

Een 'goede' opvoeding van het jonge kind als sociocultureel bepaalde constructie

Wegen naar een constructieve dialoog
tussen ouder en kinderverzorg(st)er

Karen Van Nuffel

Begeleider; Lic. Michel Vandenbroeck

Promotor; Prof. Dr. Maria Bouverne-De Bie

Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van
licentiaat pedagogische wetenschappen, optie Sociale Agogiek

Ondergetekende, Karen Van Nuffel, geeft toelating tot het raadplegen van de scriptie door derden.

Dankwoord

Deze scriptie vormt de afronding van mijn opleiding tot sociaal agoog. De weelde aan kennis en inzichten die hierbij zijn opgedaan, is enorm en grotendeels te danken aan de intensieve begeleiding van licentiaat Michel Vandenbroeck. Hij heeft mij doorheen dit ganse proces enorm gesteund, gestimuleerd en geïnspireerd teneinde mijn scriptie tot een goed einde te brengen. Daarnaast heeft hij mij tevens de kans gegeven dit onderzoek voor te stellen op een internationaal congres te Leuven (EUSARF). Dit is meer dan een begeleider verondersteld is te doen, vandaar mijn grote dankbaarheid naar hem toe.

Daarnaast zou ik ook kinderdagverblijf Patrasche willen bedanken, met in het bijzonder de kaboutergroep, voor hun actieve medewerking aan mijn onderzoek. Hun openheid en kritische zin vormden een grote stimulans om mijn onderzoek zinvol af te ronden.

Uiteraard een eervolle vermelding van de ouders die meegewerkt hebben aan mijn onderzoek. Ik werd keer op keer zeer hartelijk ontvangen, wat zeer motiverend werkte.

Vervolgens een eerbetoon aan de vakgroep die mij doorheen de jaren een veelheid aan kennis en vaardigheden hebben bijgebracht. Dankzij deze achtergrond was ik in staat om een gefundeerde visie en houding te ontwikkelen.

Ten slotte wil ik mijn oprechte dank betuigen aan Tim Jonkers, alias levensgezel, mijn ouders, broer en zus die zoveel begrip en medeleven hebben opgebracht toen ik meer dan eens verkeerde in stressvolle toestand. Ook de medewerkers van mijn stageplaats, (VBJK alias Vormingscentrum voor de Begeleiding van het Jonge Kind) Karen, Silvie, Joke, Annelies, Karolien en vele andere vrienden vormden steeds een ware steun. Zonder hen allen had ik het nooit gehaald. Daarbij vermeld ik graag Luc Van Nuffel, Nadine Varewijck en Kim Jonkers die mijn scriptie grondig verbeterd hebben op zinsbouw, spelling en inhoud.

Inhoud

Inleiding	5
1. Onderzoek	6
1.1. Globaal kader	6
1.1.1. Onderzoeksvraag	6
1.1.2. Afgrenzing	6
1.1.3. Methodologisch kader	7
1.1.4. Multivocale visuele etnografie	7
1.1.5. Validiteit en betrouwbaarheid	8
1.2. Concrete uitwerking	9
1.2.1. Video	9
1.2.2. Interview	9
1.2.3. Selectie	9
1.2.3.1. Peutertuin	9
1.2.3.2. Ouders	10
1.2.4. Inspecteur van Kind en Gezin	11
1.2.5. Verwerking	11
2. Resultaten	13
2.1. Video	13
2.1.1. Bespreking van de narratieven	13
2.1.1.1. Kinderverzorgsters	13
2.1.1.2. Beeld van D.	14
2.1.1.3. Reactie van de kinderverzorgsters	14
2.1.2. Theoretische duiding	15
2.1.2.1. Beschaving van het lichaam	15
2.1.2.2. kindbeelden	16
2.1.3. Reactie op de toiletsituatie	22
2.1.4. Bespreking van het narratief van de leidsters	22
2.2. Opvoeding	24
2.2.1. Developmental niche	24
2.2.2. Een ‘goede’ opvoeding	25
2.2.2.1. In theorie	25

2.2.2.2. In praktijk	25
2.2.2.3. Opvoedings(on)zekerheid	27
2.2.2.4. Opvoedingsondersteuning	28
2.2.2.5. Kwaliteitsdiscours	31
2.2.3. Oorsprong ideeën betreffende een ‘goede opvoeding’	33
2.2.3.1. Culturele context	33
2.2.3.2. Opvoeding als cultureel bepaalde constructie	33
2.2.3.3. Thuiscultuur	34
2.2.4. Informatie en steun	35
2.2.5. Rol- en taakverdeling	37
2.2.5.1. Creatie van het moederschapideaal	37
2.2.5.2. Traditionele rolpatronen	38
2.3. Kinderopvang	41
2.3.1. Taak van de kinderopvang	41
2.3.2. Taak van de kinderverzorg(st)er	42
2.3.3. Kinderopvang versus thuis	42
2.3.4. Ouderbetrokkenheid	43
2.3.4.1. Op microniveau	43
2.3.4.2. Op macroniveau	44
3. Uitwerking	46
3.1. Overzicht	46
3.1.1. Video	46
3.1.2. Confrontatie met het narratief van de kinderverzorgsters	46
3.1.3. Een ‘goede’ opvoeding	46
3.1.4. Kinderopvang	47
3.2. Communicatie	48
3.2.1. Voorwaarden	48
3.2.2. Verloop	50
3.3. Kritische reflectie	51
Uitleiding	52
Bibliografie	55
Bijlagen	63

Inleiding

De kernvraag van deze scriptie luidt ‘Wat is een goede opvoeding?’ met aansluitend de bedenking of het al dan niet gewettigd is te spreken over dé goede opvoeding. Vanuit persoonlijke ervaringen –op stage in het VBJK¹– en via een grondige lezing van een aantal basiswerken – onder andere Dahlberg (2002), Tobin (1989) en Vandenbroeck (1999) – zijn er een aantal vraagtekens geplaatst bij de notie ‘kwaliteit’ binnen een veelheid aan pedagogische discours. In de postmoderne samenleving die zich laat kenmerken door diversiteit en veranderlijkheid, is er immers sprake van een zeker waardenpluralisme. Mede dankzij het proces van individualisering en responsabilisering, zou ieder de opvoeding invullen op zijn eigen manier.

Vanuit deze idee heb ik een kleinschalig etnografisch onderzoek uitgewerkt, geïnspireerd op het werk van Tobin (1989). Door middel van multivocale visuele etnografie ben ik op zoek gegaan naar diverse narratieven van opvoeders –zowel professionelen als ouders– betreffende een ‘goede’ opvoeding van het jonge kind (0-3 jaar). De kinderopvang is daartoe een uitgelezen setting gezien een zeer uiteenlopend publiek van opvoeders hier samenkomt.

Etnografisch onderzoek heeft als primair doel de subjecten voor zich te laten spreken. Teneinde optimaal recht te doen aan de respondenten, heb ik geopteerd om te vertrekken vanuit hun narratieven teneinde de theorie te verduidelijken, te nuanceren en te bevragen. Dit illustreert bovendien dat de mening van ouders perfect gekoppeld kan worden aan en bijdraagt tot bepaalde theoretische constructies. Theorie en praktijk kunnen in dynamische wisselwerking staan, zowel in woord als daad.

Gezien deze keuze wordt in deel één het onderzoeksopzet uiteen gezet. Deel twee omvat een bespreking van de resultaten met diverse theoretische duidingen per besproken item en deel drie bestaat uit een laatste verwerking met een concrete aanzet naar een wenselijke praktijk toe.

¹ Vormingscentrum voor de Begeleiding van het Jonge Kind

1. Onderzoek

Aangezien ik geopteerd heb om mijn onderzoeksresultaten te hanteren als basis voor de theoretische uitwerking, spreekt het voor zich dat het onderzoeksopzet eerst duidelijk geëxpliciteerd wordt.

In eerste instantie wordt een globaal kader geschetst met een verduidelijking van de onderzoeksvraag en een afgrenzing van het onderzoek. Verder wordt ook het methodologisch kader belicht met een duiding van multivocale visuele etnografie. Dit onderdeel wordt afgerond met een overzicht van de maatregelen die getroffen zijn om de validiteit en de betrouwbaarheid van het onderzoek te bewaken.

Het tweede onderdeel omvat de concrete uitwerking van het onderzoek met een verduidelijking van het instrument (video), de opbouw van de interviews, het verloop van de selectie van zowel peutertuin als ouders en tenslotte de gehanteerde methode van verwerking.

1.1. Globaal kader

1.1.1. Onderzoeksvraag

Het kwaliteitsdiscours scheert de laatste jaren hoge toppen. Ook de opvoeding van het jonge kind, al dan niet in een institutioneel kader, ontkomt deze tendens niet. Men voedt hiermee de idee dat normen betreffende dé goede opvoeding tot ieders referentiekader behoren. In deze postmoderne samenleving die zich laat kenmerken door diversiteit en veranderlijkheid, komt deze idee te wankelen. Via onderzoek tracht ik te achterhalen wat diverse opvoeders (zowel ouders als professionelen) verstaan onder een ‘goede’ opvoeding en waar deze ideeën hun oorsprong vinden.

1.1.2. Afgrenzing

Het onderzoek speelt zich af op micro-niveau gezien de diversiteit die kan gelokaliseerd worden tussen individuen een belangrijke indicatie kan geven voor de verscheidenheid op meso en macro-niveau. Op niveau van concrete interacties en situaties kan men tevens de gepretendeerde alomvattendheid van globale opvoedingswaarden en normen doorprikken. De studie van andere culturen, in aanvulling op het bekend maken van het exotische, kan ook het bekende exotisch maken (Tobin, 1989; Bruner, 1996).

Wanneer men in de literatuur spreekt over opvoeding, spitst men zich veelal toe op de opvoeding van schoolgaande kinderen/jongeren. Desalniettemin krijgt de opvoeding van het jonge kind de laatste decennia steeds meer aandacht². Vandaar dat ik geopteerd heb om te focussen op de opvoeding van het jonge kind (0-3j). De kinderopvang is daartoe een uitgelezen setting gezien een zeer uiteenlopend publiek van opvoeders -zowel professionelen als ouders- hier samenkomt.

² Cfr. Dolto, Winnicott e.a. (psychoanalyse), Vygotsky e.a. (sociocognitieve invalshoek), literatuur omtrent de compensatieprogramma's voor jonge kinderen zoals Head Start, het VBJK, het NIZW, de BGJG enz.

Omwille van bovenstaande en praktische redenen³ heb ik geopteerd om het onderzoek plaats te laten vinden in één peuterschool te Antwerpen en bij diverse ouders wonende te Antwerpen.

1.1.3. Methodologisch kader

Vanuit een interpretatief paradigma (Schuyten, x; Bruner, 1996) tracht ik te achterhalen wat een goede opvoeding inhoudt voor verschillende mensen, zonder hieraan een persoonlijk waardeoordeel te knopen. Het betreft hier meer bepaald een interpretatief etnografisch model van sociaal onderzoek waarbij men tracht een dichte, gedetailleerde beschrijving van individuele gevallen te creëren (Hitchcock, 1989; Miller, 2002; Halualani, 2000) door mensen een directe stem te geven (James & Prout, 1997). Open interviews lenen zich hiertoe (Long, 1996; Tamis-LeMonda, 2002; Miller, 2002), doch heb ik geopteerd voor semi-gestructureerde interviews teneinde een vlot verloop van dataverzameling en verwerking te garanderen. Aan de hand van semi-gestructureerde interviews in natuurlijke settings (Janssens, 1995; Pels, 1998) verplaatste ik mij in de leefwereld van de ander teneinde zijn/haar betekeniswereld te begrijpen (Schuyten, x). De interviews werden geregistreerd en integraal opgenomen zodat een selectief opnemen, vanuit mijn referentiekader, zoveel mogelijk vermeden werd om het object van onderzoek intact te laten (Janssens, 1995; Miller, 2002).

Begrippen en relaties kwamen op een inductieve wijze tot stand, onmiddellijk uit de bestudeerde werkelijkheid. Aansluitend vormde het verzamelen en analyseren van gegevens een cumulatief en alternerend proces (Janssens, 1995). De interviewitems waren gefundeerd op literatuuronderzoek en werden genuanceerd/aangevuld vanuit ervaringen tijdens de interviews. Tussen en binnen groeperingen bestaan immers grote verschillen inzake opvoedingsopvattingen en praktijken (Bruner, 1996). Dit houdt in dat theorieën, methoden en instrumenten van onderzoek, die veelal ontwikkeld zijn op grond van onderzoek in een westerse setting en in middenklasse populaties daarbinnen, niet zomaar bruikbaar zijn (Pels, 1998). Volgens Meloen en Veenman (In; Nysten, 1998) moet men zoveel mogelijk trachten aan te sluiten bij het referentiekader van de respondenten.

1.1.4. Multivocale visuele etnografie

Teneinde de methodiek te concretiseren, heb ik mij laten inspireren door het etnografisch onderzoek in de kinderopvang van Tobin (1989) en het replica-onderzoek van Rayna (x). Onder de vleugels van multivocale visuele etnografie⁴ trachtte Tobin eenzelfde gebeurtenis vanuit diverse perspectieven te bekijken. Hij stelde drie video's samen van een kinderdagverblijf respectievelijk in China, Japan en Amerika. Deze werden wijd vertoond en besproken met diverse professionele opvoed(st)ers zodat een eerste sluier van diversiteit die er heerst aan opvoedingspraktijken en motivaties, gelicht werd. Rayna heeft aansluitend een vergelijkende studie gemaakt van Franse en Japanse kinderdagverblijven op basis van interviews met directie, video's van een aantal doelkinderen binnen de kinderdagverblijven en

³ Het Antwerpse kader is mij reeds bekend aangezien mijn stage daar heeft plaatsgevonden.

⁴ Tobin et al. (1989) hebben zich laten inspireren door Jero on Jero: A Balinese Séance Observed (Asch et al., 1983b) In deze film kijkt Jero naar zichzelf op film en verklaart haar acties.

studie van officiële teksten. Er werd gefocust op de doelen die de kinderopvang nastreeft zoals beschreven in nationale en lokale teksten, door de directie en hoe ze weerspiegeld worden in het dagelijkse leven van de kinderen.

Hoezeer ik hun werk ook waardeer, de inbreng van ouders ontbrak. Volgens Singer (1993) vormt dit een significant gebrek in onderzoek betreffende de vroege kindertijd. Waarden en keuzes in waarden, standaarden en opvoedingsstijlen vanuit het perspectief van de ouder en het kind, worden zelden in rekening gebracht (Singer, 1993). Er zijn slechts enkele studies die ouders hun opvattingen en verwachtingen ten aanzien van kinderopvang en de kwaliteit van kinderopvang onderzoeken (Long, 1996). Vandaar dat ik geopteerd heb om één video te maken van een bepaalde authentieke opvoedingssituatie binnen een kinderdagverblijf om vervolgens zowel de kinderverzorg(st)ers als de ouders te confronteren met deze beelden. Beide partijen werden gevraagd hun visie te verduidelijken betreffende nastrevenswaardige opvoedingswaarden en –praktijken.

Werken met een video, heeft enerzijds als voordeel dat ‘opvoeding’ een heel concreet karakter krijgt. Anderzijds hebben videobeelden de neiging om mensen, instellingen en situaties te bevriezen in tijd en ruimte (Tobin, 1989). Deze beelden werden dan ook steeds in hun context geplaatst.

1.1.5. Validiteit en betrouwbaarheid

Gezien de aard van de onderzoeksopzet, werd het aantal bevroegden bewust beperkt gehouden. De bedoeling is immers niet tot veralgemeende uitspraken te komen over bepaalde populaties, zoals bijvoorbeeld bij Pels (1998), Nysten (1998), Saar (2001) en Tamis-LeMonda (2002), maar om vanuit een casus te onderzoeken hoe mensen vanuit hun sociocultureel referentiekader betekenis geven aan een ‘goede’ opvoeding.

Teneinde betrouwbare en valide resultaten te verkrijgen, werden een aantal maatregelen getroffen. Bij interne validiteit gaat het om de mate waarin de resultaten een authentieke weergave zijn van de sociale werkelijkheid (Janssens, 1985). Hieraan werd tegemoet gekomen via theoretical sampling⁵, het voorleggen van de interpretaties aan de informanten en het scheppen van een sfeer van vertrouwen en veiligheid⁶.

Betrouwbaarheid heeft betrekking op de vergelijkbaarheid van resultaten wanneer het onderzoek nogmaals in een vergelijkbaar onderzoeksgebied wordt uitgevoerd (Janssens, 1985). Hoewel unieke situaties niet voor herhaling vatbaar zijn, heb ik getracht zo nauwkeurig mogelijk te beschrijven hoe de onderzoekssituatie eruit zag. Dit houdt een uitgebreide omschrijving van de context, inclusief een verduidelijking van mijn relatie tot de informanten, in (Miller, 2002). Verder werden er diverse acties ondernomen teneinde tegemoet te komen aan de vereisten tot betrouwbare gegevens. Zo werden de eigen opvattingen en inzichten verduidelijkt naast de gehanteerde theoretische elementen en analyse-techniek. Bij de verwerking werd tenslotte een duidelijk onderscheid gemaakt tussen primaire gegevens en interpretaties.

⁵ theoretical sampling is een proces waarbij het verzamelen van gegevens steeds afgewisseld wordt door een analyse, waardoor duidelijk wordt welke aanvullende of ontbrekende gegevens nog verzameld moeten worden. In Janssens, F.J.G. (1985).

⁶ Dit teneinde mogelijke reacties op mijn aanwezigheid en sociale wenselijkheid zo veel mogelijk te voorkomen.

1.2. Concrete uitwerking

1.2.1. Video

Nadat de toestemming van zowel het team, ouders als kinderen was verkregen, werden dagelijkse routines, inclusief kleine drama's in de kinderopvang, vastgelegd op film. Om de video meer interessant en toegankelijk te maken voor de kijkers, werd er gefocust op één kind in de groep. De uren film werden gereduceerd tot een beknopte video waarin een 'opmerkelijke' scène met ambigue beelden een belangrijke plaats kreeg, teneinde de dialoog/discussie op gang te brengen. Deze scène werd integraal weergegeven zodat alle details gespaard bleven en er geen interpretatie van de onderzoeker kon doorschemeren. Vervolgens was het van cruciaal belang dat het team de beelden aanschouwde als zijnde 'goede' praktijk en overeenkomstig met hun visie. Aansluitend vonden de eerste interviews plaats met de kinderverzorgsters en de leidinggevende betreffende de achterliggende gronden van handelingen en/of interacties teneinde vat te krijgen op hun pedagogisch betekeniskader, met andere woorden om hun narratieven (Rayna, x; Bruner, 1996) over de beelden te inventariseren.

1.2.2. Interview

De interviews vonden plaats in de taal die de ouders wensten te hanteren. Na een uitgebreide introductie bestaande uit een omkadering, duur van de afname en manier van verwerking, ving het semi-gestructureerd interview aan. Zoals reeds eerder vermeld, was de video de aanleiding tot het verzamelen van narratieven, maar vormde deze geenszins de kern van het onderzoek. Aan de hand van een aantal richtvragen trachtte ik de respondent te helpen zijn/haar ideeën zo goed mogelijk onder woorden te brengen zonder daarbij suggestief tewerk te gaan (Schuyten, 2001)⁷. Teneinde een sfeer van vertrouwen en veiligheid te creëren, leek het mij opportuun om het gespreksverloop zoveel mogelijk in de handen te leggen van de kinderverzorg(st)er/ouder zodat de vragen aansloten op de onderwerpen die zij ter sprake brengen. Sociaal wenselijke antwoorden werden op deze manier enigszins vermeden.

1.2.3. Selectie

1.2.3.1. Peutertuin

Gezien de onderzoeksvraag, werd er geselecteerd voor een peutertuin met een divers publiek qua socio-economische status, thuiscultuur en gezinssamenstelling. Enkele opvangcentra werden op deze basis geselecteerd⁸, ingelicht⁹ over het onderzoeksopzet en konden vrijwillig inschrijven¹⁰. Deze grond van vrijwilligheid leek mij noodzakelijk gezien de intensiteit van het onderzoek. De geïnteresseerden

⁷ Hiertoe heb ik getracht te parafaseren, vragen te stellen en samen te vatten aansluitend op het taalgebruik van de respondent. Uit Schuyten, G. & Ferla, J. (2001)

⁸ De selectie werd uitgevoerd in samenwerking met de inspectie van de Stad Antwerpen (Mevr. Groeseneken).

⁹ De inlichting gebeurde aan de hand van een telefonische toelichting en een schriftelijke nota betreffende het opzet, de doelstellingen, het verloop van het onderzoek, de gevolgen, de anonimiteit. Zie bijlage 1

¹⁰ Mits de toestemming van ouders is verleend. Zie bijlage 2

werden bezocht en bevraagd naar hun motivatie tot deelname. Op basis van deze informatie werd één kinderdagverblijf geselecteerd waarmee aansluitend allerlei praktische regelingen werden getroffen.

1.2.3.2. Ouders

Het beeldmateriaal werd gepresenteerd aan ouders die niet bekend zijn met de bewuste peutertuin, maar die op socio-economische en culturele criteria wel vergelijkbaar zijn met het doelpubliek van het kinderdagverblijf. Op deze manier werd zowel de relevantie van de data, als de veiligheid voor beide partijen, gewaarborgd. Daarnaast zouden ouders zich niet laten afleiden door de acties van hun kind terwijl andere doelkinderen de focus genieten.

Er werden uiteindelijk 19 ouders geselecteerd op basis van bepaalde criteria die de heterogeniteit tussen de respondenten moest waarborgen. Tussen de respondenten heerst diversiteit:

- in leeftijd (van 21 tot 46 jaar);
- in geslacht;
 - Vaders komen volgens Platz, Pupp & Fox (in; Suzzio, 2002) veel te weinig aan bod in zulke onderzoeken.
- in culturele, religieuze en etnische achtergrond (Belg, Nederlander, Israëli, Turk, Arabier, Katholiek, Islamiet.);
 - Etnische diversiteit wordt door Friedman (2001) immers geassocieerd met verschillen in opvoedingswaarden en –doelen.
- in gezinssamenstelling (traditioneel, alleenstaande moeder of nieuw samengesteld gezin, 1 tot 8 kinderen);
- in professionele status (thuiswerkend, maatschappelijk werker, landbouwer, advocate,...);
- in opleidingsniveau (als indicator voor socio-economische klasse in Nysten, 1998) aangezien verschillen in opleiding ideologische en normatieve verschillen met zich kunnen meebrengen (Harris & Morgan, 1991 In; Kwanghee, 2000; Harkness & Super, 1996; Suzzio, 2002; Tamis-LeMonda, 2002; Saar, 2001).

In bijlage¹¹ vindt u een overzicht van de gegevens per respondent.

Daarnaast werden, naar aanleiding van het onderzoek van Pels (1998), zowel ouders bevraagd die gebruik maken van kinderopvang als ouders die dit bewust niet doen. Pels vond immers een positief verband tussen het gebruik van kinderopvang en op autonomie gerichte ouders in tegenstelling tot ouders die meer op conformisme zijn gericht. Dit doet vrij uiteenlopende opvattingen vermoeden tussen beide groepen.

Vooreerst vond een werving¹² plaats van ouders die gebruik maken van kinderopvang via een schriftelijke uitnodiging¹³ tot deelname aan het onderzoek. Zij werden aansluitend aangesproken of zij

¹¹ Zie bijlage 3

¹² Deze ouders heb ik bereikt via de opvangcentra die participeren in het project 'Open Armen'. Deze liggen geografisch redelijk verspreid binnen Antwerpen met elk een diverse populatie.

¹³ Zie bijlage 4

al dan niet wensten te participeren. Daarnaast werden ouders geworven die geen gebruik maken van een vorm van institutionele kinderopvang. Deze werden gelokaliseerd via de reeds bevroegde ouders, moedergroepen en via kennissen gezien de medewerking van diverse organisaties niet verkregen werd. Zelfselectie vormde, gezien de aard van de materie, een belangrijke factor bij de uiteindelijke samenstelling van de onderzoeksgroep (Pels, 1998). De verkregen gegevens dienen dan ook met dit gegeven in het achterhoofd bekeken te worden.

1.2.4. Inspecteur van Kind en Gezin

Bovendien werd het narratief genoteerd van een inspecteur van Kind en Gezin. Kind en Gezin is immers een agogische categoriale voorziening (Bouverne-De Bie, 1998) die instaat voor het behartigen van de levenskansen, het welzijn en de gezondheid van het kind en het ondersteunen en begeleiden van de opvoeders bij de zorg en in de verantwoordelijkheid voor het kind (De Spiegeleer, 1999). In het kader van deze opdracht erkent en subsidieert zij onder andere kinderopvang. Daarnaast heeft Kind en Gezin het mandaat en de plicht tot kwaliteitsbewaking ervan (waarover later meer).

1.2.5. Verwerking

De verwerking en verzameling van gegevens gebeurde simultaan zodat de items en de manier waarop ze gesteld werden, enigszins bijgeschaafd kon worden teneinde het maximum te halen uit de interviews zonder daarbij respondenten te sturen. Zo werden de vragen vager geformuleerd met een daling van het aantal vragen. Gaandeweg werd ik ook meer ervaren in mijn houding als onderzoeker.

Nadat een eerste aantal interviews integraal opgenomen en uitgetypt waren, werd er actief gezocht naar thema's om de data te groeperen. Tijdens de verwerking werden deze thema's regelmatig aangepast en verfijnd totdat ik belandde bij volgende opdeling;

- video
 - eerste reactie
 - Welk beeld hebben ze van D?
 - Wat vinden ze van de reactie van de leidsters?
 - Hoe reageren ze op de toiletsituatie?
 - reactie na een bespreking van het narratief van kinderverzorgsters
- Opvoeding
 - Wat is een goede opvoeding?
 - Wat is de oorsprong van deze ideeën betreffende een goede opvoeding?
 - Waar halen ze informatie/steun?
 - Hoe ziet de rol- en taakverdeling eruit binnen het gezin?
- Kinderopvang
 - Wat is de taak van de kinderopvang?
 - Wat is de taak van een kinderverzorg(st)er?

- Hoe staan thuis en kinderopvang tegenover elkaar?
- Hoe staan een ouder en een kinderverzorg(st)er tegenover elkaar?

Elk respondent had zijn eigen verhaal bij de diverse items. De uiteenlopende narratieven werden vervolgens met elkaar geconfronteerd en gekoppeld aan de theorie. In laatste instantie werd het team geconfronteerd met de onderzoeksresultaten.¹⁴ Bij de bespreking van de resultaten werd zowel de gevonden diversiteit als eenheid, in navolging van Pels (1998) recht aangedaan door rijkelijk uit de gespreks- en observatieverslagen te citeren. Op deze manier spraken de eigen opvattingen en praktijken voor zich.

Samengevat omvat dit volgende stappen in onderzoek

- Opnames in het kinderdagverblijf
- Selectie van de beelden samen met de betrokken teamleden van het kinderdagverblijf
- Verzameling van de narratieven van het team omtrent de beelden
- Confrontatie van ouders met de beelden en de uitleg van de kinderverzorgsters, gevolgd door een verzameling van hun narratieven hierover
- Confrontatie van de teamleden van het kinderdagverblijf met de reacties van de ouders.

¹⁴ Zie bijlage 5

2. Resultaten.

De resultaten gekoppeld aan theoretische duidingen, worden besproken parallel met de volgorde van de interviewitems.

In het eerste deel bespreken we de video met de narratieven van alle betrokken partijen. In tweede instantie wordt de reactie van de ouders weergegeven nadat ze het narratief van de kinderverzorgsters voorgeschoteld kregen. Deel drie omvat een uitdieping van het concept een ‘goede’ opvoeding inclusief ontstaansgrond. Tot slot wordt de taak van kinderopvang zowel theoretisch als praktisch geduid.

