



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

ACADEMIEJAAR 2005-2006

Pedagogische documentatie in de kinderopvang

*Een modern discours in
een postmodern perspectief?*

MICHAËL DE GRAEVE

Promotor: DR. MICHEL VANDENBROECK

Proef ingediend tot het verkrijgen van de titel
Master in Sociaal Werk

Woord vooraf

Er is *alleen maar* een perspectivistisch 'kennen'¹

Postmoderne auteurs zijn in het algemeen – ook in academia – niet erg geliefd. Ze verwerpen de vooruitgangsidee van de Verlichting, ze schrijven vaak onduidelijk, ze bieden geen pasklare oplossingen, kortom, het zijn *ambetanteriken*. Vandaar ook wellicht het ontstaan van allerlei grapjes, zoals deze, die ik op het internet vond:

What do you get when you cross a mafioso with a postmodernist?
Someone who will make you an offer you can't understand.

Na vruchteloos twee interviews met Jacques Derrida doorworsteld te hebben, besloot ik inderdaad wijselijk om hem niet in mijn bronnenlijst op te nemen. Dat betekent echter niet dat zogenaamde postmodernisten geen interessante dingen te vertellen hebben. Ze bieden immers de mogelijkheid om de zaken eens vanuit een *ander* perspectief te bekijken, om de zaken 'zoals ze zijn' helemaal op hun kop te zetten, en om nieuwe deuren te openen. Michel Foucault bleek zo'n auteur, met wie ik pas in de lessen kinderopvang kennis gemaakt heb, maar die gelukkig soms wel eens duidelijk schrijft. Ik heb dan ook gretig gebruik gemaakt van enkele van zijn theorieën – althans in de mate waarin ik ze begreep.

Een woord van dank is hier op zijn plaats. Dit artikel zou ik nooit kunnen geschreven hebben zonder de hulp en de (morele) steun van Michel Vandenbroeck, die de eenzaamheid en de dialoogloze stilte doorbrak van het lezen, van het schrijven, maar vooral van het denken. De laatste loodjes wogen het zwaarst, maar de noodzakelijke duw over de eindmeet – waarzonder er helemaal geen loodjes waren geweest – is helemaal zijn verdienste, en daar ben ik hem bijzonder dankbaar voor.

Er zijn echter nog heel wat andere mensen die mijn geklaag hebben aangehoord. Niet het minst mijn vriendin, die mij de voorbije maanden wat minder vaak gezien heeft, maar die me gelukkig steunde en altijd begripvol bleef. Mijn dank is groot, net zoals de liefde.

¹ Nietzsche, F. (1980). *Over de genealogie van de moraal. Een polemisch geschrift*. Amsterdam: De Arbeiderspers.



Pedagogische documentatie in de kinderopvang

*Een modern discours in
een postmodern perspectief?*

Inleiding

Duizenden pedagogen, leerkrachten en begeleiders uit de hele wereld komen naar de kindercentra van Reggio Emilia. Meeuwig en van der Werf (2005) vragen zich af wat deze stad en haar scholen zo bijzonder maakt, en waarom de meeste bezoekers geïnspireerd tot de conclusie komen dat alle scholen voor jonge kinderen er zo zouden moeten uit zien. Ook verschillende auteurs laten zich tot de uitspraak “we need more Reggios” verleiden (Dahlberg & Moss, 2005; Moss & Petrie, 2002). Geen kopieën, voegen ze daar evenwel aan toe, maar gelijkaardige voorbeelden van dissensus. De groeiende wereldwijde aandacht voor Reggio Emilia is een boeiend fenomeen, maar moeilijk te verklaren. Het zou volgens ons ook niet wenselijk zijn om dat proberen te doen zonder eerst een paar andere, fundamentele vragen te stellen.

Dominante discourses en concepten over kinderen, ouders, en kinderopvang worden in toenemende mate geïnterrogateerd vanuit een ‘postconstructivistisch’ paradigma (e.g.: Cannella, 1997; Dahlberg & Moss, 2005; Dahlberg, Moss, & Pence, 1999; James, Jenks, & Prout, 1998; James & Prout, 1997). Door bepaalde concepten te deconstrueren wil men aantonen dat beelden van kinderen, ouders, en kinderopvang historische, culturele, en politieke constructies zijn, met als effect de handhaving van een ongelijke verdeling van privileges (Vandenbroeck, 2004a). In wetenschappelijke, sociale, en politieke discourses zijn zowel kinderen als ouders in de kinderopvang immers lange tijd gemarginaliseerd. De praktijk van de zogenaamde doorgeefluiken ligt inmiddels een paar decennia achter ons, en kinderen en ouders krijgen in toenemende mate een ‘stem’ in de kinderopvang. Verschillende auteurs pleiten bijvoorbeeld, in navolging van de Italiaanse pedagoog en filosoof Loris Malaguzzi, om het reducerende beeld van het ‘arme’, kwetsbare, en afhankelijke kind (het kind als *tabula rasa*) te vervangen door – of liever: te

reconstrueren tot – een ‘rijk’, competent, en intelligent kind (Dahlberg & Moss, 2005; Dahlberg et al., 1999; Moss & Petrie, 2002; Rinaldi, 2005). Het rijke kindbeeld beschouwt men vaak als een ethisch en politiek *antidotum* voor het huidige economische discours, in een context van toenemende globalisering en liberalisering, waarin concepten als (zelf)evaluatie, competitie, privatisering, efficiëntie, vrijheid, en autonomie een steeds grotere rol spelen (e.g.: Dahlberg & Moss, 2005; Rinaldi, 2005). Ook de invulling van het concept ‘kwaliteit’ binnen dat dominante discours vindt men problematisch. In een context van vermarkting dreigt de samenwerking tussen kinderen, ouders, begeleiders, en lokale actoren immers gereduceerd te worden tot het meten van de tevredenheid, veelal vanuit een participatiegedachte, terwijl het veeleer gaat om eenrichtingsverkeer (Vandenbroeck, 2004b). Reggio Emilia, daarentegen, is volgens Dahlberg en Moss

[...] an island of dissensus, a provocation to an increasingly dominant and smothering discourse about early childhood education in particular and education in general, a [...] highly instrumental discourse that views schools as places for governing children through the application of technologies to produce pre-determined, normative outcomes (Dahlberg & Moss in: Rinaldi, 2005).

Betekenisverlening (‘meaning making’) is binnen dit kader een alternatief concept voor kwaliteit. Pedagogische documentatie maakt dit, als een vorm van visueel luisteren, mogelijk. Het is een ‘multi-purpose tool’: via een zogenaamde ‘pedagogiek van het luisteren’ observeert, interpreteert, en documenteert men het pedagogisch werk van en met kinderen, waardoor het zichtbaar en dus ook voorwerp van interpretatie, dialoog, en confrontatie wordt (‘making learning visible’). Bovendien is pedagogische documentatie tevens een manier om tot een co-constructie van kennis tussen kinderen, ouders, en begeleiders te komen (Rinaldi, 2005).

Omdat de Reggio Emiliabenedering en het gebruik van pedagogische documentatie vaak als ‘alternatieven’ bestempeld worden, onderzoeken we in welke mate dit het geval is. Dahlberg, Moss en Pence benadrukken in *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care* (1999) dat ze niet pleiten om het ene dominante discours door een ander te vervangen. Dat pleidooi verschuift in Dahlberg en Moss’ recentste boek *Ethics and Politics in Early Childhood Education* (2005) echter vrijwel volledig op de achtergrond. Door de groeiende impact van de Reggio Emiliabenedering en van pedagogische documentatie menen we dat we die discourses in een maatschappelijk, politiek, en wetenschappelijk perspectief moeten plaatsen. Want, zoals Popkewitz schrijft:

[T]he debates about knowledge are not only about who tells the truth but about the rules on which that truth is based and the conditions on which that truth is told (Popkewitz, 1999b).

We beginnen dit artikel met een bondige bespreking van enkele concepten die deel uitmaken van het discours over pedagogische documentatie, waaronder een krachtig kindbeeld, zelfexpressie, ecologie/holisme, observatie, en co-constructie van kennis. Deze concepten halen we voornamelijk uit primaire bronnen, zoals *In*

Dialogue with Reggio Emilia van Carlina Rinaldi (2005) en enkele hoofdstukken uit *De honderd talen van kinderen* van Edwards, Gandini en Forman (1998). Omdat discourses over Reggio Emilia en pedagogische documentatie intussen zodanig wijd verspreid zijn, wordt het echter steeds moeilijker om te spreken over 'de' Reggio Emiliabenedering. Zo is het tijdschrift *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange* verbonden aan het Amerikaanse Merrill-Palmer Institute of Wayne State University¹. Dat tijdschrift wordt voorgesteld als een internationaal forum, een manier om ideeën en ervaringen uit te wisselen tussen Reggio Emilia en de Verenigde Staten. Ook het boek *De honderd talen van kinderen* (Edwards, Gandini, & Forman, 1998), nog altijd een van de populairste visitekaartjes van Reggio Emilia, is oorspronkelijk een Amerikaanse uitgave, met bijdragen van zowel *pedagogisti* uit Reggio Emilia als ontwikkelingspsychologen uit de Verenigde Staten. Dit leidt tot zeer verschillende discourses, die volgens ons bijdragen tot wat Bloch (2003) "local hybridization of discursive languages and practices" noemt, zoals we verder zullen opwerpen. We gebruiken dus zowel het voormelde tijdschrift als het boek als primaire bronnen, maar we zijn tegelijk voorzichtig en maken een onderscheid tussen Italiaanse en Amerikaanse publicaties.

Vervolgens onderzoeken we op welke manier pedagogische documentatie een plaats krijgt binnen de postmoderne context die auteurs als Dahlberg en Moss voorstaan (Dahlberg & Moss, 2005; Dahlberg et al., 1999; Moss & Petrie, 2002), wat de hoofdmoot van dit werk vormt. Reggio Emilia heeft weliswaar een lange traditie van theorie en praktijk, maar Dahlberg en Moss hebben voor het eerst een theoretisch raamwerk geconstrueerd aan de hand van auteurs zoals Foucault, Deleuze, Derrida, en Levinas. Dahlberg en Moss situeren pedagogische documentatie en betekenisverlening echter in een antagonistisch discours: minor politics worden bijvoorbeeld tegenover major politics geplaatst, participatie en emancipatie tegenover empowerment en controle, en verbondenheid tegenover autonomie, waarbij de eerste pool telkens de voorkeur krijgt boven de tweede. Dit artikel is dan ook een pleidooi voor een kritische benadering van de begrippen waarmee en de context waarin pedagogische documentatie behandeld wordt.

