

Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen  
Academiejaar 2009 – 2010

**SOCIALE STEUN EN VRIJE CONFRONTATIE IN BABOES,  
EEN ONTMOETINGSPLAATS VOOR KINDEREN EN OUDERS**

*Over de context van opvoeden en het opvoeden in context*

*Masterproef neergelegd tot het behalen  
van de graad van master in sociaal werk.*

Naomi Geens

Promotor: Prof. Dr. Michel Vandenbroeck



# **Sociale steun en vrije confrontatie in Baboes, een ontmoetingsplaats voor kinderen en ouders**

*Over de context van opvoeden en het opvoeden in context*

Naomi Geens

Academiejaar 2009 – 2010

Master Sociaal Werk

Promotor: Prof. Dr. Michel Vandenbroeck

## ***Abstract***

Dit onderzoek gaat na hoe de inherente verbondenheid van het opvoeden in context met de context van opvoeden vorm krijgt in Baboes, een ontmoetingsplaats voor ouders en jonge kinderen in Brussel. Vanuit de vaststelling in de literatuur dat zowel de kindertijd als het ouderschap sociaal-culturele en historische constructies zijn, deze constructies bepalend zijn voor de dagelijkse (opvoed)praktijken – die mogelijkheden in- en uitsluiten – én diezelfde (opvoed)praktijken ook beïnvloed worden door de omstandigheden waarin en de mogelijkheden waarmee ouders en kinderen zich inschrijven in de gemeenschap, wordt Baboes als interventie in deze tweeledige opvoedingscontext onderzocht, in de hoop recht te doen aan de ambivalentie van het opvoeden. Aan de hand van zowel kwantitatief als kwalitatief materiaal worden de dagelijkse praktijken bestudeerd als *micro-events* waarin sociale steun en vrije confrontatie plaatsgrijpt. Uit de analyse van de registratiegegevens komt naar voor dat een diversiteit aan ouders Baboes bezoekt én dat er interactie over diverse grenzen heen plaatsvindt, zo blijkt uit de fenomenologische analyse van de pedagogische documentatie. De contacten situeren zich meermaals op de spanningsvelden tussen erkenning en afkeuring, verschillen en gelijkenissen en tussen afstand en nabijheid. Daarnaast zijn er meerdere illustraties van tegenspraak en spelen de begeleiders een belangrijke en specifieke rol in het deproblematiseren van twijfels, in het faciliteren van ontmoeting en het creëren van een open sfeer. De ontmoetingen dragen bij aan een proces van identiteitsconstructie, reflectie op het eigen en andermans handelen en een blik op opvoeding als gedeelde verantwoordelijkheid. De impact van de fysieke ruimte hierop wordt besproken.



# **SOCIALE STEUN EN VRIJE CONFRONTATIE IN BABOES, EEN ONTMOETINGSPLAATS VOOR KINDEREN EN OUDERS**

*Over de context van opvoeden en het opvoeden in context*

<b>Voorwoord</b>	<b>3</b>
<b>Inleiding</b>	<b>5</b>
<b>1. Opvoeden in context: een sociaal-cultureel en historisch bepaalde kijk op kinderen en ouders</b>	<b>7</b>
1.1. De relatie tussen kindertijd en volwassenheid	7
1.2. Het gezin als feitelijk samenzijn van volwassenen en kinderen	8
1.3. Perspectieven op diversiteit in opvoedingen	9
1.4. Opvoeden: een neutrale kwestie?	11
1.5. Twee illustraties	12
<b>2. Context van opvoeden: een ongelijke start</b>	<b>14</b>
2.1. De invloed van de context van opvoeden	14
2.2. Sociale netwerken: een bron van steun?	15
2.3. Brussel als grootstedelijke context	17
<b>3. Context van opvoeden en opvoeden in context: een botsing?</b>	<b>22</b>
3.1. Toenemende individualisering en decontextualisering van problemen	22
3.2. De impact van een normatief opvoedingsmodel	23
3.3. Identiteit, diversiteit en ambivalentie: ruimte voor ont-moeting?	25
3.4. De wisselwerking tussen opvoeden in context en context van opvoeden	27
<b>4. Analyse van een werkwijze: Ontmoetingsplaats Baboes in Brussel</b>	<b>29</b>
4.1. Historisch ontstaan en conceptuele definiëring van de ontmoetingsplaats	29
4.1.1. Opvoeden: tussen socialiseren en transformeren	30
4.1.2. De ontmoetingsplaats als overgangsgebied	32
4.1.3. Het formaliseren van informele ontmoetingen: een paradox?	34
4.1.4. Deskundigheid: to be or not to be?	37
4.1.5. Vrije confrontatie: helpend of onderdrukkend?	40
4.1.6. Het sociale	42
4.1.7. Probleemstelling	44
<b>5. Methodologisch kader</b>	<b>46</b>
5.1. Een postmoderne kijk op kennis en multivocaliteit.	46
5.2. Keuze van Baboes als analysepraktijk	46
5.3. Onderzoeksvragen	48

5.4.	Dataverzameling en analyse	49
5.4.1.	Thematische analyse van de pedagogische documentatie in Baboes	50
5.4.2.	Kwantitatieve analyse van de registratiegegevens in Baboes	51
5.4.3.	Integratie van kwantitatieve en kwalitatieve data	52
<b>6.</b>	<b>Onderzoeksresultaten</b>	<b>54</b>
6.1.	Analyse en interpretatie van de kwantitatieve registratiegegevens	54
6.1.1.	Globale analyse	54
6.1.2.	Sociale mix in Baboes	56
6.1.3.	Terugkompercentage en patronen in gebruik	60
6.2.	Fenomenologische analyse van de pedagogische documentatie	64
6.2.1.	Vrije confrontatie over taal- en andere grenzen heen	67
6.2.2.	Tegenspraak brengt raad?	79
6.2.3.	De rol van de ouder en de begeleider	82
6.2.4.	Gedeelde verhalen	85
6.2.5.	Een onzichtbare draad	90
<b>7.</b>	<b>Discussie</b>	<b>95</b>
	<b>Bibliografie</b>	<b>105</b>

## **Voorwoord**

Deze masterproef is het resultaat van een lang zoek-, denk- en leerproces dat niet mogelijk was geweest zonder de steun van een aantal mensen die ik graag wil bedanken.

Vooreerst Prof. Dr. Michel Vandebroeck, promotor van deze masterproef: zonder zijn kritische en doortastende blik was dit onderzoek niet wat het geworden is. Zijn geloof in het werk dat ik verrichtte, de tijd en inzet die hij investeerde om me bij te staan met zinvolle opmerkingen en zijn kennis op vele vlakken, waren van onschatbare waarde voor dit onderzoek en voor mezelf als persoon. De ondersteuning die hij bood, maakte het schrijven van deze masterproef een zeer leerrijk proces. Ik wil hem eveneens bedanken om mij te introduceren in het werkveld en te laten kennismaken met enkele sleutelfiguren, waaronder Sandra Van der Mespel.

Dit onderzoek had niet kunnen plaatsvinden zonder de medewerking van het team van Baboes. Ik wil Christine Faure bedanken voor haar openheid voor dit onderzoek, haar tactvolle omgang en haar inzet voor de ontmoetingsplaats Baboes. Tom Verhaeghe, Griet Dejaegher en Gwendoline Vanmanshoven bewonder ik om hun respectvolle omgang met en onvoorwaardelijke openheid naar de ouders en kinderen toe en de soms moeilijke sprong in het ongewisse die zij maken. Ik geloof in de waarde van de ontmoetingsplaats zoals ik ze heb leren kennen via hun verhalen. Ik heb veel geleerd uit de overlegmomenten, waarbij ik onder andere een aantal opmerkingen van Tom over deskundigheid en andere zaken als zeer verrijkend heb ervaren. Ik heb de pedagogische documentatie met veel plezier en verwondering gelezen en dank het team van Baboes voor het vertrouwen die ze in me stelden bij de inzage van het materiaal.

Mijn dank gaat tevens uit naar de Raad van Bestuur van de vzw Opvoeden in Brussel voor hun interesse in dit onderzoek en om mij samen met Prof. Dr. Michel Vandebroeck te ontvangen om verslag uit te brengen over onze bevindingen.

Ik hoop dat dit onderzoek een bron van inspiratie kan zijn voor iedereen die op een of andere manier begaan is met de ontmoetingsplaatsen voor ouders en jonge kinderen en dat zij met even veel verwondering en respect dit materiaal zullen lezen.

Tot slot wil ik niet in het minst mijn ouders, broers, zussen en vriend Steve bedanken voor hun (bijna) oneindige geduld in soms drukke en stressvolle tijden. Hun luisterend oor werd zeer gewaardeerd, evenals hun steun om door te zetten en het soms even te laten rusten. Ook aan Caroline ben ik dank verschuldigd: haar emotionele en instrumentele steun waren van grote hulp.

Bedankt!

Naomi Geens

9 mei 2010





## ***Inleiding***

De context van opvoeden, met name de omstandigheden waarin en de mogelijkheden waarmee ouders hun opvoedingsproject trachten realiseren, kan sterk verschillen van gezin tot gezin. In navolging van Gillies (2005a) wil ik “challenge the notion that parenting can be separated from its socio-economic context and [...] show how the experience of living class is integral to the day-to-day process of raising children” (p.836). Opvoeding is bovendien geen neutraal gegeven: het vindt plaats in een welbepaalde omgeving, waarbinnen specifieke normen en waarden heersen. Opvoeden gebeurt dus steeds in een context.

In een eerste hoofdstuk wordt deze sociaal-cultureel en historisch bepaalde kijk op kinderen en ouders belicht. De relatie tussen kindertijd en volwassenheid wordt uitgediept, het gezin wordt beschouwd als het feitelijk samenzijn van volwassenen en kinderen, de mogelijkheid van verschillende perspectieven op diversiteit in opvoedingen komt aan bod en dat opvoeden geen neutraal gegeven is, wordt geïllustreerd.

Het tweede hoofdstuk bespreekt de invloed van de context van opvoeden. Er wordt stilgestaan bij sociale netwerken als bron van steun en/of stress en de grootstedelijke Brusselse context wordt onder de loep genomen.

Het derde hoofdstuk behandelt de context van opvoeden in relatie tot het opvoeden in context. Elementen zoals de toenemende individualisering en decontextualisering van problemen, de impact van een normatief opvoedingsmodel evenals de ruimte voor ontmoeting worden besproken. Identiteit, diversiteit en ambivalentie zijn hier centrale – maar geen evidente – concepten. De wisselwerking tussen de context van opvoeden en het opvoeden in context maakt het niet vanzelfsprekend om kinderen op te voeden volgens het eigen gezinsproject.

Hoofdstuk vier behelst de analyse van een werkpraktijk – met name de ontmoetingsplaats voor kinderen en ouders<sup>1</sup> Baboes, gelegen in het centrum van Brussel – als zijnde een interventie in deze opvoedingscontext en een plaats waar de vrije confrontatie plaatsgrijpt en ‘het sociale’ aanwezig is. Er wordt dieper ingegaan op de conceptuele definiëring van de ontmoetingsplaats en haar historisch ontstaan en het plaatst de opkomst van deze ontmoetingsplaats binnen de huidige maatschappelijke context. Verder worden zes relevante thema’s voor de onderzoeksvragen uitgediept: opvoeding als socialisatiepraktijk en transformatieproces, de ontmoetingsplaats als overgangsgebied, de paradox van het formaliseren van informele ontmoetingen, een kijk op deskundigheid, de vrije confrontatie en

---

<sup>1</sup> Om de leesbaarheid te bevorderen wordt over het algemeen in deze thesis gesproken over *ouders*, terwijl ook andere personen de rol van opvoedingsverantwoordelijke (OV) kunnen opnemen, zoals een grootouder, een nanny, ...

'het sociale'. Tot slot worden de besproken thema's en daaruit voortvloeiende vragen beknopt samengevat. Dit vormt de opzet naar het methodologische deel van dit onderzoek.

De methodologische analyse in hoofdstuk vijf vertrekt vanuit een postmoderne kijk op kennis en multivocaliteit. De keuze voor de ontmoetingsplaats Baboes als analysepraktijk wordt verantwoord en de data worden beschreven. Er wordt geopteerd voor de integratie van kwantitatief materiaal (de registratiefiches) met kwalitatief materiaal (de pedagogische documentatie).

