

“Agency” van kinderen en pedagogische normen

*Een gespannen onderhandeling*¹

Michel Vandenbroeck & Maria Bouverne-De Bie

Vakgroep Sociale Agogiek, UGent

“Kinderen als sociale actoren” en “kinderparticipatie” zijn sleutelbegrippen in het huidige discours en betekenen voor de pedagogiek een belangrijke paradigmaverschuiving, geïnspireerd op de kinderrechtenbeweging en de “sociology of childhood”. We kunnen echter enkele kritische opmerkingen maken met betrekking tot de manier waarop die begrippen in de praktijk worden omgezet. Een historisch perspectief dat het micro met het macroniveau verbindt, onderzoekt hoe het nieuwe paradigma kan worden gekoppeld aan discursieve gebieden die verbonden zijn met het neoliberalisme. Die kritische opmerkingen zijn ingegeven door een historisch onderzoek naar 150 jaar “besturen” van kinderen en gezinnen in België. Die discussie is nodig om te kunnen bepalen of en hoe het inclusieve discours over kinderen in de laatmoderniteit op zijn beurt specifieke groepen kinderen en volwassenen kan uitsluiten.

INLEIDING EN THEORETISCH KADER

In de laatste decennia spitsten vele academici zich toe op de *agency* van kinderen. Ze pleiten ervoor om kinderen te beschouwen als competente sociale actoren (bv. CHRISTENSEN en PROUT, 2002; JAMES en PROUT, 1997; JAMES *et al.*, 1998; MAYALL, 2002; WYNESS, 2000). Daarnaast zette die “new sociology of childhood” aan tot politieke actie via de kinderrechtenbeweging, praktijk- en beleidsonderzoek op het gebied van onderwijs, maar ook tot pedagogische maatregelen en zelfs advies aan ouders, zowel internationaal als in België (VERHELLEN, 1994). Die paradigmaverschuiving kunnen we in vele opzichten als een “stap voorwaarts” beschouwen, waarbij zichtbaarheid wordt gegeven aan een bevolkingsgroep die, louter op basis van leeftijd, eeuwenlang de mond werd gesnoerd. De manier waarop echter concepten van kinderen als actoren en van kinderrechten in de pedagogische wereld geïmplementeerd worden, kreeg de laatste tijd ook kritiek. Jans (2004) bijvoorbeeld, koppelt het concept “actief burgerschap” aan algemene verschuivingen zoals globalisering en de risicomaatschappij, maar ziet daarbij enigszins de politieke en sociaaleconomische aspecten van de welvaartsstaat over het hoofd. We moeten kritisch staan tegenover het nieuwe paradigma, want het gevaar bestaat dat het als een nieuwe “doxa” (BOURDIEU,

2001) voor de pedagogiek wordt ingevoerd. Daardoor zou het initiële ethische standpunt, waarbij men ernaar streeft om kinderen een stem te geven, in gevaar kunnen komen. De nieuwe participatiepedagogiek zou specifieke groepen kinderen en hun ouders wel eens het zwijgen kunnen opleggen. Met dit artikel willen we een bijdrage leveren tot dit recente kritische debat door na te gaan hoe de begrippen “kinderparticipatie”, “kinderrechten” en “agency” als discursieve regimes in vraag kunnen worden gesteld. Wyness (1999) gaf al aan dat recent sociaalwetenschappelijk onderzoek de sociale relaties van kinderen probeerde te conceptualiseren in termen van *agency*. Bepaalde vaardigheden en competenties worden op zodanige wijze aan kinderen toegeschreven, dat ze als invloedrijke participanten in een waaier van sociale contexten worden erkend. Volgens hem kunnen we voor het thema “childhood as agent” twee grote theoretische benaderingen onderscheiden. Enerzijds zijn er zij die *agency* beschouwen als een positioneren van kinderen binnen hun eigen contexten. Zij richten zich op het microniveau van peer-interacties. Anderzijds zijn er diegenen die kinderen plaatsen binnen de ruimere (macro)sociale structuur en meer interesse hebben voor de systematische ontkenning van hun *agency*. De eerste groep benadrukt dat *agency* wordt bepaald door de analyse van kleinschalige interacties en settings die als micromaatschappijen fungeren, wat Wyness (1996, 2000) het “tribale kind” noemt. De tweede benadering koppelt *agency* aan theorieën over macht en sociale ongelijkheid en positioneert kinderen als een uitgebuite of onderdrukte sociale groep. Sommigen gebruiken in die gedachtegang “generatie” als een concept dat nauw aanleunt bij “geslacht” in de kritische feministische literatuur (MAYALL, 2002). Daarbij wordt aangegeven hoe de constructie van de term “generatie” een specifieke “othering the other” inhoudt (de ander als anders bestempelen). In die context kunnen we het begrip “agency” koppelen aan het begrip “subpolitiek”, dat door Lash werd geïntroduceerd (1994) als tegenpool van “structuur”. Zijn thesis van reflexieve modernisering gaat uit van de progressieve bevrijding van *agency* van structuur. Met een dergelijke “progressieve” conclusie moeten we voorzichtig zijn. Het is immers mogelijk – en dit is ook het oordeel van Wyness (1996) – dat

1. *Childhood* Copyright © 2006. SAGE Publications, Londen, Thousand Oaks en New Delhi, vol. 13(1): 127-143. www.sagepublications.com.

het niet alleen een kwestie is van een grotere of kleinere interventie vanwege de Staat, of van meer of minder autonomie.

Om dit te onderzoeken, moeten we kijken naar de manier waarop het kinderrechtendiscours naar de praktijk wordt vertaald, of, om het op zijn Foucauldiaans te zeggen: om zowel de discoursen als de technieken onder ogen te nemen.

DE GESCHIEDENIS VAN HET HEDEN

De kritische commentaar die we hierboven gaven, is gebaseerd op onderzoek dat de geschiedenis van het huidige onderzoek naar de kinderopvang in België nagaat in zijn sociale, politieke en economische context (VANDENBROECK, 2004). Daarbij werd ook nagegaan hoe wetenschappelijke onderzoeken werden gelezen, begrepen en herschreven; hoe hun werk – door de vulgarisatie ervan, veeleer dan door het originele onderzoek – de theorievorming en de praktijk m.b.t. kinderopvang heeft beïnvloed.