2.1. Video

De scène bestaat uit een toiletsituatie met 18 peuters (18 tot 36 maand oud) en 3 kinderverzorgsters. Een deel van de kinderen wacht op de bank om naar de speelruimte te gaan, terwijl andere kinderen op een vast toiletje of potje zitten te wachten om aangekleed te worden. Terwijl de kinderen één voor één van hun potje worden genomen om verzorgd te worden, zien we een jongen (D. 2jaar) in het midden van de kamer heen en weer schuiven met zijn potje. Hij gebruikt het een viertal minuten doorheen de hele kamer als een soort loopfietsje en maakt steeds meer lawaai. Dit gedrag wordt door de kinderverzorgsters genegeerd terwijl de andere kinderen D. nauwgezet in het oog houden zonder zich uitgesproken verbaal of fysisch te uiten. Op een bepaald ogenblik gooit een meisje haar potje naast de jongen en ze beginnen samen te spetteren in haar urine. De kinderverzorgster reageren vrijwel onmiddellijk door te roepen ‘*Oh, nee! Seg! Da mag nie!*’ en de kinderen stevig aan de arm vast te grijpen. Het meisje wordt meegenomen om haar handen te wassen, maar de jongen slaagt er blijkbaar in om aan haar greep te ontsnappen en de scène start opnieuw. Ondertussen blijven de andere kinderen rustig op hun plaats en aanschouwen het gebeuren. Terwijl de kinderverzorgsters zich ontfermen over de verzorging van de andere kinderen, bevelen ze hem meermaals om het potje terug op zijn plaats te zetten, maar zonder succes. Na een periode van circa drie minuten, wordt hij bij de arm genomen, wordt het potje terug gezet en neemt men hem mee naar de kast. De kinderverzorgster neemt zijn kledij uit de kast en laat D. het kastdeurtje toe doen. Daarna wordt hij aangekleed op het verzorgingskussen en wordt hem aangeleerd wat een kous is, een schoen,...Ondertussen neemt hij de kledij die rond hem ligt, vast.

2.1.1. Bespreking van de narratieven

2.1.1.1. Kinderverzorgsters

De kinderverzorgsters keuren zijn gedrag af. Volgens hen stoort hij de rust en orde in de groep, kan hij zich niet aanpassen aan regels/structuur en sleurt hij andere kindjes mee in zijn storend gedrag. Ze hebben enkele weken geprobeerd om hem consequent terug op zijn potje neer te zetten, samen met duidelijke aanwijzingen dat hij nu moet gaan zitten. Aangezien deze techniek faalde bij dit kind,

hebben ze samen gediscussieerd over de aanpak van D. Ze kwamen tot de conclusie dat D. een kind moet zijn dat op een negatieve manier aandacht vraagt. In de toekomst zouden ze zijn storend gedrag dan ook negeren, tenzij hij negatief zou interageren met andere kinderen en de orde in de groep zou verstoren, zoals -volgens hen- het geval was in de video. Zij oordelen dat hun reactie op de situatie consistent is met het beleid, de visie en de aanpak die ze afgesproken hadden. Zij zien het met andere woorden als een voorbeeld van goede praktijk.

2.1.1.2. Beeld van D.

De kinderverzorgsters zien D. vooral als een eigenzinnig, ongehoorzaam kind dat graag in de belangstelling staat, op een negatieve manier aandacht vraagt, moeilijk met regels kan omgaan en nood heeft aan structuur. Ze veronderstellen dat ouders hem ook vooral negatief gaan bestempelen als zijnde een kind dat uitdaagt, aandacht zoekt en hyperkinetisch is. Sommige ouders volgen de kinderverzorgsters inderdaad in hun mening hieromtrent en voegen daaraan toe dat het waarschijnlijk ligt aan een ‘foute’ opvoeding. *‘Hij krijgt waarschijnlijk niet genoeg aandacht thuis. (V1)’ ‘Ik denk dat het kind in zijn thuisomgeving in een stuurloze toestand zit. (M1)’*

Daartegenover is er een meerderheid aan ouders die zijn gedrag bovenal bestempelen als zijnde ‘normaal’ al dan niet door de link te leggen naar het gedrag van de eigen kinderen of naar zijn leeftijd. *‘Die ene D. is natuurlijk wel opmerkelijk, die springt er wel uit, maar heel normaal gedrag voor die leeftijd. (V2)’* D. wordt gezien als een verstandige, vrolijke, energieke entertainer/avonturier.

Een medewerker van Kind en Gezin ziet D. als een kind dat nog niet verstaat wat van hem wordt verwacht. *‘Hij heeft geen geduld en ontbreekt inschattingsvermogen. (M2)’*

De manier waarop men D. definieert, loopt sterk uiteen. Bovendien is het opmerkelijk hoe de kinderverzorgsters overtuigd waren van het negatieve verdict van de ouders, namelijk dat hun mening zou stroken met die van hen, wat in praktijk niet zo bleek te zijn. De kinderverzorgsters waren zeer verrast met dit resultaat en begonnen enigszins hun visie ten aanzien van D. te nuanceren.

2.1.1.3. Reactie van de kinderverzorgsters

De houding die men aanneemt ten aanzien van D. zijn persoonlijkheid en zijn gedrag, hangt nauw samen met de manier waarop men hem zou ‘aanpakken’.

Wat betreft de reactie van de leidsters, kunnen slechts enkele ouders zich vinden in hun aanpak. De ouders die uitgesproken negatief zijn over D. zijn gedrag, vinden dat de leidsters veel strenger, kordater tot fysiek straffend moeten optreden. *‘Nou is ’t gedaan! En ge blijft zitten!... Na de vijfde keer dat hij zijne pot had verschoven, had hij al nen tik tegen zijn kont gehad. (V1)’* Ze hekelen vooral het feit dat D. zo lang zijn gang kan gaan.

De ouders die D.’s gedrag eerder ‘onschuldig’ inschatten, zouden vooral meer uitleg geven. *‘Dat dient niet om uw handjes in te steken. Kom, we gaan nu de handjes wassen. (V3)’ ‘Allez, dat is pipi, dat is vies, ge moogt daar niet met uw handjes in zitten. (V4).’ ‘Men moet altijd zeggen wat men verwacht*

van dat kind. *Dat zijn elementaire regels in straffen en belonen en in omgaan met correctie... 'Ik zou graag hebben dat je hier blijft zitten'. (M2)*

De ouders die zijn gedrag vooral positief inschatten, uiten hun frustraties over de routinematige, brute behandeling van D. *'Op een gegeven moment zie je zo'n negatief gebaar dat zo'n vrouw zo'n kind achter zich aan sleept... Moet dat zo heftig? (M1)*' Ook de medewerker van Kind en Gezin sluit hierbij aan. *'Ik vond dat die nogal fors bij de arm genomen wordt. Daarin voelde ik een soort in conflict gaan met dat kind, wat iets zegt over de mentale kracht en capaciteiten als begeleid(st)er. Als ze zich al door dat kind uitgedaagd voelt... (M2)*

Deze bedenkingen kwamen vrij hard aan voor de bewuste kinderverzorgster, maar ze beaamde hieruit geleerd te hebben. *'Het is hard om zo met jezelf geconfronteerd te worden. (KDVI)*

Ondanks de aanzienlijke hoeveelheid negatieve uitlatingen betreffende de reacties van de leidsters, relateert een groot aantal ouders vrijwel onmiddellijk zijn kritieken door te duiden op het grote aantal kinderen per leidster wat een harde werkdruk moet geven. *'Die vrouwen doen hun best, dat zie je ook...die werken zich kapot. (M1)*' *'They have 10 minutes to put everyone on the toilet, pampers, ... they have to be like that. (V5)*' Ze tonen begrip voor het feit dat ze niet alles in het oog kunnen houden, onder andere doordat ze met hun rug naar de kinderen staan. De meerderheid heeft veel respect voor hen en hun werk. *'Ik doe mijn hoed af voor mensen die dat zo allemaal doen. Ze zijn continu bezig met hun werk en toch zijn ze bezig met de kinderen. (V6)*' De kinderverzorgsters worden in hun menselijkheid gewaardeerd.

2.1.2. Theoretische duiding

2.1.2.1. Beschaving van het lichaam

Voordat we verder gaan, wordt even dieper ingegaan op het feit dat enkele respondenten hun frustraties hebben geuit over het fysieke ingrijpen van de kinderverzorgsters in die specifieke situatie. Wanneer we dit ruimer bekijken, merken we dat kinderen vanaf de geboorte geconstrueerd worden als subject van de civiliserende controle van volwassenen die hun emotionele en lichamelijke uitingen temmen (Foucault in Leavitt, 1997). De video illustreert hoe jonge kinderen in bepaalde kinderdagverblijven gereduceerd worden tot subject van intense, bijna complete controle over hun lichamen (Leavitt, 1997). Men moet zo snel mogelijk het lichaam leren gedragen, controleren en beheersen (Elias in Leavitt, 1997), wat vaak leidt tot 'over'civilisatie. Men heeft de neiging vast te klampen aan routines, orde, efficiëntie en discipline zodat de institutionele tijd prioriteit krijgt boven de beleefde tijd (Polakow in Leavitt, 1997).

Men verliest evenwel uit het oog dat kinderen hun lichamelijke integriteit op deze manier niet gerespecteerd wordt. Het kind wordt de focus van de macht van de volwassene. Hoewel D. duidelijk in protest gaat, moet hij uiteindelijk toch het onderspit delven. Jonge kinderen hebben immers geen 'status shields' (Hochschild in Leavitt, 1997), geen bescherming tegen aanvallen.

De manier waarop kinderen hun lichaam behandeld wordt, vormt een eerste indicator voor de sociale, politieke en culturele constructie van het kind (Leavitt, 1997).

2.1.2.2. kindbeelden

Wanneer we het beeld dat men van D. heeft, naast de reactie op de strategie van de kinderverzorgsters plaatst, is het duidelijk dat de manier waarop hij gedefinieerd wordt, nauw samenhangt met de aanpak die men voorstelt (Stevenson-Hinde in Suzzio, 2002). Ideeën over een ‘goede’ opvoeding zijn met andere woorden gekoppeld aan bepaalde kindbeelden die op hun beurt samenhangen met sociale evoluties. Kinderen zijn immers niet ‘van nature uit’ kinderen, maar het resultaat van een sociaal (Verhellen, 2000; James & Prout, 1997; Vandenbroeck, 2002; Dahlberg; 2002), cultureel (James & Prout, 1997) en historisch (Ariès in Anthone & Mortier, 1997; James & Prout, 1997) constructieproces. Afhankelijk van de maatschappelijke verschuivingen worden, op bepaalde tijdstippen, kenmerken aan kinderen toegekend en toegepast in relaties met kinderen (Edwards, 2000). *‘There can be no concepts of childhood which are socially and politically innocent’ (James & Prout, 1997).*

Sinds de ontdekking van ‘hét kind’ door Ariès, is de betekenis ervan doorheen de geschiedenis steeds gewijzigd. Opvattingen over ‘dé opvoeding’ gaan hiermee vaak hand in hand. De manier waarop het pedagogisch handelen vorm krijgt, wordt immers grotendeels gestuurd door impliciete aannames over kinderen (Bruner, 1996; Vandenbroeck, 2002). Ondanks het feit dat deze zogenaamde ‘kindbeelden’ universeel noch a-historisch zijn, worden deze vaak genormaliseerd (James & Prout, 1997). Het spreekt echter voor zich dat we in deze postmoderne tijden niet meer kunnen spreken van hét kind (Dahlberg, 2002). We leven, al dan niet bewust, met een diversiteit aan opvattingen betreffende ‘hét kind’ dat in wezen niet bestaat (Gruwez, 1999).

Deze kindbeelden, als manieren van denken over kindertijd, komen vaak overeen met geïnstitutionaliseerde praktijken. Op deze manier beïnvloedt men subjecten (opvoeders, ouders, kinderen) die dit denkkader reproduceren (James & Prout, 1997). Deze self-fulfilling prophecy kan enkel doorbroken worden mits bewustwording ervan. Een analyse en problematisering van zulke onbewezen aannames dringt zich op als voorwaarde tot kritische zelfreflectie (Bruner, 1996). Foucault (In; Vandenbroeck, 2002) spreekt over de nood aan deconstructie. We moeten opvoeders brengen tot het expliciet benoemen en nadenken over hun ‘volkse psychologische (intuïtieve) overtuigingen’ (folk psychology in; Bruner, 1996).

Volgens James & Prout (1997) mogen we tevens de sociale wetenschappen niet uit het oog verliezen, gezien zij belangrijke actoren zijn in de constructie en reconstructie van de kindertijd. Qvortrup (1993) wijst bijvoorbeeld op het adulto-centrisch karakter van kindstudies. ‘Childhood¹⁵ as a social construct’ vormt momenteel een opkomend paradigma voor de studie van het kind-zijn. Zo gaven interpretatieve perspectieven (zoals symbolisch interactionisme, sociale fenomenologie en sociaal constructivisme) reeds nieuwe impulsen. Ook antropologisch werk maakte duidelijk dat childhood in verschillende culturen andere betekenissen kan hebben. Volgens James & Prout (1997) kunnen we enkel subjectieve interpretaties van childhood bestuderen, die elk ‘waar’ zijn in hun context.

¹⁵ Childhood is de term waarmee 'kinderen als een sociale groep' wordt bedoeld (Verhellen, 2000).

De diversiteit aan kindbeelden die er in onze postmoderne samenleving heerst, tracht ik te illustreren door de diverse narratieven van de ouders te koppelen aan verschillende kindbeelden doorheen de geschiedenis. Hoewel deze eerder karikaturaal weergegeven worden, bewijzen ze hun relevantie tot op vandaag.

Verlichting en Romantiek

'Childhood' is niet altijd erkend als een aparte levensfase. In de loop van de 17de, en nog meer in de 18de eeuw, is er evenwel sprake van een intensifiëring van de belangstelling en een 'aparte' aandacht voor het kind waarbij de kindertijd 'pedagogisch' geordend wordt.

Vanuit een mechanisch denken, dat later de aanzet gaf tot het behaviorisme, zag Locke het kind als tabula rasa, een leeg vat dat men vult met kennis, identiteit, vaardigheden en dominante waarden (Van Essen, 1999). Het 'passieve' kind (Bruner, 1996), als eigendom van de vader die het absolute gezag bekleedt, moet blootgesteld worden aan didactiek (Van Crombrugge, 1999). Men investeert in het kind zodat het kan stijgen op de maatschappelijke ladder (Dahlberg, 2002; Van den Bergh, 1996) gezien de voorschoolse leeftijd op zich weinig waarde heeft, tenzij als fundament voor de verdere ontwikkeling (Vandenbroeck, 2002). Zo laten drie respondenten duidelijk doorschijnen dat zij de macht in handen hebben tegenover hun onwetende kinderen. *'Toch een beetje zien dat ge baas zijt...Die kinderen zijn eigenlijk nie slimmer, die weten nie meer he. (M3)'* *'Ik ben den baas. Ik hoef nie alles uit te leggen. Als ik zo zeg van da mag nie, dan is dat zo. Zonder verdere uitleg. (M4)'* *'Ik vind dat ge zie dat da kind da nie begrijpt. (V7)'* Volgens hen moet D. heel duidelijk gesteld worden waar hij zich aan moet houden. Wanneer hij over de lijn gaat, volgt er een sanctie.

De Moralisten (16e, 17e eeuw) en de Piëtisten (Van Essen, 1999) pleitten voor een disciplinerende en training van het 'slechte' en 'perverse' kind dat geregeerd wordt door natuurlijke instincten en primaire driften. Het is aan volwassen opvoeders het kind te beschaven (Vandenbroeck, x). Twee moeders keken met afschuw naar het gespetter van de kinderen in de urine. *'Oh, Nee! Maar allez seg! (V8)'* Ze pleiten heel duidelijk voor een strenge straf waarbij zeer duidelijk gesteld wordt dat dit heel vies is.

Daartegenover staan de 18e eeuwse Romantici, met onder andere Fröbel, Pestalozzi en Rousseau. Volgens Pestalozzi leeft het jonge kind in een natuurlijke, zuivere en harmonische toestand, maar is het behept met egoïstische behoeften die door onnatuurlijke en onwenselijke mogelijkheden in de cultuur, in praktijk kunnen gebracht worden. Wanneer het vervalt in een verdorven natuur, moet de opvoeder ingrijpen om tot een zedelijke, maatschappelijke toestand te komen (Van Essen, 1999). Rousseau (émile ou de l'éducation, 1762), daarentegen, pleitte voor een 'éducation négative' (Van Essen, 1999) waarbij het 'inherent goede' kind, als symbool voor de éénwording van man en vrouw, beschermd wordt van alle negatieve invloeden van de maatschappij zodat het tot zelfontplooiing kan komen (Van Crombrugge, 1999). Het 'natuurlijke', 'naïeve' en 'onschuldige' kind zal in vrijheid opgroeien en zijn grenzen ervaren in de omgang met de dingen en met zijn eigen natuur, indien het niet gecorrumpeerd wordt door de verderfelijke samenleving (Van Essen, 1999). Als passieve wezens die de

maatschappelijke invloeden ondergaan, dienen zij beschermd te worden via de creatie van een eigen idyllische 'kindwereld' (Vandenbroeck, 2001; Van den Bergh, 1996). Lea Dasberg spreekt van grootbrengen door kleinhouden aangezien het kind hierbij niet serieus genomen noch gerespecteerd wordt (Dahlberg, 2002; Van den Bergh, 1996). Op latere leeftijd gaat positieve opvoeding de plaats innemen van de negatieve, aangezien émile volgens Rousseau opgevoed dient te worden tot een burger, tot gemeenschapswezen (Van Essen, 1999).

Dit gegeven wijst op een samenhang met het toenmalige Verlichtingsdenken (18e eeuw) waarbij kinderen, in het kader van de heersende vooruitgangsideologie, verheven worden tot 'de rijkdom van morgen'. Via de opvoeding, alias socialisatie, tracht men 'unieke' individuen (Van Essen, 1999) op een individueel aangepaste manier, te kneden tot aangepaste burgers die de toekomstige Verlichte samenleving vorm moesten geven (Verhellen, 1998; 2000). Herbart sprak van een soort pedagogisch ethos waarbij de nieuwe generaties meer ontwikkeld, deugdzamer en daardoor gelukkiger zouden worden (Van Essen, 1999).

Moderniteit

Eind 19de, begin 20ste eeuw zien we onder andere met de opkomst van de eerste "Kinderwetten"¹⁶ een intensifiëring van het eerder ingezette pedagogiseringsproces in ons land (Bouverne-De Bie, 1998; Van den Bergh, 1996). Deze wetten weerspiegelen hoe aparte instituties kinderen insluiten in een eigen artificieel domein (Verhellen, 2000).

Dit proces wordt versterkt door de ontwikkelingspsychologie van Piaget waarbij het 'wetenschappelijke' kind (Vandenbroeck, 2003b) bepaalde hiërarchisch geordende, biologisch bepaalde en universele stadia, die lineair op elkaar volgen, moet doorlopen om te komen tot logische competentie alias volwassen rationaliteit. Dit normatief model is ontwikkeld op basis van onderzoek in middenklasse westerse gezinnen waar men op zoek ging naar overeenkomsten en gemiddelden (Burman in Vandenbroeck, 2001). Deze worden genormaliseerd, tot zelfs genaturaliseerd alsof deze stadia natuurlijk en universeel zijn. Aansluitend wordt elk afwijkend gedrag geproblematiseerd of gepathologiseerd (Vandenbroeck, 2003b). Dit maakt het model, volgens Dahlberg (2002), gedecontextualiseerd en positivistisch aangezien het geen rekening houdt met de invloed van onder andere cultuur. Hij ziet het eerder als een middel tot cultureel imperialisme door de reproductie van Westerse waarden en modellen. De ontwikkelingspsychologie is dan ook een duidelijke illustratie van het gegeven dat diegenen met macht, waarheid en kennis gaan construeren. Kennis is bijgevolg zowel een product van als een instrument voor macht (Foucault in Dahlberg, 2002; Rossetti-Ferreira, 2002; Vandenbroeck, 2003b).

Doordat Piaget een universele geldigheid van ontwikkelingsdoelen en een objectieve waarheid poneert, construeert dit denken tevens onze beelden over (de noden van) de kinderen (Dahlberg, 1999) die automatisch gereduceerd worden tot onmondige (Gruwez, 1999) marginale, onrijpe, irrationele, incompetent en onculturele 'nog-niet' (Verhellen, 1996) schepsels, die zo efficiënt mogelijk dienen

¹⁶ de wetgeving op het verbod van kinderarbeid (1911), de wetgeving op de kinder- en jeugdbescherming (1912) en de wetgeving op de leerplicht (1914).

gesocialiseerd te worden tot de ultieme volwassenheid (James & Prout, 1997; Edwards, 2000). 'Kind' en 'volwassene' vormen normatieve spiegelconstructies (Gruwez, 1999) met 'Childhood' als moratorium, wachtstation tot de volwassenheid (Verhellen, 2000) zonder op zich waardering te kennen (Qvortrup, 1993). Het kindbeeld van Locke herleeft (Vandenbroeck, 2001). Het tegemoetkomen aan behoeften van kinderen, is ogenschijnlijk onschuldig en goedaardig. Doch omvat het concept 'behoefte' een heleboel latente aannames en oordelen over kinderen. Het vertelt meer over de culturele context en persoonlijke waarden van de gebruiker dan het ons leert over kinderen. 'X heeft Y' is eerder een verkorting om te zeggen 'X heeft Y om Z te bereiken'. Het alloceren van 'behoefte' aan kinderen heeft als effect dat de taak gereduceerd wordt tot een empirische taak, namelijk het beter begrijpen van het natuurlijke ontwikkelingsproces, in plaats van een zaak van culturele en persoonlijke waarden, een zaak van beslissen wat goed is voor kinderen (Woodhead, 1997).

Ten slotte wordt het kind gereduceerd tot aparte en meetbare categorieën zoals sociale, intellectuele en motorische ontwikkeling (Dahlberg, 2002)

Wederopbloei van de Romantiek

In de jaren '60 en '70 blijft de fragiele intimiteit van het gezin staande, ondanks de enorme druk van buitenaf op de gezinsleden afzonderlijk en op het gezin als geheel. Deze druk versterkt de tendens om toeverlaat te zoeken in de uiterst broze gezinsidentiteit (Gruwez, 1999). Men verlangt terug naar het Romantische ideaal van het burgerlijke gezin met alle aandacht voor liefde, seks en opvoeding. Ellen Key schrijft "*rustig en langzaam de natuur aan zichzelf overlaten en slechts toezien, dat de omgeving de arbeid van de natuur ondersteunt, dat is opvoeding... De overgave van de moeder is hiertoe noodzakelijk.*" (In; Van Crombrugge, 2000). We zien, in de geïndustrialiseerde landen, de heropleving van het beeld van puurheid en onschuld als de essentie van childhood. Het kind is gelukkig en in harmonie, beschermd voor de ravages van de door tijd gedomineerde volwassen wereld. Dit model draagt bij tot de scheiding van de kinder- en de volwassen wereld en tot de universalisering van childhood (James & Prout, 1997).

Deze Romantische visie, vinden we terug bij twee moeders die letterlijk pleiten '*...volg je moedergevoel en volg dat kind. (V9)*' '*Luister naar uw primitieve instinct. Dit is de natuur, dit is normaal, durf dat te volgen. (V10)*' '*De emancipatie is mislukt. Wat is echte emancipatie? Dat ge volwaardig als persoon wordt erkend. Een vrouw is nu eenmaal psychisch, biologisch, hoe ge het nu draait of keert, moeder... Het probleem is dat de maatschappij dat niet wilt, tegenwerkt en eigenlijk stimuleert dat moeders gaan werken...Ik vind de maatschappij zoals ze nu draait een zottekeskot dus daar wil ik zeker niet aan mee doen. (V9)*'

Zij vinden dan ook dat er niets fout is met D. zijn gedrag. '*Waarom zou hij zich moeten aanpassen aan ons ritme en wij niet aan het zijne? (V9)*'

Constante uit de moderniteit

De ontwikkelingspsychologie, met daaraan gekoppeld het beeld van het kind als tabula rasa, is lang van dominant belang geweest voor de vroege kindertijd wegens gebrek aan aandacht van andere disciplines (Dahlberg; James & Prout, 1997). Ook vandaag profileren bepaalde ontwikkelingspsychologen zich als enigen die bekwaam zijn om stellingen te doen over wat goed is voor de 'normale' ontwikkeling van het kind. Dat ze daarbij de wil van ouders en de situatie waarin kinderen grootgebracht worden, negeren, doet weinig ter zake (Singer, 1993). De denkmodellen van de 'oude school' zijn sterk ingebed in de dagelijkse praktijk van opvoeders en werken als self-fulfilling prophecies (James & Prout, 1997; Vandenbroeck, 2003; Miller, 2002a). Zo refereren twee moeders naar de ontwikkelingspsychologie wanneer hen gevraagd wordt wat zij verstaan onder 'een goede opvoeding'. *'You have to be very sensitive to the child and realise at this age, you can't do this and you can do that. (V5)' '...gepast ingrijpen in bepaalde ontwikkelingsstadia van het kind. (V11)'*

Dominante concepten van 'ontwikkeling' en 'socialisering' zijn zeer resistent tegen kritiek. Het onderbouwt bovendien een vertoog over bescherming en over behoeften van kinderen met aansluitend de rol van de staat (Vandenbroeck, 2003b; Edwards, 2000). Foucault (In; Dahlberg en Verhellen, 2000) pleit voor een ontmaskering en problematisering van dit dominante discours zodat we ruimte krijgen om te reflecteren over de dingen die ons opgelegd worden en eventueel alternatieve paradigma's te exploreren zonder daarbij de waarde van een ontwikkelingspsychologisch discours te ontkennen. Miller (2002) ziet een oplossing in een *'developmental cultural psychology that is fully situated in local meaning systems and thereby incorporates knowledge of cultural variation in folk understandings.'* Later wordt hier dieper op ingegaan.

Postmoderniteit

Eén van de alternatieve paradigma's is het sociaal constructivisme. In de hooggeïndustrialiseerde landen gaan er stemmen op die betogen dat de scheidingslijn tussen kind en volwassene vervaagt (Gruwez, 1999). Men gaat 'childhood' beschouwen als een stadia van het leven, een sociale constructie die we in context moeten zien (Dahlberg, 2002; James & Prout, 1997). Men is dan ook meer geneigd om kinderen te beschouwen als competente en betrouwbare deelnemers aan specifieke sociale contexten¹⁷ (Wyness, 2000; Dahlberg, 2002; Bruner, 1996), als sociale actoren die hun eigen leven construeren (Bruner, 1996; Dahlberg, 2002; Edwards, 2000). Dit sociaalconstructivistisch paradigma wil kinderen een stem geven, kinderen bestuderen in hun eigen context (James & Prout, 1997). *'Children are seen as 'beings' in their own right.'* (Qvortrup in; Edwards, 2000). Het kind haar eigen 'folk psychology' (Bruner, 1996) wordt het object van studie aangezien het beschikt over reden en zin maakt, op zichzelf en in dialoog met anderen. Gruwez (1999) spreekt van 'het einde van de kindertijd'. In het verlengde van dit denken, worden waarheden en kennis ontdaan van hun absoluut karakter. Ze worden gezien als ambigue, perspectiefvol, gecontextualiseerd, incompleet en paradoxaal (Dahlberg, 2002). Bruner (1996) beschouwt hen als het resultaat van bewijs, argumentatie en constructie zonder

¹⁷ Zo beschouwt Gruwez (1999) ze ook als partners in gezinsverhoudingen en de daarmee samenhangende onderhandelingsstrategie tussen ouder(s) en kind

onrecht te doen aan verworven kennis in het verleden. Noch cultuur, noch wet staat open voor abrupte reconstructie, maar wel voor reflectie.