Het zesde hoofdstuk beschrijft de onderzoeksresultaten. De analyse en interpretatie van de registratiegegevens focust op een aantal factoren: de sociale mix in Baboes wordt onderzocht op basis van informatie over de positie van de begeleidende volwassene en de taalachtergrond van het kind (onderzoeksvraag 1), daarnaast wordt het terugkompercentage berekend en bezoekerspatronen geanalyseerd. Dit wordt gevolgd door een fenomenologische analyse van de pedagogische documentatie (onderzoeksvragen 2 tot en met 5). De vrije confrontatie over taal- en andere grenzen heen wordt geïllustreerd aan de hand van fragmenten uit de pedagogische documentatie. Daarbij komen verschillende spanningsvelden naar voor. Vervolgens wordt de aanwezigheid en mogelijke functie van tegenspraak nagegaan, evenals de rol van de begeleider<sup>2</sup> in het deproblematiseren van twijfels. De gedeelde verhalen worden onder de loep genomen en één uitgebreidere case laat de continuïteit en verandering in interacties spreken. De aard van het materiaal en de complexiteit en veelzijdigheid van de dagelijkse interacties in Baboes, vragen om een uitgebreide analyse en het aanhalen van voldoende fragmenten. Dit verklaart de omvang van deze masterproef.

Tot slot behelst het zevende hoofdstuk de discussie van dit onderzoek: de onderzoeksresultaten worden uitgeklaard en gekoppeld aan de theoretische inzichten. Er worden mogelijke antwoorden op de onderzoeksvragen geschetst en de relatie tussen de context van opvoeden en het opvoeden in context wordt beschreven. De rijkdom en beperkingen van dit onderzoek worden naar voor gebracht en enkele mogelijke pistes voor verder onderzoek worden aangereikt.

---

<sup>2</sup> Er zal steeds gesproken worden over de *begeleider* en dus geen onderscheid gemaakt worden tussen mannelijke en vrouwelijke teamleden. In de analyse van de pedagogische documentatie zal de oorspronkelijke naam van de begeleider in kwestie, op vraag van het team van Baboes, eveneens vervangen worden door *begeleider*.

## **1. Opvoeden in context: een sociaal-cultureel en historisch bepaalde kijk op kinderen en ouders**

In dit eerste hoofdstuk komen enkele dominante kind- en ouderbeelden doorheen de tijd aan bod. Begrip van deze dominante beelden is van groot belang indien men de hedendaagse kijk op gezinnen wil begrijpen, “to contribute to the emancipation and participation of silenced groups from a social justice point of view” en “to cast doubts on the taken-for-granted assumptions to broaden the repertoire of the possible” (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006, p.130). De raad die Matthews (in: Kennedy, 2000) hierbij meegeeft is dat “we should be on the lookout for what a given model may encourage us to overlook, or misunderstand, as well as for what the model may help us to understand better” (p.515).

Doorheen een aantal artikels (Baumrind, 1998; Bouverne-De Bie, 2005; Campos, 2004; Kennedy, 2000; Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006) wordt duidelijk dat de kindertijd een historische en culturele constructie is én dat deze constructies de dagelijkse praktijken beïnvloeden. Campos (2004) meent dat “we lose sight of the contextuality of the institutionalization of a cultural model of child rearing in certain kinds of texts and of its actual use in specific everyday life practices” (p.286). Hij pleit, met de woorden van Vinovskis, ervoor om de veranderende houding ten aanzien van kinderen te situeren binnen de brede context van maatschappelijke veranderingen.

### **1.1. De relatie tussen kindertijd en volwassenheid**

Het kind is lange tijd – en wordt nog steeds – vanuit een dualistische bril bekeken: enerzijds is het gebrekkig en gevaarlijk (these), anderzijds staat het meer in contact met het goddelijke dan de volwassene (antithese). De middenweg is het kind als mens (synthese). Deze enge Westerse kijk werd eveneens reeds op andere marginale groepen toegepast – zoals vrouwen en inboorlingen – en komt vandaag de dag onder andere in het debat over de positie van migranten (Braidotti, 2003, Geldof, 2006, Verstraete & Pinxten, 2000) en kinderen aan bod: “the perennial power of this projective relation of cultural insiders to the culturally marginalized is demonstrated yet again in recent postmodern formulations of childhood” (Kennedy, 2000, p.520). Met andere woorden: de geschiedenis herhaalt zich, er kan niet zonder meer gesproken worden van vooruitgang, waar dit door Petschauer (in: Kennedy) niet uitgesloten wordt.

De deconstructie van een discours van de kindertijd als een onderscheiden levensfase heeft volgens Kennedy (2000) vergaande gevolgen voor het toekomstig handelen. De gehanteerde mensvisie speelt hierin een cruciale rol: “if our new ideal of adult maturity

includes childhood rather than excluding it, then our notions of optimal child rearing and education will change” (p.535). De concepten ‘ouder’ en ‘kind’ zijn volgens hem onlosmakelijk met elkaar verbonden: het één kan niet zonder het ander bestaan. Vandenbroeck & Bouverne-De Bie (2006) menen dat ouders en kinderen niet louter antagonisten zijn, met name de ouder als machtig en het kind als afhankelijk. De ouder-kindrelatie is complexer, zo benadrukt Buysse (2008) de rol van het kind in de opvoeding. Bovendien komt de macht eerder voort uit het dominante discours en zijn zowel ouders als kinderen hieraan onderhevig. Een voorbeeld hiervan is moeder zijn in Japan: “[it] is a clearly defined role [...], an identity based on an easy-to-read script telling young women how to dress, act, speak, and rear their children” (Tobin, 1989, p.211). Naast de gehanteerde mensvisie, zal de kijk op deskundigheid in grote mate bepalen hoe de interactie tussen ouders en zogenaamde professionals uitwerking krijgt. Ramaekers (2009) klaagt in dit verband aan dat de opvoeding opgevat wordt als het aanleren van de juiste competenties en de daaruit volgende noodzaak aan deskundigen om de ouders bij te staan in deze taak. De ouder- en kindconstructies veranderen volgens Kennedy (2000) naargelang tijd en context en zijn dus relatief. De visie op volwassenheid zal veranderen als de kijk op de kindertijd wijzigt en “it is assumed that the deconstruction of the images that we so often take as foundational in our contemporary approach to children has implications for the way we construct the world for them” (p.517). Musatti (2007) voegt hier aan toe dat ouders fungeren als interpretator en vertaler van de belangen van hun kinderen, “this implies that each practice addressing the parents has or may have an effect on their interpretation of the children’s interests and thus an effect on their behavior vis-à-vis the child” (p.8). In het verlengde hiervan pleiten Braidotti (2003) en Geldof (2006) voor een deconstructie van het migrantendiscours, opdat een andere blik op de diversiteit, die reeds bestaande is, mogelijk zou zijn.

## **1.2. Het gezin als feitelijk samenzijn van volwassenen en kinderen**

Campos (2004) citeert Gee om aan te tonen dat een bepaald discours mogelijkheden in- en uitsluit: “cultural models involve ‘certain viewpoints about what is right and wrong, and what can or cannot be done to solve problems in the world’” (p.281). Nieuwe concepten bieden de mogelijkheid tot alternatieve referentiekaders en creëren dus nieuwe mogelijkheden (Geldof, 2006), maar sluiten ook op hun beurt mogelijkheden uit. Eveneens Vandenbroeck & Bouverne-De Bie (2006) beklemtonen het kritisch kijken naar het nieuw discours van *children as social actors* en wijzen op het risico om nieuwe groepen het stilzwijgen op te leggen. Het kan een positieve evolutie betekenen, maar daarvoor moet het op een doordachte manier toegepast worden, dat wil zeggen met zowel oog voor de beleving op microniveau als de

invulling op macroniveau en de interactie daartussen. Volgens Bouverne-De Bie (2005) is dit echter niet altijd het geval:

de discussie over het gezin als opvoedingsmilieu vindt immers vaak plaats los van het gezinsproject van de ouders, waardoor het 'gezin' niet staat voor het feitelijk samenzijn van volwassenen en kinderen, doch staat voor een normatief opvoedingsmodel, dat tussenkomsten in gezinnen legitimeert, doch tegelijk ouders en kinderen herleidt tot toeschouwers bij hun eigen situatie. (p.61)

Er is bijgevolg geen sprake van contextgericht werken en van erkenning van het ouderlijke weten: ouders worden nauwelijks of niet betrokken en vervreemden zo ten aanzien van het eigen ouderschap (Ramaekers, 2009). Musatti (2007) bevestigt dat “the parents’ action is often disconfirmed rather than encapsulated and accompanied” (p.3). Op die manier wordt een abstractie gemaakt van de realiteit. Ramaekers (2010) meent echter dat via initiatieven zoals de ontmoetingsplaatsen de opvoeding (terug) kan worden gegeven aan de ouders.

### **1.3. Perspectieven op diversiteit in opvoedingen**

Hoe wordt naar opvoeding gekeken? Aangezien het antwoord op deze vraag belangrijke consequenties met zich mee brengt voor de omgang met ouders die het eventueel *anders*<sup>3</sup> aanpakken, wordt in wat volgt stilgestaan bij verscheidene – soms uiteenlopende – perspectieven op de betekenis van een diversiteit aan opvoedingen. Het begrip cultuur blijkt hier een prominente plaats in te nemen.

De opvoeding wordt heel belangrijk geacht want “the models of child rearing prevailing in a given culture have ‘the greatest cultural influence on who we are’, and [...] ‘child rearing results in a culturally distinctive, lifelong self (or personality)’” aldus Quinn (in: Wierzbicka, 2004, p.252-253). Daarenboven vertellen bepaalde kenmerken van de opvoeding van een cultuur, naar oordeel van Wierzbicka, ook iets over andere belangrijke zaken in die cultuur. Volgens Koramoa et al. (2002) moet men niet alleen sensitief omgaan met die andere opvattingen, maar moet men ook trachten achterhalen wat de achterliggende bedoeling is van het handelen van mensen.

Baumrind (1998) hanteert een bepaald begrip van het concept cultuur als een dynamisch proces dat mee varieert naargelang individuele meningen en maatschappelijke proposities wijzigen – Verstraete & Pinxten (1998) verkiezen voor deze betekenis het begrip ‘culturaliteit’ in plaats van ‘cultuur’ – meer nog: “what a child ought to become, however, depends not only on what a culture is, but on what the culture is becoming and ought to become” (p.147). Hiermee geeft Baumrind aan dat de ontwikkeling van het kind samenhangt met een – constant evoluerende – cultuur. Daarnaast zijn er meerdere standpunten binnen één cultuur mogelijk en is er een gedeelde set waarden overheen culturen. Diversiteit is drager van én

---

<sup>3</sup> Wat *goede* opvoeding is, is niet absoluut.

verschillen én gelijkenissen, aldus Verstraete & Pinxten. Baumrind hanteert een vrij ruim cultuurbegrip, dat zich voornamelijk situeert op het niveau van verschillende samenlevingen. Bouverne-De Bie (2005) beschouwt een gezinsproject niet louter als een individueel gegeven, maar als een cultureel aspect, dat slechts één van de vele aspecten van diversiteit in een maatschappij is. Koramoa, Lynch, & Kinnair (2002) gebruiken een positief cultuurbegrip en zijn van mening dat “it must be recognized that every culture has its own traditional way of caring for children, backed up by age-old customs and based on the belief that the practices used are for therapeutic or protective purposes” (p.417). Dit betekent echter niet dat ouders die binnen een bepaalde cultuur hun kind opvoeden het eens zijn met alle opvattingen en deze zonder enige reflectie overnemen (Snoeck, 2007).

Een tweede visie op verschillen in opvoeding wordt geboden door DeMause (in: Kennedy, 2000). Hij identificeerde 6 wijzen van omgang met kinderen doorheen de geschiedenis, namelijk: *infanticidal*, *abandoning*, *ambivalent*, *intrusive*, *socializing* en *helping* (chronologische volgorde). Petschauer meent echter dat al deze vormen in alle perioden voorkomen: “societal changes in attitudes toward children are the result of a complex, interactive web of economic, demographic, technological, medical, religious, political, and ideological causal factors” (in: Kennedy, 2000, p.527). Hiermee gedeeltelijk in overeenstemming beschouwt Walravens (2005) het gezin als de centrale context van de leefwereld, waarbij ze aandacht heeft voor de invloed van de veranderingen in de wereld op het functioneren van het gezin. Niet alleen de gezinsvormen en de gezinsrelaties wijzigen, maar ook de verhoudingen tussen kinderen en hun ouders veranderen. Gezinnen kunnen op verschillende manieren omgaan met de kolonisering van hun leefwereld, dat maakt van hen (onder)zoekende gezinnen waarin het vinden van evenwicht tussen houvast bieden aan kinderen en hen voldoende voorbereiden op het leven in een diverse samenleving, centraal staat.