In dit artikel onderzoeken we hoe het “nieuwe paradigma” van de agency van kinderen vanuit het standpunt van het gezin naar de praktijk vertaald wordt. We argumenteren dat het dichotome denken over machtsrelaties tussen kinderen en volwassenen vormen van exclusie *onder* kinderen en volwassenen maskeert. Beide groepen kunnen immers vastzitten in waarheidsregimes die de pedagogische praktijken van de blanke middenklasse valoriseren ten koste van andere. Sinds de jaren zeventig heeft dit “nieuwe paradigma” geleid tot een nieuw waarheidsregime dat parallel lijkt te lopen met veranderingen in discoursen op het macroniveau met betrekking tot globalisering in het algemeen en neoliberalisme in het bijzonder. Dit analyseren we voor België, maar we koppelen het ook aan soortgelijk werk in andere landen. Op die manier willen we een bijdrage leveren tot een belangrijke discussie, want we geloven dat het historiseren van opvoedkundige problemen een venster kan openen op mogelijke oplossingen. Zoals Foucault (1984) het formuleerde: de rol van de intellectueel, is twijfel te zaaien over de als vanzelfsprekend beschouwde veronderstellingen om het aanbod van mogelijkheden te verruimen.

DE VUILNISBAK VAN DE GESCHIEDENIS

James *et al.* (1998: 9) gebruiken de term “presociological child” (presociologisch kind) om te verwijzen naar een ruime categorie die de “vuilnisbak van de geschiedenis” uitmaakt. De term omvat verschillende constructies van de kindertijd uit de vorige eeuwen, waarbij kinderen als sociale groep het zwijgen werd opgelegd. In algemene zin correspondeert die lijst met de analyse van Hendrick (1997) of Cunningham (1995). Eigen historisch onderzoek levert soortgelijke conclusies op. In de negentiende eeuw werden kinderen overwegend beschouwd als kwetsbaar en dus te beschermen. Dit

gebeurde in een context van industrialisatie en urbanisatie, armoede, kindersterfte en de afschaffing van de kinderarbeid. De algemene opvatting was dat de wetenschap het kind zou redden en via het kind ook het land, in een eugenetische context en gelegitimeerd door wat Bourdieu (2001) de “mathematisering” van de sociale wetenschap noemde. Sinds de Belgische Staat op het einde van de negentiende, begin twintigste eeuw een duidelijk residuele functie kreeg – een erg liberaal concept van de welvaartsstaat volgens de typologie van Esping-Andersen (1990) – namen private filantropische organisaties het voortouw, net als in andere landen (CUNNINGHAM, 1995). De constructie van de “Fragile Child” (Kwetsbare Kind; Risicokind) was nauw verweven met de constructie van de “Responsible Mother” (Verantwoordelijke Moeder). Dit hield een tweeledige verantwoordelijkheid in: tegenover het kind en tegenover de samenleving. Terwijl de moeder werd geïdealiseerd en het “monomatrisme” gezin de norm werd, kregen de moeders uit de arbeidersklasse steeds minder het vertrouwen van de filantropische bourgeoisinstellingen en van de Staat. In officiële rapporten werd nooit verklaard dat de kindersterfte van het begin van de twintigste eeuw in België het gevolg was van de sociale context of van de precare levensomstandigheden. Ze werd veeleer toegeschreven aan verwaarlozing en onwetendheid vanwege de moeders uit de arbeidersklasse. Dit is een duidelijk voorbeeld van hoe discoursen op het macroniveau verbonden worden met de intimiteit van het dagelijks leven. Eerst wordt een sociaal fenomeen (kindersterfte) als een sociaal “probleem” voorgesteld, binnen de economische context van industrialisatie, die meer waarde toekent aan de lichamelijke gezondheid (FOUCAULT, 1975). Vervolgens wordt het sociale probleem getransformeerd tot een opvoedkundig probleem en geïndividualiseerd. Bijgevolg wordt de ouder (*i.c.* de moeder) als onbekwaam geconstrueerd. Dit maakt uiteindelijk van het kind een interventieobject en brengt een veelomvattende “machine” (DELEUZE, 1986) op gang voor de civilisatie van het gezin (consultaties en crèches). De officiële etikettering voor het kinderopvangverblijf in het begin van de twintigste eeuw in België als een “noodzakelijk kwaad” voor een specifieke doelgroep (moeders uit de arbeidersklasse) is kenmerkend voor die *decontextualiserende* benadering.

De opvoedkundige context en de levensomstandigheden van kinderen veranderden drastisch na de Tweede Wereldoorlog. Betere levensomstandigheden en de daaropvolgende daling van de kindersterfte brachten de legitimiteit van de civiliserende interventies in het gezinsleven in het gedrang. De opkomst van de psychologische wetenschappen in het algemeen en van de hechtingspsychologie en de ontwikkelingspsychologie in het bijzonder, leverde daarvoor een hernieuwde legitimiteit. Die zou de redding van de arbeiderskinderen betekenen, door hun (onwetende) moeders over de nieuwe wetenschappelijke inzichten te informeren (BURMAN, 1994; CANELLA, 1997).

Verdere ontwikkelingen in de kwantitatieve psychologie (*i.e.* de evolutie van ontwikkelingstests) versterkten niet alleen de constructie van het kwetsbare risicokind en de verantwoordelijke moeder, maar kneedden dit kwetsbare kind tot een voorspelbaar en publiek kind. De discussie in de jaren zeventig over de negatieve resultaten van compensatieprogramma's aan het einde van de jaren zestig (zoals *Head Start* en *High Scope*) ging dezelfde weg op als de discussie van een halve eeuw eerder over kindersterfte. Het omschreven sociale probleem (*i.e.* het mislukken van arbeiderskinderen op school) werd als een opvoedkundig probleem beschouwd, wat het monomatrix model van het gezin versterkt en een herculpabilisering van de moeder teweegbracht (MCGURCK *et al.*, 1993; SINGER, 1993). Voorbeelden uit België zijn de introductie van instrumenten voor ontwikkelingsobservatie in de kinderopvang, wat leidde tot een construct van de kinderverzorgster als technicus. Een ander voorbeeld is de grootschalige in-servicetraining en de consequente omvorming van het personeel van kinderconsultatiecentra, zodat ze de moeders uit de arbeidersklasse zouden kunnen "opvoeden" volgens de nieuwe inzichten met betrekking tot de ontwikkelingsfasen. Ook was er de daaropvolgende etikettering van pas aangekomen ouders uit etnische minderheidsgroepen als zouden ze verantwoordelijk zijn voor de "mentale achterstand" van hun kinderen (VANDENBROECK, 2004).

Vele geleerden wezen er al op dat de beschreven discursieve regimes kinderen het zwijgen oplegden, zowel in onderzoek als in beleidsvorming. Voor sommigen is dit precies de reden waarom dit beeld van het kwetsbare kind politiek zo aantrekkelijk is (STEPHENS, 1997). Het is echter ook duidelijk hoe die discursieve regimes specifieke groepen volwassenen als ouders de mond hebben gesnoerd. Constructies van de kindertijd zijn inderdaad nauw verbonden met constructies van het ouderschap, maar niet op een eenvoudige antagonistische manier. We moeten bijzonder voorzichtig zijn wanneer we kinderen en ouders vanuit het perspectief van machtsrelaties op het macroniveau tegenover elkaar plaatsen. Historisch onderzoek toont aan dat machtsrelaties veel diffuser en "diagonaal" zijn. Foucault (1990) en Deleuze (1986) wezen hier al op.