Reggio Emilia en pedagogische documentatie

Kinderen, volwassenen, en ruimte

Volgens Rinaldi (1998) bestaan er veel verschillende kindbeelden en visies op de kindertijd. Theorieën als de psychoanalyse of verschillende stromingen in de psychologie en de sociologie verschillen onderling misschien sterk van elkaar, maar bevatten één element dat overal terug te vinden is: het kind wordt op deterministische wijze voorgesteld als een zwak wezen, als een drager van behoeften en niet van rechten (p. 121). Een op Reggio Emilia geïnspireerde pedagogiek hanteert daarentegen een krachtig en rijk kindbeeld. Volgens Loris Malaguzzi heeft een kind

immers honderd talen (“en nog honderd honderd honderd meer”), maar de school en de samenleving stelen er negenennegentig (Malaguzzi in: Edwards et al., 1998):

Our image of the child is rich in potential, strong, powerful, competent and, most of all, connected to adults and other children (Malaguzzi, 1993 in: Dahlberg et al., 1999).

Kinderen zijn geen passieve receptoren, maar construeren hun eigen kennis op basis van hun ervaringen en interacties met andere kinderen en volwassenen. Ze zijn competent: competent in relaties en interacties, competent in het vormen; in het vormen van zichzelf terwijl ze de wereld vorm geven en ze op hun beurt weer door die wereld worden gevormd, in het vormen van interpretatietheorieën over de werkelijkheid en van hypothesen en metaforen als mogelijkheid tot kennisvergarig (Rinaldi, 1998). Ze zijn in staat om een complex system van vaardigheden, leerstrategieën, en relaties te ontwikkelen (Rinaldi, 2005). Kinderen communiceren en ontwikkelen zich op tal van (al dan niet symbolische) manieren: door te praten, te bewegen, te tekenen, te schilderen, te bouwen, te beeldhouwen, te musiceren, enzovoort (Edwards et al., 1998). Bovendien zijn kinderen onderzoekers. Ze zijn misschien jong, maar volwassenen mogen hen niet de indruk geven dat er voor elke vraag een juist antwoord bestaat. Wellicht zouden ze zich hierdoor meer geborgen voelen, maar voor die geborgenheid zouden ze ook een tol betalen door het verlies van ‘het plezier van onderzoek’, het plezier van de zoektocht naar mogelijke antwoorden, en het plezier van het construeren van deze antwoorden samen met anderen (Rinaldi, 2003).

Kinderen zijn weliswaar elkaars pedagoog, maar ook begeleiders bouwen mee aan kennis en ontwikkeling. Het zijn ‘sterke’ begeleiders, de enige die geschikt zijn voor het al even ‘sterke’ kind (Rinaldi, 1998). Gezien het kind mede-protagonist is in het proces van constructie van kennis, is het van belang om naar kinderen te luisteren. Dat betekent openstaan – met alle zintuigen – voor de honderd talen of meer van kinderen. Begeleiders zijn met andere woorden óók onderzoekers: ze leren het kind kennen samen met het kind, terwijl ze ook telkens zichzelf op een andere manier leren kennen (Rinaldi, 1998). ‘Luisteren’ betekent ook dat men aandacht besteedt aan hoe- en waaromvragen van kinderen, en dat men kinderen helpt om betekenis te vinden in hetgeen ze doen. Creativiteit maakt deel uit van dit leerproces; het is een manier om verbindingen tussen gedachten en objecten te maken, die op zich weer nieuwe verbindingen vormen (Rinaldi, 2005). Niet alleen door te tekenen en te schilderen, maar ook door te spelen kunnen kinderen de realiteit begrijpen en aanvaarden, maar er ook uit ontsnappen. Creativiteit, spel, en kunst zijn essentiële elementen van de mens, zowel van het kind als van de volwassene, en indien we deze elementen wegnemen, dan zouden we ook hun leermogelijkheden wegnemen (Rinaldi, 2005).

Ecologische aspecten spelen hierbij een belangrijke rol. Opdat leerprocessen zouden kunnen plaatsvinden, moet de culturele en schoolse omgeving een *vormende* omgeving zijn, een ideale plek waar kinderen zich kunnen ontwikkelen (Rinaldi, 2005). Het kind zien als drager van rechten betekent ook dat men ‘ontvangende omstandigheden’ moet scheppen: enerzijds het vermogen tot het ontvangen van de subjectiviteit, uniciteit en eenmaligheid eigen aan elk individu – en dus ook aan elk

kind; anderzijds is het nodig om ruimten voor zelfontwikkeling mogelijk te maken, waarin elk kind nieuwe rechten kan ontwikkelen (Rinaldi, 1998). In die omgeving moeten kinderen zich op hun gemak voelen, waarin ze merken dat ze worden gemotiveerd en gewaardeerd in hun existentiële processen (Rinaldi, 1998). De competentie en motivatie van kinderen kunnen ofwel verhoogd ofwel onderdrukt worden naargelang de motivationele kracht van de context (Rinaldi, 2005). Constructies van verklaringen, van het waarom, van betekenissen, van de anderen, van de werkelijkheid, van het leven, zijn niet alleen zelfsturende processen, maar ook relationele processen; verklaringen, interpretaties, en betekenisgeving van anderen zijn dus van fundamenteel belang (Rinaldi, 1998). Kortom, de kindercentra in Reggio Emilia streven naar een integrale pedagogiek, een “pedagogy of relationships and listening” (Rinaldi, 2005, p. 64), wat verder gaat dan alleen de opvoedingsrelatie tussen begeleiders en kinderen.

Pedagogische documentatie

Volgens Cagliari (2004) gaan observatie, interpretatie, en documentatie hand in hand, en kunnen die begrippen enkel begrepen worden via de manier waarop men in Reggio Emilia de rol van de kindercentra beschouwt:

We believe our schools to be a place where the citizens of today can grow, where children can grow in knowledge and in their ability to form relationships, where they can grow into citizens who are aware and willing to participate in what is happening around them (Cagliari, 2004).

De school (waarmee Cagliari ‘preschool’ bedoelt) is een communicatief systeem, een plaats om te leren en te participeren. Leerprocessen zijn verbonden met de actieve participatie van alle leden van de lokale gemeenschap. Niet alleen kinderen en begeleiders, maar ook ouders hebben immers het recht om deel uit te maken van het proces van kennisconstructie. Deze participatievorm vereist echter middelen om communicatie te produceren en om die communicatie productief te maken. Observatie, interpretatie, en documentatie zijn enkele van die middelen, die tevens deel uitmaken van de zogenaamde ‘pedagogiek van het luisteren’.

Een principiële uitgangspunt van Reggio Emilia is dat ‘objectief beschouwen’ niet bestaat, net zo min als een neutrale observatie (Rinaldi, 1998). Rinaldi ziet dit niet als een beperking, maar net als een sterk punt: observeren betekent namelijk niet zozeer de werkelijkheid in zich opnemen, als wel de werkelijkheid construeren (Rinaldi, 1998). Het is een relatie van wederkerigheid, een activiteit, een verhouding, een proces dat ons bewust maakt van wat er gebeurt. Naast een proces is het echter ook al meteen een interpretatie: dat wat ik observeer is al een mogelijke aanwijzing die mijn hypothese zal bevestigen of ontkennen (Rinaldi, 1998). Volgens Rinaldi (2005) gaat het om een ethische, eerlijke, en zichtbare relatie tussen kind en begeleider omdat het kind zich bewust wordt van het perspectief van die begeleider. Observatie is dan niet noodzakelijk een negatief controle-instrument. Er is immers sprake van *wederzijdse* controle: de begeleider controleert het kind, en het kind controleert de begeleider. Immers,

[...] in reality, you don't document the child but *your* knowledge, *your* concept, *your* idea. [...] You show not what that child is, but your thought. You don't show the child, but your relationship and the quality of your relationship, and the quality of your looking at him or her (Rinaldi, 2005, p. 196).

In Reggio Emilia creëert men contexten waarin kinderen op een actieve manier kennis kunnen opbouwen, zodat de begeleider een participerende observator wordt (Cagliari, 2004). Bovendien kan zowel de groep als elk individueel kind *zichzelf* observeren vanuit een extern standpunt, wat leerprocessen bevordert (Rinaldi, 2001).

Pedagogische documentatie is met andere woorden een zoektocht naar betekenis. Kinderen weten dat ze niet zonder betekenis kunnen leven; betekenissen maken inherent deel uit van hun bestaan (Rinaldi, 1998). Documentatie – het aanleggen van documentatiemateriaal via foto's, tekeningen, dia's, videobanden, enzovoort – is voor kinderen dan ook een kostbare gelegenheid voor reflectie, interpretatie, en zelforganisatie van kennis. Het is een fundamentele steun voor de zelfevaluatie en groepevaluatie van de theorieën en hypothesen van elk kind. Voor begeleiders opent pedagogische documentatie mogelijkheden om leerprocessen van kinderen te ondersteunen, terwijl de begeleiders tegelijk ook leren uit de manier waarop kinderen kennis opbouwen. Observeren is dus niet voldoende; het gaat om een proces van 'wederkerig leren' (Rinaldi, 2005). Voor begeleiders biedt documentatie een unieke kans om, zowel individueel als samen met anderen, de processen waarin zij zelf protagonist waren te her-beluisteren, te her-bekijken, en te her-kennen (Rinaldi, 2005). Dankzij dit her-kennen kunnen niet alleen volwassenen, maar ook kinderen betekenis geven aan gebeurtenissen en gedeelde waarden produceren (Rinaldi, 2005), maar kunnen ze ook een persoonlijke, professionele en culturele groei doormaken, een ontwikkeling die anders niet mogelijk zou geweest zijn (Rinaldi, 1998).

De bestudering en interpretatie van het documentatiemateriaal krijgen nog meer waarde indien dit in collectief verband gebeurt, in een vruchtbare dimensie van dialoog en uitwisseling (Rinaldi, 1998). Pedagogische documentatie is immers een middel om de co-constructie van kennis te delen, te volgen, en in kaart te brengen (Rinaldi, 2005). Voor ouders is het niet alleen een mogelijkheid om antwoorden te krijgen op vragen als 'wat', 'hoe', en 'waarom' kinderen (iets) doen, maar ook een manier om mee constructies te creëren en te participeren. Het onzichtbare wordt voor ouders zichtbaar: documentatiemateriaal wordt samen met kinderen en ouders geïnterpreteerd en herïnterpreteerd om theorieën te ontwikkelen die betekenis verlenen aan gebeurtenissen en objecten in hun leefwereld (Rinaldi, 2005):

Documentation [...] is seen as visible listening, as the construction of traces (through notes, slides, videos, and so on) that not only testify to the children's learning paths and processes, but also make them possible because they are visible. For us this means making visible, and thus possible, the relationships that are the building blocks of knowledge (Rinaldi, 2005, p. 68).

Op die manier vermijdt men een te strakke focus op (voorafbepaalde) resultaten, waardoor de dynamiek van een dialoog verloren zou gaan.