Een derde – vrij dominante en eerder psychologische – kijk op vormen van opvoeden wordt aangereikt door Darling & Steinberg (1993). Zij trachten een opvoedingsmodel te ontwikkelen dat zowel doelen, stijlen als praktijken van opvoeden bevat. Uit eerder onderzoek is gebleken dat types van opvoeding niet universeel zijn en dat de invloeden van een opvoedstijl afhankelijk zijn van de vooropgestelde doelen, de feitelijke praktijken en het emotioneel klimaat. Tot nog toe kan men de variatie in de uitwerking van opvoedstijlen door het verschil in condities niet echt verklaren. Darling & Steinberg concluderen dat men beter kijkt naar opvoedstijlen als een socialisatiecontext dan als een praktijk op zich. In welke mate is het dan nog zinvol om deze typologieën te blijven hanteren?

Denken in termen van diversiteit lijkt hier een waardevol alternatief. Men gaat ervan uit dat *elk* gezin verschillend is. Dit betekent niet vervallen in stereotypes, waarbij men een specifieke situatie veralgemeent alsof het *de* cultuur van een groep is, aldus Bouverne-De

Bie (2005), Geldof (2006), Verstraete & Pinxten (2000). Het houdt in dat men personen niet vastpint op één aspect van hun identiteit (bijvoorbeeld de taal die men spreekt, het geloof dat men heeft, ...) (Soenen, 2006). Bouverne-De Bie bepleit dat elke gezinssituatie uniek is en moet erkend worden in haar eigenheid, opdat een respectvolle omgang met ouders mogelijk zou zijn. Voorts moet niet alleen de eigenheid van ieder gezin erkend worden, maar eveneens de deskundige ervaring die ouders opbouwen doorheen verschillende levensfasen. Volgens Bouverne-De Bie is “de sociale gezinssituatie [...] in deze benadering een dimensie van een complex geheel van identiteiten en relaties, zoals ook man of vrouw zijn, kind of ouder zijn, [...] dimensies zijn van dit complex geheel” (p.73). Buysse (2008) benadrukt dat elk kind anders is en deze verscheidenheid andere manieren van opvoeden uitlokt bij ouders. Deze manier van denken, kan deuren openen voor dialoog en biedt de mogelijkheid om het denken vanuit een dominant discours te doorbreken. “De ontwikkeling van een pluri- of multiculturele pedagogiek dringt zich op en wordt gewaardeerd als mensen- en cultuurverrijkend”, aldus Wielemans (2000, p.22).

Een centraal element in het omgaan met diversiteit is het erkennen van de ambivalentie die besloten ligt in ontmoeting en confrontatie met zichzelf en de ander. Onder ambivalentie wordt – in navolging van Soenen (2006) – begrepen: “het tegelijk aanwezig zijn in een zelfde situatie van twee tegenovergestelde waarden [...], dit vergroot de interpretatiemogelijkheden en kan tegenstrijdigheden en uitersten verenigen” (p.64). In het derde hoofdstuk van deze masterproef wordt dieper ingegaan op deze ambivalentie.

#### **1.4. Opvoeden: een neutrale kwestie?**

De vroegere denkwijzen zijn van invloed op het hedendaagse Westerse gedachtegoed. Volgens Walravens (2005) verliest dit hedendaagse gedachtegoed echter zijn gronden, de referentiekaders vervagen en verdwijnen. Gevolg is desoriëntering, niet alleen bij ouders wat betreft hun opvoeding, maar bij de gehele samenleving: wat verwachten we, wat willen we bereiken, ...? Er zijn meer keuzemogelijkheden dan voorheen, maar tegelijk is er steeds minder houvast om die keuzes weloverwogen te maken. Geldof (2006) refereert naar Beck wanneer hij spreekt over de evolutie naar een wereldrisicomaatschappij en de individuele keuzebiografie. Van Crombrugge (2005) stelt dat er grenzen zijn aan bijvoorbeeld de onderhandelingscultuur en insinueert dat de keuzemogelijkheden misschien moeten ingeperkt worden door de samenleving. De vraag die hierbij gesteld kan worden is wie de inhoud hiervan zal en moet bepalen?

Baumrind (1998) bespreekt in haar artikel de visie van Habermas en schrijft dat “all *practical* judgments of ethics are culturally and contextually embedded, and all involve interested parties to the dispute who are unequal in eloquence and power, and whose argumentation

styles may be incompatible” (p.151). Wat verder haalt ze aan dat beleidsmakers nooit volledig onpartijdig zullen zijn, of met andere woorden hun eigen belangen nooit volledig aan de kant zullen kunnen schuiven, dus is het belangrijk om te kijken wie aan de macht is: wie tekent de lijnen van initiatieven zoals opvoedingsondersteuning en andere ideeën over opvoeding uit? Besef dat dit *hun* ideeën zijn is hoogst noodzakelijk, eveneens als het bewustzijn dat dit perspectief misschien niet overeenstemt met de visie van andere groepen. Daarbij pleit Ramaekers (2009) voor een deconstructie van het expertdiscours, dat allesbehalve neutraal is.

Zoals eerder aangehaald is het cultuurbegrip van Baumrind (1998) ruim, net zoals dat van Wierzbicka (2004), dat zich eerder op landelijk niveau situeert, maar het bevestigt op haar manier het bestaan van onderscheiden visies op wat ‘goede’ opvoeding is. Ze spreekt over *cultural identity* als geheel van gedeelde waarden, communicatievormen en betekenisgeving van een groep dat hen bindt en tegelijkertijd onderscheidt van andere groepen. “Local and historical conditions give rise to different human ideals as to what constitutes successful developmental outcomes and thus to multiple pathways ...” (p.154), aldus Baumrind. Campos (2004) voegt, met een citaat van Keesing, hier aan toe dat “cultural models are interpretative frameworks and not sets of rules actors follow to produce appropriate behavior” (p.280). Snoeck (2007) toont in haar onderzoek aan dat ouders zelf betekenis geven en op hun eigen manier omgaan met raad die ze krijgen van familie. Het maakt niet uit of de gegeven raad al dan niet ‘juist’ is en men hoeft het er niet mee eens te zijn, toch geeft het inzicht en zet het aan het denken. Mensen bezitten de kracht en de ruimte om een eigen creatieve invulling te geven aan hun referentiekader. Buysse (2008) verneemt van ouders dat ze soms het gevoel hebben te falen wanneer ze opvoedingsboeken en andere media, die een normatieve opvatting over opvoeding uitstralen, lezen. Dergelijke boeken houden vaak weinig of geen rekening met de invloed van het kind op de opvoeding, waardoor goedbedoelde opvoedingsboodschappen onbedoelde effecten generen, zo meent Buysse. Als opvoeding geen neutraal gegeven is, komt de spanning naar voor die kan ontstaan in het contact tussen ouders en deskundigen. Indien één van beide partijen zich sterk positioneert qua opvoedingsideeën, kan dit de relatie bemoeilijken. Indien er echter ruimte is voor open dialoog en beide hun ervaring erkend wordt – ook al verschilt ze op bepaalde punten van elkaar – kan dit mogelijkheden bieden op een verrijkend leerproces, waarbij kritische reflectie op het eigen handelen gevoed wordt.

## **1.5. Twee illustraties**

Ter afronding van dit eerste hoofdstuk volgen hier twee korte illustraties om de impact van de context – de normen en waarden als heersend referentiekader – op opvoeden te schetsen.



Wierzbicka (2004) toont aan de hand van taaluitdrukkingen aan hoe snel men een bepaalde gewoonte als vanzelfsprekend en universeel ervaart, terwijl “they reflect a unique cultural model of child-rearing” (p.251), dat zijn betekenis heeft verkregen doorheen de sociale, culturele en historische context.

Tobin (1989) voerde reeds heel wat crosscultureel onderzoek uit naar verschillen en gelijkenissen in – waarden en normen over – opvoeding. Daarbij heeft hij aandacht voor de maatschappelijke context, waaruit onder andere blijkt dat ouders anders opvoeden sinds de invoering van het *one-child policy* in China. Doordat er minder kinderen in het gezin zijn, wordt de aandacht anders verdeeld. In zijn onderzoek wordt duidelijk dat bepaalde interactiewijzen beter zijn in bepaalde contexten en dat er een wederzijdse beïnvloeding is tussen ideeën over opvoeding en de bredere sociale normeringkaders.

## **2. Context van opvoeden: een ongelijke start**

### **2.1. De invloed van de context van opvoeden**

Uit voorgaande mag blijken dat de opvoeding steeds kan gesitueerd worden in een context waarin bepaalde normen en waarden over opvoeden gelden en andere hiermee in strijd zijn. Pinderhughes, Nix, Foster & Jones (2001) wijzen echter op het gevaar om verschillen in manieren van opvoeden louter toe te schrijven aan een verschil in opvattingen omtrent opvoeden:

In our attempts to be sensitive and respectful of differences in childrearing attitudes and approaches, we might fail to recognize when parental behaviors such as lower levels of warmth result not from overarching cultural norms or values, but rather from stressful neighborhood and family conditions. (p.952)

Zo blijkt meerdere keren het effect van ras (etnisch-culturele oorsprong) niet langer significant wanneer de buurtkenmerken (armoede, residentiële stabiliteit, ongenoegen met de publieke diensten, aanwezigheid van sociale netwerken en criminaliteitsgraad) worden betrokken. Diensten die bijgevolg gewaardeerd worden door ouders, zijn deze die praktische hulp bieden op een niet veroordelende wijze en met respect voor de ouderlijke bezorgdheden (Attree, 2004).

Uit het onderzoek van Pinderhughes et al. (2001) blijkt dat het gaat om een zeer complexe en dynamische interactie van op elkaar inwerkende factoren. Zo is het bijvoorbeeld niet alleen de slechte behuizing op zich, maar eveneens het daarmee gepaard gaande vaker verhuizen en in buurten wonen waar mensen ook vaker verhuizen, dat belemmerend is voor duurzame relaties die ondersteunend kunnen zijn in de opvoeding. De geschatte verhuisintensiteit in het Brusselse gewest (19%) ligt beduidend hoger dan in Vlaanderen (9%) en Wallonië (12%) en is daarenboven ongelijkmatig verdeeld: enkele buurten worden gekenmerkt door een bijzonder groot verloop, met de nodige impact op de sociale cohesie in deze buurten, aldus Deboosere & Willaert (2006). Een bepaald optreden naar de kinderen toe, kan tevens vanuit verschillende oogpunten geïnterpreteerd worden: het wonen in een gevaarlijke buurt, kan ouders stress bezorgen waardoor ze harder optreden naar hun kinderen toe, maar deze aanpak kan eveneens ingegeven zijn vanuit een gevoel de kinderen te moeten voorbereiden op de harde realiteit buitenshuis. De invloed van normen en waarden is bijgevolg van belang, maar de impact van de context van opvoeden mag niet onderschat worden. Attree (2004) wijst er bijvoorbeeld op dat het gebruik van sociale netwerken door alleenstaande moeders eerder vanuit noodzaak gebeurt, dan uit *vrije* keuze. Jack (1999) stelt dat er onvoldoende aandacht wordt geschonken aan de structurele en omgevingsfactoren die aan de basis liggen van heel wat problemen waar families mee geconfronteerd worden. Uit meerdere onderzoeken die hij aanhaalt, blijkt dat de ontwikkeling

van kinderen en de ouderlijke capaciteiten samenhangen met sociale ongelijkheid, armoede en het sociaal kapitaal van gezinnen. Moeilijkheden in de opvoeding van kinderen zijn niet alleen (on)rechtstreeks het gevolg van bijvoorbeeld armoede, het is eveneens verbonden met heel wat andere factoren zoals opleiding, tewerkstelling, huisvesting en gezondheid die samenhangen met armoede. Bij diverse onderzoeken is echter niet steeds duidelijk in welke richting het verband loopt: zijn gezinnen met kleinere netwerken hierdoor ongezonder of komt dit door de armoede die gepaard gaat met beperktere aanwezigheid van netwerken? Zijn ouders afstandelijker omdat ze hun kind verwaarlozen of verwaarlozen ze hun kind wegens een gebrek aan positieve sociale contacten en dus een gevoel van onwelbevinden? Vermoedelijk is het niet zinvol vanuit een of/of denken dergelijke vragen te benaderen, maar doet een en/en benadering meer recht aan de realiteit. In combinatie met het belang van sociale interacties die in de gemeenschap plaatshebben, pleit Jack voor een ecologische benadering, die recht doet aan de complexiteit van de situatie waarin opgevoed wordt.