Antagonistische machtsrelaties tussen kinderen en volwassenen maken uiteindelijk ook deel uit van een specifiek discursief regime met soortgelijke decontextualiserende en naturaliserende aspecten. Ons historisch onderzoek demonstreert hoe dit antagonisme bij het begin van de twintigste eeuw werd gecreëerd. Het functioneerde toen als een legitimiteit voor de Staat om in het belang van het kind de ouderlijke verantwoordelijkheden over te nemen (VANDENBROECK, 2003). Analyse en onderzoek van Burman (1994), Canella (1997) en anderen tonen aan dat zowel ouders als kinderen worden gemarginaliseerd op grond van klasse en leeftijd, en dat over hen macht wordt geconstrueerd op basis van pedagogische vakkennis.

LAATMODERNITEIT EN HET AUTONOME KIND

Vele onderzoekers hebben de verregaande sociale veranderingen ten tijde van de eeuwwisseling, bestempeld als globalisering (BECK, 1997a), de posttraditionele samenleving (GIDDENS, 1994) of laatmoderniteit (BECK, 1994; LASH, 1994). Door globalisering staan nationale staten en maatschappijen open voor vele invloeden van buiten hun grenzen. Die veranderingen hebben een weerslag op het dagelijks leven.

In die context valt het overwicht van economische belangen in het politieke discours (met werkgelegenheid als topprioriteit) samen met een verminderde impact van de nationale staten op hun nationale economie. Als gevolg van dit controleverlies hebben economische aspecten de neiging alle andere beleidsaspecten te domineren, ook de sociale agenda. Die trend wordt soms de "vermarkting van het sociale" genoemd (MASSCHELEIN en SIMONS, 2002). Een tweede opmerking betreft de antropologische shock, zoals die door Beck (1997b) wordt beschreven, waarbij de ramp van Chernobyl als een veelbetekenende metafoor wordt gebruikt. Na die ramp kregen ecologische thema's een vooraanstaande plaats in het publieke en politieke debat. Dit valt – opnieuw – samen met een verminderde controle vanwege nationale staten op die door de mensen gecreëerde risico's. Beide trends droegen bij tot een pleidooi voor een kleinere staat. In verschillende landen werd in de pedagogiek een tendens naar een neoliberale politiek opgemerkt. In Centraal Europa, bijvoorbeeld, stimuleerden internationale organisaties zoals de Wereldbank en de EU een discours over "professioneel moederschap" en "keuzevrijheid". Dit vormde de basis voor een politiek van privatisering en inkrimping van de openbare diensten voor jonge kinderen (BLOCH en BLESSING, 2000). In Zweden werd het traditionele *Folkhemmet* ("volkshuis") meer marktgeoriënteerd (DAHLBERG, 2000). De neoliberale politiek benadrukt pedagogische resultaten zoals autonomie veeleer dan onderlinge afhankelijkheid (MOSS, 2003) en draagt bij tot een "pedagogisering" van ouders (POPKEWITZ, 2003a). Kortom, globalisering/regionalisering leiden tot een neoliberale politiek tegenover kinderen en gezinnen, met inbegrip van aspecten zoals privatisering, deregularisering/responsabilisering en decentralisering. Er bestaat evenwel niet zoiets als een mondiale invloed van de globalisering, aangezien de impact een erg lokale "hybridisering" kan zijn naar gelang van de specifieke historische, sociale, culturele en economische context (BLOCH, 2003). Voor Vlaanderen (België) ging globalisering gepaard met een verrijkende privatisering van de kinderopvangdiensten en met belangrijke veranderingen in het kwaliteitsdiscours. Zelfevaluatie van de voorzieningen en managementconcepten zoals klanttevredenheid werden daarbij aangemoedigd (VANDENBROECK, in druk).

Over de huidige maatschappij schrijft Cunningham (1995: 3): "*Volwassenen portretteren de wereld buiten het*

eigen huis als vol gevaren en proberen hun kinderen daartegen te beschermen door hun geen autonomie te verlenen. Tegelijkertijd is hun vertrouwen in de eigen autoriteit door verschillende factoren – commerciële, wettelijke, psychologische – verzwakt. Het gevolg is dat ze die bescherming moeilijk kunnen waarmaken zoals ze dat zouden willen. Het opvoeden van kinderen is daardoor, in nog grotere mate dan in de vorige eeuwen, een zaak van onderhandelen geworden tussen ouders en kind, met de Staat en andere organisaties als controleurs en inspecteurs van het proces. In dit proces fungeren de gangbare ideeën over de kindertijd als referentiekader, waarbinnen volwassenen en kinderen hun weg in het leven proberen te vinden” (CUNNINGHAM, 1995: 190).

Samen met Cunningham wezen vele auteurs op de verschuiving naar onderhandeling als de dominante cultuur binnen het gezin (DU BOIS-RAYMOND *et al.*, 1992; DU BOIS-RAYMOND, 2001; BECK en BECK, 1995; BECK, 1997c; BOUVERNE-DE BIE, 1997). Onderhandeling wordt de norm, zowel voor relaties tussen partners als voor relaties tussen ouders en kinderen. Aangezien de keuzen in het leven losgekoppeld zijn van de traditionele rollenpatronen en zekerheden, van externe controle en algemene morele wetten, dienen ze vandaag meer onderhandeld te worden (BECK en BECK, 1995). Dit verandert ook de relaties tussen volwassenen en kinderen. In sommige opzichten zijn kinderen minder geneigd om zich van volwassenen te onderscheiden, zoals Wyness (1996) beweert. Bij sommigen veroorzaakt die sociale tendens een angst voor de erosie van de kindertijd. Voor anderen biedt ze meer mogelijkheden voor volwassenen en kinderen, doordat ze zich minder beperkt voelen door wat ze beschouwen als arbitraire grenzen, zoals klasse, geslacht en generatie. In dit tijdsgewricht probeerden verschillende pedagogen (bv. DAHLBERG *et al.* 1999) het traditionele beeld van het zwakke kind door een nieuw beeld te vervangen. Vaak refereert men daarbij aan Loris Malaguzzi, die een kindbeeld naar voren brengt dat rijk is aan potentieel, sterk, krachtig, competent en, bovenal, verbonden met volwassenen en andere kinderen. Een oppervlakkige lezing van dit werk kan leiden tot de overtuiging dat een pagina in de geschiedenis is omgedraaid, dat het postmodernisme een bres heeft geslagen en uiteindelijk plaatsmaakt voor het recht op zelfbeschikking van kinderen (bv. VAN DEN BERGH, 2003), voor de “bevrijding van de kindertijd” (HENGST, 2001, geciteerd in JANS, 2004), of de vaak (en vaak verkeerdt) geciteerde “verdwijning van de kindertijd” (POSTMAN, 1982). Dit zou inderdaad kunnen leiden tot een heel modernistische lectuur van de (postmoderne) geschiedenis. We kunnen het autonome kind of het kind als competente sociale actor echter evengoed beschouwen als niet meer dan een andere historische constructie van de kindertijd. Die constructie is onlosmakelijk verbonden met de nieuw opduikende constructies van het ouderschap en met de specifieke economische, sociaalculturele en politieke context. Laten we daarom de mogelijke relaties tussen de meer mondiale structu-

ren en die “agency” eens nader bekijken. Een dergelijk perspectief maakt het ons mogelijk niet alleen de veranderingen, maar ook de continuïteiten te bestuderen. Zo is er de continuïteit in de manier waarop kinderen en ouders gedecontextualiseerd worden en machtsrelaties in de opvoeding doorwerken.