Volgens Rinaldi is pedagogische documentatie een nieuw didactisch concept: het is een participatieve didactiek, een didactiek als een procedure en als een proces

die gecommuniceerd en gedeeld kan worden. Zichtbaarheid, leesbaarheid en de mogelijkheid tot deelname zijn de ondersteunende kernen, omdat ze de basis vormen van communicatieve en didactische effectiviteit. De gedeelde documentatie is participatie in de ware betekenis van democratie, waarbij de cultuur en de zichtbaarheid van de kindertijd worden bewaard – zowel binnen als buiten de schoolse context: democratische participatie, of ‘participerende democratie’ als resultaat van uitwisseling en zichtbaarheid (Rinaldi, 2005). Kortom, een uitgebreide documentatie

makes visible the learning processes and strategies uses by each child though always in a partial and subjective way;
enables reading, revisiting and assessment – these actions become integral to the knowledge building process;
seems to be essential for meta-cognitive processes, and for the understanding of children and adults (Rinaldi, 2001).

Een eiland van dissensus

Het postmoderne discours van Dahlberg en Moss

Dahlberg en Moss (2005) gebruiken een postmodern theoretisch raamwerk om dominante discoursen in vraag te stellen. Hierbij spelen de machtstheorieën van Michel Foucault een doorslaggevende rol. Foucault verlaat (grotendeels) het concept soevereine macht voor een disciplinaire macht; macht wordt niet zozeer bezeten dan wel uitgeoefend, en ze is het gezamenlijke effect van haar strategische posities (Foucault, 1975). Dit is een belangrijk verschil met de vooruitgangsidee van de Verlichting, die macht beschouwt als iets negatiefs en kwaadaardigs dat uit de wereld geholpen moet worden, en waartoe kennis een bevrijdend middel is. Macht is er echter altijd én overal. Bovendien is macht volgens Foucault niet repressief, maar productief. Ze produceert onder andere kennis, en er bestaat geen kennis die niet tegelijk machtverhoudingen veronderstelt en vormt (Foucault, 1975). Kennis is met andere woorden ook een instrument, een effect van macht, dat normaliseringstechnieken produceert: “la discipline est un principe de contrôle de la production du discours” (Foucault, 1971). Zulke technieken – ‘techniques of governing’ – vindt men ook terug in de opvoeding:

Tout système d’éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l’appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu’ils emportent avec eux (Foucault, 1971, p. 46).

Deze technieken maken verbindingen met elkaar en vormen zo dominante discoursen of ‘regimes of truth’, die aannames en waarden onzichtbaar maken en die subjectieve perspectieven tot objectieve waarheden omvormen (Dahlberg & Moss, 2005). Zulke waarheidsregimes geven ideeën en handelingen vorm via de taal. Begrippen als *early intervention, investment in the future, child development, outcomes,*

quality, cost-benefit, en best practice beweren dé waarheid over de werkelijkheid over te brengen, terwijl ze echter het product zijn van machtsrelaties die bepaalde perspectieven privilegeïeren boven andere (Dahlberg & Moss, 2005).

Dominante discoursen in de kinderopvang zijn volgens Dahlberg en Moss (2005) gekenmerkt door moderne aannames, met name de drang tot objectiviteit, universaliteit, en zekerheid. Die discoursen “try to strait-jacket what we can think, say and do by laying claim to tell the truth” (p. 27); ze zijn instrumenteel in hun rationaliteit en technisch in de praktijk, en willen slechts een antwoord bieden op één vraag: wat werkt? Zo classificeert en normaliseert het wetenschappelijke discours van de ontwikkelingspsychologie in de kinderopvang zowel kinderen als begeleiders, en is het huidige gerationaliseerde discours over kwaliteit voornamelijk gericht op resultaten. Maar mensen construeren, besturen ook zichzelf (‘governing of the self’) via allerlei zelftechnieken (‘techniques of the self’). Dahlberg en Moss stellen dat het (neo)liberale kapitalisme zelftechnieken produceert als autonomie én controle, wat bijvoorbeeld tot uiting komt in discoursen over participatie, zelfrealisatie, en zelfanalyse.

Dahlberg en Moss creëren een alternatief. Dat alternatief zoeken ze op lokaal niveau, en is helemaal gebaseerd op het principe ‘minor politics’. In wat volgt, leggen we uit wat de auteurs daar precies mee bedoelen, maar omwille van het beperkte plaatsbestek beperken we ons tot de kern van hun discours.

Minor politics: een plaats voor ethiek en politiek

Plaatsen waar voorschoolse opvoeding tot stand komt, zoals kinderdagverblijven, moeten begrepen worden als forums, ruimten voor ethische en politieke praktijken: ‘loci of ethical practice’ en ‘loci of democratic practice’ (Dahlberg & Moss, 2005, p. 2). Omdat er vandaag een tendens bestaat om politieke processen te depolitiseren, wat samengaat met een dalend vertrouwen in politieke instituten en in politici, gaan ethiek en politiek voor Dahlberg en Moss hand in hand. Politieke problemen worden vandaag immers in toenemende mate getransformeerd tot ogenschijnlijk neutrale problemen van expertise en management, samengevat in de vraag ‘wat werkt?’. Een zorgethiek moet verbonden worden met een politieke zorgtheorie, wat Dahlberg en Moss ‘care as an ethic in politics’ noemen (p. 123). Een dergelijke zorgethiek is immers niet moraliserend of universaliserend, maar biedt mogelijkheden om een democratische ruimte te openen, een plaats waar kinderen minder ‘bestuurd’ kunnen worden, door collectief de dominante discoursen te confronteren die ‘de’ waarheid beweren te produceren. Zulke discoursen (of ‘regimes of truth’, die er tevens voor zorgen dat we onszelf besturen) produceren kennis over bijvoorbeeld psychologische ontwikkeling, flexibiliteit, en autonomie, en creëren telkens een ‘arm’ kindbeeld.

De huidige decentraliseringstendens zien Dahlberg en Moss als een kans voor minor politics. Nikolas Rose omschrijft ze als “minor engagements [...] [which] are cautious, modest, pragmatic, experimental, stuttering, tentative [...] [and] concerned with the here and now, not with some fantasized future, with small concerns, petty details, the everyday and not the transcendental” (Rose, 1999 in: Dahlberg & Moss, 2005). Dahlberg en Moss zien in minor politics de mogelijkheid om, via een netwerk van lokale voorzieningen, major politics op lokaal, regionaal, en nationaal niveau te

beïnvloeden (p. 15). Op lokaal niveau heeft de kinderopvang volgens hen immers een politieke opdracht, namelijk de democratisering van pedagogische praktijken. Tegelijk moet die kinderopvang (of een netwerk van kinderopvang) zich verzetten tegen macht, en is minor politics een middel, een instrument, om stand te houden tegen:

dominant discourses, those 'regimes of truth' which govern what we can think and do; processes of subjectification, by which we are created as a particular type of subject; and certain dimensions of forms of injustice in particular domination and oppression (Dahlberg & Moss, 2005).

Dahlberg en Moss geven hierbij het voorbeeld van Reggio Emilia:

[W]e asked what prompted the people of Reggio Emilia to design an early childhood education system founded on the perspective of the child. He [the city councillor] replied that the fascist experience had taught them that people who conformed and obeyed were dangerous and that in building a new society it was imperative to safeguard and communicate that lesson and nurture and maintain a vision of children who can think and act for themselves (Dahlberg, 2000 in: Dahlberg & Moss, 2005, pp. 135-136).

De kinderopvang kan met andere woorden pedagogische praktijken omvormen tot een veld van minor politics (p. 136), waar instrumentele en rationele discoursen in vraag gesteld worden. Een democratische samenleving heeft zowel major als minor politics nodig: major politics moeten voorwaarden scheppen voor minor politics, terwijl minor politics een netwerk kunnen vormen die major politics door elkaar schudden en sturen (p. 138). Even verder stellen Dahlberg en Moss dat 'structure' machtig is, maar dat 'agency' altijd op verschillende niveaus mogelijk is: van het individu, over de groep, tot lokale overheden en de staat. Omdat minor politics losgeknipt zijn van de tradities of van structuren van major politics, bieden ze bovendien experimenteerruimten en mogelijkheden voor creativiteit (p. 153).

Het ethische aspect van minor politics moet een tegendiscours vormen voor de universele, liberale micro-ethiek. Die laatste is immers gebaseerd op een "restricted reciprocity"-principe, een soort *do ut des* principe dat moraliserend, individualistisch, en normerend over 'goed' en 'slecht' is (pp. 67-68). Een postmoderne ethiek, daarentegen, die ontspringt aan een desillusie in de moderniteit en in het (neo)liberalisme, is gebaseerd op onzekerheid, op keuzes, en op verantwoordelijkheid. Volgens Dahlberg en Moss is de voormelde ethiek veeleisender dan de moderne ethiek (p. 70). Die verantwoordelijkheid is echter niet individualistisch: het gaat om een zorgethiek ('ethics of care') én om een ethiek van ontmoeting ('ethics of an encounter'), beide gefundeerd in een ethiek van wederkerigheid en een oneindige verantwoordelijkheid voor wat Levinas (p. 79) de 'Andere' noemt. Kortom, een ethiek van verbondenheid.

Minor politics en pedagogische documentatie

Pedagogische documentatie is het middel bij uitstek om minor politics vorm te geven. Via pedagogische documentatie kan men zich engageren voor "a politics of

emancipation" (Dahlberg & Moss, 2005, p. 156); het is niet alleen een middel tot betekenisverlening en tot het zichtbaar maken van leerprocessen, maar het is ook een oefening in kritisch denken, waarbij conflict en dissensus verwelkomd worden:

Pedagogical documentation is a tool for evaluation as meaning making [...]. This, we might say, is evaluation as minor politics, whereas quality (or excellence) is evaluation as technical practice (Dahlberg & Moss, 2005).

Emancipatie is hier overigens niet hetzelfde als empowerment. Vanuit het standpunt van Foucault is het concept empowerment problematisch (p. 148): macht wordt immers begrepen als een commoditeit, een 'ding' dat men kan verdelen, terwijl er volgens Foucault enkel sprake is van machtsrelaties. Empowerment biedt met andere woorden geen vooruitgang, maar creëert nieuwe machtsrelaties. Het risico dat het begrip empowerment in zich draagt, is dat het de indruk wekt dat het macht doet *afnemen*, terwijl het machtsrelaties *onzichtbaarder* maakt. Bovendien draagt empowerment bij tot processen van subjectivering, en probeert het individuen in dominante, liberale discoursen te passen (p. 149). Minor politics bieden ook hier een antwoord, aangezien ze de nodige ruimte bieden om kritisch tegenover empowerment te staan. Ook het concept participatie wordt geproblematiseerd. Pedagogische documentatie is weliswaar een middel om tot een co-constructie van kennis te komen tussen kinderen, begeleiders, en ouders, maar participatie kan niet geformaliseerd worden. Het is "not a model that can be reproduced and above all it is not a series of sequential events" (Hughes & MacNaughton, 2000 in: Dahlberg & Moss, 2005, p. 168). Kortom, "minor politics is for a less governed subject, empowerment for a more self-governed subject" (p. 150).