## **2.2. Sociale netwerken: een bron van steun?**

Sarason & Sarason (2009) kijken naar sociale steun vanuit “a bidirectional perspective that integrates what people bring to situations with what situations do to them” (p.115). Zowel intieme relaties, contact met reguliere vrienden als occasionele contacten in de gemeenschap spelen volgens hen een rol in sociale integratie. Hoe dit gebeurt en in welke mate, evenals onderzoek naar de gevers van sociale steun, is beperkt aanwezig. Buysse (2008) haar onderzoek toont aan dat kinderen de grootste bron van steun zijn voor ouders en dat zij verder zowel emotionele, sociale als praktische steun verwerven via familie en vrienden, waarbij gelijkgestemdheid als ondersteunend wordt ervaren. Alle ouders uit dit onderzoek zijn het erover eens dat tijd – en daarmee samenhangend geld – een belangrijke stressor vormen in de opvoeding en dat het sociaal netwerk – bestaande uit familie en vrienden – een belangrijke bron van steun vormt. Over opvoedingsprincipes, wat als ondersteunend wordt ervaren en over andere mogelijke stressoren, is er echter onenigheid: wat door de één als stresserend wordt ervaren, vindt de andere net een leerrijke ervaring en omgekeerd, aldus Buysse. Lemahieu (2010) constateert echter in haar onderzoek naar de ervaring van sociale steun bij ouders van tieners dat tijd niet zo’n struikelblok is in de opvoeding zoals Buysse aangeeft. Bijgevolg dienen initiatieven van opvoedingsondersteuning rekening te houden met een veelheid aan opvoedingservaringen en ruimte te bieden om de meerstemmigheid hieromtrent te laten plaatsvinden.

Volgens Putnam (2007) zijn sociale netwerken van grote waarde, zowel voor mensen die er direct als indirect deel van uitmaken. Verder heeft het zowel directe invloed op de opvoeding (onder de vorm van emotionele, instrumentele en sociale steun) als indirect: bepaalde contacten kunnen zorgen voor een goed betaalde job, wat op zijn beurt stressverlagend kan

zijn en/of de handelingsmogelijkheden vergroot, waardoor het opvoeden vlotter verloopt. Jack (1999), Reblin & Uchino (2008) wijzen op de kracht – dominant ingevuld als buffer tegen stress en in functie van risicosituaties of problemen – die schuilt in persoonlijke sociale netwerken, maar tevens op het feit dat deze bron kunnen zijn voor stress en conflicten, of voor ergernis kunnen zorgen (Lemahieu, 2010). Attree (2004) vult hierbij aan dat formele sociale steun niet automatisch als positief wordt ervaren, hiervoor dient men aandacht te hebben voor de noden van de ouders in kwestie. Putnam voegt hier nog aan toe dat niet alle sociale netwerken ten goede uitdraaien voor de gemeenschap.

Sociale steun wordt doorgaans onderverdeeld in verschillende vormen – sociaal, emotioneel en instrumenteel (Vandenbroeck, Boonaert, Van der Mespel & De Brabandere, 2007) – en types – ontvangen, gegeven en ervaren steun (Reblin & Uchino, 2008). De perceptie dat sociale steun beschikbaar is wanneer men het nodig heeft, kan evenwel al voldoende zijn (Attree, 2004; Jack, 1999) en verklaart mogelijk beter het verband met gezondheid en welbevinden dan de feitelijk gegeven ondersteuning (Haber, Cohen, Lucas & Baltes, 2007). Zowel Vangelisti (2009) als Buysse (2008) wijzen er bovendien op dat ouders ook belang hechten aan steun in positieve situaties en dus niet enkel wanneer er problemen of twijfels zijn. Op dergelijke momenten geen steun krijgen, kan zelfs als negatief ervaren worden. Volgens Vangelisti zijn deze vormen van steun niet te situeren op een continuüm zoals het gezegde ‘in goede en kwade tijden’ laat uitschijnen. Zij beschouwt het eerder als aparte variabelen die onderhevig zijn aan diverse relationele invloeden.

Ondanks de waarneming dat informele steun boven formele steun wordt verkozen door de ouders (Broadhurst, 2007; Jack, 1999), blijkt dat beroep doen op het eigen familiale netwerk niet voor iedereen evident is. Intergenerationele armoede (Attree, 2004) of het geografisch gescheiden zijn van de eigen ouders door migratie (Vandenbroeck et al., 2007), zorgen ervoor dat ouders niet altijd in staat zijn beroep te doen op hun eigen ouders. Daarnaast blijken ouders geen beroep te doen op de grootouders omdat men hen niet wil belasten of omwille van het generatieverschil (Buysse, 2008). Kim, Sherman & Taylor (2008) exploreren verschillen in hoe men naar sociale steun kijkt bij Aziaten, Aziatische Amerikanen en Europese Amerikanen. Daaruit blijkt dat de eerste twee groepen meer rekening houden met relationele implicaties van het vragen om steun, dat men vooral de ander niet tot last wil zijn. Het onderzoek van Rullo & Musatti (2005) wees dan weer uit dat zelfs in contexten waar de sociale voorwaarden aanwezig zijn om het gewenste opvoedingsproject te realiseren, er nog een wijdverspreid verlangen is naar sociale interactie met andere moeders en kinderen. Broadhurst sluit hierbij aan en stelt dat de relevantie van sociale steun breder moet geïnterpreteerd worden, met name als betekenisvol voor *alle* gezinnen. Er is echter naar oordeel van Rullo & Musatti meer onderzoek nodig naar de alledaagse ervaringen van ouders van jonge kinderen in hun contacten met andere ouders.

### **2.3. Brussel als grootstedelijke context**

Aangezien de ontmoetingsplaats Baboës, die in het kader van dit onderzoek wordt onderzocht, gelegen is in Brussel, wordt in wat volgt Brussel als grootstedelijke context van de opvoeding besproken.

Brussel valt niet te beschrijven in enkele alinea's: het is een kosmopolitische stad met een ongekende diversiteit én toenemende maatschappelijke dualisering en uitsluiting (VGC, 2007), het vormt het centrum van de Europese Unie maar tegelijkertijd is het quasi machteloos in eigen land (Lleshi in Vansteenland, 2010), het is het onderwerp van vele hevige politieke en maatschappelijke debatten in een complexe bestuurlijke context, het fungeert als een economische draaispil maar kampt met een zeer hoge werkloosheidsgraad, kortom: "het Brussels hoofdstedelijk gewest (BHG) wordt steeds diverser, internationaler en veelkleuriger", aldus de VGC (p.18). "De stelling dat de wettelijke stad steeds minder vertelt over de werkelijke stad, geldt voor alle huidige Europese steden" en dus ook voor Brussel (Geldof, 2006, p.73). Mensen komen er, drukken hun stempel en vertrekken weer, telkens is Brussel een beetje veranderd. Het is dit en nog zoveel meer, Brussel is niets en Brussel is alles, doch "het symbolisch-politieke belang van Brussel als hoofdstad van Vlaanderen, België en Europa kan nauwelijks worden overschat" (Neudt & Maly, 2010, p.9). Brussel is moeilijk, maar de enorme diversiteit biedt een buitengewoon groei- en leerpotentieel.

Naar oordeel van Lleshi (in Vansteenland, 2010) loopt er toch het één en ander grondig mis in de organisatie van Brussel: "hoe kan het dat een stad die twintig procent van het BBP produceert, hoewel het qua populatie maar tien procent van de bevolking vertegenwoordigt, de grootste armoede en de grootste problemen heeft van alle Belgische steden?" (p.4). Corrijn, De Corte & De Lannoy (2000) merken dezelfde discrepantie op: ondanks de rijkdom van het Brusselse gewest, zijn bijna vier op tien huishoudens te situeren in achtergestelde buurten. Dit wil niet zeggen dat al deze huishoudens onder de armoedegrens leven – één op vier Brusselaars moet rondkomen met een inkomen onder de armoedegrens volgens de welzijnsbarometer (Roesems & Feyaerts, 2009) – doch "ze wonen in ieder geval in een materiële en sociale omgeving die een ongunstig kader biedt voor maatschappelijke emancipatie", aldus Corrijn, De Corte & De Lannoy (p.37). Een aanzienlijk aandeel van de Brusselse bewoners moet het stellen zonder inkomen uit arbeid, meer dan één kind op drie groeit op in dergelijk huishouden en zestig procent daarvan betreft eenoudergezinnen, zo constateren Roesems & Feyaerts. De middelen die deze huishoudens voorhanden hebben, zijn feitelijk te laag om het recht op een menswaardig bestaan te garanderen. Dit is deels te wijten aan de hoge werkloosheidsgraad: deze is twee maal zo hoog als het nationale cijfer en overschreed recentelijk de kaap van 100.000 werklozen. Echter, zelfs het hebben van een job is geen garantie om boven de armoedegrens (€878/maand voor een alleenstaande)

te leven: één op tien werkende Brusselaars heeft een inkomen lager dan deze armoedegrens. Er is een grote groep van langdurige werklozen en de groep -25-jarigen blijkt de meest kwetsbare groep, het lage opleidingsniveau en de toegenomen schoolachterstand zijn i.c. zorgwekkend. Kesteloot & Slegers (2006) stellen het volgende vast:

In buurten waar de scholingsgraad van de actieve bevolking eerder laag is, vindt men meestal ook een hoog aandeel jongeren in kortere studierichtingen. De overconcentratie van sociaal achtergestelde kinderen in sommige scholen draagt in grote mate bij tot een beperking van de vormingsmogelijkheden in deze buurten. Deze overconcentratie wordt veroorzaakt door segregatiemechanismen binnen de woningmarkt en wordt op het niveau van de scholen versterkt door verscheidene min of meer bewuste verdelings- en uitsluitingsmechanismen. (p.83)

De verwevenheid en verbondenheid van verschillende contextfactoren komt hier duidelijk naar voor. Daarbij is het niet evident dergelijke mechanismen te doorbreken, niet op individueel en niet op bestuurlijk niveau. Het is echter hoogstnoodzakelijk hier aan te werken indien men de verwerkelijking van het recht op een menswaardig bestaan actief wil nastreven. Eveneens op vlak van onderwijsniveau wordt de sociale en ruimtelijke differentiatie bevestigd, met een opvallende tegenstelling tussen (zuid)oost en (noord)west Brussel. Bovendien is het opleidingsniveau een factor die in sterke mate van generatie op generatie wordt doorgegeven.

Het opleidingsniveau en de daaruit voortvloeiende financiële situatie, heeft ernstige gevolgen voor de andere levensdomeinen: ongeveer tien procent van de Brusselse huishoudens kampt met achterstallige betalingen voor basisvoorzieningen, het gezondheidskapitaal gaat er op achteruit en er is een groot tekort aan sociale huisvesting. De onbetaalbaarheid van de private huurmarkt draagt hiertoe bij, aldus de gegevens uit de welzijnsbarometer (Roesems & Feyaerts, 2009). Kesteloot (2005) doet een poging de huisvesting van minderheden in Brussel in kaart te brengen. Hij geeft aan dat de 'keuze' van een woning niet alleen is ingegeven vanuit een bezorgdheid om de woonkost, maar eveneens vanuit relationele overwegingen: van waar zijn de eigen etnische voorzieningen en de sociale netwerken het best bereikbaar? Noodzaak dreigt echter voorkeur opzij te schuiven. Willaert & Surkyn (2008) constateren dat wat betreft de eigendomsgraad "de vertegenwoordiging van Turkse en Marokkaanse gezinnen toeneemt naarmate de woningkwaliteit daalt" (p.78). Het is schrijnend dat de sociaal-economische breuklijnen grotendeels gekleurd worden door etnische verschillen en de sociale ongelijkheid ook ruimtelijke segregatie kent (Corrijn, De Corte & De Lannoy, 2000). In dit licht zijn verschillen in opvoedingsstijlen – indien hier al van kan gesproken worden – mogelijk eerder het gevolg van de context van opvoeden dan het opvoeden in context.

In de voorbije twintig jaar, is het aandeel jonge kinderen van nul tot vier jaar in het BHG aanzienlijk toegenomen. Dit is te wijten aan een hoger geboortecijfer, voornamelijk door de aanwezigheid van een grote groep inwoners van Niet-Europese origine, die de stadsvlucht niet volgen. De verjonging van het BHG is evenwel te begrijpen in verhouding tot een verouderende trend van de Belgische bevolking. Deboosere & Willaert (2006) stellen vast dat “de buurten met de hoogste percentages zeer jonge kinderen ook grotendeels samen [vallen] met de achtergestelde buurten van het Brussels Gewest” en dat “de bevolking er overwegend [is] samengesteld uit migranten met een zwakke socio-economische positie” (p.27). Daarnaast blijkt de heterogeniteit van de huishoudens uit de cijfers: de helft van de huishoudens bestaat in het BHG uit eenpersoonshuishoudens, wat meer is dan het Belgisch gemiddelde, en er zijn meer huishoudens die uit meer dan zes personen bestaan. “De nauwe samenhang tussen de gemaakte keuzes en de socio-economische en culturele samenstelling van de bevolking heeft ook aanleiding gegeven tot het ontstaan van specifieke ruimtelijke patronen naar leefvorm” (p.37), het BHG kenmerkt zich door een grote variëteit aan culturele patronen en een doorgedreven socio-economische differentiatie. Er blijken heel wat alleenstaande moeders te verblijven, niet zelden in een precaire socio-economische situatie.