Eén moeder (V5) ziet haar kind als een volwaardige partner binnen het gezin, die respect verdient voor wie hij/zij is, ongeacht de leeftijd. We zouden het gedrag van D. niet mogen veroordelen, misschien geeft hij een boodschap ‘...van ik wil hier helemaal niet zijn. (V3)’

Deze ideeën worden vermengd met bepaalde denkwijzen uit de Verlichting. In het kader van de economische globalisering, zien we dat natiestaten zich opnieuw trachten te profileren (Standaert, 1998). Kinderen vormen de grondstof, de volwassenen van morgen waarin we moeten investeren zodat ze later renderen. Zo wordt voorschoolse opvoeding, bijvoorbeeld, gezien als een voorbereiding op de school (Vandenbroeck, 2001; Pels, 1998). De meerderheid van de respondenten sluit hierbij aan. ‘Hij moet goed doen voor school...voor later (V12)’ ‘They teach them very much things like eating, cleaning the hands, sitting nicely on the table,... (V5)’ ‘Resul heeft heel veel geleerd en dat was mijn bedoeling ook. Resul gaat een hele week naar het school. (V7)’ Zij vinden dat D. zich moet aanpassen aan de regels en de structuur zodat hij later kan meedraaien in de samenleving.

Dit toekomstgericht kindbeeld zien we tevens binnen het diversiteitsdenken waarbij men kinderen voorbereidt op het leven in een snel veranderende, complexe en vooral ook heterogene samenleving (Vandenbroeck, 1999; Derman-Sparks, 1998). Twee moeders willen hun kinderen ‘bewust maken dat er een diversiteit aan opvattingen is en dat ze daarmee rekening moeten houden. (V11)’ ‘Ze moeten leren respect hebben voor het feit dat anderen iets anders kunnen denken dan dat gij denkt. (V2)’

Dit kindbeeld kunnen we enigszins terugvinden ten tijde van de Verlichting, met dit verschil dat kinderen als actief en competent worden beschouwd, in plaats van passief receptief.

Linken doorheen de geschiedenis

Bovengeschetste kindbeelden zijn karikaturaal, in die zin dat ze zelden in hun zuivere vorm voorkomen. Doch zien we dat bepaalde kindbeelden doorheen de geschiedenis herhaald worden (cfr. Rousseau) of relatief stabiel blijven (cfr. Locke). Dit hangt nauw samen met de maatschappelijke tendensen. Wanneer men bijvoorbeeld streeft naar een bepaald soort samenleving, hetzij een Verlichte samenleving of een samenleving die kan omgaan met diversiteit, zien we een toekomstgericht kindbeeld herleven. Het kind waarborgt de maakbaarheid van een ‘gewenste’ samenleving. Tijdens maatschappelijke depressies gaat men daarentegen een romantische ‘childhood’ creëren bij wijze van vlucht uit de realiteit. Hierbij worden kinderen, in tegenstelling tot het toekomstgericht model, losgekoppeld van de ‘gecorrumpeerde’ maatschappij.

Deze gegevens illustreren, mijns inziens, duidelijk de stelling dat kindbeelden sociaal geconstrueerd zijn. Het kind-zijn wordt fundamenteel bepaald door dezelfde economische, politieke en sociale krachten die het kader van de levens van volwassenen creëren (Qvortrup, 1993).

Gevolgen

Deze kindbeelden hebben een behoorlijke impact op zowel ouders als kinderen. Op de eerste plaats is er telkens een schepje toegevoegd aan de verantwoordelijkheid van de moeder. De onderliggende kindbeelden hangen heel nauw samen met ideeën over wat een gezin is en hoe de taakverdeling tussen gezin en overheid op het vlak van opvoeding dient gesitueerd te worden (Vandenbroeck, 2003b). Illustratief is het dominante kindbeeld in Japan. Vanuit een overtuiging dat kinderen geboren worden zonder beperkingen, wordt een enorme druk op moeders geplaatst om hun kinderen op ‘de juiste manier’ te stimuleren (White, 2001).

Wat goed is voor kinderen, wordt sinds het begin van deze eeuw meer door externe experts bepaald en zelden in dialoog met de ouders (Vandenbroeck, 2003b). Deze praktijk zien we tevens in de kinderopvang waarbij opvoeders zich profileren als experts, zonder de ouders als opvoeders te erkennen (Dahlberg, 1999).

Tenslotte missen ze ook hun effect niet op kinderen. Aan de kindbeelden waren vaak psychologische consequenties verbonden, gezien de manier waarop kinderen zichzelf zien, afhankelijk is van hoe anderen hen behandelen (Verhellen, 2000).

2.1.3. Reactie op de toiletsituatie

Als afsluiter van de eerste reactie van de ouders op de video, lijkt het mij vermeldenswaardig dat acht respondenten specifiek reageren op de context waarin het gebeuren zich afspeelt. Één van de leidinggevendenden had oorspronkelijk bezwaar tegen de video gezien deze context. De meningen hierover zijn echter sterk verdeeld. Enkele extremen ter illustratie; *‘Ik denk dat dat er allemaal redelijk betrekkelijk normaal uitziet. (V2)’* *‘Ik was eigenlijk geshockeerd. (V9)’*. *‘Voor zindelijk te worden, is het wel beter in groep. (V6)’* *‘Ik vond het zo weinig privacy. (V13)’*. Wat betreft het collectief potmoment, is er volgens de medewerker van Kind en Gezin op zich geen probleem als de kinderen van een gelijke leeftijd zijn en als er daarnaast nog tijd is om eventueel oog te hebben voor de noden van de kinderen.

Enkele ouders hebben vooral moeite met de duur van dit hele gebeuren. *‘Ik heb het gevoel dat die kindjes zo lang op die toiletjes moeten zitten. (V13)’* *‘Met 18 kinderen die moeten dan allemaal op dat moment naar het toilet...en kinderen die dan niet moeten plassen, die moeten daar toch nog een half uur op die pot gaan zitten. Of misschien zijn ze daar nog helemaal niet aan toe, want de meeste dragen daar nog ne pamber. (V3)’* Ook de medewerker van Kind en Gezin zou opteren om twee leidsters in de leefgroep te laten en één iemand die instaat voor de verzorging van de kinderen die daar echt aan toe zijn. *‘Zodat niemand nodeloos moet wachten. (M2)’*

2.1.4. Bespreking van het narratief van de leidsters

In tweede instantie werden de beelden geplaatst in hun context. Wanneer de ouders het narratief van de leidsters voorgeschoteld krijgen, gaat de meerderheid akkoord met hun manier van aanpak. Één ouder ziet het negeren als een methode om te proberen *‘als uw analyse juist is natuurlijk. (V14)’*. Hier sluit

een andere ouder op aan door te stellen dat *'one of the strategies, which is OK, is ignore the child. But if they think the child is seeking for attention, by ignoring, he will find another manipulation to catch the attention. So it's a mistake. (V5).'* Een derde ouder blijft eerder sceptisch; *'Ik snap dat allemaal wel, maar 't is daarvoor nog niet dat ik het moet goedkeuren. (V3)'*

Een minderheid van de ouders vindt geen aansluiting bij de denkpatronen van de leidsters. Het boeiende is dat ieder zich op een ander aspect richt. Zo gaat één ouder (V2) het overdreven structureren aanklagen. Een andere ouder gaat zich fixeren op de toilettraining situatie op zich. *'Dat kind is er waarschijnlijk nog niet aan toe om op een potje te plassen. Als die met die pot begint rond te huppelen, dan is dat toch een teken...(V3)'*. Twee moeders gaan zich ten slotte richten op het gedrag van D. zelf waarbij de ene het gedrag definieert als zijnde aandachtvragend en de andere het gedrag bestempelt als vervelend.

De alternatieven die deze ouders voorschotelen, hangen nauw samen met de manier waarop zij de situatie analyseren. Dit maakt dat V2 D. zou laten spelen, An hem niet zou forceren om op dat potje te gaan zitten, V5 hem vooral positief zou bevestigen wanneer hij op de potje zit *'Woow, you did an effort! I see you are sitting! Good! (V5)'* terwijl een laatste ouder op zoek zou gaan naar de oorzaak van zijn vervelend gedrag.

Het feit dat de meerderheid van de respondenten zijn/haar mening nuanceert/herziet naar aanleiding van het narratief van de leidsters, duidt op de relevantie van een duidelijke motivatie en explicatie van bepaalde handelings- en denkwijzen.

2.2. Opvoeding

In dit tweede onderdeel wordt gezocht naar de manier waarop ouders een ‘goede’ opvoeding algemeen invullen. In eerste instantie wordt het gehanteerde theoretisch schema verduidelijkt. Daarna worden diverse invullingen van het concept nagegaan, zowel op niveau van de theorie als de praktijk. Nadat de opvoedingsdoelen van diverse respondenten op een rijtje gezet worden, gaan we over tot een kritische reflectie op ‘opvoedingsonzekerheid’ en daarmee samenhangend ‘opvoedingsondersteuning’. Vanuit de bedenkingen rond ‘opvoedingsonzekerheid’ wordt tevens de link gelegd naar het kwaliteitsdiscours. In een laatste onderdeel wordt achtereenvolgens uitgediept waar ideeën betreffende een ‘goede’ opvoeding vandaan komen, waar men steun/informatie haalt en welke rol de partner daarin heeft.

2.2.1. Developmental niche

Teneinde een volledig zicht te krijgen op de manier waarop ouders de opvoeding invullen, baseer ik mij op het theoretisch schema van Super en Harkness. Volgens hun developmental niche kunnen we opvoeding zien als een dynamische mix van drie samenhangende subsystemen die elk ingebed zijn in de bredere culturele en ecologische context (Vandenbroeck, 1999; Pels, 1998; Nysten, 1998).

Op de eerste plaats situeren we opvoedingsdoelen, waarden, culturele denkbeelden, overtuigingen over noden van kinderen en gedeelde overtuigingen van effectieve opvoedingsstrategieën (Super & Harkness in Suzzio, 2002; Vandenbroeck, 1999; Miller, 2002a) die een persoonlijke mix zijn van diverse invloeden. Super en Harkness spreken van parental ethnotheories. Nysten (1998) voegt hier een vierde aspect van ouderlijk functioneren aan toe, zijnde opvoedingsbeleving, maar ik beperk mij tot een verkenning van diverse parental ethnotheories.

Daarnaast situeren Super en Harkness de opvoedingspraktijk of het concrete gedrag in een opvoedingssituatie. Er werd dan ook expliciet gepeild naar de mening van de ouders over de reactie van de kinderverzorgsters in de video.

Ten derde wordt de leefomgeving, de sociale en materiële omgeving van het gezin en ook maatschappelijke krachten zoals toenemende arbeidsparticipatie van vrouwen, demografische veranderingen zoals kleiner worden van gezinnen, veranderingen in aantal en spreiding van informele steunrelaties rond gezinnen en veranderingen in normen en waarden aangehaald. Dit substelsysteem wordt in het ecologische model van Bronfenbrenner (In; Hossain, 1999; Friedman, 2001; Rossetti-Ferreira, 2002) en later in het systeemecologische procesmodel van Gerris (In; Nysten, 1998) in de verf gezet. De gegevens van de respondenten zoals scholingsgraad, werksituatie, kindertal,... worden zorgvuldig genoteerd en in rekening gebracht.

Elk van de subsystemen heeft een eigen wisselwerking met verschillende aspecten van de bredere context (Vandenbroeck, 1999). In geval van dissonantie treden mechanismen op die tot herstel van evenwicht of adaptatie leiden (Super en Harkness in Suzzio, 2002).

2.2.2. Een 'goede' opvoeding

2.2.2.1. In theorie

'Het wezen van het kind in al zijn onuitsprekelijkheid kan men enkel beroeren via de weg van het laten zwijgen van alle vanzelfsprekendheden in zichzelf. Geduld in de relatie tussen kinderen en volwassenen schept tijd en ruimte, waarin de andere tot zichzelf, tot zijn anderszijn die tevens zijn eigenheid is, kan komen.' (pedagogische tact alias een 'goede opvoeding' volgens Korczak in Gruwez, 1999).

De relatie tussen kinderen en volwassenen zou steeds meer gekenmerkt moeten worden door een onderhandelings- en ontplooiingscultuur waarbij men meer gelijkwaardig en informeler met elkaar omgaat (Malaguzzi in Vandenbroeck, 2001). Het kind moet opgevoed worden in een democratische geest waarbij gesprek, overleg en argumentatie centraal staan (gezinsopvoeding in de geest van het Verdrag van de Rechten van het kind in Van Crombrugge, 1999), zelfs bij kleine kinderen en baby's. Men mag de macht waarover men beschikt enkel gebruiken om het kind een stem te geven. Door de verhoogde aandacht voor het kind als individu, wint de relatie tussen ouders en kinderen aan intensiteit en intimiteit. (Van Crombrugge, 1999). Bovendien ontwikkelt en versterkt men vanuit deze dialogale grondhouding het basisvertrouwen, een zelfwaardegevoel alsook een gevoel van competentie (Van Crombrugge, 1999).

Binnen het recente diversiteitdiscours, moet het opvoedkundig project gebaseerd zijn op de uitdagingen van deze snel evoluerende maatschappij, waarin complexiteit, verandering en diversiteit centraal staan (Vandenbroeck, 2001). De grote opvoedingsvragen van vandaag zijn hoe we kinderen kunnen ondersteunen bij het opbouwen van een coherent, dynamisch en meervoudig identiteitsbesef in deze gefragmenteerde wereld enerzijds en hoe we hen kunnen helpen bij het opbouwen van positieve relaties met anderen anderzijds (Vandenbroeck, 2001).

2.2.2.2. In praktijk

'Er zijn veel goede manieren om kinderen op te voeden.' (Brumagne, 2000)

Context

De modernistische tijd waarin traditionele netwerken en universeel geldend geachte waarden en normen over de hoofden van ouders waakten, is voorbij gestreefd. In de 20^e eeuw kondigde Lyotard de geboorte van het postmodernisme aan met de verwerping van de gepretendeerde universaliteit/uniciteit van de Westerse beschaving (Standaert, x; Rossetti-Ferreira, 2002). De nadruk komt te liggen op particulariteit, relativisme en waardenpluralisme, kortom, zekerheden worden in vraag gesteld en individuen worden geresponsabiliseerd om zich een eigen weg te banen via de mogelijkheden die de diversiteit ons biedt (Dahlberg, 2002).

Diversiteit

De huidige samenleving gaat zich profileren als een ruimte waarin methodieken en doelstellingen betreffende opvoeding uit diverse elementen samengesteld kunnen worden. Dit brengt met zich mee dat elk gezin uniek is in het samenspel van oriëntatiepatronen, denkbeelden en praktijken van opvoeden (Nysten, 1998). Het is dan ook weinig verwonderlijk dat iedereen zo verschilt in zijn opvattingen omtrent 'wat goed is voor het kind' (Saar, 2001).

Bij de vraag wat men verstaat onder 'een goede opvoeding' is praktisch elke ouder zijn eigen weg gegaan. V11 sloeg de spijker op de kop toen ze stelde *'Wat ik goed vind, vindt een ander nog niet goed.'* Zelfs wanneer mensen dezelfde waarden hanteren, hechten ze daar diverse betekenissen aan. Zo wordt bijvoorbeeld 'streng zijn' bij een vijftal ouders aangehaald, doch varieert de betekenis van *'streng maar rechtvaardig (V9)'* naar *'Ik ben de baas en daarmee punt (M4)'*.

In het verlengde daarvan, vinden bepaalde koppels het van belang dat er duidelijke grenzen gesteld worden. *'Ik denk dat vooral bij het jonge kind van grenzen stellen zonder dat ge ze uitlegt...Een hoop grenzen komen ook van het moet een beetje gezellig blijven voor iedereen...Het ding van om dat uur in bed, heeft ook te maken van we willen een avond voor ons eigen. (V14)'* Wanneer we dit plaatsen naast een uitspraak van V9 *'Volg je moedergevoel en volg dat kind'*, kunnen we ons enigszins inbeelden hoe de invulling van de moederrol/opvoeding hier uiteen loopt.

Verder zijn een aantal ouders het eens over het feit dat structuur erg belangrijk is. Ook de nood aan consequentie wordt hoog ingeschat *'Voor mij is consequentie de gulden regel (V13)'* *'If you are consequent, you succeed (V5)'*. Terwijl andere ouders eerder de nadruk leggen op de ruimte en flexibiliteit die er moet zijn naar het kind toe. Enigszins parallel hiermee is het accentverschil in het volgende. Volgens V11 is het cruciaal dat je kind leert luisteren voor later, terwijl V5 nú wil luisteren naar het kind. *'Being attended to the child. I mean listening to the child, talking to his eye level. (V5)'*

Graag zou ik dit onderdeel illustreren aan de hand van diverse handelingswijzen in een concrete situatie, die door enkele ouders spontaan werd aangehaald. Blijkbaar heerst er heel wat onenigheid over de manier waarop men 's nachts omgaat met een huilend kind. *'We hebben toch van in't begin laten voelen van nu wordt er geslapen. Je weent maar door, er is niets aan de hand... En efkes bij mekaar op de tandjes bijten. We laten hem wenen, dat is niet leuk, maar het moet. En Voilà, hij heeft het geleerd. (V13)'* *'Als die schreit, efkes wachten. Als die blijft schreien dan wel, maar zo de eerste 10 minuutjes is voor te weten wat we gaan doen. (V6)'* *'s nachts opstaan voor uw kind is een must... Een kind dat eigenlijk nog niet goed kan begrijpen wat dat is slapen... Als gij 's nachts in het donker wakker wordt van een nachtmerrie en ge moet in den donker blijven... fantastisch om terug in slaap te geraken denk ik (ironisch). En nu ge knuffelt die, ge stelt die terug gerust en ge kunt verder slapen. (V10)'*

Twee moeders halen expliciet aan hoe zij aan de lijve ondervonden hebben hoe diverse opvattingen betreffende een goede opvoeding uit elkaar lopen. *'In the crèche there are different mentalities. Like one parent came from Polania, from Israël, from Georgia and every society you have different values.'*

For example I want my child to feel and experience the food. That's more important than to eat properly. I see that in Belgium, people are more strict. (V5). *'Als de kinderen erbij zijn (op een weekendje met de vriendinnen), dan zie je ook, dan kunnen wij nog zo goeie vriendinnen zijn, hoe dat die opvoeding verschillend is. Uiteindelijk moet ge daar iedereen in zijn waarde laten. Uiteindelijk voedt ge uw kinderen op volgens wat ge denkt wat het beste is voor zijn kinderen. (V3)*'. Een aantal Marokkaanse vrouwen achten rust en regelmaat van huis uit zeker niet het belangrijkste voor hun kinderen, maar zij worden zich bewust van het belang dat de omgeving eraan hecht (Pels, 1998).

Opvoedingsdoelen

Een meerderheid van de ouders ziet respect, beleefdheid, verdraagzaamheid en adequaat sociaal functioneren als de belangrijkste waarden die men kinderen wil bijbrengen. Net zoals bij het onderzoek van Pels (1998), vinden de Marokkaanse moeders onder hen deze waarden terug in de Islam.

Gehoorzaamheid wordt in enkele gezinnen zeer hoog ingeschat *'Toch een beetje zien dat ge de baas zijt. (M3)*' tegenover twee gezinnen die net de zelfstandigheid en zelfredzaamheid van het kind het hoogst inschatten.

Volgens Vandenbroeck (2001) luidt de uitdaging van vandaag dat we kinderen moeten ondersteunen bij het opbouwen van een coherent, dynamisch en meervoudig identiteitsbesef in deze gefragmenteerde wereld enerzijds en dat we hen helpen bij het opbouwen van positieve relaties met anderen anderzijds. Twee ouders gaan enigszins in deze richting. *'Ik wil mijn kinderen bewust maken dat er een diversiteit aan opvattingen is en dat ze daarmee rekening moeten houden. (V11)*' *'Ze moeten leren respect hebben voor het feit dat anderen anders kunnen denken dan dat gij denkt. (V2)*'

2.2.2.3. Opvoedings(on)zekerheid

Het is opvallend hoe alle ouders uiteenlopende, tot zelfs tegengestelde narratieven, alias parental etnotheories, zo overtuigend naar voor brengen. Ze hebben een zeer klare en beargumenteerde visie betreffende een 'goede opvoeding' ondanks het feit dat opvoeding zelden een courant gespreksonderwerp vormt. *'Dit is de eerste keer dat iemand mij dit vraagt. (V15)*'. Men is vrij gerust in het welslagen van hun opvoeding. *'Bij de bevalling heb je ineens het gevoel dat je alles aankan. (V15)*' *'Da wijst zijn eigen een beeke uit. (M3)*'

Dit staat in schril contrast met de stelling van Gruwez (1999) en White (2001) dat vele ouders zich boven hun krachten aangesproken voelen. De verwachtingen van de maatschappij naar de eerste opvoedings-verantwoordelijken zijn hoog aangezien zij de toekomstige burgers, consumenten, producenten en werknemers, voor een groot deel in handen hebben (White, 2001). Deze verwachtingen, die ouders zich vaak eigen maken, in combinatie met de huidige isolatie van gezinnen (Bouverne-De Bie, 1999), zou opvoedingsonzekerheid in de hand werken (Pels, 1998; Nysten, 1998; Saar, 2001).

Er wordt evenmin bevestiging gevonden voor de stelling van Pels (1998) dat Marokkaanse vrouwen vaak in eenzaamheid en onzekerheid leven daar zij minder houvast vinden in de waarden, kennis en

vaardigheden die in hun directe omgeving gangbaar zijn. De Marokkaanse vrouwen uit de moedergroep vinden echter bevestiging bij elkaar en staan bijgevolg stevig in hun schoenen wat betreft opvoeding.

Slechts één respondent uit enige vorm van opvoedingsonzekerheid. *'Als ge geen opvoeding kent, dan kunt ge da nie. Ge moet dat leren en lezen, dan pas begrijpt ge dat. (V7)'*

Het feit dat de meerderheid van de respondenten beschikt over een zeer klare en beargumenteerde visie betreffende een 'goede opvoeding', brengt consequenties met zich mee zowel voor de praktijk van opvoedingsondersteuning als het kwaliteitsdiscours.

2.2.2.4. Opvoedingsondersteuning

Volgens Vandenbroeck (1999) zal de vraag naar opvoedingsondersteuning in de toekomst steeds sterker gesteld worden, maar is dit discours, gezien bovenstaande gegevens, gewettigd?

Verantwoording

Rond WOII is men actief rond opvoedingsondersteuning gaan werken onder het mom van de bewaking van de gezondheid van het kind. Aangezien gezondheid een schijnbaar waarde vrij en universeel concept is, kon men op deze manier praktijken opleggen (Singer, 1993).

Teneinde meer recente initiatieven tot opvoedingsondersteuning¹⁸ te legitimeren, gaan instanties zich beroepen op het recht van kinderen op 'goede ouders' en de maatschappelijke verantwoordelijkheid om deze te voorzien en ouders in de gelegenheid te stellen hun kinderen in de meest optimale omstandigheden op te voeden (Bouverne-De Bie, 1999). Om te groeien, heb je immers, volgens de deprivatiehypothese, een omgeving vol mogelijkheden nodig (Bruner, 1996). Ouders zouden niet in staat zijn deze te bieden aangezien zij lijden onder de veelheid aan waardepatronen en leefstijlen, de toenemende arbeidsdruk en het gebrek aan sociale ondersteuning. In mijn onderzoek was er van opvoedingsonzekerheid echter geen sprake. Dit sluit aan bij de bedenkingen van Bakker (In; Colpin, 2002) die stelt dat opvoedingsonzekerheid eerder een constructie is van deskundigen, die zij inroepen om hun bemoeienis met de opvoeding te verantwoorden. Ook uit de studie van Zwiep (In; Colpin, 2002) blijkt dat opvoedingsonzekerheid geen algemeen kenmerk van ouders is.

¹⁸ Hierbij wordt opvoedingsondersteuning volgens Vandemeulebroecke (2002) begrepen als *'Het geheel van maatregelen, voorzieningen, structuren en activiteiten die erop gericht zijn de mogelijkheden van het (primaire) opvoedingsmilieu aan te spreken, te verrijken en/of te optimaliseren teneinde kinderen en jeugdigen optimale opvoedings- en ontwikkelingskansen te bieden.'*

Kantttekeningen

Ouders als eerste opvoedingsverantwoordelijken

Het Verdrag van de Rechten van het Kind (art.18 in Van Crombrugge, 1999) stelt dat de ouders de eerste verantwoordelijken voor de ontwikkeling en de opvoeding van het kind zijn. Men gaat ervan uit dat ouders het beste voor hebben met hun kind vanuit een natuurlijke pedagogisch bekommernis (Van Crombrugge, 1999). Ze hebben dan ook de primaire autoriteit om te bepalen wat goed is voor hun kinderen (Singer, 1993). De Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (art.26 in Gruwez, 1999) sluit hierbij aan door te stellen dat de ouders het recht hebben de aard van de aan hun kinderen te geven opvoeding te kiezen. Ouders moeten hierin erkend worden en de Staat moet hen helpen en ondersteunen in de opvoeding (Van den Bergh, 1996). Daarnaast wordt in het Verdrag van de Rechten van het Kind (art.5 in Van Crombrugge, 1999) de primaire pedagogische verantwoordelijkheid van het uitgebreide gezin en de gemeenschap benadrukt. Het gezin wordt gezien als de kern van de samenleving, als primair socialisatie-instituut (Bouverne-De Bie, 1999) dat de nodige bijstand moet worden verleend zodat het zijn verantwoordelijkheden binnen de gemeenschap volledig kan dragen (Verdrag van de Rechten van het Kind, preambule 5 In: Van Crombrugge, 1999). Men moet trachten het recht van het kind op opvoeding zoveel mogelijk te verbinden met het recht van de ouders om hun kinderen zelf en naar eigen inzichten op te voeden.

Een duidelijke explicatie van de gronden en het doel waarop ingegrepen wordt, is bijgevolg noodzakelijk zodat ouders en kinderen zich in deze procedure erkend weten (De Langen in Bouverne-De Bie, 1999). Dat aan deze voorwaarde in de realiteit niet evident voldaan wordt, wordt door diverse bevindingen (Verhellen, 1996) aangegeven, en niet in het minst in de ervaringen van gezinnen zelf (Algemeen verslag over de armoede in Bouverne-De Bie, 1999).

Dit hangt nauw samen met het feit dat informatieoverdracht in het kader van preventie, vaak centraal staat (Pels, 1998; Van Crombrugge, 1999). Head Start (1960 In; Rossetti-Ferreira, 2002) vormt hier, als politiek programma om kinderen van achtergestelde milieus betere kansen te geven op school en in de samenleving, een voorbeeld. Zij stelden dat ze de kinderen beter konden opvoeden dan de ouders. *'We can safely assume that it is never too early in the child's life to educate families on his needs as he develops... the earlier the intervention and the longer it lasts, the better.'* (Palmer & Anderson in Singer, 1993).

Macht

Daarnaast kunnen we ons vragen stellen bij de motivatie van opvoedingsondersteuning. Komt dit waarlijk ten goede van het gezin/individu of is het eerder ter bescherming van de maatschappij vanuit een beheersingsperspectief (Foucault in Bouverne-De Bie, 1998; Rossetti-Ferreira, 2002; Dahlberg, 2002)? Gaan we via de therapeutisering van de samenleving (Bouverne-De Bie, 1998) de intuïtie en

spontaniteit van de gezinsopvoeding en het vertrouwen in ouderlijke capaciteiten ondermijnen (Crombrugge, 1999) teneinde ‘geschikte’ burgers te creëren (Bruner, 1996; McGurk, 1993)?

Rossetti-Ferreira (2002) concludeert *‘This discourse is deeply embedded in a construction of the young child as weak, at risk, in need of protection and care. The mother and other family members are conceived as with limited capacities, unable to undertake alone the task of educating their children. The ensuing early childcare discourse is then proposed as a means of social intervention, capable of protecting society against the effects of poverty, inequality, insecurity, and marginalisation.’* Dit is een interventie vanuit een *‘needs perspective’*.