Het ethische aspect komt tot uiting in de aangegane relaties tijdens het documentatieproces, maar ook in een pedagogiek van relaties tussen kinderen, ouders, en pedagogen. Dahlberg, Moss en Pence (1999) waarschuwen echter voor een zogenaamde kindgerichtheid ('child-centredness'): indien het kind centraal staat, dan impliceert dit een autonoom, geïsoleerd en gedecontextualiseerd kind. Indien de ontmoeting de basis is voor pedagogiek, dan speelt communicatie een doorslaggevende rol in het leerproces van kinderen. Het kind spreekt immers honderd talen; het is een actief, competent kind. De relaties en de communicaties produceren een 'pedagogy of listening': "listening to the ideas, questions and answers of children, and struggling to make meaning of what is said, without preconceived ideas of what is correct or valid" (p. 60).

In een interview met Gandini en Kaminsky (2004) vertelt Dahlberg dat pedagogische documentatie fungeert als een middel (een 'tool') om een kritische en reflexieve praktijk te ontwikkelen, en om dominante discoursen in vraag te stellen en tegendiscoursen op te bouwen. Documentatieprocessen, middelen voor reflectie en co-constructie van kennis, ontsnappen volgens haar aan de controlerende effecten van disciplinerende systemen. Hoe bewuster we omgaan met onze pedagogische praktijken, stelt Dahlberg, hoe groter de mogelijkheid wordt voor verandering: er worden immers nieuwe ruimten gecreëerd waarin men een alteratief discours of tegendiscours kan ontwikkelen. Creatieve processen maken het leven weliswaar onvoorspelbaar, maar die onvoorspelbaarheid zorgt net voor een openheid voor verschil en respect voor anderen. De kritiek dat pedagogische documentatie zélf een

potentiële 'act of control' of een middel tot normalisering zou zijn, wijzen Dahlberg, Moss en Pence (1999) van de hand. Dahlberg (2003) vraagt zich af of de macht om 'zichtbaar te maken' altijd gekoppeld moet worden aan een controlerende macht of aan ontwikkelingspsychologische normen, en of er geen andere manieren zijn om met pedagogische documentatie en portfolio's te werken die een alternatief bieden voor 'developmentally appropriate practices':

[P]edagogical documentation [...] can rather [...] be seen as a force, as an affirmation, as action and as energy and effectivity, a form of becoming. To visualize children's theories, hypotheses, and work not only implies a way to follow children's learning process, it also implies an opening of a space where we can try to overcome the techniques of normalization through constructing new combinations and new assemblages. Visualizing, then, can be seen as a form of construction – as an emotional engagement and participation rooted in the body of the experience (Dahlberg, 2003).

Ook Dahlberg en Moss (2005) stellen dat Reggio Emilia altijd in staat geweest is om documentatie te gebruiken als een middel om macht te weerstaan en om democratische ruimten te creëren. Via documentatie kan men bovendien ook onderzoeken op welke manier dominante regimes normalisatieprocessen ontwikkelen, en hoe die processen hand in hand gaan met wetenschap (Dahlberg & Moss, 2005).

Moss en Petrie (2002) zijn voorzichtig, en onderkennen een aantal spanningen in hun (gelijkaardig) discours over minor politics (wat ze evenwel uitbreiden tot 'children's spaces') en pedagogische documentatie. Ook zij pleiten, overeenkomstig met de Reggio Emiliabenedering, voor een integrale pedagogiek. Het 'ganse' kind kan echter ook opnieuw het doelwit worden van 'developmentally appropriate practice', dat bekritiseerd wordt als een normalisatietechnologie. Het kan ook het mikpunt worden van bepaalde zelftechnieken om meer 'bestuurd' te worden. Een ethiek van verbondenheid kan dan weer emancipatiebevorderend werken, maar kan ook nieuwe 'technologies of governing' introduceren, waardoor ze een kindbeeld vormt dat geschikt is voor de noden van het huidige kapitalisme. Zulke noden zijn bijvoorbeeld flexibele werkers, die klaarstaan om zichzelf aan te passen aan de veranderende vereisten van de vrije markt. Het flexibele kind kan bovendien ook een individualistisch kind zijn; onafhankelijk en zelfsturend, een autonoom subject dat zijn eigen risico's inschat zonder afhankelijk te zijn van anderen. Moss en Petrie (2002) wijzen er dan ook op dat we theorieën en praktijken kritisch moeten benaderen, en minor politics als ethische en politieke ruimten moeten blijven zien.

Samenvattend kunnen we stellen dat pedagogische documentatie volgens Dahlberg en Moss (2005) de volgende doelen dient:

learning through co-constructing [...] local and emancipatory knowledge;
evaluation as meaning-making;
and a minor politics through opening up dialogue and difference, deconstructing and reconstructing discourses.
What all these have in common is children and adults being governed less and

Was het nu modern of postmodern?

De late moderniteit en individualisering

Er zijn heel wat meningsverschillen over hoe we de diepgaande veranderingen in de relaties van individuen tegenover de overheid moeten omschrijven. Volgens de ene leven we vandaag in een kennismaatschappij (Elchardus, Marx, & Pelleriaux, 2003), volgens de andere in een netwerkmaatschappij (Castells, 1996), of nog, in een risicomaatschappij (Beck, 1986). Veranderingen op mondiaal niveau hebben in ieder geval een toenemende impact op lokaal niveau. Het zou echter een vergissing zijn te denken dat we in een zogenaamd 'postmodern' tijdperk leven. Beck en Lau (2005) situeren de meeste huidige Westerse samenlevingen vandaag in een periode van 'tweede moderniteit'. Zij stellen geen breuk met de basisprincipes van de moderniteit vast, maar veeleer een transformatie van basisinstituten zoals de natiestaat en het kerngezin:

[W]hereas for many theorists of postmodernism the issue is one of the de-structuration of society and the de-conceptualization of social science, for re-modernization it is a matter of re-structuration and re-conceptualization (Beck & Lau, 2005).

Globalisering betekent dus niet dat grenzen verdwijnen. Individualisering en globalisering zijn twee facetten van hetzelfde proces van 'reflexieve modernisering': onzekerheid gaat gepaard met een zoektocht naar nieuwe zekerheden, maar ook naar nieuwe relaties, waarbij men steeds meer keuzes moet maken die men als individueel beleeft (Beck, 1994 in: Vandenbroeck, 2004a). Dat de globalisering zelf een mythe is, "une idée qui a de la force sociale, qui obtient de la croyance" (Bourdieu, 1998), betekent ook niet dat ze geen reële effecten produceert, maar wel dat het om heterogene effecten gaat die op lokaal niveau sterk kunnen verschillen naargelang de historische, sociale, culturele, en economische context. James, Jenks en Prout (1998) spreken in die zin van 'diachrone beïnvloedingsprocessen'; Bloch (2003) heeft het over 'lokale hybridisaties'. Door het globale en het lokale als een strikte tegenstelling te beschouwen – bijvoorbeeld via concepten als 'structure' en 'agency', zoals we verder bespreken – gaat men voorbij aan de relatie tussen beide.

De gedaalde slagkracht van de overheid, vanaf midden de jaren zeventig tot aan het begin van de jaren negentig, leidt in België bijvoorbeeld tot een dalende legitimiteit, waardoor in de jaren negentig een roep om 'minder staat' en 'meer markt' ontstaat vanuit liberale hoek (Vandenbroeck, 2004a). De 'vermarkting van het sociale' geldt ook voor de kinderopvang: privatisering, deregulering, en responsabilisering zijn drie vormen van afslanking van de staat en van decentralisering die de behoefte aan 'objectieve' kwaliteitsinstrumenten versterken (Vandenbroeck, 2004a). Mede door het managementdiscours worden ouders in de kinderopvang steeds vaker als consumenten en als 'gebruikers' beschouwd. In de

tweede helft van de jaren negentig verschuift management naar het sturen via zelfsturing. Het handboek Kwaliteitszorg (Kind en Gezin, 2001) en de daarin vermelde kwaliteitssystemen, waaronder zelfevaluatie-instrumenten als ZIKO², is daar een voorbeeld van. Dit kan men zien als een 'technique of the self', die toelaat om lokaal kwaliteit te controleren, terwijl de overheid zich van haar ethische taak ontdoet (Vandenbroeck, 2004a).

Mede door globalisering en individualisering ontstaan nieuwe 'salvation' discoursen over democratie en vrijheid: het kind moet voorbereid worden op de toekomst in de kennismaatschappij, en begrippen als levenslang leren en probleemoplossende vaardigheden winnen aan belang (Popkewitz & Bloch, 2001). Discoursen over het autonome kind en de onderhandelende ouder zijn de nieuwe normen (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006). Zoals we al aangaven, fungeert macht nu vooral op lokaal niveau:

In the modern regime of power, it works inside local communities rather than from the outside or from the top down. The pastoral techniques of power might be seen as the most typical individualizing practices (Popkewitz & Brennan, 1998).

De laatste decennia ontstonden nieuwe participatiediscoursen met de bedoeling om nieuwe verbindingen te creëren tussen het individu en de (lokale) gemeenschap (Jans, 2004), en ook steeds meer auteurs vestigen de aandacht op kinderen als volwaardige sociale actoren en participanten in de samenleving (e.g.: Christensen & Prout, 2002; Devine, 2002; Grover, 2004). Deze discoursen houden echter het gevaar in voor een eenzijdige 'bevrijding' van kinderen van structuren, en voor nieuwe 'techniques of the self'. We komen daar later op terug.

Major politics versus minor politics

In 1999 schrijven Dahlberg, Moss en Pence dat ze 'ofwel'-posities door een 'en/ook'-openheid willen vervangen, waardoor pedagogische praktijken beter gecontextualiseerd kunnen worden. Concreter betekent dit dat ze de kinderopvang zien als een democratisch forum in de civil society (p. 70), een plek waar kinderen, ouders, begeleiders, politici, enzovoort, kunnen participeren aan sociale, culturele, politieke, en economische projecten (p. 73). Een van de middelen om een dergelijk forum als een 'locus van participatie' vorm te geven, is pedagogische documentatie. De auteurs pleiten weliswaar voor een noodzakelijke decentralisatie van politieke macht, maar ze maken nog geen strikte scheiding tussen major politics en minor politics, en bijgevolg ook niet tussen de concepten 'structure' en 'agency':

Human agency has a vital role to play through pedagogical philosophy and practice, but structure can never be ignored [...]; agency and structure are inseparable, each one a necessary but not sufficient condition (Dahlberg et al., 1999, pp. 13-14).