Vandenbroeck et al. (2007) concluderen in het onderzoek Opvoeden in Brussel dat het Nederlandstalig aanbod aan opvoedingsondersteuning – onder de vorm van advies en informatie – vrij goed is uitgebouwd. Er blijft echter een nijpend tekort in het aantal plaatsen in de gesubsidieerde kinderopvang. Lleshi (in Vansteenland, 2010) wijst onder andere op dit gebrek als het begin van de problemen waar Brussel vandaag mee kampt. Verder wijst hij op het tekortschieten van de Federale Overheid en de Vlaamse Gemeenschap in hun rol in het aanpakken van het onderwijs in Brussel. Er zijn heel wat zogenaamde concentratiescholen, naast elitescholen. Zowel Lleshi als Vandenbroeck et al. pleiten voor meer samenwerking tussen de verschillende overheden én voor meer dialoog tussen de organisaties zelf. De opdeling Frans versus Vlaams heeft weinig betekenis in de Brusselse context die gekenmerkt wordt door de aanwezigheid van heel veel verschillende talen. Het exacte aantal is niet gekend wegens een gebrek aan taaltellingen, Linguapolis (2008) doet toch enkele uitspraken hieromtrent:

Uit een eerste wetenschappelijke steekproef in 2001\* is gebleken dat tien procent van de Brusselaars het Nederlands als moedertaal heeft, tien procent echt tweetalig is (Frans en Nederlands dus) en vijftig procent het Frans als moedertaal heeft. Van de overige dertig procent spreekt één derde Frans en nog een andere taal (bijvoorbeeld Arabisch), en twee derde is compleet anderstalig en heeft dus noch Frans noch Nederlands als moedertaal. Brussel is dus niet gewoon een tweetalige stad, maar ook een heel multiculturele stad.

(p.1)

Van de Craen (1999) maakt een prognose voor de verdere evolutie van het Nederlands en Frans taalgebruik bij Turken en Marokkanen. Hij meent dat de verhouding Nederlands-/Franssprekenden bij migranten dezelfde richting uitgaat als de situatie bij de autochtone Brusselaars vandaag, in één woord uitgedrukt als verfransing. Taal is uiteraard slechts één aspect van de identiteit van mensen en feitelijke diversiteit situeert zich op vele lagen van het mens zijn. Henau (2002) schetst de situatie van de etnische diversiteit in Brussel: op 1 januari 2002 bezit 26,6% van de Brusselse bevolking niet de Belgische nationaliteit, één op vijf daarvan is Marokkaans. Terwijl Brussel slechts 9,4% van de totale Brusselse bevolking telt (in 2002), woont er bijna één derde van alle buitenlanders die in België verblijven. Het bevolkingsaantal van Brussel neemt licht toe, op 1 januari 2006 staat de officiële teller op 1.018.804 inwoners in het BHG (Willaert & Surkyn, 2008). Het aandeel Belgen daalt enerzijds doordat er meer Belgen wegtrekken uit het BHG dan erbij komen en er meer sterven dan er geboren worden. Anderzijds komen er ook Belgen bij, door de nationalisatie van voormalige buitenlanders. De cijfers over de verhouding tussen Belgen en buitenlanders, zeggen bijgevolg weinig over de feitelijke diversiteit die er achter schuilgaat. Daar komt dan nog het aandeel inwoners van Brussel bij, die niet in de statistieken zijn opgenomen, met name diplomaten, mensen zonder papieren en asielzoekers: "officieel zijn ze er niet, maar in werkelijkheid zijn ze wel aanwezig en maken ze ook gebruik van diverse voorzieningen", aldus Henau (2002, p.61). Willaert & Surkyn stellen dat dit aantal geschat wordt op 69.000 à 76.000 extra inwoners bovenop de officiële telling (inclusief de groep studenten). De cijfers bieden een kijk op de realiteit, maar zijn niet in staat de werkelijke complexiteit ten volle te vatten. Een element van die realiteit is de mate waarin men zich identificeert als behorend tot een bepaalde groep. Illustratief hiervoor is de vaststelling die Ackaert & Deschouwer (1999) doen: "ongeveer een derde van de Brusselse migranten identificeert zich immers evenveel met de eigen als met de Belgische nationaliteit. Identificatie met Nederlandstaligen, Franstaligen, Vlamingen en Walen komt echter nauwelijks voor bij de Brusselse migrant" (p.242). Meertaligheid, multiculturaliteit, identiteit, ... het zijn geen eenvoudige constructen. Het spreken van de ene taal, sluit het spreken van een tweede en zelfs derde taal niet uit. Er is heel veel variatie in het gebruik en de betekenis van taal voor individuen, families en groepen.

Zoals reeds aangehaald is Brussel moeilijk in al haar diversiteit en complexiteit te vatten. Er kan in elk geval gesteld worden dat het een stad is die heel wat verschillen en uitersten kent en het bijgevolg een uitdaging is om hiermee om te gaan.

Bovendien trekt Brussel, in het kielzog van de internationale instellingen, talrijke hooggeschoolde migranten aan uit de Europese Unie en Noord-Amerika. Het resultaat is een bruisende wereldstad met een toenemende aantrekkingskracht en enorm veel mogelijkheden, maar ook met talrijke nieuwe problemen en spanningsvelden die



ondermeer duidelijk worden in de ongelijke woondistributie van de bevolking naar socio-demografische kenmerken. (Deboosere & Willaert, 2006, p.52)

Dergelijke analyses kunnen ontmoedigen, maar de feitelijke realiteit dwingt elke inwoner van België hiermee om te gaan. De dagelijkse interacties tussen de inwoners van Brussel, bewijzen dat openheid mogelijk is en echte diversiteit meer is dan getallen.

### **3. Context van opvoeden en opvoeden in context: een botsing?**

#### **3.1. Toenemende individualisering en decontextualisering van problemen**

Gillies (2005a) onderwerpt het zogenaamde nieuwe discours van *social exclusion*, dat het falen in de opvoeding bij de werkende klasse toeschrijft aan een gebrek aan persoonlijke vaardigheden en moreel verantwoordelijkheidsgevoel, aan een kritische analyse. De meritocratische gedachte en de trend naar meer individualisering hebben hun gevolg in de omgang met ouders uit de werkende klasse, men gaat er namelijk van uit dat het een kwestie is van “being the right kind of self” (p.839) om sociale mobiliteit te bewerkstelligen, net zoals men kijkt naar opvoeding als het toepassen van de juiste regels en vaardigheden, alsof er een ‘juiste manier van handelen’ bestaat (Ramaekers, 2009). Deze individualisering zorgt ervoor dat men denkt dat / doet alsof klassen niet meer bestaan, terwijl de kloof tussen arm en rijk alsmaar groter wordt. Bovendien uit deze kloof zich ook in de ruimte: “modern subjectivity is not only inscribed through a dualism between self and other, but also between here and there, via the spatialization of inclusion and exclusion, presence and absence, and the specification of what is ‘in-place’ and ‘out-of-place’”, aldus Popke (2003, p.302).

Vandenbroeck & Bouverne-De Bie (2006) waarschuwen voor het – steeds opnieuw – individualiseren en decontextualiseren van problemen. Nieuwe constructies zijn volgens hen niet sowieso betere constructies. Neudt & Maly (2010) vragen om aandacht voor de eenzijdige interpretaties van bepaalde problemen, zoals de jongerenrellen in Molenbeek: “‘hun allochtoon-zijn’ is de verklaring bij uitstek voor de rellen. De structurele mechanismen die aan de grondslag ervan liggen, laat men gemakshalve buiten beschouwing” (p.9). In de plaats daarvan wordt de ander gehomogeniseerd en vanuit stereotypering benaderd (Geldof, 2006). De definiëring van problemen is verbonden met de mogelijke oplossingen die naar voor worden geschoven. Door het klassenconcept te negeren, vervolgt Gillies (2005a), wordt de situatie nog problematischer dan voorheen. Het nieuwe discours van *social exclusion* kent bijgevolg in- én uitsluitingsmechanismen omdat het de – nog steeds bestaande – ongelijkheid niet erkent. Baumrind (1998) beaamt dat bepaalde groepen onderdrukt – en dus niet gehoord – worden en voegt hier aan toe dat hun stem (volgens haar) misschien wel de belangrijkste is:

Although typically the vision of the ruling group predominates, obscuring and submerging the vision of subordinated groups, I will argue that the standpoint that represents the interests of the oppressed has the highest moral claim on the bases that it is fairer, more inclusive, and more progressive. (p.159)

Dit kan een argument zijn om meer gehoor te geven aan de mensen in onze samenleving aan wie hoge eisen gesteld worden qua opvoeding, zonder dat zij deze verwachtingen mee kunnen bepalen en zonder dat de mogelijkhedenvoorwaarden om deze te realiseren, vervuld worden. Putnam (2007) daarentegen, is het niet volledig eens met Baumrind: noch een meerderheid, noch een minderheidsgroep dienen hun belangen en opvattingen op te leggen aan de anderen, het moet eerder beschouwd worden als een proces van geven en nemen door de verschillende partijen.

Gillies (2005a) haalt aan dat de idealen van de middenklasse wat betreft ouderlijk engagement en democratische opvoedstijlen zelden overeenstemmen met de situatie van de groepen die in armoede leven, met een lage sociaal-economische status en een verhoogde kwetsbaarheid voor emotioneel en fysiek geweld. Meer nog: “middle-class values and norms are decontextualized and naturalized, and consequently perceived to be universally ‘good for children’”, aldus Vandenbroeck & Bouverne-De Bie (2006, p.138). Vanuit poststructuralistische invalshoek meent Popke (2003) dat deze zogenaamde universele waarden “can become a barrier to fostering a sensitivity to difference, and thus ethics would need to find its purchase in the radical instability of meaning and the deconstruction of universal normative claims” (p.300). De idealen van de middenklasse zijn echter dominant en vormen net de gebieden waarop gezinnen tekortkomen omwille van hun context. Bouverne-De Bie (2005) spreekt over het zelfontplooiingsmodel dat “heel wat relationele en ouderlijke vaardigheden [veronderstelt], die onder zeer verschillende maatschappelijke voorwaarden gerealiseerd moeten worden” (p.70). De idealen die de middenklasse oplegt, zijn doelen die zij gemakkelijk kunnen bereiken omdat hun context dit toelaat. Er wordt bovendien uitgegaan van een rationeel mensbeeld: “modern notions of autonomy and agency [...] have been dependent upon the specification and control of difference (ethnic, racial, gender, class, etc.), against which the positive identity and self-image of the (western, male) Enlightenment subject could be maintained”, zo verkondigt Popke (p.302). Bepaalde groepen kunnen dus maar *beter* zijn in vergelijking met andere groepen, die bijgevolg *minder* zijn. Dit *beter* zijn maakt deel uit van het discours dat bepaalde groepen voorziet van privileges. Één van die privileges is dat hun kennis als ouder au sérieux wordt genomen, terwijl de arbeidersklasse meer geconfronteerd wordt met een professioneel discours waarin de expert het allemaal beter weet. Ouders worden zo in een toeschouwersrol geduwd, meent Bouverne-De Bie.

### **3.2. De impact van een normatief opvoedingsmodel**

Gillies (2005a) vertrekt vanuit een beeld over de mens als *reflexive self*. Hierdoor worden mensen normaliserend benaderd, zonder dat men oog heeft voor de verschillende sociale realiteiten waarin zij leven: “parenting is thus viewed in terms of preference and rationality,

with little recognition of its classed underpinnings” (p.838) en “this approach promotes a highly moralistic and ultimately authoritarian stance, isolating parenting practices from their situated, interpersonal context and presenting them as methods which must be taught for the public good” (p.840). De erkenning van economisch – zowel materieel als financieel – kapitaal als noodzakelijke bron om kansen te realiseren, ontbreekt. Men gaat er van uit dat een kwalitatieve opvoeding volstaat om gelijke mogelijkheden te genereren. Wat men onder kwalitatieve opvoeding verstaat, is maar één van de vele vragen die hier kunnen gesteld worden.