Uitwegen

Men moet ouders voor hun pedagogische verantwoordelijkheid stellen en deze respecteren (Singer, 1993; Van Crombrugge, 1999; Peeters, 2002; Vandemeulebroecke, 2002). Vraaggericht werken met aansluitend een bottom-up strategie, vormt het basisprincipe van de opvoedingsondersteuning (Vandemeulebroecke, 2002). Vanuit de idee van empowerment vertrekt men van de eigen competenties en krachten die in het gezin aanwezig zijn (Bouverne-De Bie, 1999; Pels, 1998; Vandemeulebroecke, 2002) zodat men samen op zoek kan gaan naar uitwegen gerelateerd aan de waarden en standaarden van de ouders (Gray & Wandersman in Singer, 1993; Friedman, 2001). De Winter (In Bouverne-De Bie, 1999) ziet het als een tot hun ‘recht’ laten komen van kinderen en ouders, hen ‘ruimte’ bieden en ‘respect’ betonen. Hier is sprake van een *‘Rights perspective’* (Rossetti-Ferreira, 2002). De pedagogiek die de Franse crèches parentales¹⁹ hebben ontwikkeld is een inspirerend voorbeeld van hoe men ouders op een niet betuttelende manier kan helpen bij hun zoektocht naar eigentijdse opvoedingsvisies en –methodes (Peeters, 2002).

Desalniettemin blijft het gevaar bestaan dat de motivatie tot ingrijpen eerder een machtsspel is. Er bestaat namelijk geen absolute wetenschap die kan oordelen over het al dan niet acceptabel zijn van parental ethnotheories.

¹⁹ Hier slaagt men erin om van kinderopvangvoorzieningen fora te maken waar ouders en opvoeders samen werken om in de praktijk de opvoeding van jonge kinderen vorm te geven (Peeters, 2002).

2.2.2.5. Kwaliteitsdiscours

Het feit dat ouders beschikken over een zeer klare en beargumenteerde visie betreffende een ‘goede opvoeding’, heeft ook consequenties voor het kwaliteitsdiscours. Is een algemene notie van ‘kwaliteit’ te verantwoorden?

Problematisering

In de jaren '70 en '80 heeft het kwaliteitsdiscours zijn ingang gevonden in de kinderopvang met de ontwikkeling van diverse criteria voor een kwalitatieve opvang (Vandenbroeck, 2003a; Singer, 1993; McGurk, 1993; Friedman, 2001). Deze fungeerden in de eerste plaats als compensatie van de decentralisatie. Door de praktijk te evalueren volgens bepaalde kwaliteitscriteria²⁰, trachtten de overheden hun controle terug te winnen (Dahlberg, 2002; Vandenbroeck, 2003a). *'Quality care is care that leads to outcomes that are valued in society.'* (Friedman, 2001).

Daarnaast gaven de criteria een gevoel van zekerheid en veiligheid in postmoderne tijden. Kwalitatieve opvang levert kinderen die op een ‘goede’ manier functioneren (Friedman, 2001). Het begrip kwaliteit is echter nauwelijks bevraagd rond objectiviteit en realistische waarde (Dahlberg, 2002). Het feit dat de productie van kwaliteitscriteria eerder een samenloop is van sociale, culturele, politieke en morele invloeden, wordt al te vaak uit het oog verloren. *'Higher quality of care is associated with better developmental outcomes.'* (Friedman, 2001). Het gaat hier over goed of kwaad dat door machthebbers bepaald wordt, terwijl men kwaliteit als universeel, objectief en meetbaar ‘verkoop’ (Pels, 1998; Rossetti-Ferreira, 2002). Kwaliteit in de vroege kindertijd is bijgevolg een geconstrueerd concept, subjectief in zijn natuur en gebaseerd op waarden, overtuigingen en interesses die voortspruiten uit de Verlichting en de moderniteit (Dahlberg, 2002).

Uiteindelijk werden zowel de ontwikkelingspsychologie als de kwaliteitsnotie in '90 van binnenuit in vraag gesteld. Zo stelde Bruner (In; Miller, 2002) dat de ontwikkeling van het kind pas begrepen kan worden mits men de parental ethoeries in rekening brengt. Ondanks het gebrek aan eenduidigheid, blijven beide van groot belang voor ‘childhood’ en kinderopvang (Vandenbroeck, 1999; Singer, 1993; Stambak, 1998). Zo lanceerde Kind en Gezin in 1994 een instrument om kwaliteit te meten, gebaseerd op de Amerikaanse ECERS en ITERS schalen (Vandenbroeck, 2003a). De schaal richtte zich voornamelijk op de interacties tussen kind en volwassene die aan een aantal kerncriteria (flexibiliteit, individualisering, stimulatie, structuur, zelfstandigheidbevordering, bewegingsvrijheid en veiligheid) moesten voldoen. De randvoorwaarden hiertoe waren vaardigheden van de kinderverzorgsters, samenwerking met de ouders, teamwork, vergaderingen, bijscholing en observatie. In deze perifere conditie werden ouders getransformeerd tot cliënten in plaats van kritische en actieve participanten (Vandenbroeck, 2003a).

In 1996 stelde ook het netwerk van de Europese Commissie voor kinderopvang een rapport op met 40 doelstellingen voor de kwaliteit van de kinderopvang (Vandenbroeck, 1999). In de KWAPOI (1997)

²⁰ Zie bijlage 5

werden deze vertaald tot een algemene kwaliteitsnotie waarbij men tracht te voldoen aan de eisen van de klant, alias het kind. *'In elke opvangvoorziening moet een klimaat worden gecreëerd waar het kind optimale ontplooiingskansen krijgt en waar men tegemoet komt aan de behoeften van het kind. (KWAPOI, 1997)*' Hierbij trapt men in dezelfde valkuil uit de moderniteit. Het concept 'behoefte' bevat een heleboel latente aannames en oordelen over kinderen. Het alloceren van 'behoefte' aan kinderen heeft als effect dat de taak gereduceerd wordt tot een empirische taak (Woodhead, 1997) waarbij men kwaliteit gaat identificeren met karakteristieken van zorgfaciliteiten die correleren met gewenste uitkomsten op ontwikkelingstests. *'The focus shifts from the quality discussion to the measurability of it.'* (Vandenbroeck, 2003a). Maar de belangrijkste aspecten van kwaliteit zijn volgens Singer (1993) niet meetbaar. Denken we maar aan interacties tussen kinderen in de groep en emotionele bindingen tussen kinderen.

Uitwegen

'The definition of quality is particularly difficult in a diverse society when different segments of the society have different childrearing practices and goals.' (Friedman, 2001)

Kwaliteit is een problematisch concept dat we in het postmodernisme gaan vervangen door betekenisverlening waarbij men expliciete ethische en filosofische keuzes gaat maken in overleg (Dahlberg, 2002). De bedoeling is dat men de eigenlijke praktijk bestudeert en er betekenis in zoekt zonder alles te reduceren naar bepaalde criteria. We gaan op zoek naar de betekenis van kwaliteit voor alle betrokken partijen (Bruner, 1996). "goed" wordt gezien als een product van een kritische reflectie en een dialogische praktijk die gecontextualiseerd wordt en waar ook tegenin gegaan kan worden (Singer, 1993; Woodhead, 1997; Dahlberg, 2002). *The challenge is not to shy away from developing a perspective on childhood, but to recognize the plurality of pathways to maturity within that perspective (Woodhead, 1997).*

Dahlberg (2002) erkent evenwel dat het kwaliteitsdiscours ook voordelen heeft voor bepaalde technische dingen zoals de hygiëne met het voedsel, de fysieke veiligheid,... het discours van betekenisverlening sluit deze dan ook niet uit. Men moet een balans zoeken tussen de weg naar betekenisverlening en de normalisatie kaders (Dahlberg, 2002).

Kortom, wanneer men vertrekt vanuit een concreet startpunt uit de dagelijkse praktijk, hebben ouders heel wat te zeggen in het kwaliteitsdebat. Co-constructie van kwaliteit vanuit een multivocaal standpunt omvat diverse paradoxen, doch is dit hoogst wenselijk. De wetgeving van 2001 responsabiliseert lokale actoren om een kwaliteitshandboek te ontwikkelen waarbij zowel medewerkers, ouders als kinderen betrokken zijn (Vandenbroeck, 2003a). Deze creëert ruimte voor kwaliteit als een socioculturele constructie, als een proces van 'meaning making'.

Laat het evenwel duidelijk wezen dat deze poststructuralistische visie zich onderscheidt van een permissieve benadering waarbij alles mag en alles kan. Hier wordt gepleit voor expliciete en gecontextualiseerde ethische keuzes (Vandenbroeck, 2003a).

2.2.3. Oorsprong ideeën betreffende een 'goede opvoeding'

In deel één is reeds uitgebreid geïllustreerd dat kindbeelden en ideeën betreffende een goede opvoeding sociaal-maatschappelijk geconstrueerd zijn. Nu wordt aangetoond dat deze opvattingen tevens een culturele grond kennen. In eerste instantie wordt het concept 'cultuur' verduidelijkt. Daarna schetsen we de betekenis van opvoeding binnen deze context om te komen tot 'thuiscultuur' als meest prominente bepalende factor voor de invulling van een 'goede' opvoeding.

2.2.3.1. Culturele context

'Nothing is 'culture free,' but neither are individuals simply mirrors of their culture.' (Bruner, 1996)

Culturen zijn geen reëel observeerbare fenomenen, geen aparte monolithische, a-historische blokken (Talloen, 2000). Het is geen 'ei' dat in een ver verleden werd gelegd en sindsdien onveranderbaar mensen en groepen gaat determineren (Pinxten, 1998; 1999; Verstraete, x; Halualani, 2000). Het zijn eerder dynamische processen (Tamis-LeMonda, 2002), verworven via leerprocessen, maar tevens verbonden met de trajecten van ons leven en negocieerbaar met anderen (Verstraete, x). Deze processen zorgen ervoor dat we in staat zijn betekenis te geven aan de wereld in en rondom ons.

Op niveau van het individu zien we dat persoonlijke meningen hun betekenis kennen in de cultuur waar ze ontstaan zijn (Suzzio, 2002; Bruner, 1996). Op macro-niveau omvat een cultuur de technieken en procedures om de wereld te begrijpen en te managen (Bruner, 1996). Zo construeren we onze manier van leven/denken om ze uiteindelijk te institutionaliseren tot 'realiteit' (Vandenbroeck, 1999). *'Reality construction is the product of meaning making shaped by traditions and by a culture's toolkit of ways of thought'* (Bruner, 1996). Volkse overtuigingen worden vertaald naar 'gezond verstand', als ware ze objectief of natuurlijk (Bruner, 1996) wat culturele reproductie in de hand werkt (Eldering in Pels, 1998).

2.2.3.2. Opvoeding als cultureel bepaalde constructie

Opvoeding kent een specifieke betekenis binnen dit kader. Het is een belichaming van een manier van cultureel leven (Bruner, 1996; Suzzio, 2002). Le Vine (In Suzzio, 2002) verwoordt het als *"each culture, drawing on its own symbolic traditions, supplies models for parental behaviour that, when implemented under local conditions, become culture specific styles of parental commitment."* Tamis-LeMonda (2002) sluit hierbij aan *"Cultural ideologies are reflected in the values parents seek to instill in their young children, and different methodological approaches highlight cultural similarities and differences."* Impliciete wetten uit onze eigen cultuur sturen onbewust onze spontane en professionele houdingen. Vandaar de wijde variatie aan opvattingen over en praktijken van ouderschap. Opvoeding kan dan ook enkel bekeken worden in de context waarin ze voorkomt (Caughly, 2002; Rossetti-Ferreira, 2002).

Zo zien we dat verschillende landen hun eigen culturele tradities en eigen pedagogieken hebben (Stambak, 1998). Ook in Europese culturen, gaan de overtuigingen van ouders en hun opvattingen ten aanzien van opvoeding, sterk variëren (Singer, 1993). Zelfs wanneer twee culturen een zelfde doelstelling voorop stellen, gaan de eigenlijke praktijken toch nog verschillen (Suzzio, 2002). Deze contrasten hebben bijgedragen aan de decentralisatie van het Westerse gedachtegoed (White, 2001).

2.2.3.3. Thuiscultuur

'Culture is a struggle. It's a dynamic interplay between the lived experiences of people and the larger social forces.' (Halualani, 2000)

Uiteraard kunnen we deze cultuurspecifieke opvoedingsdenkbeelden en -praktijken niet afspiegelen als zijnde culturele blokken. Ze kennen een eigen dynamiek, een eigen ontwikkeling naar aanleiding van de wisselwerking tussen de generaties binnen het gezin en tussen de gezinsleden en hun directe omgeving (Pels, 1998). Vandaag zijn gezinnen sterk geprivatiseerd (Van Crombrugge in; Bouverne-De Bie, 1999). Ze zijn naar binnen georiënteerd, naar de wijze waarop de gezinsleden zich tot elkaar verhouden en elkaar ondersteunen in hun individuele ontplooiing (Van den Bergh in Bouverne-De Bie, 1999). Het gezin blijkt bovendien een hoge pedagogische waarde te bezitten. In het gezin doet het kind immers zijn eerste (vertrouwens-) ervaringen op die in hoge mate bepalend blijken te zijn voor latere ervaringen (Bouverne-De Bie, 1999; Georgas In; Tamis-Lemonda, 2002). Volgens Belsky (In; Kwanghee, 2000), Pels (1998) en Brumagne (2000) gaan de eigen ervaringen in de kindertijd van opvoeding, de huidige opvoedingsstijlen en doelen beïnvloeden. Houdingen en overtuigingen worden overgedragen van generatie op generatie, direct door modeling of een intern model (De Block & Van Zutphen in Kwanghee, 2000) en indirect door mechanismen zoals sociale klasse.

In mijn onderzoek is de modeling-hypothese ruimschoots bevestigd. De oorsprong van ouders hun opvattingen betreffende een 'goede opvoeding' ligt overwegend in de ervaringen met de eigen opvoeding, meer bepaald in de handen van moeders moeder. *'Mijn ma is ook thuisgebleven voor de kinderen en ik heb dat als prettig ervaren. (V3)'* *'Meestal kan ik mij vinden in de mening van mijn moeder. (V4)'* Of haar opvoedingsmethode diende als referentiepunt waartegen men zich verzet (cfr. compensatie-hypothese in Kwanghee, 2000). *'Moeder, gij hebt uwen tijd gehad. Ge hebt nu eenmaal geluisterd naar andere mensen. Ikke niet. (V10)'* Slechts twee respondenten verwijzen naar beide ouders als referentiekader. De eigen opvoeding wordt echter zelden exact overgenomen. *'Ge probeert er iets aan toe te voegen. Wat persoonlijker, wat emotioneler omgaan met ons kinderen. (M4)'* *'We gaan ze automatisch een beetje vrijer laten, want de tijden zijn veranderd. (V6)'*

Of beide ouders al dan niet overeenstemmen qua opvattingen over een goede opvoeding, is afhankelijk van de waarden die ze meedragen uit hun eigen gezin. De meeste herkennen gelijkaardige trends in de denkwijzen van hun man/vrouw. *'Wij komen alle twee uit dezelfde middens en dat is zowat hetzelfde. Wij horen dat, ne landbouwer met een burger, dat is wat anders. (V6)'* Terwijl anderen duiden op

'...een groot verschil door de verschillende opvoeding die wij zelf genoten hebben. Mijn man is heel strikt, heel traditioneel en heel streng opgevoed en die heeft van in 't begin gezegd van dat wil ik niet. (V2)'. 'Mijn man is in Turkije geboren, opgevoed en dat is een heel ander opvoeding. Die is in een dorp opgevoed, ze aten op de grond...(V7)'. 'Mijn man heeft een veel lossere opvoeding gehad en is nu té los met de kinderen...zorgt voor spanning. (V8)'

Één ouder vindt deze diversiteit juist een meerwaarde. *'Parents, for certain things, they have to be with the same opinion and for some things there have to be different opinions so the children know that there is flexibility in life and it's OK that people think different. (V5)'* Bij het onderzoek van Ehrenberg (2001) ervoeren de geïnterviewde koppels met meer uiteenlopende opvoedingsovertuigingen een hoger niveau van opvoedingscompetentie aangezien zij vaker discussieerden over opvoedingspraktijken.

Enkele ouders verwijzen expliciet naar derden buiten de familie. *'...door rond te kijken naar mensen die er wel hebben (kinderen) en te denken van wat zou ik hiermee doen. (V14)'* *'...en ook door te zien dat andere kindjes dan thuis moesten komen in een leeg huis of in het school moesten nablijven of met de sleutel. (V9)'* *'Gewoon constant rond u kijken...ge vergelijkt manieren en bouwt dan uw eigen visie op.(V10)'*

Tenslotte blijken ouders ook te linken naar hun studie of hun werk wanneer dit nauw verband houdt met opvoeding en/of jonge kinderen. *'De dingen die ik op mijn school ervaar, dat leert mij ook dingen van dat is beter zo. (V13)'*

2.2.4. Informatie en steun

'Toen ik zwanger was van mijn eerste, was er echt niemand uit mijn vriendenkring met een kind bezig...Ik had daar nood aan... En bij een eerste wilt ge toch wel heel fel de bevestiging dat ge dat toch wel goed doet. (V2)'

Het netwerk rond individuen is afgezwakt (Rossetti-Ferreira, 2002; McGurk, 1993), doch speelt, in het verlengde van voorgaande resultaten, de thuissituatie een belangrijke rol. In tegenstelling tot White (2001) en Hossain (1999) die stellen dat de invloed van grootmoeders drastisch is afgenomen, stapte een overgrote meerderheid van de moeders resoluut naar haar moeder om steun, raad en/of informatie die daarom nog niet zomaar gevolgd wordt. *'Soms vraag ik zelf raad (aan mijn moeder), maar als het naar ons gevoel, volgens Wikke haar gevoel, niet kan, dan is het niet. (V10)'* *'Mijn moe had zelf 7 kinderen dus ik kan het nie beter vragen als aan mijn moeder... Als zij zei zwart en wij zeiden wit, dan probeerden we grijs te doen... er toch zelf uwe eigen weg te zoeken. (V1)'*

Daarnaast blijken professionele krachten zoals een dokter en een psycholoog, erg in trek te zijn. Een tweetal ouders vinden deze professionele steun bij Kind en Gezin en twee andere stappen naar de kinderverzorgsters (cfr. Protoperfessionalisering in Pels, 1998; White, 2001; Hossain, 1999). De kinderopvang wordt bijgevolg slechts door enkele ouders herkend als aanspreekpunt inzake opvoeding.

Parallel met het onderzoek van Long (1996) zien de ouders de functie van opvoedingsondersteuning niet. Desalniettemin zal de vraag naar opvoedingsondersteuning vanuit de kinderopvang, volgens Vandenbroeck (1999), de komende jaren steeds luider gesteld worden. Van Crombrugge (1999) sluit hierbij aan door te stellen dat eventuele problemen in de kinderopvang gedetecteerd kunnen worden. Deze tegenstelling bevestigt nogmaals de eerder geformuleerde kanttekeningen bij opvoedingsondersteuning. (supra)

Vervolgens wordt er door een vijftal respondenten lectuur omtrent opvoeding doorgenomen. Via dit medium gaat men op zoek naar nieuwe ideeën over opvoeding (White, 2001; Rossi & Rossi in; Kwanghee, 2000 en Nysten, 1998). *'Als ge geen opvoeding kent, dan kunt ge da nie. Ge moet dat leren en lezen, dan pas begrijpt ge dat... Want die boeken hebben ook geleerde, gestudeerde mensen geschreven... wij geloven daarin, wij geloven dat dat juist is. (V7)'* *'Met een oudste weet ge echt niets en ge begint dan boekskes te lezen en zo. (V2)'* V6 leest 'Brieven aan jonge ouders' en 'Klasse', An is geabonneerd op 'Groter groeien' en V2 las 'grote klassiekers zoals Dr. Spock en 'J'élève mon enfant'.' Men blijkt vooral iets te halen uit de ervaringen van andere moeders -zoals Colpin (2002) ook stelde- en puur wetenschappelijke informatie. Hoewel dit voor V2 ook relatief is *'...de ene dag staat daar A en de andere dag staat daar B, dus dat trekt op niks...'* Verder uit zij ook haar frustraties over bepaalde Nederlandse opvoedingstijdschriften zoals 'Ouders van nu'. *'Die zouden niet op de markt mogen komen. De traditionele rollenpatronen die daarin voorgesteld worden, dat grenst aan het ongelooflijke. (V2)'*

Het feit dat opvoeding zich niet in een sociaal vacuüm afspeelt, kan ook averechts werken op ouders hun welbevinden. Zo moeten een aantal moeders zich vaak wapenen tegen hun omgeving. *'Ik heb gehoord, kinderen van 1j, zij kunnen in hun tuin niet meer gaan. Maar wij moeten dat doen, want anders kunnen we niets doen! (V6)'* *'Heel de maatschappij verklaart u zot (omdat ge thuis blijft). Ik heb 3j regentaat gedaan en de mensen die daar zaten, die wisten dat ik ging stoppen met werken vanaf dat er kinderen waren. En die verklaarden mij dus zot van waarom zit gij dan hier al uw Latijn te steken in die studies? Ik zei 'en dan? Ik mag toch ook vooruit gaan?'* Trouwens, *ge moet geen domme zijn om voor uw kinderen te zorgen. (V9)'* Bij één ouder gaat dit nog een stapje verder daar zij door haar schoonouders niet erkend wordt als capabele moeder/vrouw. Zij lijdt daar zichtbaar onder. *'Dus ik wil die oppakken en ze trekt hem uit mijn handen...Ik was zo kwaad en ik stond gewoon te bibberen van alle emoties. (V4)'*

Verder blijken twee moeders ook zeer gevoelig voor opmerkingen van vreemden op hun manier van aanpakken. *'En dan die andere moeders in't moederhuis. Ze zeggen dan dat is geen goeie moeder want hare kleine ligt altijd maar te schreien. (V6)'* *'De mensen moeten niet zeggen van allez, slechte opvoeding. Neen, ik heb da nie graag. (V7)'*

2.2.5. Rol- en taakverdeling

In vijfde instantie gaan we op zoek naar de manier waarop partners de opvoedingspraktijk invullen. Daartoe wordt eerst een blik geworpen op de manier waarop het moederschapideaal tot stand is gekomen. Vervolgens worden de resultaten hieraan gekoppeld met enkele kritische bedenkingen als afsluiter.

2.2.5.1. Creatie van het moederschapideaal

Binnen de pedagogiek is ouders hun rol als opvoeder vaak ter discussie gesteld. Desalniettemin kwam men steeds terug op het belang van de ouder(s) voor het kind.

18e eeuwse pedagogen zoals Rousseau, Pestalozzi, Froebel en Montessori gaan het inherent goede kind bevrijden van de slechte invloeden uit de omgeving, waaronder de opvoeding van de ouders (Van Essen, 1999; Van Crombrugge, 1999). Tegelijkertijd wordt de moederlijke liefde evenwel als noodzaak geponeerd (Singer, 1993).

In de 19e eeuw groeit de overtuiging dat de eerste levensjaren het hele leven determineren waardoor de competentie van ouders nog meer in vraag gesteld wordt. Desalniettemin blijft het moederschapideaal levend, wat een zeer ambivalente boodschap brengt aan moeders (Singer, 1993).

Omstreeks het einde van de 19e eeuw breidt dit ideaalbeeld zich uit naar een specifieke waardering van het gezinsleven als opvoedingsmilieu bij uitstek, als hét primaire socialisatie-instituut (Bouverne-De Bie, 1999). Dit ideale gezin wordt gekenmerkt door een moeder die haar totale beschikbaarheid en affectiviteit geeft, naast vader die zorgt voor gezag en begeleiding. Samen herenigen ze zich in de liefde (huwelijk) en vormen zo de beste waarborg voor een opvoeding van het kind (Van Crombrugge, 1999). De geïmpliceerde seksuele differentiatie biedt immers waarborgen inzake de pedagogische capaciteiten van de ouders (Van Essen, 1999; Vandemeulebroecke, 1999).

In de moderniteit blijft men het gezin en de ouders zien als van onvervangbare betekenis voor de opvoeding. Vanuit de ontwikkelingspsychologie, attachmenttheorie en socialisatie-theoretische hoek worden elementen aangereikt om het huwelijksgezin als ideale opvoedingssituatie te rechtvaardigen. De pedagogiek laat zich bijgevolg weinig in met de wijze waarop de ouders en dan vooral de moeder, met hun kinderen omgaan. Bowlby (1960, attachmenttheorie), Robertson, Ainsworth (1969, Strange Situation in McGurk, 1993) en Harlow (experiment met Rhesus-aapjes) tonen via diverse onderzoeken aan dat baby's nood hebben aan een exclusieve band met hun natuurlijke moeder (Verhofstadt-Denève, 1995). *'The sensitivity and responsiveness of the mother and the sense of trust of the child are at the heart of emotional security and the acquisition of social and cognitive skills.'* (Bowlby In; Friedman, 2001). Deze onderzoeken zijn gebaseerd op de situatie in Amerikaanse middenklasse gezinnen met uitsluiting van diverse contextgegevens (McGurk, 1993). Dit etnocentrisch, normaliserend model is volledig gericht op de constructie van de moeder als natuurlijke opvoeder en primaire verantwoordelijke voor de verdere ontwikkeling (Singer, 1993). Deze moederschapideologie wordt al gauw gepromoveerd tot universele natuurwet hoewel hier historisch en cultureel gezien, geen

argumenten voor te vinden zijn (Vandenbroeck, 2001). *'Exclusive rearing by the biological mother is a minority experience for the world's children.'* (McGurk, 1993). Zo zijn er tientallen landen gekend waar de zorg door meerdere volwassenen gedeeld wordt (Singer, 1993; Friedman, 2001). In Afrikaanse culturen worden tweejarigen bijvoorbeeld abrupt gescheiden van hun moeders (LeVine in Singer, 1993). Bij de Kikuyu in Kenia worden baby's van 4 maand oud grootgebracht door broers, zussen en neefjes van 7 tot 12 jaar (McGurk, 1993). Marvin et al. (In; McGurk, 1993) zag hoe kinderen in Nigeria opgevoed worden door verschillende echtgenotes van één man die allen samenleven onder één dak.

Ook in Westerse landen zien we in de jaren '60, met de toenemende tewerkstelling van de vrouw, dat er steeds meer beroep gedaan wordt op andere opvoeders (Dahlberg, 2002). Volgens historische analyse is de rol van de moeder als primaire opvoedingsverantwoordelijke in de geïndustrialiseerde samenleving een vrij recent fenomeen (Cherlin In; Friedman, 2001).

Hoe het ook zij, dit discours houdt ook vandaag nog hardnekkig stand. Zo toont een ruim opinieonderzoek aan dat in bijna alle landen van de EU een meerderheid van de mensen vindt dat jonge moeders beter thuis zouden blijven dan te gaan werken (Vandenbroeck, 2001). Ook in Japan ziet men liever een moeder 'aan de haard' aangezien zij op deze manier het best kan bijdragen tot de toekomst van haar kind (White, 2001). Bij de Navajo moeders gelooft men sterk in de overdracht van traditionele waarden via borstvoeding zodat vrouwen genoodzaakt zijn bij hun kind te blijven (Hossain, 1999). Vrouwen worden heen en weer geslingerd tussen de moederschapideologie, de eigen autonomie en de economische noodzaak (Friedman, 2001). Diekstra (In; Van den Bergh, 1996) spreekt van de 'paradox van het ouderschap'.

