso alcuni progetti specifici, quali *WANDA* (ricerca-azione sulla riflessività nei gruppi di lavoro), *Zig-Zag* (relativo alla documentazione pedagogica), *Building Strong Family Day Cares* (relativo al ruolo del coordinatore pedagogico nei nidi domiciliari), nonché attraverso molti altri progetti che, a partire dagli anni Ottanta e con la collaborazione del Dipartimento di Studi Sociali dell'Università di Gent, si sono mossi all'interno di una prospettiva tesa a creare "sistemi competenti", capaci di orientare i servizi all'infanzia tramite un attivo coinvolgimento nei percorsi portati avanti.

Nelle seguenti pagine, ci concentreremo nello specifico sul progetto WANDA, iniziato nel 2010 e gestito dall'Arteveldehogeschool (University College) e dal Centro VBJK di Gent e finanziato dal Fondo Sociale Europeo (ESF), con l'obiettivo di sviluppare un "metodo" teso ad accrescere le competenze riflessive (e quindi la professionalità) del personale dei servizi 0-3 anni della Comunità Fiamminga del Belgio⁵, a partire dal coinvolgimento di 12 servizi alla prima infanzia e di 7 centri di formazione.

⁴ Informazioni dettagliate sul progetto possono essere trovate sul sito www.projectwanda.be.

⁵ Il Belgio è uno stato federale suddiviso in tre Regioni (Fiandre, Vallonia, Bruxelles Capitale) e in tre Comunità (Fiamminga, Francofona, Germanofona) con competenze definite. In particolare, le tre Comunità hanno

La metodologia di lavoro utilizzata in WANDA trova le sue radici in alcuni approcci provenienti dalla tradizione francese e anglo-sassone, con particolare riferimento a quello che in Francia viene definito *Analyse de Pratiques*, metodo sviluppato a partire dagli anni Sessanta in ambito psicoanalitico, e poi riadattato al settore delle scienze sociali e alle implicazioni della prospettiva sistemica (Favre, 2004; Sellenet, 2004). Nello specifico, il metodo si propone di sostenere i gruppi di lavoro nella decostruzione di significati e nella scoperta delle risorse e possibilità insite nel processo di co-costruzione del pensiero. *Analyse de Pratiques* viene ampiamente utilizzato anche nella formazione iniziale degli educatori (Corso di Studi *Éducateur de jeunes enfants*) dove l'insegnamento tradizionale viene intrecciato costantemente a momenti di riflessione di gruppo tra studenti. Questo approccio, insieme ad alcuni elementi dell'anglosassone *Appreciative Inquiry*, sviluppato negli anni Ottanta da David Cooperrider (2003) e teso a trasformare la *problematizzazione* delle esperienze in *valorizzazione* di risorse e potenzialità, costituiscono le basi del metodo WANDA, acronimo che in fiammingo sta per Apprezzare [Waarderen], Analizzare [ANalyse], Fare [DAden]. Il progetto ha visto impegnati pedagogisti del VBJK e dell'Artevelde Hogeschool in specifici momenti di riflessione con le educatrici dei servizi coinvolti. Nella seconda fase del progetto, i coordinatori pedagogici stessi hanno potuto iniziare a svolgere il ruolo di facilitatori, accompagnati da una formazione mirata e da interventi di supervisione periodica programmata, tesi a sostenere il percorso con i gruppi attraverso lo scambio e la riflessione condivisa.

Al fine di orientare il processo di riflessione, è stato creato un apposito strumento di accompagnamento sotto forma di breve "manuale di lavoro" corredato da alcuni materiali che possono essere utilizzati durante gli incontri.

A gennaio 2013 il progetto è stato premiato dal Fondo Sociale Europeo (*ESF ambassador*), acquisendo la possibilità di svilupparsi a livello internazionale. Per questo, a partire da settembre 2013, è stato avviato il progetto "*When Wanda meets ISSA*", teso a sperimentare e riadattare il metodo Wanda in alcuni Paesi dell'Est Europa membri del network ISSA (*International Step by Step Association*)⁶.