Door te stellen dat “good parenting in the home is more important than anything else to a child’s future” (Hodge, in Gillies, 2005a, p.839), legt men een grote verantwoordelijkheid bij de ouders voor het falen van de opvoeding, zonder rekening te houden met de situatie van het gezin in kwestie. Vanuit dit perspectief wordt tussenkomst door de staat gelegitimeerd. Dit is problematisch omdat de meritocratische visie hierdoor nog versterkt wordt: ‘wij geven u als ouder zoveel kansen en nog faalt u in uw opvoeding, dan scheelt er toch iets met u’, is de redenering die hier achter schuilgaat. Bepaalde groepen hun belangen worden als meer waardevol geacht en aan de andere groepen opgedrongen. Baumrind (1998) beaamt dit: “normative practices and values typically serve the interests of the superordinate class or caste of that culture who are sometimes allied with exploitive outsiders” (p.156).

Popke (2003) is van mening dat men eerst en vooral moet nagaan op welke manier bepaalde identiteiten genaturaliseerd worden, immers “a politics of deconstruction stands as a challenge to vigilantly call attention to the ways in which the infrastructure of modernity – its discourses, laws and boundaries – has provided cover for the abrogation of our responsibility toward the other” (p.311). Geldof (2006) benadrukt dat een veranderende realiteit vraagt om nieuwe concepten die alternatieve perspectieven toelaten. Begrippen als nationaliteit en etniciteit blijken ontoereikend in de huidige debatten.

Eveneens Bouverne-De Bie (2005) benadrukt de grote verscheidenheid aan situaties en contexten waarin gezinnen leven en klaagt daarmee het normatief opvoedingsmodel, dat geen oog heeft voor deze context, aan. Er wordt abstractie gemaakt van de realiteit en bepaalde gezinsprojecten worden als minderwaardig bestempeld. Deze gezinnen ondervinden weerstand om hun opvoeding te realiseren doordat hun manier van opvoeden niet sociaal aanvaard wordt, in het onderzoek van Buysse (2008) wordt dit bevestigd. Bouverne-De Bie gaat hier tegen in en meent, in tegenstelling tot de typologie van deMause en de opvoedstijlen van Baumrind (*authoritative-authoritarian-permissive*), dat “de gezinsdiscussie niet moet gaan over een of ander type van gezin, maar wel over de vraag in welke mate de vrije keuze voor een gezinsproject in hoofde van ouders en kinderen gegarandeerd is” (p.63). Echter, het idee van een vrije keuze, houdt evenzeer een bepaalde kijk op de mens in, waarbij autonomie, onafhankelijkheid en geloof in maakbaarheid een

belangrijke rol toegekend krijgen. Het is mogelijk dat de context van opvoeden mee 'keuzes' stuurt – waardoor niet echt kan gesproken worden van 'vrije keuzes' – en afhankelijkheid meer speelt dan men erkent.

### **3.3. Identiteit, diversiteit en ambivalentie: ruimte voor *ont-moeting*?**

Putnam (2007) komt tot de vaststelling dat zowel de *contact theory* als *conflict theory* ontoereikend zijn als het gaat om etnische diversiteit. Hij opteert voor een *constrict theory*, waarbij *bonding* en *bridging* compatibel kunnen zijn, naar aanleiding van de bevindingen uit zijn onderzoek: “diversity might actually reduce *both* in-group *and* out-group solidarity – that is, both bonding *and* bridging social capital” (p.144). Er blijkt minder vertrouwen te zijn ten aanzien van mensen die verschillen evenals ten aanzien van meer gelijken in buurten die gekenmerkt worden door een hogere graad van etnische diversiteit, men vertoont er meer terughoudendheid of schildpadgedrag zoals Putnam het noemt: “diversity, at least in the short run, seems to bring out the turtle in all of us” (p.151). Op langere termijn, zo stelt Putnam, blijkt men deze fragmentatie te overkomen door nieuwe – gedeelde – identiteiten te construeren en creatief om te gaan met solidariteit. Verschillende auteurs zijn het ermee eens dat identiteiten sociale constructies zijn en men deze bijgevolg kan de-construeren en re-construeren (Neudt & Maly, 2010; Putnam, 2007; Soenen, 2006; Vandebroeck, Roets & Snoeck, 2009). Een voorbeeld hiervan zijn de rolverschuivingen in de voorbije 50 jaar tussen man en vrouw (Buysse, 2008).

“Samenleven met anderen is niet altijd evident, zeker niet wanneer die anderen een andere taal spreken, tot een andere cultuur behoren, een ander geloof aanhangen, andere waarden- en normenpatronen hanteren en een andere levenshouding of ander levensproject betrachten”, zo schrijft De Bolle (2010, p.41). Soenen (2006) meent dat “door kortstondig contact met de ander de onbekende tot iets meer getransformeerd [kan] worden dan ‘zij’, maar ook iets minder dan ‘wij’” (p.65). Putnam (2007) pleit echter voor het komen tot een nieuwe invulling van het ‘wij’, waarbij men niet tracht de ander te assimileren aan de eigen idealen en standaarden, maar men echt een gedeelde identiteit nastreeft die recht doet aan de verscheidenheid: “in some ways ‘they’ become like ‘us’, and in some ways our new ‘us’ incorporated ‘them’” (p.162). Dit gaat gepaard met een gevoel van verlies, maar in de plaats komen “multiple forms of belonging and complex allegiances”, zo stelt Braidotti (2006, p.242). Het is van belang de ander niet vast te pinnen op een deel van diens identiteit en het niet als statisch maar als dynamisch te beschouwen, enkel zo kan de mythe van de culturele homogeniteit – zoals Braidotti het noemt – ontmaskerd worden. Verstraete & Pinxten (2000) tonen aan hoe de begrippen ‘cultuur’ en ‘identiteit’ het begrip ‘ras’ vervangen, maar feitelijk evengoed als wezenskenmerken worden gebruikt, vandaar opteren zij voor het begrip

'culturaliteit'. Wanneer bovendien wordt vertrokken van identiteit als meervoudig, gelaagd en nomadisch, komt de gemeenschappelijkheid – inherent aanwezig in de diversiteit – beter tot zijn recht. Zowel Braidotti (2003) als Geldof (2006) streven ernaar het denken in termen van dualiteit (of/of, wij/zij-tegenstellingen) achter zich te laten, evenals het denken vanuit monoculturele evidenties. Identiteit wordt als inherent dynamisch – in tegenstelling tot de statische uitstraling in stereotypes en vooroordelen (het sedentaire denken of de klassieke representatie) – beschouwd (De Bolle, 2005, 2010; Neudt & Maly, 2010; Soenen, 2006; Verstraete & Pinxten, 2002) wat betekent dat het onderhevig is aan transformatie overheen tijd en ruimte, aldus Braidotti. Zowel Braidotti, Putnam als Neudt & Maly streven naar de ontwikkeling van nieuwe (collectieve) identiteiten die grenzen doen vervagen. Geldof erkent dat niet iedereen over dezelfde keuzemogelijkheden beschikt om hieraan tegemoet te komen, mensen blijven gebonden aan hun familie, eigen opvoeding, sociale klasse, nationaliteit en dergelijke meer, zij het nog complexer en ambivalenter dan voorheen. Hij pleit er voor om de nieuwe problemen die het samenleven in diversiteit met zich meebrengen, te erkennen en ter sprake te brengen. Verschillende auteurs zijn het met elkaar eens dat dit extra inspanningen zal vergen.

Concepten zoals inburgering, die feitelijk doelen op integratie en zelfs assimilatie, blijken ontoereikend vanuit een kosmopolitische blik om samen te leven (Geldof, 2006). Het vergt nog teveel eenzijdige aanpassing die eerder leidt tot vervreemding van elkaar en van de overheid, zo meent Lleshi (Vansteelandt, 2010). Ook nationaliteit, burgerschap en nationale identiteit zullen ontkoppeld worden, stelt Braidotti (2003), in de plaats komt een "functioneel gedifferentieerd netwerk van verbindingen en loyaliteiten" (p.22). Neudt & Maly (2010) geven aan dat "het aantal zaken dat van belang kan zijn voor de vorming van onze identiteit eindeloos [is]" (p.8), echter, men is geneigd andere maatstaven te hanteren voor zichzelf dan voor de ander. Net zoals bepaalde groepen ook maar *beter* kunnen zijn indien andere groepen *minder* zijn, veronderstelt het idee van het anders zijn van bepaalde groepen, dat er een groep van gelijken bestaat (Braidotti, 2003).

Men wil komen tot open ontmoeting waarbij interafhankelijkheid erkend wordt (Vandenbroeck et al., 2009), het onbekende niet wordt uitgesloten en het onberekenbare welkom is (Derrida, 1997). Het denken in termen van ambivalentie biedt een vruchtbare kijk op ontmoetingen: het vertrekt van de mogelijkheid van zowel ontmoeten als vermijden, van herkennen en anoniem blijven, van langdurige of eerder vluchtige relaties tussen homogene of heterogene groepen, ... (Soenen, 2006). Deze spanningsvelden dienen open en met de nodige creativiteit benaderd te worden. Braidotti (2003) spreekt over 'de transseksuele verbeelding' als "een sociaal en cultureel bepaald verlangen naar tussenposities die de valkuilen van klassieke binaire opposities vermijden" (p.13). Eveneens Dyson (1997) brengt onder de aandacht dat de *presence of imagination* kinderen kan helpen in het leren kijken voorbij voor

de hand liggende verhalen en zo hun wereld kan ophouden voor nieuwe mogelijkheden, dit geldt echter niet alleen voor kinderen.

### **3.4. De wisselwerking tussen opvoeden in context en context van opvoeden**

Bouverne-De Bie (2005) meent dat bepaalde groepen niet enkel meer gemarginaliseerd worden omdat hun opvoedingsproject niet aanvaard wordt, maar evenzeer omdat zij niet beschikken over de middelen en mogelijkheden om het te bereiken. Deze verbondenheid tussen opvoeden in een welbepaalde context en de context van opvoeden wordt nogmaals benadrukt door Vandenbroeck & Bouverne-De Bie (2006) die stellen dat “recontextualizing children’s agency may include looking at inequalities in the conditions for negotiation; as well as acknowledging that agency may take different forms in different contexts” (p.139). Dat deze relatie complex is, wordt eveneens bevestigd in de uiteenzetting door Gillies (2005a) over het discours van *social exclusion*. Dit discours kent zowel in- als uitsluitingsmechanismen omdat het de bestaande ongelijkheid niet erkent. Wat in oorsprong een zaak van armoede en privileges is, wordt omgevormd tot een debat over inclusie en exclusie. Inclusie wordt als nieuwe norm vooropgesteld, de realiteit van ongelijke verdelingsmechanismen wordt aan de kant geschoven en in de plaats komt het belang van individuele levenskeuzes op de voorgrond. Het omgekeerde is eerder het geval, uit het artikel van Gillies blijkt onder andere dat ouders de verwachtingen ten opzichte van hun kinderen aanpassen aan de levensomstandigheden waarin zij (over)leven. Eveneens Tobin (1989) haalt aan dat moeders bijvoorbeeld andere redenen gaan zoeken om het plaatsen van hun kind in de dagopvang te rechtvaardigen. De invloed van het dominante discours op denkwijzen over bepaalde groepen is groot. Deze groepen zoeken bijgevolg zelf naar strategieën om daarmee om te gaan.

Uit bovenstaande argumentatie blijkt dat de kindertijd een historische en culturele constructie is én dat deze constructies de dagelijkse praktijken beïnvloeden, bovendien werd aangegeven dat een bepaald discours zowel mogelijkheden in- als uitsluit. Daarnaast werd gepleit om te denken in termen van diversiteit, waarbij elk gezin verschillend is en mag zijn, ambivalentie erkend en dialoog mogelijk wordt. Er werd eveneens op gewezen dat *multiple pathways* mogelijk zijn naargelang de omstandigheden en dat culturele modellen slechts een referentiekader zijn om de werkelijkheid te interpreteren en dus geen voorafbepaalde gedragsregels vastleggen. Het komt er eerder op aan samen tot een gedeelde betekenisverlening te komen, ontmoeting speelt hier in een centrale rol. Buysse (2008) meent dat “ouders in essentie hetzelfde [willen] voor hun kinderen, of ze nu vader of moeder

zijn, grote of kleine kinderen hebben, in een kerngezin leven of in een ander gezin, of ze in armoede leven of niet” (p.19).