2.2.5.2. Traditionele rolpatronen

Ook bij de respondenten leeft dit moederschapideaal sterk. Alle ouders beamen dat de moeder fungeert als dé primaire opvoeder. *'Parenting (in highly industrialized countries) is a monomatrix activity.'* (Rutter in McGurk, 1993; Ehrenberg, 2001). *'Het merendeel van de opvoeding komt toch bij de moeders terecht. (V3)'*. Zij is op de eerste plaats iemand *'...die zorgt voor haar kind in alle facetten. (V10)'*. *'Een moeder is iemand die er ga zijn, de moment dat de kinderen haar nodig hebben. (V6)'* *'In principe moet die er altijd zijn. (V14)'*

Daarnaast krijgt de vaderfiguur een heel eigen functie toegediend. *'I'm more the educator and he is the father. If you need money, need a present, need something special, go to daddy. (V5)'* *'Ik vind het wel belangrijk dat vaders van in't begin worden betrokken bij de opvoeding. Dan moet je wel een beetje op één golflengte zitten. (V3)'* *'De vader is heel belangrijk. Ten eerste ter ondersteuning van de moeder van ge zijt goe bezig en financieel. (V9)'* Bij deze is geen bevestiging gevonden voor de stelling van Honig & Mayne (in Kwanghee, 2000) dat hoger opgeleide mannen er meer gelijkwaardige genderovertuigingen op na houden en de ouderlijke verantwoordelijkheden gelijk delen. In mijn onderzoek heerst er immers geen verband tussen opleidingsniveau en genderovertuigingen; in de meerderheid van de gevallen houdt de vader zich amper bezig met de opvoeding.

Bij sommigen is de vader eerder tolerant, al dan niet vanuit schuldgevoelens jegens het kind. *'Doordat hij ze veel minder ziet, tolereert hij veel meer. (V2)' 'Ik heb jarenlang met een schuldgevoel naar hem toe geworsteld. Ik had hem toch maar in de steek gelaten. Vandaar dat ik van hem dingen heb getolereerd wat misschien achteraf gezien niet zo verstandig was. (M1)'*

Aan de andere kant zijn er vijf ouders die de vader eerder zien als strenge *'boeman (V14)'. 'Mijne man is zo iemand, die kan da nie verdragen. Resul moet zitten, die mag nie stout doen, die mag nie rondlopen. (V7)' 'Ik ben den baas, ik hoef nie alles uit te leggen als ik zo zeg van da mag nie, dan is dat zo zonder verdere uitleg en daar kon zij niet zo goe tegen. (M4)'*

Deze gegevens stroken enigszins met de stelling dat vaders vaak meer bezig zijn met discipline (Suzzio, 2002; Rispens in Bouverne-De Bie, 1999), mits er geen sprake is van schuldgevoelens jegens het kind.

Daarnaast is ook bevestiging gevonden voor de stelling van Hossain (1999) dat vaders eerder geneigd zijn met kinderen te spelen in plaats van hen te verzorgen.

Kortom, *'Het verschil tussen de lieve zorgende mama en de strenge papa, ik vrees dat dat er bij ons ook in zit. (V14)'. Traditionele rolpatronen zijn alomtegenwoordig. In het verlengde daarvan kiezen acht moeders ervoor om hun kinderen zelf thuis op te voeden, omdat ze, naar eigen zeggen, op die manier de beste garantie hebben dat hun kinderen goed opgevoed worden. Sommigen achten dit als hun verantwoordelijkheid jegens het kind. 'Wanneer je kiest voor kinderen, moet je er ook tijd voor maken. (V16)'. Één ouder ziet het als een soort opoffering 'Je moet bereid zijn een stapje terug te doen...het leven op zich is een beetje weinig spectaculair.(V3)'. Anderen zien het eerder als een kans om te genieten van de eerste levensjaren, 'Het eerste lachske, het eerste stapke, als ge da allemaal wilt missen, waarom moet ge dan kinderen hebben? (V1)', als een kans tot zelfontplooiing en zelfverrijking. 'Ge moet eens nadenken hoe dat psychologisch een vooruitgang is om kinderen dingen te leren. Ge leert daar zelf heel veel van. (V10)'*

De visie van V10 en V9 is enigszins opmerkelijk. *'Als ge echt luistert naar uw primitieve instinct, uw moedergevoel. Ge zijt zo aan uw kind gehecht, ge wilt die zo beschermen, bij u hebben, liefkozen. Dit is de natuur, dit is normaal, durf dat te volgen. (V10)' 'Kijk ne keer wat een kat voor haar poeskes doet? Als ge dat doet... dan doen wij peanuts voor ons kinderen. En dat is nu maar een domme kat. Waarom zouden wij, de intellectuele mensen, niet zo voor ons kinderen mogen zorgen dat die altijd bij ons mogen zijn? (V9)'*

V9 verzet zich daarbij openlijk tegen de maatschappij en haar evoluties. *'Het probleem is dat de maatschappij dat niet wilt, tegenwerkt en eigenlijk stimuleert dat moeders gaan werken...De emancipatie is mislukt. Wat is echte emancipatie? Dat ge volwaardig als persoon wordt erkend. Een vrouw is nu eenmaal psychisch, biologisch, hoe ge het nu draait of keert, moeder. Als ge een vrouw schets tekent ge twee borsten en een bekken en dan weet iedereen dat ge een vrouw aan't tekenen zijt. Dat is genoeg, dat is wat een vrouw typisch moeder maakt. Een vrouw is door en door moeder. (V9)'*

Ondanks het feit dat het moederschapideaal sociaal geconstrueerd is, vinden bepaalde moeders hun geluk, hun ontplooiingskansen binnen deze traditionele rolpatronen. De emancipatiestroming heeft een

nefaste werking op vrouwen die bewust kiezen om thuis te blijven en voor hun kinderen te zorgen. We kunnen bijgevolg niet eenduidig oordelen over het effect van de creatie van het moederschapideaal. Bepaalde respondenten zien zich genoodzaakt om hun kind naar de opvang te doen, tegen hun gevoel in. De kinderopvang kan een steun betekenen voor deze ouders.

2.3. Kinderopvang

In dit vierde onderdeel wordt zowel gepeild naar de profilering van kinderopvang door de kinderverzorg(st)ers als naar de conceptie van kinderopvang bij ouders. In eerste instantie wordt de taak van kinderopvang besproken, met aansluitend een beschrijving van ‘een goede kinderverzorgster’. Vervolgens vindt een vergelijking tussen kinderopvang en de thuissituatie plaats, aangezien beide fungeren als een opvoedingssituatie voor het kind. Ter afronding krijgt ‘ouderbetrokkenheid’ een eigen invulling vanuit diverse perspectieven.

2.3.1. Taak van de kinderopvang

Kinderopvang is sociaal geconstrueerd (James & Prout, 1999) in die zin dat haar functie en betekenis afhankelijk is van de socio-culturele en historische context waarin ze zich bevindt (Singer, 1993; McGurk, 1993). Illustratief is de huidige situatie in Japan. Door het lage aantal geboorten per jaar, dreigt het sociale zekerheidsstelsel te barsten, vandaar dat men vanuit het ‘Angel Plan’ is gaan investeren in kinderopvang zodat werkende moeders meer kinderen ter wereld kunnen brengen (White, 2001). Een ander voorbeeld is de kinderopvang in Latijns Amerika die zich richt op de bestrijding van de effecten van armoede om kinderen voor te bereiden op school (Rossetti-Ferreira, 2002). In China wordt dan weer een grote nadruk gelegd op de disciplinerende van kinderen als een vorm van socialisering. Dit wordt door de ouders hoogst wenselijk geacht als aanvulling bij de opvoeding thuis, die geconditioneerd wordt door het gegeven dat haast alle kinderen “enige” kinderen zijn (Tobin, 1989).

Aanvankelijk werd kinderopvang geschapen uit economisch oogpunt. Er werd gestreefd naar kwaliteitsvolle opvang als investering voor toekomstige werkrachten/burgers én de moeder als inzetbare schakel in het arbeidscircuit (Dahlberg, 2002; Friedman, 2001; McGurk, 1993; Vandenbroeck, 2003b). Tot op vandaag kent de kinderopvang een groot economisch belang dat in de komende jaren nog meer zal toenemen (Vandenbroeck, 2001; Rossetti-Ferreira, 2002). Onder druk van tewerkstelling worden ouders bijna verplicht om hun kind in te schrijven voor kinderopvang (Clyde & Rodd in Long, 1996; Peeters, (2002); Friedman, 2001). De meeste respondenten zien kinderopvang inderdaad op de eerste plaats als een noodzaak wanneer men wil blijven werken. *‘Ik vind dat goed voor moeders die fulltime werken en die gedwongen zijn om hun kinderen onder te brengen. (V3)’*.

Daarnaast hebben ouders specifieke verwachtingen en wensen naar de opvang toe (Long, 1996). In de kinderopvang leert men omgaan met anderen, wordt men voorbereid op school en leert men netjes te eten, op een potje te plassen en om te gaan met structuur. Het kind leert zich met andere woorden in te werken in de volwassen wereld. Doch zien enkele ouders de verzorging als de belangrijkste taak van de opvang. *‘De belangrijkste functie van de kinderopvang is zien dat die kinderen verzorgd worden als wij er niet zijn...Als ze die ne nieuwe pampers aan doen en eten geven. Zo helemaal in’t begin gaat dat toch over weinig meer als zien dat die verzorgd wordt. (M4)’ ‘Daar zorgen ze voor opvang en ik voed*

mijn kind op. (V2)’ Zulke uitspraken staan in schril contrast met de kinderverzorgsters die net de nadruk leggen op hun pedagogische taak. *‘(één van de belangrijkste taken van de kinderopvang is) kinderen op een pedagogisch verantwoorde manier mee begeleiden in hun opvoeding. (KDV2)’* Deze vaststelling deed vooral de leidinggevende stilstaan bij de beeldvorming van kinderopvang. *‘Ik wist niet dat ouders er nog zo over dachten. Dit is wel een belangrijk signaal. (LDG)’*

2.3.2. Taak van de kinderverzorg(st)er

Een goede kinderverzorg(st)er is volgens de respondenten op de eerste plaats lief, schenkt voldoende aandacht aan de kinderen en is met hen bezig. *‘Ze zijn continu bezig met hun werk en toch zijn ze bezig met de kinderen. (V6)’*. Verder moet ze rustig, streng, eerlijk en geduldig zijn. Twee ouders hebben echter bedenkingen of de kinderen wel genoeg stimulatie krijgen. *‘I think they are more busy during the day doing the things they have to do and they do it perfect. But I don’t think the children get enough stimulation. (V5)’*

De meeste ouders plaatsen zichzelf –in overeenstemming met de opvatting van Van den Bergh (1996)- boven een kinderverzorgster. *‘...ge kunt dat niet, als kinderverzorgster een moeder vervangen. (V10)’* *‘In theorie zou dat eigenlijk moeten zijn wat een moeder thuis doet. En dat is voor mij dag en nacht verschil. Ik denk dat wat die kinderverzorgsters doen voor dat kind is objectief, puur materieel goed voor dat kind... maar een kind is ook een persoonje dat psychisch nood heeft aan die geborgenheid. (V9)’* *‘Ook al hebben ze ervoor gestudeerd, een moeder voedt toch beter op dan een kinderverzorgster (V8).’*

Enkele zetten de capaciteiten van de kinderverzorgsters in de verf zetten. *‘They teach them very much things that I think as a mother, I can’t teach them the same at home. (V5)’*.

Deze uitspraken zorgden voor enig tumult in de kinderopvang. De kinderverzorgsters schotelen zichzelf een groots aantal capaciteiten voor waaronder flexibiliteit, empathie, luistervaardigheid, geduld, creatieve vaardigheden, openheid, inlevingsvermogen, verantwoordelijkheidszin,... Dit staat in contrast met de nadruk die ouders leggen op verzorgende taken.

2.3.3. Kinderopvang versus thuis

Geruime tijd deed men onderzoek naar de schadelijke effecten van kinderopvang, alias *‘the necessary evil’* (Vandenbroeck, 2003; Friedman, 2001; McGurk, 1993). Hoewel zulke aannames nooit bewezen zijn (McGurk, 1993; Barnett en Caughly In; Friedman, 2001), staat het economische belang van de kinderopvang nog steeds in een spanningsvolle verhouding tot het geconstrueerde ideaal van de moederlijke zorg (Singer, 1993) dat door de meerderheid van de respondenten gedragen wordt. Een imitatie van de thuissituatie met bijpassende gehechtheidrelatie tussen opvoedster en kind (Vandenbroeck, 2001) is echter onwenselijk gezien de relatie tussen opvoedster en kind overschat zou worden, ten nadele van de relaties tussen kinderen, tussen kinderverzorg(st)ers en ouders en tussen kinderopvang en sociale omgeving. Vandaag is men dan ook afgestapt van deze idee, beide milieus zijn

complementair (Sommer, 1992; Vandenbroeck, 2001). *'It doesn't have to be the same. The children can understand that at home, it's one way, in the crèche it's another way. By the way, this is life. (V5)'* *'Verschillen mogen niet echt flagrant zijn, maar ik vind het absoluut OK als er verschillen zijn. Mijn oudste zoon die nu twee opvoedingsstrategieën leert kennen en daar wordt hij alleen maar flexibeler van. (M1)'* *'Er moet een afstand zijn tussen thuis en in de kribbe... Zij leren van hier is het zo en daar is het zo. Dat voelen zij perfect aan. (V13)'*. Het kind leert de ervaringen in beide 'werelden' zowel te integreren als te scheiden (Brumagne, 2000). Dit is evenwel afhankelijk van de manier waarop ze zich thuis ontwikkelt en de aard van de relatie tussen de opvang en thuis (Sommer, 1992).

V9 en V10 staan daar echter vrij sceptisch tegenover. *'Dat kind leert leven in twee verschillende wereldjes, dus dat zijn eigenlijk ook twee verschillende kindjes. En met heel veel chance is dat kindje sterk genoeg en is dat één en hetzelfde kindje. (V9)'* *'De kinderverzorgsters, die hebben ook hun eigen waarden en die gaan wel proberen zoveel mogelijk naar de ouders toe te werken, maar met zo'n grote groep kinderen kunt ge niet elke ouder zijn wens vervullen. Dus die gaan een standaardopvoeding doen en dat gaat niet overeenkomen met de dingen van thuis dus die ouders gaan moeilijkheden hebben met dat kind én dat kind met de ouders. 'Hoe moet ik mijzelf gedragen?' (V10)'*.

2.3.4. Ouderbetrokkenheid

2.3.4.1. Op microniveau

Ouders komen vaak binnen met de ingesteldheid van cliënt. De meerderheid van de respondenten neemt dan ook genoegen met een respectvolle relatie tussen ouder en kinderverzorg(st)er. *'Het heeft veel te maken hoe dat de kinderverzorgsters zich gedragen ten opzichte van de ouders. Ge gaat er eigenlijk van uit dat ze met de kinderen OK zijn. (V14)'* *'Da klikt heel goed en dat vind ik ook wel belangrijk. Dat ge uw kind ergens kunt laten, van OK, ik ben gerust. (V4)'* *'Die hebben zo een systeem met schriftjes... en dat vind ik heel goe, zodat ge toch een beetje weet wat er gebeurd is. En dat ge dan ook voelt hoe zij erover spreken. (V14)'* Parallel met het onderzoek van Rodd & Milikan (In Long, 1996) blijken ouders goede relaties met de kinderverzorg(st)ers en feedback van de kinderopvang als iets belangrijks te zien. Deze ouders vragen niet expliciet om meer betrokkenheid, maar om respect voor hun opvattingen en handelingswijzen.

Kinderopvang is genoodzaakt om ouders in hun waarde te (h)erkennen om diverse redenen. Ten eerste zijn ouders de eerste opvoedingsverantwoordelijken (Peeters, 2002). Daarnaast kent het kind een oorspronkelijke en verworven loyaliteit ten aanzien van zijn ouders die nooit verbroken kan worden (Vandemeulebroecke, 1999). Respect voor de identiteit van het kind is dan ook onlosmakelijk verbonden met het respect voor de eigenheid van de ouders (Van Crombrugge, 1999). Vooral in het eerste levensjaar blijkt volgens Dolto (In Vandenbroeck, 1999) het zelfbeeld van het kind en de gehechtheidspersoon zeer nauw verbonden te zijn. In het 'ME' project te New York werden ouders betrokken bij een persoonlijk project van hun kind. Zij kwamen tot de conclusie dat het zelfbeeld in dezelfde mate stijgt met de mate van ouderbetrokkenheid (Miller, 2002).

Daarnaast kan men, in navolging van de crèches parentales²¹ in Frankrijk, samen zoeken naar een nieuwe opvoedingspraktijk voor de kinderopvang waarin beide partners zich terugvinden (Vandenbroeck, 2000; Peeters, 2002). Indien de opvoedingsgewoonten en opvattingen van de instelling (publieke) en het gezin (private) ver uit mekaar liggen, dreigt er immers een kloof die het zwaarst weegt op de schouders van het kind. Wanneer we rekening houden met elkaars opvoedingsgewoonten, hebben alle partijen er baat bij (Moss, 1992; Vandenbroeck, 2000; Peeters, 2002). Men moet oog hebben voor de relatie ouder-kind, zonder daarbij de rijkdom van de interacties tussen de ouders, tussen de kinderen en vooral de natuurlijkheid van wat er tussen ouders, opvoeders en kinderen gebeurt, over het hoofd te zien (Peeters, 2002).

Één ouder vraagt expliciet om grotere betrokkenheid *'For example parties, open days when the parents can do activities with the children. Involve is also bringing things to the crèche. To help in the crèche. They should involve them more. And the children love it when the parents are there (V5)'* Het Netwerk Kinderopvang van de Europese Commissie (1996) ziet deze doelstelling echter voor elke ouder weggelegd; *'Ouders hebben een samenwerkende en participerende rol in voorzieningen voor jonge kinderen. Zij hebben als zodanig recht om informatie te geven en te krijgen en recht om hun opvattingen zowel formeel als informeel tot uitdrukking te brengen. Het besluitvormingsproces van de voorzieningen dient volledig participierend te zijn: hierbij moeten ouders, alle werknemers en, zo mogelijk, kinderen betrokken zijn'* (Vandenbroeck, 1999). Daarbij moet men afstappen van de universalistische invulling van het begrip ouderparticipatie en op zoek gaan naar de manier waarop de betrokkenheid van dit concrete gezin in deze concrete instelling vorm gegeven kan worden (Vandenbroeck, 2001; Combes en Murcier In; Peeters, 2002; Edwards, 2000). Zo zijn de Franse crèches parentales erin geslaagd om van kinderopvangcentra fora te maken waar ouders en opvoeders samen werken aan een gezamenlijk opvoedingsproject van ouders en professionele opvoeders uit te stippelen (Peeters, 2002).

Een kanttekening hierbij is evenwel dat ouderbetrokkenheid veelal ingevuld wordt door autochtone, hooggeschoolde vrouwen (Moss, 1992) die de moedertaal delen met de kinderverzorg(st)ers (Coll, 2002). De mate waarin vaders betrokken zijn in de kinderopvang, varieert volgens Lamb (In; Hossain, 1999) langs culturele waarden. In plaats van bepaalde groepen hun afwezigheid toe te schrijven aan onwilligheid, moet men eerst de eigen praktijk doorlichten. Welk beeld stralen wij uit? Welke (on)zichtbare drempels worden er gecreëerd? Daarnaast mag men de spanning tussen werkdruk en nood aan participatie in dienstverlening, niet uit het oog verliezen (Moss, 1992).

Kortom, ouderbetrokkenheid op micro-niveau is een 'multifaceted construct' dat grondige reflectie verdient alvorens het in praktijk gebracht kan worden (Coll, 2002; Edwards, 2000).

2.3.4.2. Op macroniveau

De ouders kunnen daarnaast ook thema's opnemen die de crèche overschrijden (Peeters, 2002). Vandaag wordt er geijverd om kinderdagverblijven te zien als transitionele ruimte tussen privaat en

²¹ De crèches parentales in Frankrijk zijn kleine kinderdagverblijven die mede door ouders worden bestuurd en waar ouders ook een actieve plaats hebben bij het dagelijkse handelen.

publiek (Tobin, 1989; Vandenbroeck, 1999; 2002; Dahlberg, 2002; Juillard In Peeters, 2002), die de eerste contacten levert met andere levenssferen buiten het referentiekader van het gezin. Deze verbreding van het opvoedingsmilieu kan bijdragen tot de socialisering aangezien jonge kinderen hier voor het eerst in aanraking komen met het openbare leven (Vandenbroeck, 1999). Uiteraard blijft dit niet beperkt tot éénrichtingsverkeer. Aangezien kinderopvangcentra deel uitmaken van gemeenschappen, naties en culturen, reflecteren en beïnvloeden deze instellingen sociale verandering (Peeters, 2002; Vandenbroeck, 2001; Dahlberg, 2002). Vandaar dat kinderopvangcentra de kracht in zich hebben om te evolueren tot fora waar kinderen en volwassenen elkaar ontmoeten om samen te participeren in projecten van culturele, sociale, politieke en economische betekenis (Dahlberg, 2002; Peeters, 2002). Op die manier komen we dichterbij tot een geïnformeerde, participatieve en kritische democratie en een actief burgerschap (Dahlberg, 2002; Singer, 1993; Rossetti-Ferreira, 2002). Kortom, *'Early Childhood care and education should function as a multi-faceted organism embedded in civil society, located in a particular context, engaged in co-constructive pedagogical work, fostering solidarity and co-operation, and as a site for democratic and emancipatory practice.'* (Rossetti-Ferreira, 2002).

Momenteel staan we nog een eind weg van de kinderopvang als forum zoals Dahlberg ze omschrijft. Pas wanneer de triade ouder-kind-kinderverzorg(st)er²² een vruchtbaar verloop kent, kunnen we mijns inziens werken naar de kinderopvang als maatschappelijk forum. Ondanks de relatief uitgebreide theorievorming, stranden we in de praktijk vaak bij de diade kinderverzorg(st)er-kind waarbij de ouder amper zijn gerechtigde plaats toebedeeld krijgt (Long, 1996; Moss, 1992). Bepaalde praktijken hebben immers uitgewezen dat een stap naar de ouders toe, meer dan eens op zich laat wachten²³. Een kritisch zelfreflectieve houding in combinatie met een open, flexibele en respectvolle houding naar ouders toe, lijkt al te vaak in een hoekje gedrongen.

Ik acht de idee van een kinderopvangcentrum als forum, zoals Dahlberg ze formuleert, niet alleen mogelijk, maar ook wenselijk. Pas wanneer een ouder gerespecteerd wordt in zijn 'zijn' en 'denken' kan men samen een blik werpen naar de maatschappij en bij deze fungeren als actor tot sociale verandering.

²² Notredame, L. Triadisch denken.

²³ Deze uitspraak is gebaseerd op persoonlijke ervaringen van de medewerkers van het VBJK en de eigen ervaringen bij bezoeken aan diverse kinderdagverblijven.

3. Uitwerking

Wat doen we nu met deze veelheid aan informatie? In dit derde onderdeel worden lijnen aangegeven doorheen de bespreking van de onderzoeksresultaten. We vangen bijgevolg aan met een overzicht van de essentie uit voorgaande onderdelen. In tweede instantie wordt een link gelegd naar de praktijk met een aanzet tot constructieve dialoog tussen ouder en kinderverzorg(st)er.

3.1. Overzicht

3.1.1. Video

De bespreking van de video in deel één illustreert hoe diverse narratieven geconstrueerd worden over eenzelfde opvoedingssituatie. De impliciete aannames die men hanteerde over D., gaven vorm aan een eigen manier van pedagogisch handelen. Ideeën over een ‘goede’ opvoeding zijn met andere woorden gekoppeld aan bepaalde kindbeelden die op hun beurt samenhangen met sociale en maatschappelijke evoluties. Door de diverse narratieven van ouders te koppelen aan dominante kindbeelden doorheen de geschiedenis, werd geïllustreerd hoe we in deze postmoderne samenleving omringd worden door een diversiteit aan opvattingen betreffende ‘het kind’. Het is evenwel opmerkelijk hoe de kinderverzorgsters overtuigd waren dat ouders hun visie zou stroken met die van hen. Een analyse en problematisering van zulke onbewezen aannames dringt zich op als voorwaarde tot kritische zelfreflectie. Bij confrontatie met de narratieven van ouders, kwam het kindbeeld dat de kinderverzorgsters geconstrueerd hadden, enigszins op de helling te staan. In dialoog met ouders kan men komen tot deconstructie van normatieve intuïtieve overtuigingen om samen te bepalen wat goed is voor hun kind in een specifieke situatie.

3.1.2. Confrontatie met het narratief van de kinderverzorgsters

Het feit dat de meerderheid van de respondenten in deel twee zijn/haar mening nuanceert/herziet naar aanleiding van het narratief van de kinderverzorgsters, duidt op de relevantie van een duidelijke motivatie en explicatie van de pedagogische handelingswijze die men hanteert. Uiteenlopende tot zelfs tegengestelde narratieven kunnen elk op redelijke argumenten gebaseerd zijn. Wederzijds begrip is echter pas mogelijk wanneer er een respectvolle en open dialoog plaatsvindt.

3.1.3. Een ‘goede’ opvoeding

Deel drie illustreert hoe elk gezin uniek is in het samenspel van oriëntatiepatronen, denkbeelden en praktijken van opvoeden. Ondanks de diversiteit aan opvattingen omtrent ‘wat goed is voor het kind’, werden de uiteenlopende, tot zelfs tegengestelde parental ethnotheories zeer overtuigend naar voor gebracht. Bij de respondenten is geen sprake van zogenaamde opvoedingsonzekerheid. Ze hebben een

zeer klare en beargumenteerde visie betreffende een ‘goede opvoeding’, wat consequenties met zich meebrengt zowel voor de praktijk van opvoedingsondersteuning als het kwaliteitsdiscours.

Binnen deze context kan opvoedingsondersteuning enkel gewettigd worden wanneer men vertrekt vanuit ouders hun pedagogische verantwoordelijkheid, hun competenties en krachten zodat men samen op zoek kan gaan naar uitwegen gerelateerd aan de waarden en standaarden van ouders. Desalniettemin blijft de motivatie tot ingrijpen eerder een machtsspel. Er bestaat namelijk geen absolute wetenschap die kan oordelen over het al dan niet acceptabel zijn van parental etnotheories.

Daarnaast vraagt het begrip ‘kwaliteit’ om deconstructie gezien kwaliteitscriteria eerder een samenloop zijn van sociale, culturele, politieke en morele invloeden. Het gaat hier over goed of kwaad dat door machthebbers bepaald wordt, terwijl men kwaliteit als universeel, objectief en meetbaar ‘verkoopt’. Kwaliteitslabels ontkrachten 'parental etnotheories' en vervangen ze door de macht van de wetenschap (Vandenbroeck, 2003b). Vandaar dat men pleit om kwaliteit te vervangen door betekenisverlening waarbij men expliciete ethische en filosofische keuzes gaat maken in overleg. We kunnen geen standaarden geven, maar wat we wel kunnen zeggen is, dat wat goed beargumenteerd is en een eerlijke constructie is, verdient respect. Een interpretatie of een narratief gaat nooit een andere interpretatie uitschakelen. De bedoeling is dat men de eigenlijke praktijk bestudeert en er betekenis in zoekt. ‘Goed’ wordt gezien als een product van een kritische reflectie en een dialogische praktijk die gecontextualiseerd wordt en waar ook tegenin gegaan kan worden.

Tot slot werd gezocht naar de oorsprong van ideeën betreffende een ‘goede’ opvoeding. Vanuit de theorie werd gesteld dat impliciete wetten uit onze eigen cultuur onbewust onze spontane en professionele houdingen sturen. Dit werd enigszins genuanceerd gezien cultuurspecifieke opvoedingsdenkbeelden en -praktijken een eigen dynamiek kennen naar aanleiding van de wisselwerking tussen de generaties binnen het gezin en tussen de gezinsleden en hun directe omgeving. Vandaar dat we eerder refereren naar de thuiscultuur als bepalend voor opvattingen betreffende een ‘goede’ opvoeding. Houdingen en overtuigingen worden overgedragen van generatie op generatie door modeling.