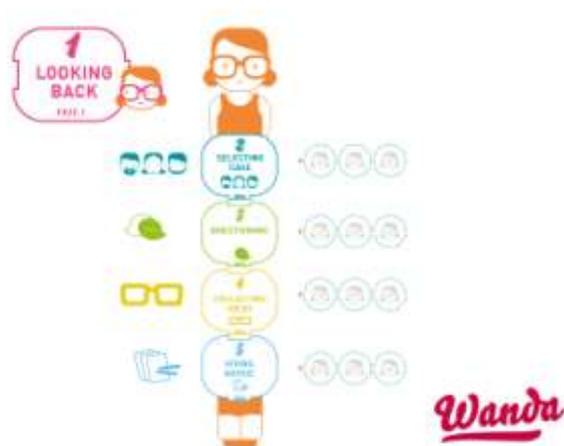
L'obiettivo è dunque quello di stimolare scambi arricchenti tra educatori con differenti storie e qualifiche professionali, e di sostenere la capacità di "stare nelle domande" prima di formulare

responsabilità specifiche per il settore della prima infanzia (sotto il Ministero del Welfare) e della seconda infanzia (sotto il Ministero dell'Istruzione) (Oberhuemer, 2005; Vandebroek, Pirard, Peeters, 2009). Il progetto a cui ci riferiamo in questo articolo è stato realizzato nella Comunità Fiamminga.

⁶ Per informazioni su ISSA, è possibile consultare il sito <http://www.issa.nl/>

risposte. Teoria e prassi si incontrano, cresce l'intersoggettività e la consapevolezza, trova spazio la negoziazione di cui la qualità necessita.

4. Come strutturare i momenti di riflessione



Gli incontri che seguono il metodo WANDA possono essere organizzati con il personale dello stesso servizio, o con educatrici di servizi differenti (per esempio di nidi domiciliari) che si ritrovano per condividere riflessioni sulle reciproche pratiche. Ogni gruppo si ritrova ogni 5-6 settimane per quella che viene definita una “Wanda session”, cioè un incontro di circa 2 ore, durante il quale i partecipanti riflettono su una situazione particolare seguendo cinque tappe così definibili: 1) guardare indietro; 2) scegliere un caso; 3) fare domande; 4) raccogliere idee; 5) trovare possibili strade. Gli incontri vengono coordinati da un facilitatore della comunicazione che può essere il coordinatore pedagogico, oppure un esperto esterno (ovviamente la scelta tra facilitatore interno o esterno ha delle conseguenze che devono essere prese in considerazione). Sebbene ogni incontro analizzi un caso specifico, è importante essere consapevoli che si tratta di un *percorso* nel quale il processo e il risultato sono un tutt'uno. È infatti partecipando con continuità e collegando un incontro all'altro che la trasformazione può avvenire in maniera più profonda e influenzare realmente le pratiche educative, e dunque la qualità del servizio. Dice in proposito un'educatrice belga intervistata: «Ho partecipato agli incontri Wanda per più di un anno. Una conseguenza per me inaspettata è che ci sono momenti nella mia pratica quotidiana in cui non so bene cosa fare, e allora faccio un passo indietro e faccio una specie di mini-Wanda session tra me e me». Questo è forse uno degli aspetti più importanti a cui i metodi di sostegno alla riflessività dovrebbero mirare: far sì che la riflessione diventi una competenza trasversale che attraversa tutti i

momenti educativi, senza limitarsi ad essere messa in atto solo nei momenti esplicitamente dedicati ad essa.

All'inizio di ogni incontro, ogni partecipante può portare un "caso", cioè una situazione che lo/a ha toccato/a in qualche modo, che lo/a ha sorpreso/a positivamente o negativamente, qualcosa che ha lasciato in lui/lei qualche interrogativo aperto. La situazione viene spiegata in termini descrittivi e concreti, senza interpretazioni. Una volta che il gruppo sceglie il caso di cui parlare, si apre la seconda fase, durante la quale i partecipanti fanno domande libere al collega che ha portato il caso, nell'intento di arrivare a una maggiore contestualizzazione. Domandare significa mettere in discussione, non dare per scontato, e rappresenta quindi il primo passo verso la possibilità di trasformare.