HET AUTONOME KIND EN DE ONDERNEMENDE OUDER

Poststructuralistische onderzoekers zoals Tobin (1995) en Canella (1997) tonen aan dat de pedagogische nadruk op het autonome kind en de aandacht voor zelfexpressie typisch is voor de liberale, op de vrije markt georiënteerde samenleving, die autonome, ondernemende individuen nodig heeft. Het feit dat zelfexpressie en individualiteit op de pedagogische agenda hoger staan dan solidariteit, is veeleer een sociale en historische constructie dan een universele, gegeven hiërarchie. Dit wordt aangetoond in intercultureel etnografisch onderzoek naar de pedagogiek in de voorschoolse leeftijd (TOBIN *et al.*, 1989). Follow-upstudies na dit bekende “*preschool in three cultures*”-onderzoek tonen aan dat economische en politieke veranderingen inderdaad constructies van de kindertijd beïnvloeden en dat die veranderingen evolueren in de richting van autonome individuen, ten nadele van opvoedkundige waarden zoals onderlinge verbondenheid (HSUEH en TOBIN, 2003; TOBIN *et al.*, 2004). Burman (1997) toont aan dat de aandacht voor het autonome kind moet worden gekoppeld aan het rationele, unitaire subject dat zo centraal staat in de psychologie, omdat het de zelfregulerende, verantwoordelijke burger is in de laatindustriële maatschappij. Rose (2000) is het daarmee eens wanneer hij stelt dat de taal van de zelfverwezenlijking die van het therapeutisch individualisme is. In Giddens’ “Third Way” ziet hij een trend naar individualisering van sociale fenomenen, gekoppeld aan het neoliberalisme in de internationale economie en een naïef enthousiasme voor de mantra’s van de goeroes van het management.

De geschiedenis van de moderniteit kunnen we niet zonder meer schrijven in termen van een groeiende autonomie voor kinderen of voor elk individu. Integendeel, we zouden kunnen onderzoeken of het “autonome, ondernemende individu” het antwoord kan zijn als reactie op de verzwakking van nationale staten op het gebied van globalisering en daardoor een verandering in de manier waarop het besturen gebeurt, veeleer dan meer vrijheid voor het kind of voor de volwassene. De relatie tussen de Staat en het individu evolueert naar een partnerschap gebaseerd op reciprociteit, in de zin van “geen rechten zonder plichten”.

Sociale diensten (bv. toelagen) zijn in die context niet langer gewone rechten. Ze houden een persoonlijke verantwoordelijkheid in vanwege het individu. Het individu wordt verondersteld levenslang te leren. Hij of zij is op die (derde) manier gedeeltelijk verantwoordelijk voor het – geïndividualiseerde – risico op werkloosheid.

Jans beweert dat levenslang en levensbreed leren het einde betekenen van het onderwijs als het monopolie van de school of als een domein dat zich tot de jeugd-fase beperkt. Hij suggereert dat dit een toenemende vrijheid inhoudt. Zijn bewering dat “zolang het onderwijs niet dezelfde sociaaleconomische status verwerft als de betaalde arbeid, kinderen als actoren buiten het debat van de actieve welvaartsstaat zullen vallen” (JANS, 2004: 31) lijkt bovendien een kwestie van perspectief te zijn. Zijn pleidooi voor actief burgerschap is immers voor enige kritiek vatbaar. Popkewitz (2003a) beweert dat we levenslang leren kunnen beschouwen als een patroon van “besturen” dat verbonden is met collectieve rationaliteiten en de zelfbesturing van het actieve subject; en dat gelijkenis vertoont met andere red-dingsthema’s. Het beleid met betrekking tot het nieuwe kind wordt vormgegeven in de naam van de democratie en vrijheid in een geglobaliseerde wereld. Hij stelt dat de verlossende taal van de moderne pedagogiek kinderen moet helpen goede, beter aangepaste burgers en actieve leerders te worden (POPKEWITZ, 2003a: 37). Masschelein en Simons (2002) bestudeerden het discours over volwassenenonderwijs in de EU en kwamen eveneens tot de conclusie dat verwacht wordt dat het ondernemende zelf, zoals zij het noemen, zijn of haar toekomst in eigen handen zal nemen. De keerzijde van de nieuwe vrijheid die wordt verondersteld te zullen ontstaan, is de verplichting zich te informeren over verschillende mogelijkheden, die tegen elkaar af te wegen in een kosten-batenanalyse en tot rationele besluitvormingen te komen over de best mogelijke investering (in kinderen, in onderwijs, enz.) voor de toekomst. In die zin creëert het discours over de autonomie van volwassenen en kinderen een verantwoordelijke burger, met een individuele verantwoordelijkheid voor het verloop van zijn of haar levenslang leren, zijn of haar eigen werkgelegenheid en sociale integratie. Kortom, de constructie van het autonome kind/de autonome volwassene kan een ander voorbeeld zijn van hoe een sociaal probleem (werkloosheid) als een onderwijsprobleem wordt herbeschreven en bijgevolg geïndividualiseerd.

Die verschuiving in besturing kunnen we begrijpen via het werk van Foucault over pastorale macht en de hermeneutiek van het zelf. Pastorale macht is volgens hem een macht die wordt uitgeoefend met een pastorale goedheid die nauw aanleunt bij devotie. Alles wat de herder doet, doet hij voor het welzijn van zijn kudde. Hij is voortdurend bezorgd om zijn schapen. Foucault (1990, 2001) beweert dat de pastor, om een goede pastor te zijn, moet weten wat er in de geest van elk individu omgaat. Daarom moet zijn kudde aan introspectie doen, maar ook in het openbaar de introspectie “opbiechten”. Met andere woorden: zichzelf duiden, zichzelf reveleren. Dit zijn noodzakelijke voorwaarden opdat de pastor kan “besturen” en het individu “verlossing” kan vinden. In die zin zou het naïef zijn te denken in termen van afschaffing van machtsrelaties of een

toenemende vrijheid. We zien veeleer evoluties in hoe machtsrelaties optreden. Foucault (1993) stelde: mensen besturen betekent niet mensen dwingen te doen wat de bestuurder wil dat ze doen. Het is altijd een wankel evenwicht, met complementariteiten en conflicten tussen dwangtechnieken en processen waardoor het zelf wordt geconstrueerd of aangepast door het zelf. Actief burgerschap kunnen we beschouwen als een vorm van *empowerment*, waarbij kinderen een stem krijgen. Het kan evenwel ook beschouwd worden als een techniek om dwang uit te oefenen of als een strategie die van op een afstand bestuurt via zelfonderzoek. Uiteindelijk kan het beschouwd worden als een voorbeeld van een inclusieve uitsluitingspolitiek.