Dit maakt dat elk gezin uniek is in het samenspel van oriëntatiepatronen, denkbeelden en praktijken van opvoeden. Er werden dan ook, in tegenstelling tot diverse onderzoekers²⁴, geen verbanden gevonden met de gehanteerde achtergrondkenmerken (supra). Hoewel dit gegeven genuanceerd dient te worden gezien het lage aantal respondenten. Bovendien behoort dit niet tot mijn doelstelling van onderzoek.

3.1.4. Kinderopvang

De beelden die ouders van kinderopvang hebben, zijn uiteenlopend. Opvallend is evenwel dat een aantal ouders verzorging als dé belangrijkste taak van de opvang ziet. Illustratief hiertoe is het feit dat de kinderopvang, ondanks de heersende proto-professionaliseringstendens, slechts door een beperkt aantal respondenten (h)erkend wordt als aanspreekpunt inzake opvoeding. Dit staat in contrast met de

²⁴ Cfr. Pels (1998), Nysten (1998), Rispens in Bouverne-De Bie (1999), Suzzio (2002)

kinderverzorgsters die hun pedagogische bijdrage sterk benadrukken. Blijkbaar schort er iets in de beeldvorming van kinderopvang naar ouders toe en de verhouding tussen kinderverzorg(st)ers en ouders.

Beide milieus bestaan al te vaak naast elkaar zonder ieders waarde te (h)erkennen. In plaats daarvan pleit men voor intensief overleg om te komen tot een nieuwe opvoedingspraktijk voor de kinderopvang waarin beide partners zich terugvinden. Daarbij moet men afstappen van de universalistische invulling van het begrip ouderparticipatie en op zoek gaan naar de manier waarop de betrokkenheid van dit concrete gezin in deze concrete instelling vorm gegeven kan worden.

Wanneer we dit ruimer bekijken, maken kinderopvangcentra deel uit van gemeenschappen, naties en culturen. Daardoor reflecteren en beïnvloeden deze instellingen sociale verandering. Kinderopvangcentra hebben bijgevolg de kracht in zich om te evolueren tot fora waar kinderen en volwassenen elkaar ontmoeten om samen te participeren in projecten van culturele, sociale, politieke en economische betekenis. Op die manier komen we dichterbij tot een geïnformeerde, participatieve en kritische democratie en een actief burgerschap.

Een eerste stap hiertoe is volwaardige communicatie tussen opvoeders (zowel professionelen als ouders).

3.2. Communicatie

'Wat is goed opvoeden? Als je erover praat met andere ouders, kinderverzorgsters en ieder zegt zijn eigen mening, dan kom je wel tot een goed resultaat. (KDV2)'

Uit het voorgaande mag duidelijk wezen dat communicatie zich opdringt (De Spiegeleer, 1999). We bespreken achtereenvolgens de voorwaarden en het verloop van effectieve communicatie. Hoewel deze met de nodige voorzichtigheid benaderd moeten worden.

3.2.1. Voorwaarden

Normaliter kan een gesprek pas optimaal verlopen wanneer beide gesprekspartners een gelijke status genieten. Doch kunnen we de maatschappelijke ongelijkheid nooit volledig naar onze hand zetten. Alleen al de positie van verantwoordelijke van een dienst of ervaren opvoeder geeft een machtspositie tegenover de ouder. Volgens prof. R. Doom (In; Vandenbroeck, 1999) gaat diegene die de macht heeft, de relatie bepalen. Het is evenwel aan de instelling om ook het gezin te erkennen als een systeem met eigen normen, praktijken en concrete omstandigheden. Bij de ontmoeting van beide systemen zijn de (communicatieve) vaardigheden van de opvoeder dan ook cruciaal (Bruner, 1996). Om tot overleg te komen met ouders, moet er aan enkele voorwaarden voldaan worden.

Op de eerste plaats moet men oog hebben voor bepaalde praktische overwegingen. Er moet een verantwoord aantal ervaren medewerkers beschikbaar zijn die voldoende tijd kunnen vrijmaken om te

participeren in het proces van betekenisverlening. Allen moeten tevens gemotiveerd zijn om uitdagend en veeleisend werk te doen.

Hun eerste taak omvat de creatie van een veilige omgeving die voldoende stimuli biedt om te onderhandelen (Vandenbroeck, 2002). Dit kan men onder andere bereiken door voldoende aandacht te schenken aan informele contacten op regelmatige basis (Verstraete, x). Daarnaast is het wenselijk dat men als opvoeder enige kennis verwerft over cultuurgebonden opvoedingsverschillen en eventueel taalcodes (Olivier, 1998) teneinde al te grove misverstanden te vermijden (Pels, 1998; Nysten, 1998; Spencer-Rodgers, 2002) zonder hierbij te vervallen in een multiculturalistisch standpunt waarbij de culturele eigenheid al de interacties en relaties tussen mensen en groepen in grote mate beheerst (Talloen, 2000; Suzzio, 2002; Singer, 1993). Deze overtuiging werkt immers isolatie en segregatie in de hand (Verstraete, x; De Spiegeleer, 1999).

Naast deze praktische overwegingen, moet er een zekere grondhouding aanwezig zijn om het overleg optimaal te laten verlopen. Opvoedingsdeskundigen lossen hun superioriteit om te komen tot een goede verstandhouding, wederzijds vertrouwen, een positieve belangstelling en respect (De Spiegeleer, 1999; Singer, 1993; Rossetti-Ferreira, 2002; Olivier, 1998; Vandenbroeck, 2002). Ouders kunnen immers ernstig geshockeerd zijn als ze merken dat bepaalde waarden, normen en gewoonten, die erg verschillen van de hunne, als een evidentie worden voorgesteld (Nysten, 1998). Hun eigen waarden en gewoonten maken immers deel uit van de identiteit als gezin en een afkeuring daarvan, betekent een ernstige verwerping (Vandenbroeck, 1999).

Een vorm van openheid vrij van vooroordelen naar de ouder toe, met wederkerigheid en gelijkwaardigheid als sleutelbegrippen, is cruciaal (De Spiegeleer, 1999; Rossetti-Ferreira, 2002). Verschillende meningen kunnen immers op redelijke argumenten gebaseerd zijn (Bruner, 1998 in Vandenbroeck, 1999; Spencer-Rodgers, 2002). Vandaar dat ieder zijn waarden en standaarden moet verantwoorden (Singer, 1993). Vanuit een inclusief model van onderhandeling dient men ouders te erkennen als volwaardige leden van de samenleving zodanig dat ze kunnen participeren, zonder hun eigenheid te moeten opgeven (Verstraete, x). Uiteraard kan men wel duidelijke grenzen stellen en positie innemen ten aanzien van het reglement. Soms zal het onvermijdelijk zijn dat men tegen de praktijk van de ouders ingaat, in het belang van het kind (Vandenbroeck, 1999).

Daarnaast moet men stilstaan bij het feit dat onze wetenschappelijke kennis zich situeert in de context van de kinderopvang die zelf ingebed is in een bepaalde cultuur (Singer, 1993). Men handelt vaak vanuit eigen opvattingen en vanuit theorieën over de ontwikkeling en opvoeding van kinderen die op westerse leest geschoeid zijn, of vanuit stereotypen over de groepering waar men de andere toe rekent (Vandenbroeck, 1999). We moeten abstractie maken van de eigen mening teneinde grondig te kunnen luisteren naar de diversiteit aan ouders, zonder verblind te worden door het eigen referentiekader. Men moet met andere woorden adequaat en flexibel kunnen omgaan met diversiteit op alle vlakken (Sierens, 1998 in Verstraete, x; Bruner, 1996; Vandenbroeck, 2002; Brumagne, 2000).

Tenslotte moet er ook een bereidheid zijn om de eigen normen in vraag te stellen (Derman-Sparks, 1998). Men moet zich openstellen tot deconstructie (Foucault in Dahlberg, 2002) van eigen referentiekaders.

3.2.2. Verloop

Wanneer men heeft getracht deze voorwaarden te vervullen en zich enigszins bewust te zijn van de knelpunten die onderhuids spelen, kan men overgaan tot overleg met ouders. Om te beginnen moet de instelling zich duidelijk uitspreken over haar missie, praktijk en de omstandigheden waarin men werkt (Vandenbroeck, 1999; Van Keulen, 1996). Volgens doelstelling 16 van de commissie kinderopvang (1996) moeten alle collectieve voorzieningen voor jonge kinderen samenhangende waarden en doelstellingen, met inbegrip van een expliciet geformuleerde educatieve of opvoedingsfilosofie hebben. Het is dan ook noodzakelijk dat het team, in samenspraak, een visie ontwikkelt op individuele, sociale en culturele verscheidenheid (Verstraete, x). Daarna krijgt de ouder alle ruimte om zijn/haar opvoedingsdoelen kwijt te kunnen waardoor we elkaars gewoonten en verwachtingen zorgvuldig kunnen verkennen volgens het principe van wederkerigheid (Maalouf, 1999). Bruner (1996) spreekt van “egalitarian reciprocity” waarbij men elkaar als gelijke erkent, maar toch als verschillend ziet.

Op de eerste plaats worden zowel gelijkenissen als verschillen op het niveau van de praktijk benoemd. We vermijden dat de discussie zich onmiddellijk toespitst op waarden aangezien men moeilijk kan onderhandelen over principes, al zijn er zelden of nooit tegengestelde waarden en normen (De basiswaarde, de zorg om de kinderen, is immers gemeenschappelijk). Het is wel mogelijk dat verschillende waarden een andere plaats in de persoonlijke hiërarchie krijgen of dat men verschilt van mening over de manier waarop een waarde in de praktijk geuit wordt (Bruner, 1996).

Uit de dialoog vloeit voort dat men de verschillen vaststelt, bespreekt en onderhandelt om te komen tot een praktijk waarin beide partijen zich kunnen vinden (één plus één is drie in Vandenbroeck, 1999). Een openheid naar nieuwe en creatieve oplossingen toe en de competentie om deze praktijk te plannen en toe te passen, is uiteraard noodzakelijk (Rossetti-Ferreira, 2002).

Men kan zelfs een stap verder gaan en de ouder in meer of mindere mate²⁵ betrekken in de dagelijkse werking wat ouders ondersteunt in hun ouderrol en de interacties met hun kinderen bevordert (Tijus in Vandenbroeck, 1999). In Frankrijk werkt men bijvoorbeeld met crèches parentales waarbij de opvang samen met de ouders opgenomen wordt (Van den Durpel, 2001).

In een tweede stadium kunnen we over meer fundamentele kwesties spreken. Zowel ouders als opvoed(st)ers moeten de kans krijgen om samen kritisch te reflecteren over wat we verstaan onder (goede) kindertijd, kinderopvang en welke doelstellingen we voor onze kinderen vooropstellen in relatie tot de samenleving (Pedagogische filosofie in Dahlberg, 2002). Het is belangrijk dat we aannames, diverse narratieven (Bruner, 1996) kritisch met mekaar confronteren en bespreken, niet om

²⁵ Men kan voorzichtig onderhandelen met de ouders om hen toe te laten een actievere plaats in te nemen in het dagelijks functioneren. Voor elke ouder kan een reële inschakeling op maat gecreëerd worden (participatie) of er kan effectief samengewerkt worden met de ouder die zelf verandering vraagt en ideeën aangeeft.

tot een nieuwe absolute waarheid of kennis te komen, maar om de elementaire voorzichtigheid aan de dag te leggen die uit deze kritiek kan groeien. Diversiteit verrijkt zowel de persoon als de werking (Van Keulen, 1996). Dit omvat een langdurig en intensief proces aangezien het vaak gaat over een verandering van attitude en een verschuiving van waardeoriëntaties (Olivier, 1998). Bruner (1996) spreekt over *'Waking up by contrast, by making the all-too-familiar strange again'*. We worden ons bewust van de impliciete wetten van onze eigen cultuur die onze spontane en professionele houdingen sturen (Rayna, 2000; Vandenbroeck, 2001; Dahlberg, 2002) ons eigen denken (cfr. going meta in Vandenbroeck, 1999; Bruner, 1996) én van de manier waarop anderen hun narratieven construeren, via de pedagogiek van de wederkerigheid (Maalouf, 1998). Het doel is niet meer unanimité te bereiken, maar een groter bewustzijn (Stambak, 1998; Verstraete, x; Talloen, 2000)). We moeten immers afstappen van de idee dat er een abstracte, universele notie bestaat van wat goed is voor kinderen (Vandenbroeck, 2001). Net dit gegeven geeft de aanzet tot een gezamenlijk zoekproces dat niet enkel fungeert als middel tot welzijnsbevordering, maar tevens een doel op zich vormt (Verstraete, x). Op deze manier kan er een nieuwe cultuur in de instelling gecreëerd worden die zich profileert als maatschappelijk forum waar ook private actoren hun stempel kunnen drukken op het publieke domein.

3.3. Kritische reflectie

Vanuit de onderzoeksresultaten, zoals voorgesteld in 3.1., wordt gewezen op de noodzaak van effectieve communicatie tussen ouder en kinderverzorg(st)er. In het daarop volgend onderdeel worden enkele aanzetten gegeven tot constructieve dialoog tussen deze actoren teneinde kinderopvang te laten fungeren als maatschappelijk forum.

Hierbij kunnen evenwel enkele bedenkingen gesteld worden. Zo ziet een belangrijk aandeel van de respondenten de kinderopvang als een dienst die louter instaat voor de verzorging en opvang van het kind wanneer de ouders uit werken gaan. De betrokkenheid mag zich naar hun mening beperken tot een bespreking van de aanpak van hun kind in een bepaalde situatie. Er is met andere woorden geen expliciete vraag naar uitdieping van onderliggende opvoedingswaarden en –opvattingen. Hoewel ik, als sociaal agoge, sterk geloof in de kracht van kinderopvang om te evolueren tot maatschappelijk forum, moeten we ons steeds de vraag stellen in hoeverre dit voor ieder wenselijk en mogelijk is. De wenselijkheid valt ruim te beargumenteren, maar de mogelijkheid stelt enigszins vraagtekens. Ten slotte vergt dit hele discours heel wat tijd en energie, naast een heel open en kritische houding naar zichzelf toe. De eigen opvattingen worden immers doelbewust uit evenwicht gebracht teneinde voor elke ouder en elk kind een unieke weg te zoeken. Daarnaast vergt de toepassing een heleboel extra inspanningen.

Desalniettemin geloof ik in sterk in het gezegde 'waar een wil is, is een weg.'

Uitleiding

De kernvraag van deze scriptie luidt ‘Wat is een goede opvoeding?’ met aansluitend de bedenking of het al dan niet gewettigd is te spreken over dé goede opvoeding. Vanuit deze idee heb ik een kleinschalig etnografisch onderzoek uitgewerkt, geïnspireerd op het werk van Tobin (1989) waarbij op zoek gegaan is naar diverse narratieven van opvoeders –zowel kinderverzorg(st)ers als ouders– betreffende een ‘goede’ opvoeding van het jonge kind (0-3 jaar).

Algemeen kunnen we stellen dat dé goede opvoeding niet bestaat. Vanuit de diversiteit aan narratieven van de respondenten, ben ik tot de conclusie gekomen dat de manier waarop het pedagogisch handelen vorm krijgt, grotendeels bepaald wordt door enerzijds impliciete aannames over kinderen en anderzijds door gangbare opvattingen binnen de thuiscultuur.

Op de eerste plaats werd uitgediept hoe ideeën over een ‘goede’ opvoeding gekoppeld zijn aan bepaalde kindbeelden die op hun beurt samenhangen met sociale en maatschappelijke evoluties. Door de diverse narratieven van ouders te koppelen aan dominante kindbeelden doorheen de geschiedenis, werd geïllustreerd hoe we in deze postmoderne samenleving omringd worden door een diversiteit aan opvattingen betreffende ‘het kind’ dat in wezen niet bestaat. Bovendien werd bevestiging gevonden voor de stelling dat kindbeelden en daaraan gekoppeld diverse opvoedingsopvattingen, sociocultureel geconstrueerd zijn.

Het was evenwel opmerkelijk hoe de kinderverzorgsters overtuigd waren dat de visie van ouders zou stroken met die van hen. De respondenten hadden echter zeer uiteenlopende, maar ook zeer klare en beargumenteerde visies betreffende een ‘goede opvoeding’. Uiteraard blijft het een vraagteken of dit voor alle ouders geldt, aangezien zelfselectie bij mijn onderzoek een belangrijke rol speelde. Ik vermoed dat ouders die bijvoorbeeld kampen met ernstige opvoedingsproblemen, gepaard gaande met onzekerheid en schuldgevoelens, niet geneigd zullen zijn te participeren aan mijn onderzoek.

Desalniettemin getuigden de respondenten van een hoogst eigen invulling van opvoeding, wat op zich respect verdient. Kortom, een analyse en problematisering van onbewezen aannames drong zich op. De bespreking van de narratieven van de kinderverzorgsters met de ouders, illustreerde hoe een duidelijke motivatie en explicatie van de pedagogische handelingswijze die men hanteert, kan bijdragen tot wederzijds begrip.

Zulke deconstructies zijn echter niet vanzelfsprekend gezien geconstrueerde dominante opvattingen al te gemakkelijk geïnstitutionaliseerd worden via tendensen van opvoedingsondersteuning en het kwaliteitsdiscours dat vaak gekoppeld wordt aan het ontwikkelingspsychologisch discours.

Binnen deze context kan opvoedingsondersteuning enkel gewettigd worden wanneer men vertrekt vanuit de pedagogische verantwoordelijkheid van ouders, hun competenties en krachten, zodat men samen op zoek kan gaan naar uitwegen gerelateerd aan de waarden en standaarden van ouders.

Daarnaast vraagt het begrip 'kwaliteit' om deconstructie gezien kwaliteitslabels 'parental etnotheories' ontkrachten en ze vervangen door de macht van de wetenschap. Vandaar dat men pleit om kwaliteit te vervangen door betekenisverlening waarbij men expliciete ethische en filosofische keuzes gaat maken in overleg. 'Goed' wordt gezien als een product van een kritische reflectie en een dialogische praktijk die gecontextualiseerd wordt en waar ook tegenin gegaan kan worden zonder hierbij te vervallen in een zekere permissiviteit.

Gezien de kinderopvang een ontmoetingsplaats is tussen professionele opvoed(st)ers en ouders, kan zij fungeren als forum voor zulke (de-/re-) constructies. In dialoog met ouders kan men komen tot deconstructie van normatieve intuïtieve overtuigingen om samen te bepalen wat goed is voor hun kind in een specifieke situatie.

Zo is bevestiging gevonden voor de stelling van Rayna dat de confrontatie van de diverse narratieven van ouders een 'vormend' effect heeft gehad op het personeel van de kinderopvang. Gaandeweg werd men zich bewust van de impliciete wetten van de eigen cultuur die spontane en professionele houdingen sturen, het eigen denken én van de manier waarop anderen hun narratieven construeren.

Deze scriptie pleit voor een intensief overleg tussen de primaire opvoedingsverantwoordelijken en de kinderverzorg(st)ers om te komen tot een nieuwe opvoedingspraktijk voor de kinderopvang waarin beide partners zich terugvinden. Daarbij moet men afstappen van de universalistische invulling van het begrip ouderparticipatie en op zoek gaan naar de manier waarop de betrokkenheid van dit concrete gezin in deze concrete instelling vorm gegeven kan worden.

Kinderopvangcentra hebben immers de kracht in zich om te evolueren tot fora waar kinderen en volwassenen elkaar ontmoeten om samen te participeren in projecten van culturele, sociale, politieke en economische betekenis.

Bibliografie

Bouverne-De Bie, M. Nys, K. en Verschelden, G. (1999) Ontwikkelingen en krachtlijnen binnen het gezin(sleven). Enkele empirische gegevens, ook vanuit het perspectief van kinderen. In: Bouverne-De Bie, M. Gruwez, C. Nys, K. Van Crombrugge, H. en Verschelden, G. (1999). Het gezin en de rechten van het kind. Acco. Leuven/Amersfoort. Pp.1-128.

Bouverne-De Bie, M. (1998) Cursusmateriaal bij het opleidingsonderdeel; Sociaal agogiek.

Bouverne-De Bie, M. (2002). Opvoedingsondersteuning; een vorm van maatschappelijke dienstverlening. In; Vandemeulebroecke, L. Van Crombrugge, H. Janssens, J. en Colpin, H. (2002). Gezinspedagogiek - Deel II: Opvoedingsondersteuning. Leuven/Apeldoorn. Garant. Pp.344.

Bruner (1996). The Culture of Education. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts. London, England. Pp.1-224.

Brumagne, M. (2000). De opvangouder als onderhandelaar. Praten over verschillen. In; Kiddo (december 2000). Pp. 10-13.

Caughly, M., O'Campo, P., Randolph, S.M. and Nickerson, K. (2002). The Influence of Racial Socialization Practices on the Cognitive and Behavioral Competence of African American Preschoolers. In; Child Development, September/October 2002, Vol 73, Nr. 5, Pp1611-1625.

Chandler, T.A. et al. (1997). Self-esteem and causal attributions. Genetic, Social and General Monographs, Vol. 123 (4), 479-491.

Coll, C.G. Akiba, D. Palacios, N. Bailey, B. Silver, R. DiMartino, L. and Chin, C. (2002). Parenting: Science and Practice. Vol.2. Nr.3. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Pp.303-324.

Colpin, H. en Vandemeulebroecke, L. (2002). Legitimering van opvoedingsondersteuning. In; Vandemeulebroecke, L. Van Crombrugge, H. Janssens, J. en Colpin, H. (2002). Gezinspedagogiek - Deel II: Opvoedingsondersteuning. Leuven/Apeldoorn. Garant. Pp.344.

Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2002) Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives. Routledge Falmer. 1-206.

De Kesel, G. Interculturele medewerkers bij Kind en Gezin: een persoonlijke kennismaking.

De Mey, W. Werken vanuit een positieve houding. In: Kiddo 4 juni. Pp.26-29.

- De Paepe, M. (1998) De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250jaar. Acco. Leuven. Pp1-285.
- Derman-Sparks, L. (1998). Doelstellingen voor een opvoeding zonder vooroordelen. In; Respect. The CD-ROM. Pp.1-5.
- De Spiegeleer, D. Kind en Gezin en interculturele bemiddeling. In; Anderzijds. Een tijdschrift van het Provinciaal Centrum voor Interculturele vorming. Jaargang 5 nr. 2 (juni 1999)
- Devuyst, I. (2002) Zelfperceptie van het jonge kind in een samenleving gekenmerkt door diversiteit. Scriptie ingediend tot het behalen van de graad van Licentiaat in de Psychologie. RUG. Pp1-68.
- De Waele, Inge. Zelfstandigheid. VCOK. H. Dunantlaan 2 in Gent
- De Waele, Inge. Individualiseren en Stimuleren. VCOK. H. Dunantlaan 2 in Gent
- Edwards, R. & Alldred, P. (2000). A Typology of Parental Involvement in Education Centring on Children and Young People; negotiating familisation, institutionalisation and individualisation. In; British Journal of Sociology of Education. Vol.21.Nr.3. Pp.435-453.
- Ehrenberg, M. Gearing-Small, M. Hunter, M.A. and Brent, J.S. (2001). Childcare Task Division and Shared Parenting Attitudes in Dual-earner Families with Young Children. In; Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies. Vol.50. Nr.2. Pp.143-153.
- Forrester, M. A. (2002). Appropriating Cultural Conceptions of Childhood. Participation in conversation. In: Childhood. Vol. 9(3). Sage Publications. London. Pp255-276.
- Friedman, S.L. Randolph, S. Kochanoff, A. (2001). Childcare Research at the Dawn of a New Millennium: Taking Stock of What We Know. In; Bremner, G. Fogel, A. (2001) Blackwell handbook of infant development. Handbooks of Developmental Psychology. Malden, MA, US; Blackwell Publishers. Pp.660-692.
- Gruwez, C. (1999) Tot je recht komen. Kinderen en het gezin. In: Bouverne-De Bie, M. Gruwez, C. Nys, K. Van Crombrugge, H. en Verschelden, G. (1999). Het gezin en de rechten van het kind. Acco. Leuven/Amersfoort. Pp1-128.
- Halualani, R.T. (2000). Rethinking 'Ethnicity' as structural-cultural project(s): notes on the interface between cultural studies and intercultural communication. In; International Journal of Intercultural Relations. Vol.24. Pergamon. Pp.579-602.

Harter, S. (1990). Process underlying adolescent self-concept formation. In: Montemayor, G.R. et al. *From Childhood to adolescence: A Transitional Period?*, pp. 205-239. Newbury Park. CA: Sage.

Heyting, F. (1999) Participatie en autonomie: over identiteitsopvoeding in een post-modernistische samenleving. In: Somers, A. (eindred.). *Thema's. Kind in de eenentwintigste eeuw*. Gent: Vormingscentrum voor Begeleiding van het Jonge Kind - VBJK. Pp17-23.

Hitchcock, E. & Hughes, D. (1989) *Research and the teacher* routledge. Chapter two. Models of social research.

Hossain, Z. Chew, B. Swilling, S. Brown, S. Michaelis, M. and Philips, S. (1999). Fathers' Participation in Childcare Within Navajo Indian Families. In; *Early Child Development and Care*. Vol. 154. OPA (Overseas Publishers Association) N.V., Singapore. Pp. 65-74.

James, A. & Prout, A. (1997) A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems. In: James, A. & Prout, A. (1997) *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Falmer Press. Pp 7-33

Janssens, F. J. G. (1985). Betrouwbaarheid en validiteit in interpretatief onderzoek. In: *Pedagogisch Tijdschrift*. 10 nr. 3. Pp.149-161.

Kliewer, W. & Sandler, I.N. (1992). Locus of control and self-esteem as moderators of stressor-symptom relations in children and adolescents. In: *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol. 20, 393-431.

Kwanghee, J., Sterling, H.A. (2000). Intergenerational comparisons of paternal Korean childrearing practices and attitudes. In; *Early Child Development and Care*. Vol 165. Nr.59-84. Overseas Publishers Association N.V., Singapore. Pp.59-84.

KWAPOI Kwaliteitsinstrument particuliere opvanginstellingen

Leary, M.R. et al. (1995). The role of low self-esteem in emotional and behavioural problems: why is low self-esteem dysfunctional? In: *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 14 (3), 297-314.

Leavitt, R.L., Bauman-Power, M. (1997) *Civilizing Bodies. Children in Day Care*. In; Tobin, J. (1997) *Making a Place for Pleasure in Early Childhood Education*. Yale University Press. New Haven and London. Pp. 39-75.

Ligtermoet, I. Jongepier, N. Het gaat om jou! Ervaringen met pedagogisch vernieuwen. In; *Kiddo* 8, december 2000. Pp22-24.

Long, P., Wilson, P., Kutnick, P. and Telford, L. (1996). Choice and Childcare: A Survey of Parental Perceptions and Views. In: *Early Child Development and Care*, vol. 119, pp. 51-63.

Maalouf, A. (1998). *Mon Identité, mes appartenances. Les identités meurtrières*, Paris, Editions & Fasquelle. In; Weyns, W. (1999) *Koning Boudewijnstichting. Identiteit. Tussen geborgenheid en mogelijkheid. The Milenium Conferences 1999.* Pp17-51.

McGurk, H. Caplan, M. Hennessy, E. and Moss, P. (1993). Controversy, Theory and Social Context in Contemporary Day Care Research. In; *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Great Brittain. Pergamon Press. Ltd. Vol. 34. Nr. 1. Pp. 3-23.

Miedema, S. et al. (1997). *Pedagogiek in Meervoud. Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs.* Vijfde, herziene druk. Bohn Stafleu Van Loghum. Houten/Diegem. Pp1-366.

Miller, A.M. and Harwood, R.L. (2002a). The Cultural Organization of Parenting: Change and Stability of Behavior Patterns During Feeding and Social Play Across the First Year of Life. In; *Parenting: Science and Practice.* (2002). Vol.2. Nr.3. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Pp. 241-272.