A questo punto il gruppo prova a guardare alla stessa situazione da punti di vista differenti, cercando di dare voce a tutti i protagonisti coinvolti e di immedesimarsi in quello che ognuno di loro potrebbe pensare, sentire, volere in quella specifica situazione. A partire dai diversi punti di vista trattati, il gruppo può cercare di individuare possibilità di azione da suggerire a chi ha portato il caso, ma anche al gruppo stesso, al servizio, all'Ente gestore. Una volta avviato il percorso, ogni incontro si aprirà "guardando indietro" a ciò che è avvenuto tra un incontro e l'altro, dando in particolare la parola a chi aveva portato il caso la volta precedente. In questo modo viene mantenuto il filo del percorso e del processo di trasformazione che lo anima.

5. Descrivere, domandare, interpretare, cercare possibili strade

Attraverso questo tipo di "analisi valorizzante delle pratiche" (*appreciative analysis of practices*) professionisti dell'educazione e studenti imparano a decostruire il proprio punto di vista e ad osservare rispettando le/i bambine/i, le famiglie, le/i college/i, la comunità, il contesto sociale (Sellenet, 2004).

Alcuni giorni dopo, Marzia porta il suo "caso" all'incontro-Wanda con il gruppo, e le/i colleghe/i decidono di parlarne. Il gruppo rivolge a Marzia una serie di domande quali: "quando è successo?" "cosa ha detto esattamente la mamma?" "come hai reagito?" "come ti sei sentita?" "perchè eravate in giardino?" "perchè a piedi nudi?" ecc. Tra le altre cose, dalle risposte di Marzia viene fuori che la mamma in questione è originaria della Polonia dove svolgeva il mestiere di educatrice di nido.

Solitamente, durante un incontro-Wanda, dopo una descrizione concreta della situazione, il gruppo fa una serie di domande libere non interpretative tese ad esplorare il contesto e ad ammettere possibilità. Si tratta della fase che richiede più tempo perché è attraverso il soffermarsi sulle domande che la situazione può aprirsi ad accogliere più punti di vista e quindi più azioni eventuali. La fase delle domande si chiude chiedendo a chi ha portato il caso di cercare di esprimere qual è il suo desiderio in merito alla situazione analizzata, e che cosa vorrebbe dall'incontro con le colleghe. Interessante è notare che molto spesso, a conclusione di questa fase, la motivazione espressa dall'interessato si trasforma rispetto a quella inizialmente espressa, proprio perché già "solo" farsi delle domande aiuta a capire cosa vogliamo e quindi quali sono le idee più o meno implicite che animano le nostre azioni.

Nella fase successiva, il facilitatore porta il gruppo a creare una "mappatura" che tenga conto di tutti i protagonisti che hanno preso parte alla situazione esaminata (per esempio, il/la bambino/a, la famiglia, le colleghe, il contesto sociale, le teorie di riferimento ecc.), e chiede al gruppo di provare a mettersi nei panni di ognuno di loro. Come possono essersi sentiti? Cosa potrebbero aver pensato? Cosa potrebbero volere?

Nel caso di Marzia, il gruppo cerca di vedere la cosa dal punto di vista del bambino, dell'educatrice stessa, della mamma, della filosofia del nido, del contesto sociale. Quello che emerge è che il nido cerca di prestare particolare attenzione al rapporto dei bambini con la natura, stimolando una conoscenza attraverso tutti i sensi. Per questo i bambini erano a piedi nudi in giardino. Emerge però anche che forse Alicia (la mamma) in questione non era a conoscenza di questo tipo di filosofia perché il gruppo non ha dedicato tempo nel dividerla con i genitori. In più la mamma ha svolto il mestiere di educatrice in un altro Paese, informazione che forse può essere importante in questo specifico caso (e che non sarebbe emersa senza la "fase delle domande").

Consentire l'espressione di diversi punti di vista significa riconoscerne l'esistenza, quindi valorizzarla e rispettarla. Dice in proposito un'educatrice che ha partecipato al progetto: «devi pensare a tutti gli attori coinvolti. Senza dimenticare nessuno. Tralasciare qualcuno può avere conseguenze più grandi di quello che pensavo».