ONDERHANDELING ALS DE PEDAGOGISCHE NORM

Eerder in dit artikel citeerden we Cunningham wanneer hij uitlegt dat onderhandeling tussen ouders en kinderen de nieuwe norm wordt, met de Staat en andere organisaties als controleurs van het proces. Wyness (1996) beweert eveneens dat ouders nu meer onderworpen worden aan externe controle op hun opvoedkundige verplichtingen. In feite controleert heel wat onderzoek op vraag van de overheid nauwkeurig het onderhandelingsproces in gezinnen. In het begin van de jaren negentig, bijvoorbeeld, bestudeerden Du Bois-Raymond *et al.* (1992) de onderhandelingsgewoonten in gezinnen op vraag van een Nederlandse overheidsinstantie. Terzelfder tijd werd in verscheidene Scandinavische landen soortgelijk etnografisch onderzoek uitgevoerd, ook in nauwe samenwerking met de overheid (LANGSTED en HAAVIND, 1993). In 1999 deed Kind en Gezin een uitgebreide studie van gezinnen met betrekking tot dit onderwerp. De conclusie was dat onderhandeling over het algemeen als *de* pedagogische norm wordt aanvaard. Het merendeel van de kinderen leeft in gezinnen waar de ouders zeggen dat ze de autonomie van het kind stimuleren en beslissingen hoofdzakelijk in overleg met hen worden genomen (Kind en Gezin, 2002). Het is niet onze bedoeling te weten of de meerderheid van de Vlaamse gezinnen *inderdaad* met hun kinderen onderhandelt. Wel willen we erop wijzen dat ze onderhandeling als de opvoedkundige norm voor ouders beschouwen. Onlangs vroeg de Vlaamse kinderrechtencommissaris een grootschalig onderzoek over onderhandeling binnen het gezin, waarbij zowel kinderen als hun ouders worden geïnterviewd. Toen dit onderzoek openbaar werd gemaakt, wees de commissaris er duidelijk op dat onderhandeling binnen het gezin de wenselijke norm is die moet worden gestimuleerd, zoals het in het VN-Verdrag inzake de Rechten van het Kind zou zijn vervat (VANDEKERKHOVE, 2003). De onderzoeksbevindingen lijken aan te tonen dat ouders vaker rapporteren met hun kinderen te onderhandelen (over onderwerpen zoals vakantie, televisie, kledij, ontspanning, enz.) dan hun kinderen dit rapporteren. De onderzoekers veronderstellen dat het meningsverschil

te wijten is aan een overschatting door de ouders en niet aan een onderschatting vanwege de kinderen (DE RIJCKE, 2003), maar er werden geen veldobservaties uitgevoerd om die veronderstelling te staven. Ze besluiten dat ouders bepaalde problemen en twijfels hebben met betrekking tot de opvoeding van hun kinderen en dat ze behoefte hebben aan ouderschapsondersteunende programma's (DE RIJCKE, 2003).

SO WHAT?

In vele publicaties over dit onderwerp wordt onderhandeling als het ultieme “heil” afgeschilderd. Dit is vaak expliciet door het gebruik van typologieën van ouderschap, waarbij labels worden gebruikt zoals “autoritair” (wat duidelijk negatieve connotaties heeft) en het meer positief klinkende “autoritatief” voor onderhandelende ouders (DU BOIS-RAYMOND *et al.*, 1992). Het normatieve aspect wordt ook duidelijk gemaakt door onderhandeling te koppelen aan de ontwikkeling van het kind (DE RIJCKE, 2003; DU BOIS-RAYMOND *et al.*, 1992) en zelfs aan expliciete ontwikkelingsresultaten in de volwassenheid, zoals welzijn en autonomie (DE RIJCKE, 2003).

Onderhandeling is voor de experts wenselijk en dit is het geval, ongeacht de sociale, culturele, economische en andere context van het gezin. Onderhandeling als opvoedkundige norm plaatst kinderen echter in een normatief systeem met een voorkeur voor de individualiteit, maar ook voor verbale competenties om die individualiteit te uiten. Intercultureel onderzoek wees uit dat andere vormen van interactie, zoals het minder expliciet verbaliseren van gevoelens, maar het uitdrukken ervan door variaties in intonatie en vloeken, in bepaalde sociaalculturele contexten accurater en functioneler kunnen zijn (TOBIN, 1995). Dit en ander onderzoek, zoals onderzoek naar hoe kinderen met conflicten met leeftijdsgenoten omgaan (GÖNCÜ en CANELLA, 1996) tonen aan dat dominante ideeën over onderhandeling als de opvoedkundige norm culturele constructies zijn. We moeten er ons bewust van zijn dat de focus op onderhandeling, zelfexpressie en verbalisering van het zelf een blanke, westerse, middenklassennorm is. Het is een discours dat in opvoedkundige middenklassenkringen wordt aangeleerd en dat voor sommige kinderen vertrouwder en aantrekkelijker is dan voor andere. Daaruit concludeert Tobin (1995) dat de pedagogiek van de zelfexpressie een groep van kinderen privilegieert die al geprivilegieerd is. Op die manier zien we een continuïteit: namelijk dat middenklassenwaarden en -normen gedecontextualiseerd en genaturaliseerd worden. Bijgevolg worden ze als universeel “goed voor kinderen” beschouwd. “De identificatie van de kindertijd als een gebied voor staatspolitiek ging steeds gepaard met en werd ten dele veroorzaakt door een afnemend vertrouwen in het gezin” (CUNNINGHAM (1995: 152)). Cunningham schreef dit in een discussie