Miller, P.J. Wang, S. Sandel, T. and Cho, E.C. (2002). Self-Esteem as Folk Theory: A Comparison of European American and Taiwanese Mothers' Beliefs. In; *Parenting; Science and Practice.* 2002. Lawrence Erlbaum Association, Inc. Vol.2. Nr.3. Pp. 209-239.

Moss, P. Brophy, J. and Statham, J. (1992) Parental involvement in playgroups. In; *Children and Society.* Vol.6. nr. 4. Pp. 297-316.

Moss, P. (2002). *Emerging issues in the relationships between pre-school services. Schools and out of school childcare.* Thomas Coram Research Unit. Institute of Education University of London.

Nysten, C. (1998). *Opvoeding in Turkse gezinnen in Nederland.* Van Gorcum. Assen. Blz.1-225.

Olivier, S. (1998). *De culturele bemiddeling. Een middel tot samenwerking tussen ouders en opvoeders in een intercultureel kinderdagverblijf.* In; *Respect. The CD-ROM.* Pp. 1-3.

Peeters, J. (2002). *Kinderopvang als forum voor de opvoeding van jonge kinderen.* Uit; 'Samen opvoeden'. Katholieke Universiteit Nijmegen.

Pels, T. (1998). *Opvoeding in Marokkaanse gezinnen in Nederland. De creatie van een nieuw bestaan.* Van Gorcum. Assen. Blz1-234.

- Pinxten, R. (1999). *Culturen sterven langzaam. Over Interculturele communicatie*. Houtekiet Antwerpen-Baarn. Pp1-143.
- Pinxten, R. & Verstraete, G. (1998). *Cultuur en macht. Over identiteit en conflict in een multiculturele wereld*. Houtekiet. Antwerpen-Baarn. Pp1-304.
- Qvortrup, J. (1993), *Het kind-zijn als sociaal verschijnsel*. In: *Kinderrechtengids*. Pp.1-37
- Raes, K. (1997). *Het moeilijke ontmoeten. Verhalen van alledaagse zedelijkheid*. VUB Press. Pp1-239.
- Rayna, S. and Hoshi-Watanabe, M. *Care and education in French and Japanese Day Care Centers: Norms and Values transmitted to the Under Ones*.
- Rosetti-Ferreira, M.C. Ramon, F. Barreto, A.R. (2002). *Improving Early Childcare and Education in Developing Countries*. In; Van Hofsten, C. and Baeckman, L. (2002) *Psychology at the turn of the millenium. Vol 2; Social, developmental, and clinical perspectives*. Florence, KY, .US; Taylor and Frances/Routledge. Pp.101-132.
- Saar, A. and Niglas, K. (2001). *Estonian and Russian parental attitudes to childrearing*. In; *Early Child Development and Care*. Vol. 168. Nr. 39-47.
- Schuyten, G. *Cursusmateriaal bij kwantitatieve en kwalitatieve methoden en technieken. Hoofdstuk één. Inleiding interpretatief onderzoek. Het interpretatief paradigma is gericht op het begrijpen van betekenissen*.
- Sectorspecifieke minimale kwaliteitseisen + invulling van het kwaliteitssysteem: versie na bespreking in sectoraal overleg van 10/2/2000*.
- Singer, E. (1993) *Shared Care for Children*. University of Amsterdam. In; *theory of Psychology*. Vol.3(4). P.429-449.
- Singer, E. *The logic in young children's (nonverbal) behaviour. Keynote address to be given to the European Early Childhood Educational Research Association Conference. Hogeschool Alkmaar, The Netherlands 29 August to 1 September 2001*.
- Siraj-Blatchford, Iram, Clarke, Priscilla (2000) *Supporting Identity, Diversity and Language in the Early Years. Supporting Early Learning*. Open University Press. Blz. 20-63.

Sommer, D. (1992) A Child's Place in Society: New challenges for the Family and Day Care. In; Children & Society. Vol.6, Nr.4. Pp. 317-335.

Spencer-Rodgers, J. and Mc Govern, T. (2002). Attitudes toward the culturally different: the role of intercultural communication barriers, affective responses, consensual stereotypes, and perceived threat. In; International Journal of Intercultural Relations. Pergamon. Elsevier Science Ltd. Vol. 26. Pp. 609-631.

Stambak, M. Hardy, M. Royon, C. (1998). Impulser, accompagner, coordonner: Une formation européenne à l'encadrement des professionnels de la petite enfance. Guide méthodologique. IEDPE. Pp1-28.

Standaert. Cursusmateriaal bij het opleidingsonderdeel Internationale Pedagogiek. Globalisering. Syllabus.

Suzzio, M.A. (2002). French parents' cultural models and childrearing beliefs. In: International Journal of Behavioral Development. Vol26, nr.4. pp 297-307.

Talloon, D. "Belgen" en "migranten" vormen samen één gemeenschap. In; Anderzijds. Een tijdschrift aan de provinciale dienst minderheden. Jaargang 6 nr. 2 (2000).

Tamis-LeMonda, C.S. Wang, S. Koutsouvanou, E. and Albright, M. (2002). Childrearing Values in Greece, Taiwan, and the United States. In; Parenting: Science and Practice. Vol.2. Nr.3. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Pp. 185-208.

Tobin J.J., Wu, D.Y.H., Davidson, D.H. (1989) Preschool in Three Cultures. Japan, China, and the United States. Yale University Press. New Haven and London. Pp1-221.

Van Crombrugge, H. (1999) De gezinspedagogische betekenis van het verdrag inzake de rechten van het kind. In; Bouverne-De Bie, M. Gruwez, C. Nys, K. Van Crombrugge, H. en Verschelden, G. (1999). Het gezin en de rechten van het kind. Acco. Leuven/Amersfoort. P1-128.

Van Crombrugge, H. (1999b). Verwantschap en verschil. Over de plaats van het gezin en de betekenis van ouderschap in de moderne pedagogiek. Garant. Leuven/Apeldoorn. Pp1-180.

Vandemeulebroecke, L. & Nys, K. (2002). Het concept opvoedingsondersteuning. In; Vandemeulebroecke, L. Van Crombrugge, H. Janssens, J. & Colpin, H. (2002). Gezinspedagogiek - Deel II: Opvoedingsondersteuning. Leuven/Apeldoorn. Garant. Pp.344.

- Vandemeulebroecke, L. Van Crombrugge, H. & Gerris, J. (1999). *Gezinspedagogiek. Deel1: actuele thema's in onderzoek en praktijk*. Garant. Leuven-Apeldoorn. Pp1-255.
- Vandenbergh, L. *Handboek Kwaliteitszorg door Kind en Gezin voor Kinderdagverblijven*.
- Van den Bergh, B. (1996). Kinderen in gezin en maatschappij. In; Cliquet, R. Corijn, M. Deven, F. Lodewijck, E., Pauwels, K. Van den Bergh, B. Vanderleyden, L. Van Dongen, W. en Van Peer, C. (1996). *Gezinnen in de verandering. Veranderende gezinnen*. Pp.129-178.
- Vandenbroeck, M. Van Keulen, A. Clausier, M. Wagner, P. (2002). *Beeldvorming en vooroordelen*. In; *Kiddo*. (maart 2002) nr.2. Pp. 10-14.
- Vandenbroeck, M. (2003) *Impliciete kindbeelden: beeldjes van kindjes*. In: *Tijdschrift voor Jeugdrecht en Kinderrechten*, 2003/1, pp 4-11
- Vandenbroeck, M. (2003a). 'Respect for Diversity in Early Childhood Education.' Paper presented at EUSARF, KULeuven, April 2003.
- Vandenbroeck, M. (2003b). *Exclusion in the history of Belgian infant care*. Paper to be presented at the 11th conference on Reconceptualising Early Childhood Education. Arizona. USA. January 5-9. 2003.
- Vandenbroeck, M. (2002). *Impliciete kindbeelden: beelden van kindjes*.
- Vandenbroeck, M. (1999). *De blik van de Yeti. Over het opvoeden van jonge kinderen tot zelfbewustzijn en verbondenheid*. VBJK-Universiteit Gent. SWP. Utrecht. Blz 223.
- Vandenbroeck, M. *Ouders helpen ouders*. In: *Kiddo* 1 maart 2000. p44-45
- Vandenbroeck, M. *Welkom in vele talen*. In; *Kiddo* 5 september 2000 p. 24-2
- Vandenbroeck, M. *Zelfbewustzijn en verbondenheid*. In; *Kiddo* 3 mei 2000. P. 24-27.
- Vandenbroeck, M. Van Keulen, A. Clausier, M. Wagner, P. *Beeldvorming en vooroordelen*. In; *Kiddo* maart 2002, nr.2. pp10-14
- Vandenbroeck, M. *Kinderopvang als forum tussen publieke en private ruimte. Lezing gehouden op de studiedag "Naar een pedagogiek voor de kinderopvang"* Gent, december 2001.
- Vandenbroeck, M. *Exclusion in the history of Belgian infant care*. Paper to be presented at the 11th conference on Reconceptualizing Early Childhood Education. Arizona U.S.A., january 5-9, 2003.

- Van den Durpel, L. Naar de crèche bij mama en papa. In; Kiddo nr 2 maart 2001.
- Van Essen, M. en Imelman, J.D. (1999). Pedagogische Inleidingen. Historische Pedagogiek. Verlichting, Romantiek en ontwikkelingen in Nederland na 1800. Intro. Baarn. Pp1-144.
- Van Keulen, A. (1996) Het managen van diversiteit in de kinderopvang. Variatie in personeel biedt meerwaarde en kwaliteit. In; Management in de kinderopvang. Handboek voor coördinatie van veranderde professionaliteit in de sector. De Tijdstroom, Utrecht.
- Van Keulen, A. Mama, wat is een terrorist? In; Kiddo. nov 2001, nr 7
- Van Keulen, A. Opvoeden zonder vooroordelen. Onzichtbaar werk in diversiteit. In; Kiddo. Oktober 2000. Nr.6 pp24-26
- Van Keulen, A. (1996). Het managen van diversiteit in de kinderopvang. In; Hol, A. en Nabuurs, J. (1996). Management in de kinderopvang. Handboek voor coördinatie van veranderende professionaliteit in de sector. De Tijdstroom. Utrecht.
- Verbunt, G. Culturele vooruitzichten voor de vorming van de identiteit en opvoeding. In: Thema's. Kind in de eenentwintigste eeuw. VBJK.
- Verhellen, E. (2000). Verdrag inzake de rechten van het Kind. Achtergronden, motieven, strategieën, hoofdlijnen. Garant. Leuven. Pp1-252.
- Verhellen, E. (1998). Jeugdbeschermingsrecht. Mys & Breesch. Gent. XXII. Pp1-616.
- Verhofstadt-Denève, L., Van Geert, P. en Vyt, A. (1995). Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën. Bohn Stafleu Van Loghum. Houten/Diegem. Blz 1-465.
- Verschuieren, K. et al. (1998). Five-year-olds' behaviorally presented self-esteem: Relations tot self-perceptions and stability across a three-year period. In: Journal of Genetic Psychology, Vol. 159 (3), 273-279.
- Verstraete, G. Naar een interculturalisering van het welzijnswerk.
- Verstraete, G. Nota's bij postacademische vorming. Respect voor diversiteit in de voorschoolse kinderopvang. Op donderdag 16 januari 03

White, M.I. (2001). Children and Families. Reflections on the “crisis” in Japanese Childrearing Today. In; Shimizu, Hidetada en LeVine, Robert A. (2001). Japanese frames of mind; Cultural perspectives on human development. New York. NY. US Cambridge University Press. Pp 257-266.

Woodhead, M. (1997) Psychology and the Cultural Construction of Children’s Needs. Pp 63-84

Geachte Mevrouw,
Geachte Heer,

Laat me toe me even voor te stellen. Ik ben studente derde licentie agogiek aan de Universiteit Gent en heb in het kader van mijn stage kennis gemaakt met het VBJK (vormingscentrum voor de begeleiding van het jonge kind) en met het project “Open Armen” (diversiteit) in de Antwerpse kinderopvang.

In het kader van mijn scriptie wil ik graag wat meer inzicht verwerven in hoe opvattingen over goede opvoeding tot stand komen. In de literatuur heb ik gevonden dat er heel wat verschillende opvattingen bestaan over wat goed is voor (jonge) kinderen. Ik kies ervoor om mijn onderzoek door te laten gaan in de kinderopvang omdat dit een milieu is waar vaak verschillende opvattingen hierover samenkomen en waar professionele mensen zoals u hiermee begaan zijn. De promotor van het onderzoek is Prof. Maria De Bie en het wordt begeleid door Michel Vandenbroeck van het VBJK.

Met deze brief wil ik u kort uitleggen hoe mijn onderzoek zal verlopen en u om uw medewerking vragen. Het is mijn bedoeling om een stukje praktijk van het kinderdagverblijf vast te leggen op video. We richten ons daarbij op twee à drie kinderen om de video's meer interessant en toegankelijk te maken. Ik zal enkele uren filmen en achteraf wordt er in overleg met u een selectie van deze beelden gemaakt. Dat betekent dat u mee bepaalt welke beelden geschikt zijn om te tonen en welke niet.

Daarna zal ik een gesprek hebben met de verantwoordelijke en de leidsters over deze beelden, zodat ik goed geïnformeerd ben over het waarom van de beelden. Het is immers de bedoeling dat het team van het kinderdagverblijf uitlegt wat de achterliggende gronden zijn voor een bepaalde aanpak en organisatie binnen het kinderdagverblijf.

In een tweede fase wordt dit beeldmateriaal (samen met de ideeën van verantwoordelijke en leidster) aan een aantal ouders voorgelegd. We kiezen ervoor om dit te doen bij ouders die geen gebruik maken van uw kinderdagverblijf, wat de veiligheid vergroot. De reacties die de ouders hierop geven zullen opnieuw aan u en het team worden voorgelegd. Ook de eindconclusies zullen u worden voorgelegd.

Ik ben er mij van bewust dat dit een hele inspanning van u vraagt :

- de toelating om gedurende enkele dagen te mogen filmen in een leefgroep
- de tijd voor een eerste vergadering over de selectie van de beelden
- de tijd voor een tweede vergadering over de bespreking van die beelden
- de tijd voor een derde vergadering voor de bespreking van de reacties van de ouders en de conclusies.

Anderzijds meen ik dat het voor u en uw team ook bijzonder interessante informatie kan opleveren die ook bruikbaar is bij het opstellen van het kwaliteitshandboek, omdat het u een zicht geeft op hoe anderen naar de praktijk kijken. Bovendien – zo blijkt uit andere gelijkaardige onderzoeken – zijn deze vergaderingen erg ondersteunend bij het opbouwen van een pedagogische visie, zoals het kwaliteitshandboek dit vraagt.

Bent u gebeten om meer te weten? Geef mij aub een seintje. U kan mij bereiken op 0485/58.57.74 of Karen_Van_Nuffel@yahoo.com. We maken dan een afspraak om alles netjes op een rijtje te zetten en enige onduidelijkheid te verbannen.

Laten we er samen iets boeiends van maken, en ik dank jullie nu al voor de aandacht die je aan mijn vraag wilt besteden,

Vriendelijke groeten,

Karen

PS; Mevr. Groeseneken heeft haar toestemming verleend voor dit project.

Beste ouder(s),

Ik ben Karen Van Nuffel, laatstejaarsstudente pedagogiek. Voor mijn scriptie ga ik op zoek wat ouders verstaan onder een 'goede opvoeding' van het jonge kind. Patrasche zou graag meewerken aan dit onderzoek.

Ik zou een kort filmpje maken van een situatie (onthaal, eten,...) in Patrasche. Deze video vormt de aanleiding van een aantal vragen die ik ouders ga stellen over wat zij belangrijk vinden voor hun kind. De ouders die ik ga bevragen, gaan niet naar Patrasche.

Nu vraag ik u vriendelijk of u enig bezwaar zou hebben dat uw kind in beeld komt op de video. De beelden blijven binnen het onderzoek en zowel het kinderdagverblijf als het kind/ouder blijven anoniem.

U zou mij enorm van dienst zijn mocht u toestemming geven.

Alvast bedankt,
Met vriendelijke groeten,
Karen

Indien akkoord, gelieve zo snel mogelijk deze brief terug te bezorgen aan een medewerker van Patrasche.

Ik, (naam)..... geef mijn toestemming voor het filmen van mijn kind(eren) in het kader van het onderzoek van Karen Van Nuffel.

Handtekening.....

Cher parent,

Je m'appelle Karen Van Nuffel, étudiante pédagogie à l'université de Gand. Dans ma thèse je me demande ce que les parents entendent par 'une éducation souhaitable'. Patrasche veut coopérer au projet.

Je voudrais tourner un film d'une situation (le repas, l'accueil,...) à Patrasche. Ce video formera la base pour questionner d'autres parents afin de savoir ce qu'ils entendent par une éducation souhaitable pour leurs enfants. Les parents, que je vais interviewer, ne sont pas clients chez Patrasche.

Maintenant je vous prie de participer à mon projet. J'espère que vous vous n'opposerez pas au fait que votre enfant (et peut-être vous) peut être dans le film. Le film reste intern à ma recherche et tous les participants restent anonymes.

Vous me plaiseriez beaucoup si vous donnez votre permission.

Merci en avance,
Mes salutations distinguées,
Karen

Si vous êtes d'accord, prière de retourner cette lettre le plus vite possible à une collaboratrice de Patrasche.

Moi, (nom).....donne ma permission pour filmer mes enfants pour le projet de Karen Van Nuffel.

Signature.....

Dear parent(s),

My name is Karen Van Nuffel, last years-student educational sciences. For my thesis I'm trying to find out what parents mean by 'a good upbringing'. Patrasche decided to cooperate with this project.

I would like to make a short film of certain situations (dinner, free play,...) in Patrasche. This video will be the starting point for interviews with different parents about what they see as important for their children. The parents I'm going to interview, are no visitors of Patrasche.

Hereby I would like to ask your permission to film in the daycarecenter that your child visits. The film will only be used within the project. All the participants will stay anonymous.

Your permission for filming would mean a lot to me.

Yours truly,
Karen

If you're willing to cooperate, please reply as soon as possible by handing over this letter to one of the childminders.

I, (name).....give my permission for filming my child for the project of
Karen Van Nuffel.

Signature.....

V1	Leeftijd 34 jaar Nationaliteit Belg Taal Nederlands Kinderen 3 kinderen (5, 4 en 2 jaar) Werkt Thuis Kinderopvang Nee Opleiding Lager Secundair
M1	Leeftijd 45 jaar Nationaliteit Nederlander Taal Nederlands Kinderen 1 kind 10 maand en 1 zoon uit vorig huwelijk van 9 jaar Werkt Buitenshuis Kinderopvang Ja Opleiding Universiteit
V2	Leeftijd 35 jaar Nationaliteit Belg Taal Nederlands Kinderen 3 kinderen Werkt Buitenshuis (advocate) Kinderopvang Ja Opleiding Universiteit
M2	Medewerker Kind en Gezin
V3	Leeftijd 32 jaar Nationaliteit Belg (gemengd huwelijk met Nederlander) Taal Nederlands Kinderen 2 kinderen (7 en 4j) Werkt Thuis Kinderopvang Nee Opleiding Hoger Secundair
V4	Leeftijd 21 jaar Nationaliteit Belg Taal Nederlands Kinderen 1 kind (1,5 jaar) Werkt Parttime Kinderopvang Ja Opleiding Hoger Secundair
V5	Leeftijd 33j Nationaliteit Belg (1 ^e generatie Algerije) Taal Hebreeuws, Engels, Frans

	<p>Kinderen 3 kinderen (2, 7 en 9 jaar)</p> <p>Werkt Fulltime</p> <p>Kinderopvang Ja</p> <p>Opleiding Universiteit</p>
V6	<p>Leeftijd 39 jaar</p> <p>Nationaliteit Belg</p> <p>Taal Nederlands</p> <p>Kinderen 3 kinderen (3, 2, 1 jaar)</p> <p>Werkt Thuis (landbouw)</p> <p>Kinderopvang Nee</p> <p>Opleiding Hoger Secundair</p>
M3	<p>Leeftijd 46 jaar</p> <p>Nationaliteit Belg</p> <p>Taal Nederlands</p> <p>Kinderen 3 kinderen (3, 2, 1 jaar)</p> <p>Werkt Thuis (landbouw)</p> <p>Kinderopvang Nee</p> <p>Opleiding Lager Secundair</p>
M4	<p>Leeftijd 38 jaar</p> <p>Nationaliteit Belg</p> <p>Taal Nederlands</p> <p>Samenwonend</p> <p>Kinderen 3 kinderen (5 jaar en tweeling van 1 jaar)</p> <p>Kinderopvang Ja</p> <p>Opleiding Hoger Onderwijs (Maatschappelijk werker)</p>
V7	<p>Leeftijd 22 jaar</p> <p>Nationaliteit Belg</p> <p>Taal Nederlands - Turks</p> <p>Geregeld huwelijk</p> <p>Kinderen 1 kind (27 maanden)</p> <p>Werkzoekend</p> <p>Kinderopvang Ja</p> <p>Opleiding Lager onderwijs</p>
V8	<p>Leeftijd 36 jaar</p> <p>Nationaliteit Belg (1^e generatie uit Marokko)</p> <p>Kinderen 4 kinderen (17, 13, 8 en 2 jaar)</p> <p>Werkt Thuis</p> <p>Kinderopvang Nee</p>

	Opleiding Lager Secundair Geloof Islam
V9	Leeftijd 25 jaar Nationaliteit Belg Taal Nederlands Kinderen 2 kinderen (3 en 1 jaar) Moeder aan de haard (haar eigen woorden) Kinderopvang Nee Opleiding Hoger onderwijs (Regentes) Geloof Christendom
V10	Leeftijd 21 jaar Nationaliteit Belg Taal Nederlands Samenwonend Kinderen 1 kind (15maand) Werkt Thuis Kinderopvang Nee Opleiding Hoger Secundair
V11	Leeftijd 33 jaar Nationaliteit Belg (1 ^e generatie uit Marokko) Taal Tweektalig Arabisch-Nederlands Kinderen 3 kinderen (10, 7 en 2 jaar) Werkt buitenshuis en leidt Marokkaanse moedergroep Kinderopvang Ja Opleiding Hoger Onderwijs Geloof Islam
V12	Leeftijd 32 jaar Nationaliteit Belg (1 ^e generatie uit Marokko) Taal Tweektalig Nederlands – Arabisch Werkt Buitenshuis Kinderopvang Ja Kinderen 8 kinderen (13, 9, 8, 7, 5, 3, 2 en 1 jaar) Geloof Islam
V13	Leeftijd 30 jaar Nationaliteit Belg Taal Nederlands Kinderen 1 kind 10 maand en stiefzoon 9 jaar Werkt als onderwijzeres in het Lager Onderwijs Kinderopvang ja Opleiding Hoger Onderwijs

V14	Leeftijd 38 jaar Nationaliteit Belg Taal Nederlands Samenwonend Kinderen 3 kinderen (5 jaar en tweeling van 1 jaar) Kinderopvang Ja Opleiding Hoger Onderwijs (Maatschappelijk werkster)
V15	Leeftijd 31 jaar Nationaliteit Belg (1 ^e generatie uit Marokko) Kinderen 3 kinderen (7, 6 en 2 jaar) Werkt Thuis Kinderopvang Nee Opleiding Hoger Secundair Geloof Islam
V16	Leeftijd 35 jaar Nationaliteit Belg (1 ^e generatie uit Marokko) Taal Arabisch Werkt Thuis Kinderen 3 kinderen (11 en 7 jaar, 9 maanden) Kinderopvang Nee Opleiding Lager Secundair Geloof Islam

Beste ouder(s),

Ik ben Karen Van Nuffel, laatstejaarsstudente pedagogiek aan de Universiteit Gent. In het kader van mijn scriptie ben ik op zoek naar wat u als ouder verstaat onder 'een goede opvoeding'. Ik denk dat ieder zowat zijn eigen idee hierover heeft. Nu vraag ik mij af waar deze ideeën vandaan komen.

Ik heb enkele situaties gefilmd in een ander kinderdagverblijf dan het uwe. Op de korte video ziet u hoe de kinderverzorgsters omgaan met de kinderen. Zij hebben vaak een heleboel redenen om het zo aan te pakken, maar als ouder zou u het misschien net anders doen of net niet. Dit lijkt mij enorm interessant om op verder te gaan.

Concreet zou ik graag samen met u deze video bekijken bij u thuis (video kan ik voorzien). Daarna krijgt u de kans om uw mening over de video te geven. Welke dingen zou u anders aanpakken? Waarom denkt u dat de kinderverzorgsters het zo aanpakken? U krijgt met andere woorden de kans om te praten over wat u belangrijk vindt voor uw kind. U bent vrij te vertellen wat u wil, zo hebt u ook zelf de duur van het gesprek in de hand.

Er wordt met verschillende ouders een gesprek gevoerd. Alle gegevens worden samen verwerkt zonder dat uw naam vermeld wordt. Het rapport wordt teruggekoppeld naar het kinderdagverblijf van de video.

Concreet vraag ik een hapje uit uw tijd om te praten over opvoeding van kinderen. U zou mij daar enorm mee verder helpen.

Bent u geïnteresseerd om mee te doen? Geef mij aub een seintje aan de kinderopvang. Zij zullen mij dan contacteren. Ik zal u dan een seintje geven om concreet iets af te spreken.

Alvast bedankt,
Vriendelijke groeten,

Karen

Cher(s) parent(s),

Je suis Karen Van Nuffel, une étudiante pédagogie à l'université à Gand. À mon dernière année je fais mon thèse de l'éducation. Maintenant je cherche ce que les parents voir come une bonne education. Je suis convaincu que tout le monde à son propre idée de ça. Moi, je cherche d'ou ces idées viennes.

J'ai fait une video de quelques situations dans une crèche (different de la crèche de vous). Dans ce video on vois comment les perulcutrises soigne les petits. Elles ont beaucoup de raisons pour faire quelque chose comme ça et pas comme ça. Mais comme parent, vous faits quelques choses toutement differament ou également. C'est ça qui m'interesse.

Nous verrons le video ensemble (à ton maison si possible). Je peux prévoir le matériel pour voir le video. Après vous pouvez donner votre opinion. Quesque vous faits different? Ce que sont les raisons des perulcutrises pour faire les choses comme ça, vous pensez? Vous recevez l'opportunité de parlez de l'éducation de votres enfants. Vous pouvez dire ce que te veux, je ne juge jamais.

Je parle avec beaucoup de parents de ça. Tout les comments sont mises ensemble dans un grand rapport (sans noms). Je parle de ce rapport avec les perulcutrises du video.

Je demande une peut de temps, mais vous serez une grande aide pour moi.

Interesse à participer? Dit-le au perulcutrises du crèche et elles disent moi. Après je vais contacter vous.

Je vous merci en avance,

Karen

Toutes recherches ont ces règles. Pour laisser passer la recherche correctement, je doit parler à tous les parents. Car c'est impossible, je doit selecter. C'est important que je parle pas seulement avec des femmes, des parents néerlandais,... Le résultat est incorrecte come ça. Je demande quelques choses de vous. Comme ça c'est possible de selecter des parents de toutes les groupes.

Nom:

Femme/Homme:

Age:

Nationalité:

Pays d'origine:

Langue (que vous parlez à la maison):

Marié / divorcé / ...:

Nombre d'enfants et ages:

Employer / Etudiant / travailler à la maison / chercheur de travail:

Niveau d'education: l'ecole primaire / l'ecole secondaire (premiers années) / l'ecole
secondaire (derniers années) / université

Quand les questions sont trop sensitive ou personnelle, vous ne pouvez pas reponder à tout.

Je vous merci,

Karen

Dear parent(s),

My name is Karen Van Nuffel. I'm a lastyearsstudent in Educational Sciences at the University of Ghent. At this moment I am looking for parents to tell me what they see as 'good raising'. I think everyone has his own idea about it. Now I wonder where these ideas come from.