Enkele jaren later schrijven Moss en Petrie (2002) dat de kinderopvang zélf alternatieven moet creëren, omdat volgens hen noch de staat noch de civil society in staat zijn om sociale rechtvaardigheid te bewerkstelligen. Er moeten nieuwe voorwaarden in de kinderopvang ontwikkeld worden om participatiemogelijkheden

voor kinderen en volwassenen uit te breiden, zodat men de samenleving van onderaf kan veranderen – alweer aan de hand van pedagogische documentatie:

If children's spaces [...] were part of a process of creating [...] 'new foci of political action and identity formation', that action would have both an external and internal element. External, in the sense that children's spaces could be forums for action about more general issues of childhood (as well about parenthood, care and other issues), including discussion of critical questions (what do we want for our children? what is a good childhood? what is our image of the child?); internal through making the practices and purposes of children's spaces themselves open to critical discussion by children, parents and others. One means of doing this is 'pedagogical documentation' [...] (Moss & Petrie, 2002).

Pedagogische documentatie is bijgevolg een politiek middel om een publieke en democratische ruimte in de civil society te *openen* (volgens Moss en Petrie is ze immers niet beschikbaar), waar dominante discoursen gevisualiseerd en geproblematiseerd kunnen worden. Het zogenaamde 'externe element' in bovenstaand citaat blijft echter voornamelijk gesitueerd *binnen* de kinderopvang, en er ontstaat stilaan een dichotomie tussen overheid en civil society die in feite allebei met toenemende argwaan bekritiseerd worden. Naast Moss en Petrie (2002) wijzen ook Dahlberg en Moss (2005) op het belang van minor politics om stand te houden tegen vormen van sociale onrechtvaardigheid zoals 'domination' en 'oppression'. De term minor politics refereert immers ook aan 'minority' politics (p. 121) – Rose (in: Dahlberg & Moss, 2005, pp. 121-122) geeft het voorbeeld van het feminisme: "the personal is political" – wat een sterke tegenstelling tussen twee groepen creëert en de (universaliserende) dichotomie tussen major politics en minor politics nog verder versterkt. Moss en Petrie (en later ook Dahlberg en Moss) citeren uitvoerig Ulrich Beck, die een pleidooi houdt voor subpolitics: incidentele individuele deelname aan politieke beslissingen, los van de instituties van representatieve besluitvorming (politieke partijen, parlementen), vaak zelfs zonder wettige statuten (Vandenbroeck, 2004a). Het concept subpolitics is nauw verbonden met dat van 'agency' in tegenstelling tot 'structure':

The reflexive modernisation thesis has for its core assumption the Freisetzung or progressive freeing of agency from structure. [...] Community must in a very fundamental sense be in a 'world' or 'worlded' (Lash, 1994 in: Vandenbroeck, 2004a).

Dahlberg en Moss (2005) zien de kinderopvang als een dergelijke 'reflexive community'. We hebben echter al aangegeven dat de 'reflexieve modernisering' geen zaak is van *ontgrenzing*, maar van *hergrenzing*, zodat sociale actoren niet zozeer van structuur *bevrijd* dan wel *herstructureerd* worden. Vandenbroeck en Bouverne-De Bie (2006) wijzen op het gevaar van een universaliserende, normaliserende en eenzijdige aandacht voor 'agency', omdat die gelinkt is aan (ahistorisch benaderde) tendensen van globalisering, neoliberalisering, en aan de individualisering van sociale problemen. Participatie en actief burgerschap zijn voor kinderen van belang, maar men moet daarbij rekening houden met interculturele verschillen in betekenisverlening, alsook met specifieke politieke en socio-economische contexten

(Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006). Een aantal andere auteurs houdt een gelijkaardig pleidooi (James et al., 1998; Popkewitz, 1999b), en ook volgens Masschelein en Quaghebeur (2005) zijn de intussen dominant geworden discoursen over kinderp participatie en –emancipatie niet onproblematisch. In die discoursen worden kinderen geconstrueerd als actieve, competente, zelfexpressieve, en zelfreflecterende burgers met sociale en communicatieve vaardigheden. Participatie wordt hierbij niet alleen voorgesteld als een alternatief voor traditionele educatieve systemen, maar wil er meteen ook komaf mee maken. Het participatieve alternatief, echter,

[...] proves in its turn to institute systematic governing mechanisms, notwithstanding the fact that these do not rely on forceful repression or direct coercion. This means that participation as an authoritative invitation or interpellation appears, in our analysis, as a form of governing power – not because it controls or suppresses the individual's freedom but because it offers and defines a very specific possibility for the subject to put her freedom into practice, that is, to govern herself (Masschelein & Quaghebeur, 2005).

Het gaat hierbij niet alleen om een individualiserend principe (wat Foucault (1988b) 'pastorale macht' noemt), maar ook om een totaliserend principe, waardoor het participatiediscours een handelbaar geheel van participerende individuen creëert. Participatie vertrouwt op individuen als vrije, onafhankelijke mensen. Hierdoor wordt er alweer een normaliteit geconstrueerd – en dus ook een 'abnormaliteit'.

Dahlberg en Moss (2005) onderschrijven dit. Participatie is voor hen – en voor Reggio Emilia – dan ook geen proces om communicatieve vaardigheden en eigen wensen uit te drukken. Ze verwerpen tevens het begrip 'empowerment', waar ook Quaghebeur en Masschelein (2003) en Popkewitz en Bloch (2001) kritiek op hebben. Voor Dahlberg en Moss maakt participatie integendeel inherent deel uit van minor politics (p. 160). Gezien minor politics volgens hen in staat zijn om dominante discoursen en 'governmentality' in vraag te stellen – onder meer via pedagogische documentatie en co-constructie van kennis – is participatie in die context een waarde op zich, en opent ze mogelijkheden. Onze kritiek in verband met minor politics geldt dan vanzelfsprekend *mutatis mutandis* voor participatie: een link met 'structure' zoals bijvoorbeeld major politics of de ruimere samenleving ontbreekt, zoals we verder nog zullen argumenteren.

Het discours van Dahlberg, Moss en Pence (1999) en van Dahlberg en Moss (2005) evolueert van een pleidooi voor decentralisatie naar een pleidooi voor minor politics. Dit ligt in feite volledig in de lijn van de "reinvention of local communities" (Rose, 2000). De technologieën van de welvaartstaat van Giddens' *Third Way* zijn immers sterk verbonden met de vertaling van publieke vraagstukken naar ethische en culturele subjectiviteit. Naast de disciplinaire (individualiserende) macht en de biomacht (socialiserende macht) van Foucault, onderscheidt Rose nog een derde, die hij de 'ethopolitics of community' noemt:

[E]thopower works through the values, beliefs, and sentiments thought to underpin the techniques of responsible self-government and the management of one's obligations to others (Rose, 2000).

Contrasterend met deze universaliserende en moraliserende ethiek, introduceren Dahlberg en Moss (2005) een 'postmoderne' ethiek: een pedagogische zorgethiek ('ethics of care', p. 73) en een ethiek van ontmoeting ('ethics of an encounter', p. 76) op microniveau. Deze ethische benaderingen gaan volgens hen een stap verder dan de zogenaamde liberale micro-ethiek omdat ze de universaliserende dichotomie tussen afhankelijkheid (iets slechts) en onafhankelijkheid (iets goeds) verwerpen. Gezien het om een verantwoorde keuze gaat, is die ethiek geen middel maar een doel op zich. Dahlberg en Moss koppelen hun ethiek aan de 'pedagogy of listening' (en dus ook aan pedagogische documentatie) van Reggio Emilia, als tegengewicht voor geobjectiveerde discoursen over evaluaties en over empowerment. Niettemin krijgt ook deze ethiek een sterke politieke lading, die enigszins problematisch is omdat ze lijnrecht tegenover major politics en het neoliberalisme geplaatst wordt, en ingesloten blijft binnen de muren van de kinderopvang. Volgens Chantal Mouffe (1999), die Dahlberg en Moss overigens ook vermelden, kunnen ethiek en politiek niet samenvallen, aangezien geweld en uitsluiting nooit zomaar via dialoog weggeveegd kunnen worden.

Een eiland van antagonismen

Dahlberg en Moss situeren pedagogische documentatie en betekenisverlening in een antagonistisch discours. Ze hebben het onder andere over het rijke, competente kind (versus het arme, afhankelijke kind), minor politics (versus major politics), participatie en emancipatie (versus controle en empowerment), en verbondenheid (versus autonomie). De auteurs herontdekken als het ware het kind binnen de kinderopvang in zijn "primitieve levendigheid", net zoals

[...] behind the asylum walls, the spontaneity of madness; through the penal system, the generous fever of delinquency; under the sexual interdict, the freshness of desire. And also a certain aesthetic and moral choice: power is bad, ugly, poor, sterile, monotonous and dead; and what power is exercised upon is right, good and rich (Foucault, 1988a).

Volgens Foucault zijn dergelijke simplificeringen noodzakelijk, en kunnen antagonismen waardevol zijn om van perspectief te veranderen. Daar mag het volgens hem echter niet bij blijven:

What should follow is a new moment of mobility and new displacement, for these reversals *pro* and *contra* are quickly blocked, being unable to do anything except repeat themselves and forming what Jacques Rancière calls the "Leftist *doxa*". As soon as we repeat indefinitely the same refrain of the anti-repressive anthem, things remain in place; anyone can sing the tune, and no one pays attention. The reversal of values and truths [...] has been important to the extent that it does not stop with simple cheers (long live insanity, delinquency, sex) but allows for new strategies (Foucault, 1988a).

Die nieuwe strategieën zijn, zoals we hierboven vermeldden, (decontextualiserende) discoursen over participatie, over zelfexpressie, en over het competente kind. Deze discoursen erkennen weliswaar ook Dahlberg en Moss, maar door hun eigen

discours (dat vaak dicht aanleunt bij voormelde dominante discoursen) als een 'omgedraaide bladzijde' te beschouwen, houden ze volgens ons niet voldoende rekening met de manier waarop het op zijn beurt óók een nieuwe 'doxa' (kan) vormen. Volgens Foucault (1988a) moet men wel degelijk naar de andere kant overstappen – de kant van de waanzin, van delinquentie, van seks, en ook van de kindertijd – maar dan wel door de mechanismen uit te schakelen die er net voor zorgen dat er twee verschillende kanten tevoorschijn komen, door de valse eenheid op te lossen, de illusoire 'natuur' van de andere kant. Foucault is uitermate voorzichtig om pasklare antwoorden te bieden, maar "als ik nooit zeg wat te doen, is dat niet omdat ik meen dat er niets te doen is" (Foucault, 1985): een beter begrip draagt sowieso al bij tot verandering, en er *is* volgens hem een uitweg. Zoals wij het zien, bieden Dahlberg en Moss een waardevol alternatief door de introductie van een zorgethiek en een 'ethiek van ontmoeting' als tegendiscours voor het normaliserend beeld van het autonome en geïndividualiseerde kind. Hoewel ze het 'moderne' gebruik van dichotomieën bekritisieren om plaats te ruimen voor een 'postmodern' discours van relaties (Dahlberg & Moss, 2005, pp. 25-26), blijven er niettemin nog altijd heel wat dichotomieën overeind – niet het minst het antagonisme tussen major politics en minor politics. Foucault heeft echter kritiek op dit simplistisch tegenover elkaar plaatsen van overheid en civil society:

[T]he reference to this antagonistic couple is never exempt from a sort of Manichaeism that afflicts the notion of 'state' with a pejorative connotation while idealizing 'society' as a good, living, warm whole. [...] I remain fairly circumspect as regards a certain way of opposing civil society and state, and to any project for transferring to the first a power of initiative and decision that the second is seen as having annexed in order to exercise it in an authoritarian fashion: whatever scenario one takes, a power relation would be established, and the question would still remain of how to limit its effects, this relation being in itself neither good nor bad, but dangerous, so that one would have to reflect, at every level, on the way it should channel its efficacy in the best possible way (Foucault, 1990 in: Vandenbroeck, 2004a).