In wat volgt wordt de werkpraktijk Baboes, als zijnde een interventie in de opvoedingscontext, nader bekeken. Baboes wordt bestudeerd als een plaats waar de vrije confrontatie – als zijnde “*vrij*, omdat ouders zelf uitmaken wat ze met die confrontatie doen” maar “*niet vrijblijvend*, omdat ze hoe dan ook aan het denken zet over de eigen opvoedingsstijl” (Van der Mespel, 2008, p.4) – plaatsgrijpt en ‘het sociale’ inherent aanwezig is.



## **4. Analyse van een werkpraktijk: Ontmoetingsplaats Baboes in Brussel**

Vooraleer men kan kijken wat zich feitelijk afspeelt in de ontmoetingsplaats Baboes te Brussel wat betreft interacties tussen ouders, kinderen en begeleiders en binnen deze groepen onderling, is het nodig om het ontstaan ervan in kaart te brengen. Welke ideeën liggen aan de grondslag van dit ontwerp: hoe kijkt men naar opvoedings(ondersteuning) en plaatst men dit ten opzichte van socialisering, wat verstaat men onder deskundigheid, waar plaatst men zichzelf op het continuüm van publiek-privaat en wat vindt men de meerwaarde van het formaliseren van informele ontmoetingen? Vervolgens wordt op twee elementen dieper ingegaan, met name de vrije confrontatie en 'het sociale'.

Specifiek gericht op het onderzoeksonderwerp van deze thesis wordt de vraag gesteld of en op welke manier de verbinding wordt gemaakt tussen de context van opvoeden en opvoeden in context. Er wordt onderzocht hoe de vrije confrontatie er speelt over grenzen zoals taal en gender heen en zich verhoudt op verschillende spanningsvelden: tussen erkenning en afkeuring, verschillen en gelijkenissen en tussen afstand en nabijheid. Daarnaast wordt gekeken naar voorbeelden van tegenspraak en de mogelijke betekenissen hiervan. Eveneens de invulling van deskundigheid komt aan bod: op welke manier zijn begeleiders aanwezig in de ruimte, wat is hun rol in het deproblematiseren van twijfels en het teruggeven van het ouderschap aan de ouders? Tot slot worden processen van (h)erkenning, van verbinding en verrijking bestudeerd, de opvoeding als gedeelde verantwoordelijkheid onder de loep genomen en wordt gezocht naar 'het sociale' in de ontmoetingsplaats, hetgeen de interacties tussen individuen en de ruimte overstijgt.

### **4.1. Historisch ontstaan en conceptuele definiëring van de ontmoetingsplaats**

Baboes is een ontmoetingsplaats voor Kinderen en Ouders in Brussel. Het vindt zijn oorsprong in het onderzoek Opvoeden in Brussel, een project over onderzoek en begeleiding inzake opvoedingsondersteuning. Het werd uitgevoerd door de Vakgroep Sociale Agogiek, Universiteit Gent, in samenwerking met het VBJK en VCOK en in opdracht van de Vlaamse Gemeenschapscommissie (Vandenbroeck & Boonaert, 2006). Baboes opende haar deuren op 12 mei 2009 en is dus nog een zeer jonge voorziening. In landen zoals Frankrijk, Italië en Japan is men reeds langere tijd vertrouwd met het concept van de ontmoetingsplaats, zij het opgezet vanuit verschillende perspectieven op kinderen en ouders, opvoeding en socialisatie en de bredere maatschappelijke context. Deze verschillen vertalen zich in de uitwerking en de dagelijkse praktijk van de ontmoetingsplaats. Vandenbroeck & Van der Mespel (2009)

stellen echter dat zij “in al hun verscheidenheid nieuwe antwoorden [bieden] op de zeer oude menselijke behoefte aan socialisering, aan verbondenheid zonder dat die noodzakelijk samen hoeft te gaan met langdurige relaties” (p.6).

Eén van de punten waarop men verschilt, is de visie op gedeelde verantwoordelijkheid in de opvoeding. Bijvoorbeeld in Italië is de ontmoetingsplaats slechts één aspect van het ruime aanbod – gedragen door de gemeenschap – voor ouders (Vandenbroeck & Van der Mespel, 2009). Vlaanderen kent echter een andere historische ontwikkeling, onder andere op het vlak van de kinderopvang. Vandenbroeck (2004) deed hier uitvoerig onderzoek naar en constateerde dat kinderopvang verschillende functies toebedeeld kreeg – én zichzelf toe-eigende – naargelang tijd en context. Het blijkt dat kinderopvang vaak letterlijk vertaald werd en wordt in ‘het opvangen van jonge kinderen terwijl de ouders uit werken gaan’ (cf. kinderopvang als noodzakelijk kwaad). Bovendien is de Vlaamse context anders dan andere, in die zin dat “de Vlaamse kinderopvang enkel [bestaat] uit voorzieningen waar ouders geacht worden hun kind aan anderen toe te vertrouwen” (Van der Mespel, 2008, p.8). Deze historische achtergrond – en het gegeven dat ouders niet enkel beroep doen op kinderopvang omwille van hun werksituatie, maar eveneens omwille van educatieve en socialiserende redenen (Musatti, 2007) – zijn van belang om het ontstaan van een ontmoetingsplaats zoals Baboes een plaats te geven in de Vlaamse – i.c. Brusselse – context. Hierbij bakent het Netwerk Ontmoetingsplaatsen voor Kinderen en Ouders de ontmoetingsplaats af ten aanzien van de kinderopvang: “de ontmoetingsplaatsen [zijn] geen vervanging van kinderopvang voor niet-werkende ouders [...] en geen vervanging van de ontmoetingsfunctie die ook de kinderopvang heeft”, aldus Van der Mespel (p.8).

In wat verder volgt, zal blijken dat het concept van de ontmoetingsplaats grotendeels gedefinieerd wordt vanuit ‘wat het niet is’, maar vooreerst een positieve omschrijving die Vandenbroeck et al. (2007) eraan geven:

De ontmoetingsplaatsen voor kinderen en ouders zijn in essentie plaatsen waar – met deskundige begeleiding – kinderen met een ouder of andere opvoedingsverantwoordelijke enkele uren kunnen doorbrengen. Ze ontmoeten er andere kinderen uit de buurt. Hun ouders (moeder, vader, andere opvoeder) hebben er ook de gelegenheid om andere ouders te ontmoeten en over de kinderen en opvoeding te praten en van gedachten te wisselen. (p.71)

De inhoud van dit citaat wordt in wat volgt dieper uitgewerkt.

#### **4.1.1. Opvoeden: tussen socialiseren en transformeren**

“Opvoeden is een zelfregulerend proces van socialisering,  
waarbij ouders en kinderen elkaar beïnvloeden en corrigeren”  
(Vandenbroeck & Van der Mespel, 2009, p.1)

Dit kort maar krachtig citaat wijst meteen op de inherente verbondenheid van zowel ouder en kind als de concepten opvoeding en socialisering. Vandenbroeck et al. (2007) spreken over opvoeding als 'transactioneel proces' waarbij kind-, opvoeder- en contextfactoren continu interageren. De impact van kinderen op hun ouders is echter even belangrijk als de invloed die ouders uitoefenen op hun kinderen – wat men opvoeding noemt. Kinderen nemen actief deel aan dit opvoedingsproces, aldus Buysse (2008).

De opvoeding is precies de plaats waar waarden en normen van de ene op de andere generatie worden overgedragen, waar ouders aan hun kinderen doorgeven wat ze belangrijk vinden. Het gaat om zin en betekenis en om welke zin en betekenis ik als ouder mijn kind wil bijbrengen. (p.11) Dat staat vanzelfsprekend niet los van wat een samenleving belangrijk vindt, maar het gaat in opvoeden nooit zomaar om het doorgeven van wat in een samenleving dominant is. (Ramaekers, 2009, p.13)

Ramaekers is ervan overtuigd dat de eigen kinderen de normen en waarden die ouders in de opvoeding trachten door te geven, in vraag stellen. Opvoeden wordt nog teveel gezien als een te leren taak, iets dat men goed kan doen, mits het toepassen van de juiste vaardigheden. Opvoeden is volgens hem eerder een transformatieproces: zowel het kind als de ouder groeien.

Wanneer men spreekt over socialisering bedoelt men vaak het impliciet aanleren van de (spel)regels van het samenleven aan kinderen. De vrije confrontatie, waarover verder meer, kan echter begrepen worden als ook een socialisering van de ouders. Socialisering wordt dan het inschrijven van kinderen – én ouders – in de samenleving. De hoofdmotivatie van ouders om een ontmoetingsplaats te bezoeken, blijkt de socialisering van hun kind. Musatti (2007) wijst er op dat ouders feitelijk "were expressing the feeling that young children's daily life is marked by the same features of isolation and segregation as their own" (p.5), meer nog "the demand for the child's socialization is directly related to a need for the parents themselves to socialize their own parental experience" (p.6). Dat ouders kampen met onzekerheden over zichzelf als ouder, over de ontwikkeling van hun kind, enzovoort, is een normale zaak. Volgens Van der Mespel (2008) is het zelfs noodzakelijk om de reflectie en dialoog over opvoeding open te houden want in dit nog-niet-weten ligt de ruimte om te luisteren naar anderen, inclusief naar het eigen kind. De informele sociale steun biedt ruimte voor deze reflectie en het de-problematiseren van twijfels. Deze onzekerheid is niet gelinkt aan één of andere demografische variabele en vraagt dus niet om een doelgroepgerichte aanpak. Integendeel, dit zou de opvoeding van bepaalde groepen mogelijks net problematiseren. Zoals verder zal blijken, tracht het Netwerk Ontmoetingsplaatsen voor Kinderen en Ouders open te staan voor meerdere perspectieven op opvoeding.

Het citaat aan het begin van dit deel werd nog aangevuld met volgende zin: "maar we weten ook dat de context [...] een erg grote rol speelt", aldus Vandenbroeck & Van der Mespel

(2009, p.1). Eén van de elementen in die – historische – context zijn de verschuivingen en veranderingen in de gezinssamenstelling. Hierdoor neemt de vraag naar nieuwe plaatsen voor socialisering toe. Van der Mespel (2008) geeft aan dat ouders de ontmoetingsplaats beschouwen als een verbreding van het opvoedingsmilieu. In deze contextuele benadering wordt opvoeding niet los gezien van het breder netwerk van relaties en de ruimere gemeenschap. De ontmoetingsplaatsen geven “vorm en inhoud aan de opvoeding als gedeelde verantwoordelijkheid”, zo staat beschreven in de concepttekst van de ontmoetingsplaats Baboes (Opvoeden in Brussel, 2009, p.2). Hoe en in welke mate dit tot uiting komt, is onderwerp van onderzoek. De gedeelde verantwoordelijkheid behelst zowel ouderlijke als maatschappelijke verantwoordelijkheden, niet naast elkaar, maar met elkaar. De maatschappelijke verantwoordelijkheid is tweeledig. Enerzijds behelst ze het voorzien van een context waarin ouders hun verantwoordelijkheden kunnen opnemen (cf. context van opvoeden), de ontmoetingsplaats is daar een mogelijk voorbeeld van evenals het voorzien in meer en betere sociale huisvesting. Anderzijds is het een maatschappelijke verantwoordelijkheid om opvoedingsondersteuning te definiëren (cf. opvoeden in context), dit gebeurt eveneens door het opstarten van een initiatief zoals Baboes, namelijk als reactie tegen de dominante invulling van opvoedingsondersteuning als het verlenen van advies en informatie. Hier wordt meteen duidelijk dat men niet enkel aandacht moet hebben voor de context bij het zoeken naar oplossingen voor problemen, maar zeker ook bij de constructie van bepaalde situaties als problematisch (Vandenbroeck et al., 2007). Beschikbare onderzoeken schenken voornamelijk aandacht aan individuele ontwikkeling, met het risico op impliciete individualisering van ouderlijke verantwoordelijkheden (Gillies, 2005b; Hermanns, 2009) en bijgevolg de kans dat het historisch wantrouwen in de capaciteiten van ouders nog versterkt wordt (Broadhurst, 2007).