I have filmed some situations in a child-daycare-centre (an other one than yours). On a short video you can see how childminders take care of/ educate the children. They have a lot of reasons to do it one way or another. But as a parent you could do it on a totally different way or you can do it just like them. These differences and similarities seem very interesting to talk about.

The idea is to watch the video together (at your home if you wish too). I can provide the materials to watch it. Afterwards you get the chance to give your opinion about it. What would you do differently? Why are the childminders doing it like that, you think? You get the chance to talk about what you find important in the raising of your child. You can tell whatever you like, so it takes as long as you want.

I talk with many parents. All the comments will be put together in one file without notice of your name. The final report gets back to the daycarecentre where I filmed.

I ask you friendly a piece of your time to talk about raising young children. You would be a great help for me if you would participate.

Interested to participate? Please, give a sign to a childminder of your daycare. The will contact me and then I will make contact with you to talk about it.

Thanks for paying attention to my question,

Friendly greetings,

Karen

Every research has its rules that I must respect. To do it correctly, I have to ask every parents' opinion. This is rather impossible, so I have to select. It's important that not only Dutch parents or single parents or moms get to give there opinion. This wouldn't give a correct image. Therefor it's important to have a bit of information from you. This way parents from all sort of groups get the chance to give there opinion.

Name:

Gender:

Age:

Nationality:

Land of origin:

Language spoken at home:

Married / divorced / single:

Number of children and ages:

employed / student / unemployed / working at home:

educational level: till 12years / till 14years / till 18years / higher education / university

When you feel the upper questions are too personal, you kan decide what you fill in.

I thank you for your coöporation,

Friendly greetings,

Karen

Vul zelf in

- 3) Hoe zou je Dimitri omschrijven?
- 4) Wat is volgens jou de oorzaak van Dimitri zijn gedrag?
- 5) Ga je akkoord met de manier waarop de situatie op de video is aangepakt?
- 6) Zou je hetzelfde doen?
- 7) Wil je iets bijzonders kwijt over de context?
- 8) Kan je inkomen in de uitleg van de leidsters?
- 9) Begrijp je hen of zou je het nu nog anders aangepakt hebben?
- 10) Wat zijn de belangrijkste taken van de kinderopvang?
- 11) Kan je de thuissituatie vergelijken met de kinderopvang?
- 12) Moet de manier van opvoeden hetzelfde zijn als thuis?
- 13) Welke kenmerken heeft een goede kinderverzorgster?
- 14) Voedt een moeder haar kind beter op dan een kinderverzorgster?
- 15) Moeten er contacten zijn met de ouders? Zo ja, hoe zien die eruit?

1) Welk beeld hebben de ouders van Dimitri?

Negatief

positief

kind dat niets begrijpt	origineelenergiek	entertainer	avonturier	speelvogel
ongeduldig	geen inschattingsvermogen	Abnormaal	Normaal	Actief
hyperkinetisch	kind dat uitdaagt	grappig	kind met nood aan individuele begeleiding	
verstandig	vrolijk	kind dat aandacht zoekt	enthousiast	deugniet

2) Wat zien zij als de oorzaak van Dimitri zijn gedrag?

- a. ouders voeden hem te los tot stuurloos op
- b. ouders geven hem te weinig aandacht

3) Gaan de ouders akkoord met de reacties van de leidsters?

Ja

Neen

- a. Heel de situatie is uitgelokt
- b. Uit ervaring weten zij dat negeren de beste oplossing is voor dat kind
- c. Ze grijpen in wanneer hij eigenlijk al niet meer stout is
- d. Er wordt amper aan zelfstandigheidbevordering gedaan
- e. Hij wordt consequent terug op het potje gezet
- f. Ze laten Dimitri zo lang zijn gang gaan
- g. Dimitri heeft dit nergens verdiend, want het is toch normaal dat die verkent
- h. Respect voor de manier waarop de leidster in de laatste scène, Dimitri allerlei dingen leert.
- i. Ze spreekt niet over de dingen die ze bij hem doet
- j. Het is een routinematige, brute behandeling
- k. Ik begrijp wel dat ze zo reageren
- l. Ik respecteer hun werk enorm

4) Zouden zij hetzelfde doen?

Hetzelfde

Anders

- a. Fysiek ingrijpen
- b. directer
- c. kordater
- d. zachter zijn
- e. de regels duidelijk stellen
- f. specifieke aandacht door hem positief te benaderen
- g. strenger
- h. meer uitleg geven

5) Zijn er ouders die gereageerd hebben op de situatie? Was deze reactie positief of negatief?

Negatief

Positief

6) Nadat ik de leidsters hun motivatie heb verduidelijkt, zijn de ouders dan akkoord?

Akkoord

Niet akkoord

7) Wat zagen de ouders als belangrijkste taken van de kinderopvang?

- a. Het is neutraal gebied, je bent hen niets verschuldigd
- b. Oplossing wanneer men wil blijven werken
- c. Ze moeten spelen met de kinderen
- d. Men leert omgaan met anderen
- e. De belangrijkste taak is de verzorging van het kind
- f. men wordt voorbereid op school
- g. men leert netjes te eten
- h. men houdt optimaal rekening met de behoeften van het kind
- i. ze moeten het kind gelukkig maken
- j. men leert op een potje te plassen
- k. ze moeten praten met de kinderen
- l. men leert om te gaan met structuur

8) Hoe stellen de ouders de kinderopvang tegenover thuis?

Minder goed

even goed

beter

9) Vinden de ouders dat de kinderopvang op dezelfde manier tewerk moet gaan als de ouders?

Ja

Neen

10) Aan welke vereisten moet een kinderverzorgster voldoen volgens de ouders?

- a. lief
- b. schenkt voldoende aandacht aan de kinderen en is met hen bezig
- c. rustig
- d. streng
- e. eerlijk
- f. geduldig
- g. stimuleren

11) Plaatsen ouders een moeder boven een kinderverzorgster?

Ja

Neen

12) Moeten er contacten zijn met de ouders?

Ja

Neen

Akkoord met reactie leidsters

‘...Dan begrijp ik toch niet dat ze het toestaat dat hij die schoen vast neemt. Neen! Elk gaatje dat hij in de conversatie ziet, vult hij met beweeglijkheid.’

‘Wat ik zelf kan doen, daar groei ik van, daar voel ik mij sterker door en daar groei ik innerlijk van.’

‘Op een gegeven moment zie je zo’n negatief gebaar dat zo’n vrouw zo’n kind achter zich aan sleept... Moet dat zo heftig?’

‘Ik vond dat die nogal fors bij de arm genomen wordt. Daarin voelde ik een soort in conflict gaan met dat kind, wat iets zegt over de mentale kracht en capaciteiten als begeleid(st)er. Als ze zich al door dat kind uitgedaagd voelt...’

‘Die vrouwen doen hun best, dat zie je ook...die werken zich kapot.’

‘They have 10 minutes to put everyone on the toilet, pampers, ... they have to be like that.’

‘Ik doe mijn hoed af voor mensen die dat zo allemaal doen. Ze zijn continu bezig met hun werk en toch zijn ze bezig met de kinderen.’

Zou je hetzelfde doen of zou je het anders doen?

‘Nou is’t gedaan! En ge blijft zitten!’

‘Dat dient niet om uw handjes in te steken. Kom, we gaan nu de handjes wassen.’

‘Allez, dat is pipi, dat is vies, ge moogt daar niet met uw handjes in zitten.’

‘Ik zou graag hebben dat je hier blijft zitten’

‘Na de vijfde keer dat hij zijne pot had verschoven, had hij al nen tik tegen zijn kont gehad.’

Reactie op de situatie

‘Ik denk dat dat er allemaal redelijk betrekkelijk normaal uitziet.’

‘Ik was eigenlijk geshockeerd.’

‘Voor zindelijk te worden, is het wel beter in groep.’

‘Ik vond het zo weinig privacy.’

‘Met het collectief potmoment, is er op zich geen probleem als de kinderen van een gelijke leeftijd zijn en als er daarnaast nog tijd is om eventueel oog te hebben voor de noden van de kinderen.’

‘Ik heb het gevoel dat die kindjes zo lang op die toiletjes moeten zitten.’

‘Met 18 kinderen die moeten dan allemaal op dat moment naar het toilet...en kinderen die dan niet moeten plassen, die moeten daar toch nog een half uur op die pot gaan zitten. Of misschien zijn ze daar nog helemaal niet aan toe, want de meeste dragen daar nog ne pamber.’

‘Ik zou opteren om twee leidsters in de leefgroep te laten en één iemand die instaat voor de verzorging van de kinderen die daar echt aan toe zijn.’

Reactie na uitleg van de leidsters

‘Negeren is een goede methode als uw analyse juist is natuurlijk.’

‘One of the strategies, which is OK, is ignore the child. But if they think the child is seeking for attention, by ignoring, he will find another manipulation to catch the attention. So it’s a mistake.’

‘Ik snap dat allemaal wel, maar ’t is daarvoor nog niet dat ik het moet goedkeuren.’

‘Je moet niet overdrijven met structuur.’

‘Dat kind is er waarschijnlijk nog niet aan toe om op een potje te plassen. Als die met die pot begint rond te huppelen, dan is dat toch een teken...’.

‘hij vraagt aandacht’

‘Hij is vervelend’

Alternatieven

‘Ik zou Dimitri laten spelen.’

‘Ik zou hem niet forceren om op dat potje te gaan zitten.’

‘Woow, you did an effort! I see you are sitting! Good!’

‘Ik zou zoeken naar de oorzaak van zijn vervelend gedrag.’

Belangrijkste taak van de kinderopvang

‘Ik vind dat goed voor moeders die fulltime werken en die gedwongen zijn om hun kinderen onder te brengen.’

‘Een moeder die haar kind naar de opvang doet, die verplicht haar kind om zich aan te passen aan haar leven.’

‘De belangrijkste functie van de kinderopvang is zien dat die kinderen verzorgd worden als wij er niet zijn...Als ze die ne nieuwe pampers aan doen en eten geven. Zo helemaal in’t begin gaat dat toch over weinig meer als zien dat die verzorgd wordt.’

Kinderopvang tegenover thuis

‘...kinderen zich op den duur gaan vervelen thuis en dan is het de moment om ze naar de peuterschool te doen.’

‘Dat is een ruimte voor hen alleen’ .

‘Die zullen hun best wel doen om manieren te vinden om dat altijd beter en beter te maken, maar dat kan volgens mij toch niet vervangen van wat ge thuis krijgt.’

‘Daar zorgen ze voor opvang en ik voed mijn kinderen op.’

‘It doesn’t have to be the same. The children can understand that at home, it’s one way, in the crèche it’s another way. By the way, this is life.’

‘Ik vind dat er een verschil mag zijn. In’t school doen we het zo en thuis doen we het zo.’

‘Verschillen mogen niet echt flagrant zijn, maar ik vind het absoluut OK als er verschillen zijn. Mijn oudste zoon die nu twee opvoedingsstrategieën leert kennen en daar wordt hij alleen maar flexibeler van.’

‘Er moet een afstand zijn tussen thuis en in de kribbe... Zij leren van hier is het zo en daar is het zo. Dat voelen zij perfect aan.’

‘Dat kind leert leven in twee verschillende wereldjes, dus dat zijn eigenlijk ook twee verschillende kindjes. En met heel veel chance is dat kindje sterk genoeg en is dat één en hetzelfde kindje.’

‘De kinderverzorgsters, die hebben ook hun eigen waarden en die gaan wel proberen zoveel mogelijk naar de ouders toe te werken, maar met zo’n grote groep kinderen kunt ge niet elke ouder zijn wens vervullen. Dus die gaan een standaardopvoeding doen en dat gaat niet overeenkomen met de dingen van thuis dus die ouders gaan moeilijkheden hebben met dat kind én dat kind met de ouders. ‘Hoe moet ik mijzelf gedragen?’

‘Ze moeten ongeveer dezelfde grenzen trekken in de kribbe. Anders wordt dat heel verwarrend.’

Kinderverzorgster

‘I think they are more busy during the day doing the things they have to do and they do it perfect. But I don’t think the children get enough stimulation.’

‘...ge kunt dat niet, als kinderverzorgster een moeder vervangen.’

‘They teach them very much things that I think as a mother, I can’t teach them the same at home’

‘In theorie zou dat eigenlijk moeten zijn wat een moeder thuis doet. En dat is voor mij dag en nacht verschil. Ik denk dat wat die kinderverzorgsters doen voor dat kind is objectief, puur materieel goed voor dat kind... maar een kind is ook een persoonje dat psychisch nood heeft aan die geborgenheid.’

‘Een mama staat nog ietske hoger als een opvoedster.’

‘Ook al hebben ze ervoor gestudeerd, een moeder voedt toch beter op dan een kinderverzorgster.’

‘Ik zou geire hebben dat ze op dezelfde manier opvoeden als ik, maar da lukt nie altijd, want elke mama en papa is anders. Ze moeten ook ergens ultiel gevoel volgen.’

‘Er zullen er waarschijnlijk ook zijn die er soms beter voor zorgen dan dat de moeders ervoor zorgen. Dat is ook persoonlijk vind ik, het karakter van de kinderverzorgster of van die moeder.’

‘Het heeft veel te maken hoe dat de kinderverzorgsters zich gedragen tov de ouders. Ge gaat er eigenlijk van uit dat ze met de kinderen OK zijn.’

‘Da klikt heel goed en dat vind ik ook wel belangrijk. Dat ge uw kind ergens kunt laten, van OK, ik ben gerust.’

‘Die hebben zo een systeem met schriftjes... en dat vind ik heel goe, zodat ge toch een beetje weet wat er gebeurd is. En dat ge dan ook voelt hoe zij erover spreken.’

‘For example parties, open days when the parents can do activities with the children. Involve is also bringing things to the crèche. To help in the crèche. They should involve them more. And the children love it when the parents are there.’

Verslag terugkoppeling

Video

13) Hoe zou je Dimitri omschrijven?

- Ayse Een energieke jongen zonder structuur. Een guitig gezichtje, dat wel graag in de belangstelling staat. Hij probeert de groep mee te trekken. Hij heeft individuele aandacht nodig.
- Rachida het is een kind dat moeilijk met regels kan omgaan. Hij heeft geen structuur thuis.
- Cindy Dimitri is een expressief en levendig kind. Het is iemand die veel nood heeft aan structuur. Iemand die zijn eigen zinnetje doet, ook al mag of kan hij dat niet op dat moment.
- Martine Een peuter die het moeilijk heeft om zich aan regels te houden.

14) Wat is volgens jou de oorzaak van Dimitri zijn gedrag?

- Ayse Er wordt geen structuur aangeboden (algemeen in de thuissituatie)
Te veel afleiding in groep
Te grote groep voor Dimitri
- Rachida Dat hij aandacht zoekt door iets te doen dat niet mag (negatieve aandacht)
- Cindy Dimitri wil aandacht. Hij heeft geen zin om te blijven zitten zoals de anderen.
Hij probeert de aandacht te trekken van ons, eerst stil en daarna met iets meer lawaai.
- Martine Moeilijk kunnen wachten
Actief zijn

15) Ga je akkoord met de manier waarop de situatie op de video is aangepakt?

- Ayse De manier van afleiden is positief, maar volgens mij is er te laat ingegrepen.
Het is niet haalbaar om altijd individuele aandacht te schenken aan Dimitri.
- Rachida Ja, op die moment hebben we dat bewust genegeerd.
- Cindy Hier wordt Dimitri op verschillende manieren genegeerd. We proberen het gedrag te doen verminderen. Dit gaat niet altijd, want hij neemt andere kinderen mee in zijn gedrag.
- Martine Ik zou moeilijk het geduld kunnen opbrengen, moeilijk rustig kunnen blijven.

16) Zou je hetzelfde doen?

- Ayse Denk het wel, alleen vroeger ingrijpen.
- Rachida Ja en neen
- Cindy Ja, zeker als het een kleine groep is. Wanneer de groep groter is, dan moet je meer ingrijpen om de goede orde van de groep.
- Martine Neen

17) Wil je iets bijzonders kwijt over de context?

- Ayse Het is een te uitgelokte situatie voor Dimitri
- Rachida
- Cindy Neen
- Martine Te druk

18) Kan je inkomen in de uitleg van de leidsters?

- Ayse Ja
- Rachida Ja
- Cindy Ja
- Martine Ja

19) Begrijp je hen of zou je het nu nog anders aangepakt hebben?

- Ayse Veel meer mogelijkheden van aanpak, zijn er niet (denk ik)
Rachida Ja
Cindy Ik zou juist hetzelfde doen.
Martine Begrijp hen. Ze zoeken naar een manier van aanpakken
Rekening houden met de hele groep.

Kinderopvang

20) Wat zijn de belangrijkste taken van de kinderopvang?

- Ayse Kinderen een zo goed mogelijke opvang bieden terwijl ze aanwezig zijn.
(zowel pedagogisch als verzorgend)
Voldoen (proberen) aan de noden van de kinderen en/of ouders.
Rachida Pedagogisch handelen
Verzorgende taken goed uitvoeren
Elk kind proberen genoeg aandacht te geven
Regels toebrengen (aanleren)
Enzovoort...
Cindy Kinderen op een pedagogisch verantwoorde manier mee begeleiden in hun
opvoeding
Er voor zorgen dat zowel kind als ouder zich goed voelen
Martine Opvoedende, pedagogische taak
Aandacht geven
Geborgenheid – graag zien

21) Kan je de thuissituatie vergelijken met de kinderopvang?

- Ayse Er zullen punten zijn die vergelijkbaar zijn, maar grotendeels toch niet.
Rachida Neen
Cindy Neen, thuis is het kleiner, intiemer terwijl kinderopvang groter en meer
sociaal is. Hier moet men rekening houden met iedereen.
Martine Neen

22) Moet de manier van opvoeden hetzelfde zijn als thuis?

- Ayse Hetzelfde lukt toch niet en dit kun je niet verlangen. Er moet wel een
wisselwerking zijn en een tweerichtingsverkeer in verband met opvoedingsaspecten
(tussen ouders en kinderdagverblijf)
Rachida Je moet het toch in dezelfde lijn doen. Bijvoorbeeld als men in de kribbe met het kind
zindelijkheidsstraining begint, moeten ze er thuis ook mee volgen of andersom.
Cindy De opvang moet trachten een lijn te vinden waarbij het kind zich goed voelt
en proberen om toch de thuissituatie erbij te betrekken, zodat er tussen de opvang en
thuis geen al te grote verschillen zijn.
Martine Neen, wel in dezelfde lijn.

23) Welke kenmerken heeft een goede kinderverzorgster?

- Ayse Flexibiliteit, empathie, luistervaardigheid, geduld, creatieve vaardigheden,
alertheid (noden, signalen zien),...
Rachida Geduldig, aandacht geven naar elk kind, veel bezig zijn met de kinderen, open staan
voor nieuwe ideeën, proberen in de leefwereld van de kinderen in te leven, ...
Cindy Klaar staan voor kind en ouders (problemen, vragen,...), kind op verschillende
vlakken iets bijleren (tekenen, schilderen, zindelijkheid, eten,...),
verantwoordelijkheidszin hebben, pedagogisch klaar staan om verschillende

opvoedingsmogelijkheden aan te bieden, de kinderen opvolgen (hygiënisch, ziekte, ontwikkeling,...)

Martine Verantwoordelijkheidsgevoel, empathisch, niet bevooroordeelend zijn

24) Voedt een moeder haar kind beter op dan een kinderverzorgster?

Ayse Een mama is niet vervangbaar. Maar mama's die full-time werken, laten hun kinderen toch voor langere periode bij kinderverzorgsters achter. Het is wel belangrijk dat in een team een samenhang en een goede samenwerking is.

Rachida Iedere ouder probeert op zijn manier het goede voor zijn kinderen te doen en een kinderverzorgster doet dat ook.

Cindy Ik denk dat er een samenspraak nodig is tussen beide personen.
Wat is goed opvoeden??? Dat is zo persoonlijk. Als je erover praat met andere ouders, kinderverzorgsters en ieder zegt zijn mening, dan kom je wel tot een goed resultaat.

Martine Niet beter, wel anders

25) Moeten er contacten zijn met de ouders? Zo ja, hoe zien die eruit?

Ayse De contacten met ouders zijn noodzakelijk om zo goed mogelijk de kinderen bij te staan in hun opvang en ook te voldoen aan hun noden. Als kinderverzorgster kun je ingaan op de signalen, maar goede contacten met ouders is een noodzaak.

Rachida Ja, zeer zeker, dat vind ik heel belangrijk. Het is beter voor de kindjes dat er goede contacten zijn tussen ouders en verzorgende.

Cindy Contacten met ouders zijn heel belangrijk zowel 's morgens als 's avonds bij op- en afhaalmomenten, maar ook de contacten met de sociaal assistenten. Door de contacten komen we steeds meer te weten over de thuissituatie en zo kan je het kind beter begrijpen in bepaalde situaties. Uiteindelijk gaat het daar toch om dat alles in het belang van het kind staat.

Martine Ja, dagelijks info-uitwisseling.
Formele gesprekken zowel op vraag van de ouders als op vraag van de opvang.

Ouders

Dezelfde vragen zijn voorgeschoteld aan een aantal ouders. Deze groep ouders is vrij representatief voor het doelpubliek. Dit was een oefening of we konden inschatten hoe de ouders zouden denken/reageren.

	Wat vermoeden wij?	Wat zeggen ouders?
Welk beeld hebben de ouders van Dimitri?	<p>Ayse</p> <ul style="list-style-type: none"> - Negatief - Energiek, ongeduldig, kind dat uitdaagt, verstandig, kind dat aandacht zoekt <p>Rachida</p> <ul style="list-style-type: none"> - Negatief - Actief, hyperkinetisch, een kind dat uitdaagt, vrolijk <p>Cindy</p> <ul style="list-style-type: none"> - negatief - ongeduldig, actief, hyperkinetisch en een kind dat aandacht zoekt. <p>Martine</p> <ul style="list-style-type: none"> - positief 	<ul style="list-style-type: none"> - De meerderheid evalueert Dimitri zijn gedrag als positief. Hij wordt bovenal als een normaal kind gezien. Hij is een entertainer. - De ouders die hem negatief zien, stellen dat het een kind is dat aandacht zoekt en/of hyperkinetisch is.

	<ul style="list-style-type: none"> - speelvogel, - kind dat uitdaagt 	
Wat zien zij als de oorzaak van het gedrag van Dimitri?	Allen Ouders voeden hem te los tot stuurloos op	Ouders voeden hem te los tot stuurloos op.
Gaan ze akkoord met de reacties van de leidsters?	<p>Ayse Neen</p> <ul style="list-style-type: none"> - heel de situatie is uitgelokt - ze grijpen in wanneer hij eigenlijk al niet meer stout is <p>Rachida Ja</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uit ervaring weten zij dat negeren de beste oplossing is voor dat kind - Ze laten Dimitri zo lang zijn gang gaan, - Respect voor de manier waarop Greetje in de laatste scène Dimitri allerlei dingen leert <p>Cindy Ja</p> <ul style="list-style-type: none"> - uit ervaring weten zij dat negeren de beste oplossing is voor dat kind, - ze grijpen in wanneer hij eigenlijk al niet meer stout is, - respect voor de manier waarop Greetje in de laatste scène Dimitri allerlei dingen leert, - ik begrijp wel dat ze zo reageren. <p>Martine Neen</p> <ul style="list-style-type: none"> - uit ervaring weten zij dat negeren de beste oplossing is voor dat kind - ze laten Dimitri zo lang zijn gang gaan - Ik respecteer hun werk enorm. 	<p>De meerderheid van de ouders is niet akkoord met de manier waarop de leidsters het aanpakken.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 9 ouders vinden dat ze hem te lang zijn gang laten gaan, - 9 ouders begrijpen wel dat ze zo reageren, - 4 ouders vinden het eerder een brute, routine matige behandeling, - 3 ouders hebben veel respect voor Greetje in de laatste scène, - 2 ouders vinden de hele situatie uitgelokt, - 2 ouders appreciëren het dat hij consequent op zijn stoel/potje wordt gezet. - De andere zaken worden telkens door één ouder aangehaald;
Zouden zij hetzelfde doen?	<p>Ayse Anders</p> <ul style="list-style-type: none"> - directer, - de regels duidelijk stellen <p>Rachida Anders</p> <ul style="list-style-type: none"> - directer - de regels duidelijk stellen - specifieke aandacht 	<p>De meeste ouders zou inderdaad anders ingrijpen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 5 ouders zouden meer uitleg geven, - 3 ouders zouden fysiek ingrijpen, - 3 ouders zouden strenger optreden, - telkens 2 ouders zouden directer, kordater,

	<p>door hem positief te benaderen</p> <p>Cindy Anders</p> <ul style="list-style-type: none"> - kordater - de regels duidelijk stellen <p>Martine Anders</p> <ul style="list-style-type: none"> - kordater, - regels duidelijk stellen 	<p>zachter optreden of de regels duidelijk stellen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1 ouder zou het kind specifieke aandacht geven door hem positief te benaderen.
Hoe reageerden ouders op de situatie?	Allen Negatief	De reacties zijn netjes verdeeld. 8 ouders hebben gereageerd, waarvan de helft positief.
Kunnen de ouders zich inleven in het verhaal van de leidsters? Zij ze akkoord?	Allen Akkoord	Akkoord
Wat zien ouders als belangrijkste taken van de kinderopvang?	<p>Ayse</p> <ul style="list-style-type: none"> - leert omgaan met anderen - voorbereid op school - men houdt optimaal rekening met de behoeften van het kind, - leert omgaan met structuur <p>Rachida</p> <ul style="list-style-type: none"> - leert omgaan met anderen, - men houdt optimaal rekening met de behoeften van het kind, - praten met de kinderen, - leert omgaan met structuur <p>Cindy</p> <ul style="list-style-type: none"> - leert omgaan met anderen, - verzorging van het kind, - voorbereid op school, - leert netjes eten, - leert op potje plassen <p>Martine</p> <ul style="list-style-type: none"> - oplossing wanneer men wil blijven werken - leert omgaan met anderen, - voorbereid op school 	<ul style="list-style-type: none"> - 7 ouders zien het voornamelijk als een oplossing wanneer men wil blijven werken, - 5 ouders vinden het vooral belangrijk dat men leert omgaan met anderen, - 4 ouders vinden de verzorging toch wel heel belangrijk - 4 ouders willen dat hun kind daar voorbereid wordt op school,
Hoe stellen de ouders de kinderopvang tegenover thuis ?	Ayse – Rachida - Cindy Even goed Martine Minder goed - even goed	Minder goed
Vinden de ouders dat de kinderopvang op dezelfde manier tewerk moet gaan als de ouders ?	Allen Ja	Neen, de meerderheid vindt van niet.
Aan welke vereisten moet een kinderverzorgster voldoen volgens de ouders?	<p>Ayse</p> <ul style="list-style-type: none"> - lief, - schenkt voldoende aandacht aan de 	<ul style="list-style-type: none"> - 5 ouders vinden dat een kinderverzorgster vooral lief moet zijn,

	<p>kinderen en is met hen bezig,</p> <ul style="list-style-type: none"> - rustig, - streng, - eerlijk, - geduldig, - stimuleert <p>Rachida</p> <ul style="list-style-type: none"> - lief, - schenkt voldoende aandacht aan de kinderen en is met hen bezig, - rustig, - streng, - eerlijk, - geduldig, - stimuleert <p>Cindy</p> <ul style="list-style-type: none"> - schenkt voldoende aandacht aan de kinderen en is met hen bezig - eerlijk, - geduldig, - stimuleert <p>Martine</p> <ul style="list-style-type: none"> - lief, - geduldig 	<ul style="list-style-type: none"> - 5 ouders vinden dat een kinderverzorgster voldoende aandacht aan de kinderen moet schenken en met hen bezig moet zijn.
Plaatsen ouders een moeder boven een kinderverzorgster?	Allen Ja	Ja
Moeten er contacten zijn met de ouders?	Allen Ja	Ja