Sulla base dei punti di vista emersi e delle ipotesi, nella fase successiva il gruppo cerca di formulare possibilità di azione che tengano conto del contesto, con particolare riferimento all'educatore/trice che ha portato il caso, al gruppo, al servizio o Ente nella sua interezza. Non, dunque, consigli per le famiglie o i bambini, implicitamente presenti dietro a espressioni del tipo

“vorrei che la mamma accettasse la filosofia del nido”: il metodo in questione non può e non vuole “cambiare” i bambini e le famiglie. Può però trasformare e aprire il *nostro* modo di vedere la situazione, e quindi di conseguenza influenzare anche la relazione che abbiamo con quel particolare bambino o con quel particolare genitore.

Nel caso di Marzia, il gruppo formula una serie di azioni possibili, tra le quali emerge la necessità di cambiare la modalità di comunicazione iniziale con i genitori, cercando di rendere maggiormente esplicito l'implicito che anima le pratiche educative del nido e la filosofia che le sostiene. Più in particolare, il gruppo si sofferma a riflettere sul fatto che la mamma in questione è stata a sua volta educatrice e che forse le modalità educative adottate nel contesto del suo lavoro differiscono da quelle proposte dal nido frequentato dal figlio. Una collega propone allora di avere un colloquio con la mamma per scambiare i reciproci punti di vista e di invitarla a passare una giornata al nido insieme a loro.

L'incontro successivo si apre sempre chiedendo cosa sia successo in merito al caso trattato all'incontro precedente, in modo da tenere il filo e accompagnare la trasformazione.

All'incontro successivo, Marzia dice di aver in effetti avuto un colloquio con la mamma e di averla invitata a passare una giornata al nido con loro. La giornata insieme ha alleggerito i toni, ha creato condivisione e ha sostenuto la trasformazione della relazione.

6. Il ruolo del facilitatore

In questo tipo di approccio, il ruolo del facilitatore è fondamentale. A lui/lei il compito di sostenere il gruppo nel creare un clima di dialogo non giudicante, uno spazio di apprendimento reciproco all'interno del quale ognuno possa esprimersi, anche stando in silenzio (Favre, 2004), un luogo di democrazia partecipata. Creare questo tipo di condizioni è un processo senza fine e in continua trasformazione. Durante il primo incontro vengono solitamente esplicitate alcune “regole” che i partecipanti trovano importanti per consentire la comunicazione nel gruppo. È però importante tener presente che non si tratta di condizioni immutabili e che l'averle espresse non coincide necessariamente con la creazione di un clima di fiducia e rispetto reciproco. Anzi. Uno degli intenti di questo tipo di percorso è proprio

quello di consentire la trasformazione e la crescita del gruppo stesso, che sempre si troverà in quella zona di mezzo tra “comfort” e “ansia” che permette l’apprendimento (Senninger, 2000) e richiama la vygotkiana *zona di sviluppo prossimale* (Vygotskij, 1990, 1934).

Riflettere implica infatti mettersi in discussione, e durante il percorso possono essere affrontati anche argomenti delicati. A questo proposito, occorre tener presente che la co-riflessione non è terapia di gruppo e che, sebbene processi di cambiamento profondi a livello personale possano essere innescati da questo tipo di incontri, il focus deve rimanere la professionalità degli educatori, la situazione, il contesto (Favre, 2004).

Il ruolo del facilitatore non è dunque semplice, né può essere improvvisato. Proprio per questo diventa importante prevedere, oltre a una formazione mirata, momenti di supervisione *in itinere* durante i quali più facilitatori possano ritrovarsi e discutere le reciproche idee, dubbi, domande, come previsto dal progetto Wanda in Belgio, dove i due Enti promotori (VBJK e Artevelge University College) organizzano regolarmente occasioni di supervisione capaci di dare vita a processi di meta-analisi delle pratiche educative. A questo proposito, fondamentale è anche prevedere una documentazione del percorso. Quello che emerge durante ogni incontro dovrà quindi essere scritto in un report accessibile ai facilitatori, ai partecipanti e ai colleghi eventualmente assenti. Documentare consente di fare memoria, di lasciare traccia, e quindi di tornare su quello che è stato con sguardo differente.