over het beleid in de negentiende eeuw. Wanneer we echter kijken hoe onderhandeling in gezinnen nauwgezet gecontroleerd wordt en er van ouders vandaag de dag verwacht wordt dat ze zullen falen met betrekking tot het respecteren van de autonomie van het kind, kunnen we niet anders dan die continuïteit opmerken. In de jaren zeventig was er al een groeiend aantal publicaties, die onderhandeling tussen ouders en kinderen bepleitten, gebaseerd op respect voor elkaars belangen, en toch tegelijkertijd van ouders verwachtten dat ze in die taak zouden mislukken. Een van de meest verspreide voorbeelden zijn de boeken waarin Thomas Gordon zijn *Parents' Effectiveness Training* vulgariseerde. De Nederlandse vertaling van zijn *Luisteren naar Kinderen*, bijvoorbeeld, werd voor het eerst in 1976 gepubliceerd. Tegen 1980 kende het boek al zijn zesde uitgave. In 1998 volgde de twintigste uitgave en vandaag is het nog altijd onderwerp van vele lezingen en cursussen (WUBS, 2004). Op de rug van het boek staat dat ouders onvermijdelijk fouten maken. Dankzij dr. Thomas Gordon kunnen we nu vermijden dat die fouten uitgroeien tot ernstige verstoringen van ouder-kindrelaties, tienerrebellie, jeugddelinquentie, enz. De sleutel die redding brengt – volgens de rug van het boek – is onze wil om van onze fouten te leren (GORDON, 1976). De voorwaarden die nodig zijn om een goede onderhandelaar te zijn, zijn openheid en eerlijkheid, zoals Beck en Beck (1975) naar voren brengen. Bijgevolg zal zelfduiding ons lot zijn. Voor het zelfonderzoek van de niet-professionele persoon (ouder) is er dialoog met een expert nodig, te vergelijken met een openbare biecht. Daarbij wordt tussen ouders en kinderen een specifieke (pastorale) machtsrelatie geschapen, gekenmerkt door reciprociteit in de wederzijdse afhankelijkheid. In de inleiding wezen we op de aandacht voor mogelijke verbanden tussen constructies van de kindertijd en ouderschap met de ruimere politieke en sociale structuren. In de volgende paragrafen werd uitgelegd hoe de focus op de (psychologische) agency van kinderen en op onderhandeling als de opvoedkundige norm verweven kan zijn met globalisering, neoliberalisering en nieuwe concepten van de welvaartsstaat waarin sociale problemen de neiging hebben om gepedagogiseerd en geïndividualiseerd te worden. Onderhandeling met respect voor elkaars belangen wordt beschouwd als een voorbereiding op het volwassen leven in de moderne democratie, zoals het onderzoek van de Vlaamse kinderrechtcommissaris dit expliciet stelt (DE RIJCKE, 2003). Daarbij gaat de voorkeur naar individuele autonomie boven onderlinge afhankelijkheid. We kunnen het daarom eens zijn met de conclusies van Jans (2004) dat burgerschap op kindermaat enige reconstructie vraagt. Het lijkt echter nodig om dit op een gecontextualiseerde manier te doen, rekening houdend met interculturele verschillen in betekenisverlening enerzijds en politieke en sociaaleconomische contexten anderzijds.

DISCUSSIE

Sharon Stephens (1995) stelde dat de constructie van het participerende kind ingebed leek te zijn in complexe economische en culturele veranderingen in laatmoderne maatschappijen. Op zijn beurt bestudeert Jans relaties met het formele onderwijs, scholing en levenslang leven. Auteurs uit dit onderzoeksgebied zijn het erover eens dat er behoefte is aan een emancipatorische pedagogiek waarin kinderen ernstig genomen en gehoord worden. Bepaalde evoluties in het discours en in de praktijk tonen echter aan dat die strekking in de onderzoekswereld en onderzoeksgelateerde praktijk specifieke groepen ook het zwijgen kan opleggen. In veel van dit onderzoek (ook het hierboven vermelde Vlaamse onderzoek) worden kinderen geconstrueerd als een aparte, maar homogene categorie, waarbij leeftijd, geslacht, etnische of culturele dimensies of ongelijkheden worden gemaskeerd. Er wordt aangenomen dat alle kinderen voordeel zullen hebben bij de “autoritatieve” benadering, wat nog altijd moet worden bewezen.

Het lijkt nuttig te zijn om de constructies van de kindertijd niet te bestuderen zonder ook hun spiegelbeeld te bekijken: constructies van het ouderschap. Het lijkt evenzeer nodig te zijn om micro-interacties te bestuderen in relatie tot de sociale, economische en politieke context van die interacties. Zo kunnen we bewust worden van de risico's van decontextualisering, marginalisering van specifieke groepen van kinderen en ouders, waarbij ze tot interventieobjecten worden gereduceerd, veeleer dan hen als betekenisverleners te beschouwen in het pedagogische debat. Inderdaad, onderhandeling tussen volwassenen en kinderen is helemaal niet problematisch als praktijk, maar als een gedecontextualiseerde norm kan het weer een ander civilisatieproces worden. In dat geval kan het enkel een nieuwe strofe toevoegen aan een oud lied dat zegt: “Indien ze meer zoals wij zouden worden, dan zou dit voor hen en voor ons beter zijn.” Hercontextualisering van de agency van kinderen kan betekenen dat men kijkt naar de ongelijkheden in de onderhandelingsvoorwaarden. Het kan ook betekenen dat men erkent dat agency in verschillende contexten verschillende vormen kan aannemen. Daarnaast is het duidelijk dat rekening houden met de agency van kinderen ons niet automatisch in staat stelt om te ontsnappen aan wat Kjorholt (2004) het “socialisatieparadigma” noemt. We belichtten dit paradigma in de context van de neoliberale laatmoderne maatschappij die behoefte heeft aan autonome, onafhankelijke en ondernemende individuen voor de welvaartsstaat in de *Third Way*. We moeten echter voorzichtig zijn wanneer we op een al te eenvoudige manier de pedagogiek aan het politieke veld koppelen. Opvoeding kunnen we niet tot politiek reduceren. We moeten inderdaad opletten, zoals Bourdieu (geciteerd in WACQUANT, 1992) stelt, macht niet te zien als een samenzwering tussen wetenschap en de Staat. Er zou

kortsluiting ontstaan, indien we zo ver uit elkaar liggende concepten als culturele producten en de economische, sociale en politieke omstandigheden van het moment of van de sociale klasse door of voor wie die culturele producten worden geproduceerd, rechtstreeks aan elkaar zouden koppelen. Het zou bijgevolg te simplistisch zijn om de agency van kinderen als een concept te duiden door enkel een rechte lijn te trekken van globalisering en neoliberale politiek naar sociologisch onderzoek. Niettemin kunnen we concluderen dat die “nieuwe” constructies van de kindertijd en het ouderschap, maar ook de constructie van opvoeding raakvlakken hebben met betrekking tot bepaalde voorwaarden en veronderstellingen en in een bepaalde sociaalpolitieke context worden geconstrueerd (DAHLBERG en MOSS, 2005).