Het discours van Dahlberg en Moss bevat veel nuances, maar lijkt niet aan deze kritiek te ontsnappen. De auteurs benadrukken dat ze geen oppositie willen creëren tussen minor politics en "traditional or majoritarian" politics (Dahlberg & Moss, 2005, p. 137), maar even verder reduceren ze major politics tot neoliberalisme en tot een facilitator voor minor politics, en promoveren ze minor politics tot "networks of resistance" tegen major politics – als een wapen tegen het neoliberalisme. In werkelijkheid zijn er weliswaar neoliberaliserende tendensen in het beleid zoals deregulering en decentralisering, maar is het beleid heel wat veelzijdiger dan dat. Volgens Popkewitz (2000) worden discussies over privatisering, vermarkting, en de dichotomie tussen staat en civil society vaak voorgesteld als fenomenen die verklaard moeten worden, terwijl men zo hun *logica* uit het oog verliest. De politieke woordenschat die geconstrueerd wordt via opposities tussen staat en civil society, publiek en privaat, overheid en markt, vrijheid en onvrijheid, soevereiniteit en autonomie, volstaat niet om machtsrelaties in een (neo)liberale democratie te begrijpen (Rose & Miller, 1992). Deze redenering beschouwt de staat immers als een (ahistorische) 'entiteit' met stabiele actoren, als een *soevereine* macht. De herziening

van de welvaartsstaat overlapt met pedagogische en participatiediscoursen die men niet zonder meer kan herleiden tot neoliberalisme:

What is significant in understanding neo-liberal ideas, then, is not their economic reductionism nor the establishment of another State theory of government, but considering how such practices relate to other practices to form a field of cultural practices that form the principles which order and govern the production of individuality (Popkewitz, 2002).

De historische analyse van kindbeelden heeft keer op keer aangetoond dat het dominant worden van een kindbeeld samenhangt met een maatschappelijke, politieke, en sociale context (Vandenbroeck, 2004a). Zoals we in het volgende deel bespreken, is dat niet anders voor het beeld van het participatieve, zelfexpressieve, of competente kind. De aandacht voor de pedagogiek van de zelfexpressie – overigens een norm van een blanke middenklasse – is bijvoorbeeld typerend voor een liberale vrije markteconomie (Tobin, 1995). Tobin noemt het provocerend zelfs “a symptom of the malady of postmodern emptiness”. Dahlberg en Moss beseffen dit, en de decentraliseringstrend en de verschuiving van verantwoordelijkheden naar lokale gemeenschappen zien ze als een kans om die discoursen op een microniveau te koppelen aan een ethiek van verbondenheid. Door de gecreëerde grenzen tussen ‘structure’ en ‘agency’ in hun recentste werk, blijft pedagogische documentatie – ondanks (of misschien net *door*) de sterke (anti?)politieke lading die de auteurs eraan geven – echter binnen het “island of dissensus”. Dat dit eiland al dan niet verbindingen maakt met een reeks andere eilanden – “connect up with a whole series of other circuits” – heeft volgens ons weinig zin indien er geen sprake is van een verbinding met de ruimere samenleving.

Discussie

De ‘power-as-effects’ van pedagogische documentatie

Door macht te begrijpen als een productieve factor, in tegenstelling tot een repressieve factor, kunnen we onze aandacht verschuiven van de identificatie van controlerende individuen naar de identificatie van normaliserende ideeën en systemen:

What is central to the productive concept of power is its link to the governing principles that organize individual action and participation. The effects of power are to be found in the production of desire, and in dispositions and sensitivities of individuals (Popkewitz, 1999a).

Pedagogiek is volgens Popkewitz zo’n machtssysteem: het produceert niet alleen kennis, maar ook “systems of differences and distinctions that include and exclude” (Popkewitz, 1996 in: Vandenbroeck, 2004a). Hij noemt dit de ‘power-as-effects’, de manier waarop discoursen hertaald of gepopulariseerd worden, en ‘regimes of truth’ vormen. Heel wat mensen nemen het discours over pedagogische documentatie

immers, met inbegrip van de concepten 'co-constructie' en 'betekenisverlening', over, maar geven er inhoudelijk een andere invulling aan. Zulke lokale vertalingen zijn onvermijdelijk, aangezien discursieve regimes elkaar beïnvloeden en doorkruisen: globale veranderingen in *pouvoir/savoir* relaties en discoursen die het subject sturen, zijn verweven met lokale, hybride vertalingen (Bloch, 2003). Aan de ene kant ligt dat volledig in de lijn van hetgeen Carlina Rinaldi (2005) voor waarschuwt, namelijk dat pedagogische documentatie een filosofie is die men niet zomaar elders mag implementeren, maar integendeel moet aanpassen aan de eigen lokale context. Aan de andere kant is pedagogische documentatie voor veel auteurs – Rinaldi en Dahlberg inclusief – een 'tool', een middel om een doel (met name dialoog en co-constructie van kennis) te bekomen. Volgens Dahlberg en Moss (2005) is documentatie bovendien een pedagogisch én politiek middel voor minor politics om zich te verzetten tegen machtsrelaties van major politics en de hiermee gepaarde technieken van normalisering. Dahlberg en Moss (in: Rinaldi, 2005) waarschuwen enigszins voor de risico's van pedagogische documentatie omwille van recente discoursen over een autonoom, probleemoplossend, constructivistisch kind, en omwille van de introductie van nieuwe technieken zoals portfolio's en zelfevaluaties. Volgens ons zijn dit evenwel geen risico's die alleen te maken hebben met die dominante discoursen; het zijn risico's die ook inherent deel uitmaken van de manier waarop pedagogische documentatie gedefinieerd wordt. Deze 'postmoderne' definitie bevat al *a priori* een instrumenteel karakter. Dat maakt pedagogische documentatie kwetsbaarder voor lokale vertalingen, en we hebben de indruk dat de filosofische en ethische aspecten ervan vaak overboord gegooid worden. Johnson (1999) haalt bijvoorbeeld fel uit naar de Reggio Emilia benadering als *importproduct* – niet omdat ze niet waardevol zou zijn, maar omdat ze vaak kritiekloos geïmplementeerd wordt. Discoursen over Reggio Emilia en pedagogische documentatie krijgen volgens hem het karakter van een 'regime of truth', aangezien het alleen maar de experts zijn die naar Reggio Emilia reizen, terugkomen, en ons vertellen dat "this is *the way to do it*" (p. 69). Hoewel Johnson volgens ons soms kort door de bocht gaat – hij kreeg overigens een stevige repliek van een furieuze kinderbegeleidster (zie: Rofrano, 2000) – zijn we het met hem eens dat men op lokaal niveau voorzichtiger met pedagogische documentatie moet omgaan. Ook Grieshaber en Hatch (2003) vinden dat we kritischer moeten omspringen met de beschikbaarheid van het globale op lokaal niveau: de Reggio Emilia benadering wordt wereldwijd op verschillende manieren getransporteerd – via mailing lijsten, via conferenties, via publicaties, enzovoort – misschien niet met de bedoeling om ze te reproduceren (ook Grieshaber en Hatch wijzen op hybridisaties op lokaal niveau), maar zeker met de bedoeling om de technieken en de benaderingen te gebruiken die zo efficiënt lijken te werken in Reggio Emilia scholen. Pedagogische documentatie is één van die technieken die intussen uitgegroeid is tot een globaal discours, dat (althans in de Verenigde Staten en in Australië) massaal aanvaard wordt via consumptiemodellen die men kan vergelijken met McDonald's, Hollywood en CNN: "[...] instead of ensuring that you "Mac your day," teachers passionately set about to "Reggio their program"." (Grieshaber & Hatch, 2003). Reggio Emilia scholen worden gelauwerd als het summum van authenticiteit, en de lokale documentatiemethode gebruikt men vaak als een specifiek antwoord op een globale vraag naar standaardisering en legitimering. Dit is des te problematischer omdat men op die

manier (weliswaar onbedoeld) aansluit bij dominante, normaliserende, en decontextualiserende discoursen over het competente, participerende, zelfexpressieve, en ondernemende individu.

Ook opvoeders worden op die manier geconstrueerd via subtiele veranderingen in programma's en discoursen over de 'professionele leraar': een goede opvoeder werkt reflectief, autonoom, en zelfsturend, en dat lukt het best op lokaal niveau (Popkewitz, 2000). Na een bezoek aan Reggio Emilia nam Daws (2005) bijvoorbeeld dialogen tussen en met studenten op, en observeerde hij hun "probleemoplossende vaardigheden". Immers,

[t]eachers have the responsibility of guiding children through their learning process and extending and enhancing the curriculum for each student's progress toward social and cognitive development. To form a sincere relationship with each child and understand her/his specific needs, teachers must listen to students. [...] To truly benefit from the reciprocal learning process, it is important for teachers to consider themselves active learners as well (Daws, 2005).

Volgens Popkewitz (2003) is de nieuwe 'barbaar' van vandaag (i.e. de 'Andere') degene die *niet* levenslang leert. De leraar herwerkt zichzelf én het kind via een continue constructie van persoonlijke biografieën en portfolio's: "Revelation is in the problem solving that is therapeutic. It administers personal development, self-reflection, and the inner, self-guided moral growth of a better managed, healthier, and happier individual." (Popkewitz, 2003). Leraren en opvoeders moeten samen met kinderen niet alleen problemen oplossen, maar dat proces ook registreren zodat men het opnieuw kan doornemen en analyseren als een openbaring. Pedagogische documentatie is hier een pastoralisering van machtsrelaties en fungeert als een 'technique of the self' zoals de biecht als voorwaarde voor vergeving. Die biecht ("to declare aloud the truth about oneself") leidt tot de opvatting dat zelfkennis een voorwaarde is om als individu te bestaan (Foucault, 1993). De idee dat de kindertijd in onze huidige Westerse maatschappij doorgaans beschouwd wordt als een voorbereidingsfase op de volwassenheid (Van den Bergh, 2003), wordt hierbij niet verlaten. Er is met andere woorden geen sprake van een trendbreuk met het verleden: de constructie van een autonoom kind en volwassene is een voorbeeld van hoe een terugtrekkende overheid, in een context van globalisering, verantwoordelijke burgers construeert (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006) die op lokaal niveau voor elkaar zorg moeten dragen (Rose, 2000). Het belang van zelfsturing vinden we ook terug in het volgende voorbeeld over pedagogische documentatie uit het tijdschrift *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*:

Now, as the children worked, they were reflective and self-correcting. [...] They had demonstrated the ability to work collaboratively and they were self-reflective thinkers. Their individual skills complemented one another (Bersani, Condit, & Frazier, 2003).