7. Quali conseguenze per la qualità dei servizi?

L’obiettivo ultimo di questo tipo di metodi è contribuire alla creazione di servizi di qualità per i bambini e le famiglie, con uno sguardo alla società nella sua interezza. I momenti di riflessione condivisa portano individui e gruppi a distinguere tra descrizione e interpretazione (Di Giandomenico, Musatti, Picchio, 2011), ad accrescere le capacità empatiche, a riscoprire ciò che appassiona nel lavoro, a guardare alle pratiche educative con un atteggiamento di scoperta e non di giudizio. Dietro le situazioni che quotidianamente si presentano vi sono idee più o meno implicite che possono essere esplorate insieme al gruppo. Questo tipo di de-costruzione / co-costruzione contribuisce ad innalzare i livelli di consapevolezza del personale e dunque la sua capacità di connettere teorie e pratiche.

Bibliografia

- Bove, C. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Franco Angeli, Milano
- Cooperrider, D. (2003), *Appreciative Inquiry Handbook*, Crown Custom Publishing, Brunswick
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2007), *Beyond quality in early childhood education and care: languages of evaluation* (2nd ed), Routledge, New York
- DECET, & ISSA. (2011), *Diversiteit en sociale inclusie* [Diversity and social inclusion]. *Een verkenning van competenties voor beroepen voor jonge kinderen*, [An exploration of competences for occupations with young children]
- Di Giandomenico I., Musatti T., Picchio M. (2011), *Analizzare la qualità dell'esperienza quotidiana dei bambini nei servizi educativi per l'infanzia: la documentazione scritta*, in *Guida Metodologica Erato. Accogliere la diversità nei servizi educativi per l'infanzia (0-6 anni). Analizzare, valutare, innovare*, Coordinato dall'EADAP, Spaggiari, Parma
- European Commission (2011). *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*, from http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/childhoodcom_en.pdf
- Favre, D. (2004), *Quelques réflexions de formateur sur l'analyse des pratiques professionnelles en secteur petite enfance*, in Fablet D. (a cura di), *Professionnel(le)s de la petite enfance et analyse de pratiques* (pp. 17-38), L' Harmattan, Paris
- Giagnoni P. (2011), *Le competenze amministrative e organizzative del coordinatore pedagogico*, in Catarsi E. (a cura di), *Coordinatore pedagogico e servizi per l'infanzia*, Junior, Bergamo
- ISSA (International Step by Step Association) (2006), *Quality Resource Pack*, <http://www.issa.nl/qrp.html>
- Moss, P. (2009), *There are alternatives! Market and democratic experimentalism in early childhood education and care*, Bernard Van Leer Foundation
- Oberhuemer, P. (2005), *Conceptualising the Early Childhood Pedagogue: Policy Approaches and*

Issue of Professionalism, in *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 5-16

OECD (2006), *Starting Strong II, Early Childhood Education and Care*, Paris

Peeters, J. (2008). *De Warme Professional, begeleid(st)ers kinderopvang construeren*[*The Warm Professional, childcare workers in the childcare sector construct*] professionalism, Academia Press, Gent

Penn, H. (2009), *Early Childhood Education and Care. Key Lessons from Research for Policy Makers*, Nese, Brussels

Penn, H. (2011), *Quality in early childhood services: an international perspective*, Open University Press, Maidenhead-McGraw-Hill

Schön, D. (1983), *The reflective practitioner. How professionals think in action*, Basic Books

Sellenet, C. (2004), *Former les professionnels de la petite enfance à l'observation*, in Fablet D. (a cura di), *Professionnel(le)s de la petite enfance et analyse de pratiques* (pp. 17-39), L'Harmattan, Paris

Senninger, T. (2000), *Abenteuer leiten*, in *Abenteuern lernen*, Ökotopia Verlag, Münster

Silva, C. (2011), *Intercultura e cura educative nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Junior, Bergamo

Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. CoRe Final Report*. Brussels: European Commission

Vandenbroeck, M., Pirard, F., Peeters, J. (2009), New developments in Belgian Child Care Policy and Practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 17, n. 3, pp. 407-416

Van Laere, K., Lund, S. G., Peeters, J. (2012), *Principle 8. Valuing the work: a 0-6 profession and parity with school teachers*, in "Young children and their services: developing a European approach. A Children in Europe Policy Paper"

Vygotskij, L. S. (1990), *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, Laterza, Roma-Bari, 1934