Het lijkt daarom verstandig te zijn om het autonome kind niet te bestuderen als een breuk in de geschiedenis of als een blad dat omgedraaid is, maar, integendeel, als een andere historische constructie en een dominant discursief regime dat het repertoire van mogelijkheden evenzeer uitbreidt als inkrimpt. De analyse kan ook aantonen dat het plaatsen van kinderen als een aparte categorie tegenover de volwassenen kan leiden tot een beter begrip en een grotere erkenning van kinderen, maar tegelijkertijd enkele gemeenschappelijkheden kan maskeren met betrekking tot hoe specifieke groepen kinderen en hun ouders worden gemarginaliseerd. Grover (2004) wees er terecht op dat machtsrelaties inderdaad een essentieel aandachtspunt zijn. Het zoeken naar constructies van de kindertijd en het ouderschap als onlosmakelijk met elkaar verbonden, stelt ons in staat aan te tonen dat machtsrelaties niet louter kunnen worden gereduceerd tot een kind-volwassenedichotomie. Dit kunnen we opvatten als een pleidooi voor reflexiviteit, zoals Bourdieu het bedoelde, wat in elke wetenschap kan worden toegepast, ook in de sociologie van de kindertijd. Die reflexiviteit lijkt van cruciaal belang te zijn, aangezien “het belang van het kind” te belangrijk is om te worden gedomineerd door veronderstellingen die als vanzelfsprekend worden beschouwd.

NOOT

Onze speciale dank gaat uit naar de Bernard van Leer Stichting voor steun aan het onderzoek.

BIBLIOGRAFIE

- BECK, U., (1994), “The Reinventions of Politics: Towards a Theory of Reflexive Modernization”, in U. BECK, A. GIDDENS en S. LASH (eds.), *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Cambridge, Polity Press, 1-55.
- BECK, U. (ed.), (1997a), *Was ist Globalisierung?*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- BECK, U., (1997b), *De wereld als risicomaatschappij. Essays over de ecologische crisis en de politiek van de vooruitgang*, Amsterdam, De Balie.
- BECK, U., (1997c), “Democratization of the Family”, *Childhood* 4(2), 151-68.
- BECK, U. en BECK, E., (1995), *The Normal Chaos of Love*, Cambridge, Polity Press.
- BLOCH, M., (2003), “Global/Local Analyses of the Construction of ‘Family-Child Welfare’”, in M. BLOCH, K. HOLMLUND, I. MOQVIST en T. POPKEWITZ (eds.), *Governing Children, Families and Education: Restructuring the Welfare State*, New York, Palgrave Macmillan, 195-230.
- BLOCH, M. en BLESSING, B., (2000), “Restructuring the State in Eastern Europe: Women, Childcare and early Education”, in T. POPKEWITZ (ed.), *Educational Knowledge: Changing Relationships between State, Civil Society, and the Educational Community*, Albany, State University of New York, 59-81.
- BOURDIEU, P., (1984), *Homo Academicus*, Parijs, Les Editions de Minuit.
- BOURDIEU, P., (2001), *Science de la science et réflexivité. Cours au Collège de France 2000-2001*, Parijs, Raisins d’Agir Edition.
- BOUVERNE-DE BIE, M., (1997), *Gezinspedagogiek*, Gent, Academia Press.
- BURMAN, E., (1994), *Deconstructing Developmental Psychology*, Londen, Routledge.
- BURMAN, E., (1997), “Psychology: Market, Metaphor and Metamorphosis”, *Culture and Psychology* 3(2), 143-52.
- CANELLA, G., (1997), *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution*, New York, Peter Lang.
- CHRISTENSEN P. en PROUT, A., (2002), “Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children”, *Childhood* 9(4), 477-97.
- CUNNINGHAM, H., (1995), *Children and Childhood in Western Society since 1500*, Londen en New York, Longman.
- DAHLBERG, G., (2000), “From the ‘People’s Home’ – Folkhemmet – to the Enterprise: Reflections on the Constitution and Reconstruction of the Field of Early Childhood Pedagogy in Sweden”, in T. POPKEWITZ (ed.), *Educational Knowledge: Changing Relationships between State, Civil Society, and the Educational Community*, Albany, State University of New York, 201-20.
- DAHLBERG, G. en MOSS, P., (2005), *Ethics and Politics in Early Childhood Education*, Londen, Routledge.
- DAHLBERG, G., MOSS, P. en PENCE, A., (1999), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, Londen, Falmer Press.
- DEKKER, J., (2002), “Demystification in the Century of the Child: The Conflict between Romanticism and Disenchantment in (Residential) Youth Care from the 1830s to 2000”, in E. KNORTH, P. VAN DEN BERGH en F. VERHEIJ (eds.), *Professionalisation and Participation in Child and Youth Care*, Aldershot, Ashgate, 27-48.
- DELEUZE, G., (1986), *Foucault*, Parijs, Les Editions de Minuit.
- DE RIJCKE, L., (2003), “Beleving van het gezin: de relatie tussen ouders en kinderen”, in L. ACKAERTS, P. BRANTS, L. DE RIJCKE en B. VAN DEN BERGH (eds.), *Kom je dat thuis eens vertellen? Visies van ouders en kinderen op het dagelijkse leven in het gezin*, Leuven, Acco, 53-84.
- DU BOIS-RAYMOND, M., (2001), “Negotiating Families”, in M. DU BOIS-RAYMOND, H. SÜNCKER en H. KRÜGER (eds.), *Childhood in Europe*, New York, Peter Lang, 63-90.
- DU BOIS-RAYMOND, M., DE RUITER, D. en STEFFENS, I., (1992), *Onderhandelingsculturen in gezinnen. Een onderzoek naar verzelfstandigingsprocessen van kinderen*, Leiden, Rijksuniversiteit Leiden.
- ESPING-ANDERSEN, G., (1990), *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, Cambridge, Polity Press.
- FOUCAULT, M., (1975), *Surveiller et punir*, Parijs, Gallimard.
- FOUCAULT, M., (1984), “Le Souci de la vérité. Propos recueillis par François Ewald”, *Magazine Littéraire* 207, 18-23.
- FOUCAULT, M., (1990), *Politics, Philosophy, Culture. Interviews and other Writings 1977-1984*, Londen, Routledge.
- FOUCAULT, M., (1993), “About the Beginning of the Hermeneutics of the Self”, *Political Theory* 21(2), 198-227.
- FOUCAULT, M., (2001), *L’Herméneutique du sujet*, Cours au Collège de France, Parijs, Seuil/Gallimard, 1981-1982.
- GIDDENS, A., (1994), “Living in a Post-Traditional Society”, in U. BECK, A. GIDDENS en S. LASH (eds.), *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Cambridge, Polity Press, 56-109.
- GÖNCÜ, A. en CANELLA, G., (1996), “The Role of Teacher Assistance in Children’s Construction of Intersubjectivity during Conflict Resolution”, *New Directions for Child Development* 73, 57-69.
- GORDON, T., (1976), *Luisteren naar elkaar. De nieuwe methode voor overleg in het gezin*, Amsterdam, Elsevier.
- GROVER, S., (2004), “Why Won’t They Listen to Us? On Giving Power and Voice to Children Participating in Research”, *Childhood* 11(1), 81-93.
- HAREVEN, T., (2000), *Families, History and Social Change: Life Course and Cross-Cultural Perspectives*. Boulder, CO, Westview Press.
- HENDRICK, H., (1997), “Constructions and Reconstructions of British Childhood: An Interpretative Survey, 1800 to the Present”, in A. JAMES en A. PROUT (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood*, Londen en Washington, DC, Falmer Press, 34-62.
- HSUEH, Y. en TOBIN, J., (2003), “Chinese Early Childhood Educators’ Perspectives”, *Journal of Early Childhood Research* 1(1), 73-94.
- JAMES, A. en PROUT, A., (1997), “Preface to the Second Edition”, in A. JAMES en A. PROUT (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Londen en Washington, DC, Falmer Press, ix-xvii.
- JAMES, A., JENKS, C. en PROUT, A., (1998), *Theorizing Childhood*, Cambridge, Polity Press.
- JANS, M., (2004), “Children as Citizens: Towards a Contemporary Notion of Child Participation”, *Childhood* 11(1), 27-44.
- KIND EN GEZIN, (2002), *Het kind in Vlaanderen*, Brussels, Kind en Gezin.
- KJØRHOLT, A., (2002), “Small is Powerful: Discourses on Children and Participation in Norway”, *Childhood* 9(1), 63-82.