Fawcett en Hay (2004) hebben het over creativiteit als een essentiële basis om kennis te verwerven: door te observeren en te documenteren, kunnen volwassenen de kinderen helpen om dat op een efficiëntere manier te doen. We vermeldden al de kritiek van Tobin (1995) op pedagogische praktijken van zelfexpressie. Kjørholt

(2002) bekritiseert het beeld van het competente, creatieve kind, dat volgens haar niet alleen een constructie is van het kind als participant, maar ook deel uitmaakt van de representatie van lokale gemeenschappen in Noorwegen als 'dynamisch' en 'levendig'.

Ook in de ontwikkelingspsychologie maakt men gebruik van pedagogische documentatie. Quann en Wien (2006) hanteren pedagogische documentatie om empathische vermogens van kinderen zichtbaar te maken – overeenkomstig met het adagium 'making learning visible' van Reggio Emilia. Het gebruik van documentatie verantwoordt de auteurs zo:

We acknowledge the psychological literature on empathy, altruism, and prosocial development [...] and offer our teacher research as a counterpoint that shows what practitioners observe and experience. In doing so, we recall Malaguzzi describing how Reggio educators believe that learning about children could happen first and foremost from observing children themselves [...] (Quann & Wien, 2006).

Daarop volgt echter een reeks psychologische definities van verschillende empathievormen, waarbij documentatie (foto's en geschreven observaties) illustratief gebruikt wordt. Dit is geen "counterpoint"; pedagogische documentatie ligt hier in het verlengde van een bepaald dominant (ontwikkelings)psychologisch discours over 'developmentally appropriate practice', en wordt tegelijk als middel gebruikt om dat discours te legitimeren. Lilian Katz (1997) herleidt pedagogische documentatie dan weer tot een evaluatie-instrument om vooruitgang en gewenste resultaten te meten:

In addition to assessing young children's social competence, adults should include the assessment of individual children's progress in acquiring desirable dispositions, feelings, skills, and knowledge. Documentation is a strategy for recording and presenting such assessments (Katz, 1997).

Opvallend is dat we ongeveer dezelfde stelling terugvinden in *De honderd talen van kinderen* (Katz, 1998, p. 30). In dat boek schrijft ook Rebecca New (1998) dat "[d]oor informatie over de visie, doelen en situatie met betrekking tot kinderopvang en ontwikkeling in andere landen verkrijgen we een beter inzicht in de kenmerken van de normale ontwikkeling van kinderen en worden onze concepten m.b.t. de diversiteit van normaal gedrag in jonge kinderen verruimd" (p. 275). Het beeld van het autonome, competente kind vervangt dus helemaal niet het beeld van het onschuldige, afhankelijke kind. Historische kindbeelden blijven – ook lang nadat andere kindbeelden opkomen – doorwerken (Vandenbroeck, 2004a).

Bovenvermelde uiteenlopende praktijken maken stuk voor stuk gebruik van pedagogische documentatie, maar hebben ook telkens een universaliserend en normaliserend karakter. Een kritische reflectie over de verbinding tussen globaal en lokaal niveau ontbreekt, en eens te meer blijkt dat toegepaste psychologie of een didactiek nog geen pedagogiek vormt (Vandenbroeck, 2004a). Dit brengt ons bij de vraag die ook Grieshaber en Hatch (2003) zich stellen: wie wordt uitgesloten door de globalisering van een lokale methode als pedagogische documentatie?

Het eiland van dissensus herbekeken

Volgens Foucault (1982) is het niet voldoende om verzet (bijvoorbeeld tegen de macht van volwassenen over kinderen) zonder meer te beschouwen als een anti-autoritaire strijd. Het voornaamste doelwit van dat verzet is immers niet zozeer een bepaalde groep, elite, of klasse, maar een *techniek*, een gedaante waarin macht zich manifesteert, de machtheffingen:

This form of power applies itself to immediate everyday life which categorizes the individual, marks him by his own individuality, attaches him to his own identity, imposes a law of truth on him which he must recognize and which others have to recognize in him. It is a form of power which makes individuals subjects. There are two meanings of the word "subject": subject to someone else by control and dependence; and tied to his own identity by a conscience or self-knowledge. Both meanings suggest a form of power which subjugates and makes subject to (Foucault, 1982).

Pedagogische documentatie bevat in die zin de mogelijkheid om nieuwe vormen van subjectiviteit te introduceren, en om individualiserings- en totaliseringsprocessen in vraag te stellen. Het documentatiemateriaal maakt leerprocessen van kinderen immers zichtbaar en dus bespreekbaar, zodat de opvoeding van kinderen een gedeelde in plaats van een *verdeelde* verantwoordelijkheid wordt tussen kinderen, begeleiders, en ouders. De geproduceerde kennis die uit verschillende dialogen voortvloeit, is het resultaat van een co-constructie; er *bestaat* niet langer één waarheid meer over zichzelf of over kinderen, maar er *ontstaan* verschillende waarheden. In een dergelijke context kunnen we spreken van wat Foucault (1982) een *agonisme*³ noemt: een relatie van wederzijdse prikkeling en strijd, en tevens een manier om machtsrelaties te proberen om te buigen. We schetsten hierboven al dat er aan deze praktijk gevaren verbonden zijn. Het idee dat er ooit een toestand kan aanbreken waarin waarheidsspelen zonder obstakels, zonder dwang en zonder sturende effecten naast elkaar kunnen bestaan, lijkt voor Foucault (1995) immers een utopie: vrijheid en macht veronderstellen elkaar. Een 'integrale' benadering van kinderen en de hiermee gepaarde observaties kunnen dus ook machtige controletechnologieën produceren, met toenemende vermogens om kinderen te reguleren en te disciplineren. Zulke spanningen moeten echter niet noodzakelijk opgelost worden; ze moeten wel onderworpen blijven aan kritiek, te meer omdat het beeld van het participatieve, zelfexpressieve, en competente kind vandaag vaak als norm naar voren geschoven wordt.

Dit is zonder twijfel ook een visie die Dahlberg en Moss verdedigen. Door Reggio Emilia evenwel als een "island of dissensus" en pedagogische documentatie als een lokale, enigszins bevrijdende praktijk (een 'tool') te beschouwen, knippen ze de band met de ruimere samenleving door. Hierdoor stijgt de kans dat hun postmodern discours een moderne en gedecontextualiseerde invulling krijgt:

[T]he teachers of Reggio have struggled to realise the emancipatory potential of democracy, by giving each child the opportunity to function as an active citizen and to have the possibility of having a good life in a democratic community (Dahlberg & Moss in: Rinaldi, 2005, p. 10).

Naar analogie met het inclusieve taalgebruik van de overheid over de participatie van *alle* kinderen, is ook het discours van Dahlberg en Moss inclusief. In dat inclusieve discours zit echter ook een uitsluiting vervat: het woord 'alle' (of 'each', in bovenstaand citaat) veronderstelt dat er ook kinderen zijn die daar *geen* deel van uitmaken (Popkewitz, 2003). Op die manier creëren Dahlberg en Moss een strikt onderscheid tussen 'Reggio' en 'niet-Reggio':

For us, Reggio Emilia is a local place that is engaged in both utopian thought and action through a process that might be called 'a local cultural project of childhood' (Dahlberg & Moss, 2005).

Evoluties op globaal en lokaal niveau kunnen evenwel niet zomaar tegenover elkaar geplaatst worden; een concept als democratie is geen eiland. Indien we de democratie en de dialoog serieus willen nemen, mogen we de consensus niet opblazen door quasi-transcendentale ideeën of vage utopische visies (Masschelein in: Miedema & Wardekker, 1999). De democratie is een feit, geen project. De praktijk van pedagogische documentatie koppelen Dahlberg en Moss weliswaar aan een ethiek van verbondenheid, maar die verbondenheid blijft ingesloten – net zoals de 'liberale micro-ethiek' die ze bekritisieren – terwijl de publieke sfeer hiervoor het referentiepunt zou moeten zijn. Indien men major politics enkel beschouwt als een facilitator voor minor politics, waarbij de staat (en in zekere mate ook de civil society) met wantrouwen benaderd wordt, gaat men voorbij aan de kinderopvang als "een doorgangsgebied van het private naar het publieke domein" (Vandenbroeck, 1999).

Volgens Rinaldi (2005) produceren de wetenschap (waaronder de ontwikkelingspsychologie) en de politiek 'regimes of truth'. We hebben aangetoond dat dit inderdaad het geval is, maar educatie kan niet gereduceerd worden tot wetenschap of tot politiek; macht is evenmin het gevolg van een samenzwering tussen wetenschap en staat (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006). We schreven al dat een omkering van dichotomieën volgens Foucault waardevol is om van perspectief te veranderen, maar dat dit niet voldoende is omdat ze snel opnieuw het mikpunt kunnen worden van nieuwe beheersingsstrategieën. Idealiter zou pedagogische documentatie een praktijk kunnen zijn die een brug slaat tussen 'structure' en 'agency', of concreter tussen major politics en minor politics door bijvoorbeeld gemeentebesturen bij veranderingsprocessen en dialogen te betrekken. Zoals Vandenbroeck (2004a) stelt, is de kinderopvang – als co-constructie tussen gezinnen, professionals en de (lokale) samenleving – immers geen forum tégen, maar mét de overheid.

Noten

¹ Meer informatie over dit instituut en het hieraan verbonden tijdschrift vindt de lezer op de volgende website: <http://www.mpi.wayne.edu/innovperiodical.htm>.

² ZIKO: zelfevaluatie-instrument voor welbevinden en betrokkenheid van kinderen in de opvang.

³ Foucaults neologisme is gebaseerd op het Griekse ἀγώνισμα (agoonisma), wat 'gevecht' betekent.