- LANGSTED, O. en HAAVIND, H., (1993), "La Garde durant la journée et la famille: la vie quotidienne des enfants en Scandinavie", in MINISTÈRE DANOIS DES AFFAIRES SOCIALES (ed.), *Rapport de la conférence sur l'emploi des parents et la garde des enfants*, Copenhagen, Ministère danois des Affaires Sociales.
- LASH, S., (1994), "Reflexivity and its Doubles: Structure, Aesthetics, Community", in U. BECK, A. GIDDENS en S. LASH (eds.), *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*, Cambridge, Polity Press, 110-73.
- MCGURCK, H., CAPLAN, M., HENESSY, E. en MOSS, P., (1993), "Controversy, Theory and Social Context in Contemporary Day Care Research", *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 34(1), 3-23.
- MASSCHELEIN, J. en SIMONS, M., (2002), "An Adequate Education in a Globalised World? A Note on Immunisation against Being-Together", *Journal of Philosophy of Education* 36(4), 589-608.
- MAYALL, B., (2002), *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*, Buckingham, Open University Press.
- MOSS, P., (2003), "Getting Beyond Childcare: Reflections on Recent Policy and Future Possibilities", in P. MOSS en J. BRANNEN (eds.), *Rethinking Children's Care*, Buckingham, Open University Press, 25-43.
- PENN, H., (2002), "The World Bank's View of Early Childhood", *Childhood* 9(1), 118-32.
- POPKEWITZ, T., (1996), "Rethinking Decentralization and the State/Civil Society Distinctions: The State as Problematic Governing", *The Journal of Educational Policy* 11(1), 27-51.
- POPKEWITZ, T., (2000), *Educational Knowledge: Changing Relationships between State, Civil Society, and the Educational Community*, Albany, State University of New York.
- POPKEWITZ, T., (2003a), "Governing the Child and Pedagogicalization of the Parent: A Historical Excursus into the Present", in M. BLOCH, K. HOLMLUND, I. MOQVIST en T. POPKEWITZ.
- POPKEWITZ, T., (2003b), "Partnerships, the Social Pact, and Changing Systems of Reason in a Comparative Perspective", in B. FRANKLIN, M. BLOCH en T. POPKEWITZ (eds.), *Educational Partnerships and the State: The Paradoxes of Governing Schools, Children and Families*, New York, Palgrave Macmillan, 27-54.
- POSTMAN, N., (1982), *The Disappearance of Childhood*, New York, Delacotte Press.
- RIZZINI, I. en BUSH, M., (2002), "Editorial: Globalization and Children", *Childhood* 9(4), 371-4.
- ROSE, N., (2000), "Community, Citizenship, and the Third Way", *The American Behaviourist Scientist* 43(9), 1395-411.
- SINGER, E., (1993), "Shared Care for Children", *Theory and Psychology* 3(4), 429-49.
- STEPHENS, S., (1995), *Children and the Politics of Culture: Rights, Risks and Reconstructions*, Princeton, NJ, Princeton University Press.
- STEPHENS, S., (1997), "Editorial: Children and Nationalism", *Childhood* 4(1), 5-17.
- TOBIN, J., (1995), "The Irony of Self-Expression", *American Journal of Education* mei 1995, 233-58.
- TOBIN, J., WU, D. en DAVIDSON, D., (1989), *Preschool in Three Cultures: Japan, China and the United States*, New Haven, CT en Londen, Yale University Press.
- TOBIN, J., KARASAWA, M. en HSUEH, Y., (2004), "Komatsudani Then and Now: Continuity and Change in a Japanese Preschool", *Contemporary Issues in Early Childhood* 5(2), 128-44.
- VAN DEN BERGH, B., (2003), "Kinderen, opvoeders en maatschappij: verkenningstocht of verplichte wandeling?", in L. ACKAERTS, P. BRANTS, L. DE RIJCKE en B. VAN DEN BERGH (eds.), *Kom je dat thuis eens vertellen? Visies van ouders en kinderen op het dagelijkse leven in het gezin*, Leuven, Acco, 13-34.
- VANDENBROECK, M., (2003), "From Crèches to Child Care: Constructions of Motherhood and Inclusion/Exclusion in the History of Belgian Infant Care", *Contemporary Issues in Early Childhood* 4(2), 137-48.
- VANDENBROECK, M., (2004), *In verzekerde bewaring. Honderd vijftig jaar kinderen, ouders en kinderopvang*, Amsterdam, SWP.
- VANDENBROECK, M., (in druk), "Subsidized Liberty: Flemish Early Childhood Education in a Globalized World", in M. BLOCH en S. KESSLER (eds.), *Reconceptualizing the Early Education/Child Care Curriculum: Educational Policy and Curriculum as Power and Knowledge*, New York, Palgrave, (tentative title).
- VANDEKERKHOVE, A., (2003), *Megafoon. Actietips voor kinderen en hun ouders*, Brussel, Kinderrechtencommissariaat.
- VERHELLEN, E., (1994), *Convention on the Rights of the Child*, Leuven, Garant.
- WACQUANT, L., (1992), "Inleiding", in P. BOURDIEU en L. WACQUANT, *Argumenten voor een reflexieve maatschappijwetenschap*, Amsterdam, SUA, 11-34.
- WUBS, J., (2004), *Luisteren naar deskundigen. Opvoedingsadvies aan Nederlandse ouders 1945-1999*, Assen, Van Gorcum.
- WYNESS, M., (1996), "Policy, Protectionism and the Competent Child", *Childhood* 3(4), 431-47.
- WYNESS, M.G., (1999), "Childhood, Agency and Education Reform", *Childhood* 6(3), 353-68.
- WYNESS, M., (2000), *Contesting Childhood*, Londen en New York, Falmer Press.