Referenties

- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in einen andere Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Beck, U., & Lau, C. (2005). Second modernity as a research agenda: theoretical and empirical explorations in the 'meta-change' of modern society. *The British Journal of Sociology*, 56(4), 525-557.
- Bersani, C., Condit, N., & Frazier, B. (2003). Thinking Together: Teachers, Children and Parents as Researchers [Elektronische Versie]. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 10, 5-11. Verkregen op 9 augustus 2006 van <http://academic.udayton.edu/JamesBiddle/resources.htm>.
- Bloch, M. N. (2003). Global/Local Analyses of the Construction of "Family-Child Welfare". In M. N. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist & T. S. Popkewitz (red.), *Governing Children, Families, and Education. Restructuring the Welfare State* (pp. 195-230). New York: Palgrave MacMillan.
- Bourdieu, P. (1998). *Contre-feux*. Paris: Liber/Raisons d'agir.
- Cagliari, P. (2004). The Role of Observation, Interpretation and Documentation in Understanding Children's Learning Processes [Elektronische Versie]. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 11, 1-5. Verkregen op 26 juni 2006 van <http://academic.udayton.edu/JamesBiddle/resources.htm>.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education. Social Justice & Revolution*. New York: Peter Lang.
- Castells, M. (1996). *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children. *Childhood*, 9(4), 477-497.
- Dahlberg, G. (2003). Pedagogy as a Locus of an Ethics of an Encounter. In M. N. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist & T. S. Popkewitz (red.), *Governing Children, Families, and Education. Restructuring the Welfare State* (pp. 261-286). New York: Palgrave MacMillan.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: RoutledgeFalmer.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
- Daws, J. E. (2005). Teachers and students as co-learners: possibilities and problems. *Journal of Educational Enquiry*, 6(1), 110-125.
- Devine, D. (2002). Children's Citizenship and the Structuring of Adult-child Relations in the Primary School. *Childhood*, 9(3), 303-320.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (red.). (1998). *De honderd talen van kinderen. De Reggio Emilia-benadering bij de educatie van jonge kinderen*. Utrecht: SWP.
- Elchardus, M., Marx, I., & Pelleriaux, K. (2003). De nieuwe sociale kwesties: begripsverduidelijking en hypothesen. In B. Cantillon, M. Elchardus, P. Pestiau & P. Van Parijs (red.), *De nieuwe sociale kwesties* (pp. 11-30). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Fawcett, M., & Hay, P. (2004). 5x5x5= Creativity in the Early Years. *International Journal of Art & Design Education*, 23(3), 234-245.

- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. La naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- Foucault, M. (1985). *Ervaring en waarheid. Duccio Trombadori in gesprek met Michel Foucault*. Nijmegen: Te Elfder Ure.
- Foucault, M. (1988a). The Dangerous Individual. In L. D. Kritzman (red.), *Michel Foucault. Politics, Philosophy, Culture. Interviews and other writings 1977-1984*. (pp. 125-151). London: Routledge.
- Foucault, M. (1988b). Politics and Reason. In L. D. Kritzman (red.), *Michel Foucault. Politics, Philosophy, Culture. Interviews and other writings 1977-1984*. (pp. 57-85). London: Routledge.
- Foucault, M. (1993). About the Beginning of the Hermeneutics of the Self: Two Lectures at Dartmouth. *Political Theory*, 21(2), 198-227.
- Foucault, M. (1995). *Breekbare vrijheid. De politieke ethiek van de zorg voor zichzelf*. Amsterdam: Boom/Parrèsia.
- Gandini, L., & Kaminsky, J. A. (2004). Reconceptualizing Assessment: An Interview with Gunilla Dahlberg [Elektronische Versie]. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 11, 1-6. Verkregen op 6 augustus 2006 van <http://academic.udayton.edu/JamesBiddle/resources.htm>.
- Grieshaber, S., & Hatch, J. A. (2003). Pedagogical documentation as an effect of globalization. *Journal of Curriculum Theorizing*, 19(1), 89-102.
- Grover, S. (2004). Why Won't They Listen to Us? On Giving Power and Voice to Children Participating in Social Research. *Childhood*, 11(1), 81-93.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- James, A., & Prout, A. (red.). (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.
- Jans, M. (2004). Children as Citizens. Towards a contemporary notion of child participation. *Childhood*, 11(1), 27-44.
- Johnson, R. (1999). Colonialism and Cargo Cults in Early Childhood Education: does Reggio Emilia really exist? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(1), 61-78.
- Katz, L. G. (1997). A Developmental Approach to Assessment of Young Children [Elektronische Versie]. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, EDO-PS-97-18, 1-2. Verkregen op 3 augustus 2006 van <http://ceep.crc.uiuc.edu/eearchive/digests/1997/katz97.pdf>.
- Katz, L. G. (1998). Wat kunnen we van Reggio Emilia leren? In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (red.), *De honderd talen van kinderen. De Reggio Emilia-benadering bij de educatie van jonge kinderen* (pp. 29-42). Utrecht: SWP.
- Kind en Gezin. (2001). *Handboek Kwaliteitszorg*. Brussel: Kind en Gezin.
- Kjørholt, A. T. (2002). Small is Powerful. Discourses on 'Children and Participation' in Norway. *Childhood*, 9(1), 63-82.
- Masschelein, J., & Quaghebeur, K. (2005). Participation for Better or for Worse? *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), 51-65.
- Meeuwig, M., & van der Werf, T. (2005). Reggio Emilia-benadering: 'Il futuro è una bella giornata...' In M. Vandenbroeck (red.), *Pedagogisch management in de kinderopvang* (pp. 157-167). Amsterdam: SWP.
- Miedema, S., & Wardekker, W. L. (1999). Emergent Identity Versus Consistent Identity: Possibilities for a Postmodern Repoliticization of Critical Pedagogy. In T. S. Popkewitz & L. Fendler (red.), *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics* (pp. 67-83). London: Routledge.

- Moss, P., & Petrie, P. (2002). *From Children's Services to Children's Spaces. Public Policy, Children and Childhood*. London: RoutledgeFalmer.
- Mouffe, C. (1999). Deliberative Democracy or Agonistic Pluralism? *Social Research*, 66(3), 745-759.
- New, R. (1998). Culturele variaties in ontwikkelingsfasegericht onderwijs. Uitdagingen voor theorie en praktijk. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (red.), *De honderd talen van kinderen. De Reggio Emilia-benadering bij de educatie van jonge kinderen* (pp. 275-282). Utrecht: SWP.
- Popkewitz, T. S. (1999a). Introduction. Critical Traditions, Modernisms, and the "Posts". In T. S. Popkewitz & L. Fendler (red.), *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics* (pp. 1-13). London: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (1999b). A Social Epistemology of Educational Research. In T. S. Popkewitz & L. Fendler (red.), *Critical Theories in Education. Changing Terrains of Knowledge and Politics* (pp. 17-42). London: Routledge.
- Popkewitz, T. S. (2000). Rethinking Decentralization and the State/Civil Society Distinctions. The State as a Problematic of Governing. In T. S. Popkewitz (red.), *Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community* (pp. 173-199). New York: State University of New York Press.
- Popkewitz, T. S. (2002). Pacts / Partnerships and Governing the Parent and Child. *Current Issues in Comparative Education*, 3(2), 122-130.
- Popkewitz, T. S. (2003). Governing the Child and Pedagogicalization of the Parent: A Historical Excursus into the Present. In M. N. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist & T. S. Popkewitz (red.), *Governing Children, Families, and Education. Restructuring the Welfare State*. New York: Palgrave MacMillan.
- Popkewitz, T. S., & Bloch, M. N. (2001). Administering Freedom: A History of the Present. Rescuing the Parent to Rescue the Child for Society. In K. Hultqvist & G. Dahlberg (red.), *Governing the Child in the New Millennium* (pp. 85-118). London: RoutledgeFalmer.
- Popkewitz, T. S., & Brennan, M. (1998). Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices. In T. S. Popkewitz & M. Brennan (red.), *Foucault's Challenge. Discourse, Knowledge, and Power in Education* (pp. 3-35). New York: Teachers College Press.
- Quaghebeur, K., & Masschelein, J. (2003). *Participation making a difference? Critical analysis of the participatory claims of change, reversal and empowerment*. Paper voorgesteld op Participation: From Tyranny to Transformation? Exploring New Approaches to Participation in Development. Verkregen op 2 augustus 2006, van <http://www.sed.manchester.ac.uk/idpm/research/events/participation03/Quaghebeur.pdf>.
- Quann, V., & Wien, C. A. (2006). The Visible Empathy of Infants and Toddlers [Elektronische Versie]. *Beyond the Journal. 'Young Children' on the web*, July 2006, 1-7. Verkregen op 1 augustus 2006 van <http://www.journal.naeyc.org/btj/200607/Quann709BTJ.pdf>.
- Rinaldi, C. (1998). De totstandkoming van het educatie project. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (red.), *De honderd talen van kinderen. De Reggio Emilia-benadering bij de educatie van jonge kinderen* (pp. 121-127). Utrecht: SWP.
- Rinaldi, C. (2001). The Pedagogy of Listening: The Listening Perspective from Reggio Emilia [Elektronische Versie]. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 8, 1-4. Verkregen op 9 augustus 2006 van <http://academic.udayton.edu/JamesBiddle/resources.htm>.
- Rinaldi, C. (2003). The Teacher as Researcher [Elektronische Versie]. *Innovations in Early Education: The International Reggio Exchange*, 10, 1-4. Verkregen op 9 augustus 2006 van <http://academic.udayton.edu/JamesBiddle/resources.htm>.

- Rinaldi, C. (2005). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Rofrano, F. (2000). A Response to 'Colonialism and Cargo Cults in Early Childhood Education: does Reggio Emilia really exist?' (Johnson, 1999). *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(2), 227-230.
- Rose, N. (2000). Community, Citizenship, and the Third Way. *American Behavioral Scientist*, 43(9), 1395-1411.
- Rose, N., & Miller, P. (1992). Political Power beyond the State: Problematics of Government. *The British Journal of Sociology*, 43(2), 173-205.
- Tobin, J. (1995). The Irony of Self-Expression. *American Journal of Education*, 103(3), 233-258.
- Van den Bergh, B. (2003). Kinderen, opvoeders en maatschappij: verkenningstocht of verplichte wandeling? In L. Ackaert, P. Brants, L. De Rycke & B. Van den Bergh (red.), *Kom je dat thuis eens vertellen? Visies van ouders en kinderen op het dagelijkse leven in het gezin* (pp. 13-34). Leuven: Acco.
- Vandenbroeck, M. (1999). *De blik van de Yeti. Over het opvoeden van jonge kinderen tot zelfbewustzijn en verbondenheid*. Utrecht: SWP.
- Vandenbroeck, M. (2004a). *In verzekerde bewaring. Honderdvijftig jaar kinderen, ouders en kinderopvang*. Amsterdam: SWP.
- Vandenbroeck, M. (2004b). Tevredenheid op een schaalte. *Alert*, 30(2), 63-73.
- Vandenbroeck, M., & Bouverne-De Bie, M. (2006). Children's agency and educational norms. A tensed negotiation. *Childhood*, 13(1), 127-143.