#### **4.1.2. De ontmoetingsplaats als overgangsgebied**

Vooreerst enige verduidelijking omtrent de inhoudelijke betekenissen van de begrippen publiek en privaat. In navolging van Lofland (in Soenen, 2006) wordt een onderverdeling gemaakt in de privaat-relatieve sfeer, de parochiaal-relatieve sfeer en de publiek-relatieve sfeer. Vanuit deze conceptualisering blijkt de ontmoetingsplaats zich te situeren op het continuüm tussen parochiaal en publiek: het is een plaats waar relatieve vreemden elkaar ontmoeten en waar er een gevoel van gemeenschappelijkheid kan ontstaan. Ouders kunnen er terugkomen, andere ouders beter leren kennen en zo hun sociale netwerken uitbreiden. Vandenbroeck & Van der Mespel (2009) trachten evenwel zelf aan te geven in welke mate de ontmoetingsplaats al dan niet publiek – privaat is. Ze stellen dat het geen private plaats is omdat men er handelt onder de blik van de ander. Deze blik is volgens hen niet disciplinerend, maar schenkt zowel ouders als kinderen net de mogelijkheid zich openlijk

te gedragen en te reflecteren op zichzelf. Tegelijkertijd geven zij aan dat het geen publieke plaats is zoals een school waar een curriculum heerst. In Baboes komt men en gaat men wanneer men wil en naast de drie praktische huisregels, wordt men er niet gestuurd, althans niet expliciet. Het is een plek waar ouders met hun jonge kinderen komen en *kunnen* praten over de opvoeding, “er [is] niemand die zegt (of ook maar vindt) dat de gesprekken over opvoeding moeten gaan” (p.5). In de woorden van Popke (2003) zou men kunnen zeggen dat “the gift of space is offered unconditionally, and the arrival of the other calls our subjectivity to account” (p.313). Het aanspreken van die ander, wordt vaak gemedieerd door de kinderen (Buisse, 2008; Soenen, 2006).

Als de ruimte van de ontmoetingsplaats niet privaat en ook niet publiek is, wat is het dan wel? Vandenbroeck & Van der Mespel (2009) noemen het een overgangsgebied: “het is precies op die drempel dat “het sociale” ontstaat” (p.5). Net zoals de kinderdagverblijven, kunnen ontmoetingsplaatsen gezien worden als “places of continuous negotiations between private and public domains in which hybridisation of identity and multiple belongings are shaped” (Vandenbroeck et al., 2009, p.204). Vandenbroeck et al. constateren dat het private domein willens nillens doordrongen wordt door het publieke domein via allerlei open en verdoken wegen. Toch drukt ook het private haar stempel op het publieke handelen:

It may be precisely this penetration of the private into the public domain and consequently the productive cross-fertilisation of values and subcultures that constitutes the democratic value of the public domain to which the citizen belongs in multiple ways and identities.  
(p.212)

Hierna enkele voorbeelden van de ontmoetingsplaats als overgangsgebied. De fysieke ruimte biedt zowel plaats voor gezamenlijke momenten (bijvoorbeeld de eettafel) als de mogelijkheid dat twee ouders ongestoord kunnen praten of een ouder met het kind kan spelen. Er ontstaan contacten door een gebeurtenis waarop vreemden elkaar aanspreken en tegelijk komt het private element binnen in Baboes via een telefoongesprek van een ouder of via de verhalen die verteld worden over thuis. Het is een open ruimte, het laat kinderen – en ouders – toe hun relaties te exploreren en te verbreden. De ruimte is eveneens een weerspiegeling van de mensen die er komen. Volgens Watson (in Van de Walle, 2009) bepaalt “het beeld dat wij van een bepaalde stedelijke ruimte hebben in grote mate de condities van hoe wij ons in deze ruimte gaan gedragen, hetgeen op zijn beurt de contouren van deze ruimte zelf modelleert” (p.22). Hodder (1998) stelt in dit geval dat “material culture is active” (p.114). Daarnaast biedt Baboes mogelijkheden tot verbreding van het opvoedingsmilieu, waarbij de socialisering van zowel het kind als de ouder kan plaatsvinden (Van der Mespel, 2008). De ouderlijke socialisatie krijgt vorm in wat Eme (in Musatti, 2007) *impersonal personalized relations* noemt, dit slaat in dit geval op de ouderlijke netwerken, waarbij men steun vindt bij elkaar in verband met opvoedingskwesties. Buisse (2008) haar

onderzoek toont evenwel dat sommige ouders verkiezen om gesprekken over de opvoeding met ander ouders eerder anoniem te laten plaatsvinden, terwijl andere ouders prefereren dat het in hun buurt doorgaat, in de hoop op die manier ook een sociaal netwerk op te bouwen. Beide groepen ouders tonen belangstelling om publiekelijk over de opvoeding te spreken, doch hanteren hierbij verschillende grenzen tussen privaat en publiek. Eme meent dat plaatsen van kinderopvang, ontmoetingsplaatsen, etc., de mogelijkheid bieden “for these relations to take place in a space *intermediate* between family and society” (p.6).

Het heeft weinig nut een of/of discussie te voeren, dit zou de realiteit namelijk onrecht aandoen. Opvoeding blijkt niet louter een private aangelegenheid te zijn, de bredere maatschappelijke context interfereert in dit proces. De ontmoetingsplaats is eveneens een ruimte waar ambivalentie heerst (Soenen, 2006). Volgens Van der Mespel (2008) spelen “Ontmoetingsplaatsen voor Kinderen en Ouders in op de vraag naar *gemeenschapsvorming over socio-economische of etnisch-culturele grenzen* heen die in steden het meest aan de orde is” (p.6-7). In wat volgt wordt dieper ingegaan op het belang van ontmoetingsplaatsen als geformaliseerde setting voor informele ontmoetingen.

#### **4.1.3. Het formaliseren van informele ontmoetingen: een paradox?**

Er zijn voor en tegenstanders van het formaliseren van informele ontmoetingen, zo blijkt uit de literatuur: “in certain circumstances, it may be more appropriate to attempt to boost naturally occurring support systems than to compensate for a support deficit through formal services”, zo meent Attree (2004, p.335). Indien er toch formele initiatieven worden genomen, argumenteert Attree dat deze meer duurzaam zijn als ze de perspectieven van ouders betrekken, zodat gepaste hulp kan geboden worden, afgestemd op de noden van de ouders. In een discours waar de zelfredzaamheid van ouders benadrukt wordt, is het niet verwonderlijk dat ouders formele hulp als residueel beschouwen ten aanzien van hun informeel netwerk, waar familie een prominente plaats inneemt. Dit is een gevolg van een paradox waarbij de verantwoordelijkheid van ouders wordt beklemtoond en tegelijk er een groot wantrouwen heerst ten aanzien van de opvoedkundige competenties van deze ouders. Gezinnen met problemen worden extra geviseerd, echter “enhancing ‘insider’ resources would increase a family’s capacity to share in mutual relationships of support with family and friends” (Broadhurst, 2007, p.10). Onderzoek naar sociale steun bij ouders focust zeer sterk op het formele circuit en niet op hoe men kiest tussen een resem van informele en formele opties, zo stelt Broadhurst vast. Ze vertrekt hierbij evenwel van een visie op de mens als autonoom subject dat bewuste keuzes maakt, wat mogelijk evenzeer niet helemaal recht doet aan de feitelijke situatie:

Momenteel wordt een groot deel van de publieke middelen geïnvesteerd in projecten die de nadruk leggen op informatie en adviezen aan individuele ouders. De focus ligt hierbij

in de eerste plaats op het autonome, verantwoordelijke individu. Daar is op zich niets mis mee. Het is evenwel belangrijk dat *een beleid evenwichtig is en dus andere vormen van opvoedingsondersteuning mogelijk maakt en ondersteunt*. Deze andere vormen dienen gemeenschapsvormend te zijn en de nadruk te leggen op de informele sociale steun. (Van der Mespel, 2008, p.7-8)

Jack (1999) haalt aan dat informele bronnen van steun meer effectief zouden zijn dan formele bronnen wat betreft persoonlijk functioneren. Onder informele bronnen verstaat hij langdurige relaties gebaseerd op gelijkheid en wederzijds vertrouwen, waarbij men enige invloed heeft over de steun die men krijgt. Verder zal blijken dat ook andere bronnen van informele steun mogelijk zijn, waaronder de vrije confrontatie. Controle over de steun die men krijgt, is niet altijd mogelijk, zij het door bijvoorbeeld niet te komen naar een ontmoetingsplaats.

Door informele ontmoetingen, die bij wijze van voorbeeld even goed in een babywinkel kunnen plaatsvinden, te heroriënteren naar een formeel initiatief, wordt “de participatie in het informele leven ook zo weer ondergewaardeerd”, meent Soenen (2006). Eveneens Ramaekers (2009) is voorstander van het kijken naar plaatsen waar ouders elkaar reeds ontmoeten en hoe ze dat doen: “er hoeft niet altijd een deskundige bij te zijn om een zinvol en ondersteunend gesprek te hebben over opvoeding” (p.15). Vanuit een geloof in de waardevolheid van de ontmoetingen in een plaats als Baboes, wordt voorgaande toch bevraagd. Is het zo dat dergelijk initiatief informele ontmoetingen onderwaardeert? Kan het formeel opzetten van een ruimte die deze informele ontmoetingen wil bevorderen, niet net een – formele – erkenning betekenen? Kan het geen mogelijkheden bieden aan ouders die verlangen om wat langer op een plaats te blijven, wat in een winkel niet altijd gewenst is indien men niets schikt te kopen? Een speeltuin is inderdaad een plaats waar ouders zo lang als zij wensen, kunnen vertoeven, toch is dit niet altijd de meest veilige omgeving, zeker niet voor heel jonge kinderen. En wat met de ouders die aangeven hun sociaal netwerk te willen uitbreiden: is er enige garantie dat ze dezelfde ouders terug zullen tegenkomen in een winkel? Hoogstwaarschijnlijk niet zo frequent. Vandenbroeck et al. (2007) argumenteren dat “formele initiatieven nodig zijn om die informele ontmoeting vorm te geven”, met name ontmoeting over grenzen van origine en SES heen (p.68). Dat Ramaekers (2010) zich de vraag stelt of dergelijke plaatsen wel kunnen georganiseerd worden, is zinvol. Het houdt de reflectie open over de organisatie en de – al dan niet gewenste, bedoelde, beoogde – effecten ervan. Ramaekers is voorstander van het faciliteren van confrontaties met opvoeding, naar het bevragen van het waarom en het waartoe, los van de hoe-vraag. Zo ontstaat ruimte voor opvoeden als gedeelde verantwoordelijkheid waarbij die verantwoordelijkheid ook continu gevormd en bevraagd wordt.

Verder dient vermeld te worden dat formalisering in veel verschillende gradaties kan voorkomen, van heel weinig voorgestructureerd, naar sterk gestuurde ontmoetingen. Derrida (1997) is van oordeel dat men zaken mag regelen, maar in beperkte mate: “calculer les risques, oui, mais ne pas fermer la porte à l’incalculable, c’est-à-dire à l’avenir et à l’étranger, voilà la double loi de l’hospitalité” (p.2). Wullers (2007) stelt in dit verband dat “sometimes it is better not to organise everything or more precisely: to organise the right degree of informality so that users can both influence the program and the space meant for it” (p.10). Onder andere de visie op deskundigheid geeft aan dat Baboes tot de categorie ‘weinig voorgestructureerd’ behoort. De ruimte is inderdaad vooraf ingedeeld, de ouders hebben echter “zelf de mogelijkheid om de ruimte naar hun zin te veranderen” (Van der Mespel, 2008, p.4). Bovendien zijn openbare parken en speeltuinen evengoed sturend voor de ontmoetingen die er al dan niet kunnen plaatsvinden, bijvoorbeeld door de manier waarop banken geplaatst worden.

Musatti (2007) meent “that it is necessary to re-design the practices of the services with reference to the transformation processes that have affected [...] families, the conditions in which parenting is experienced today and children’s present living conditions and experience” (p.1). Uit het onderzoek Opvoeden in Brussel leidt men af dat het opstarten van ontmoetingsplaatsen, in een stedelijke context als Brussel, een meerwaarde kan betekenen voor kinderen, ouders en de samenleving. Redenen die men aanhaalt om dit te staven, zijn de volgende: “dat meer ouders een kleiner netwerk hebben, sommige kinderen erg weinig ontmoetingsmogelijkheden hebben met andere kinderen, dat informele ontmoetingen vaak gesegregeerd zijn (socio-economisch of etnisch-cultureel) en dat er vaker ouders zijn die de lange tijd die ze met hun kinderen alleen doorbrengen, als onaangenaam of stressvol ervaren” (Vandenbroeck et al., 2009, p.1). Musatti beaamt dit en voegt hieraan toe dat deze stress niet gerelateerd is aan de kwantiteit van de interacties met het kind, maar aan de kwaliteit, met name de invulling die deze tijd krijgt. Bovendien blijkt uit onderzoek steeds opnieuw dat informele sociale steun één van de meest belangrijkste vormen van opvoedingsondersteuning is, aldus Jack (1999), Broadhurst (2007) en Vandenbroeck & Van der Mespel (2009). Die informele sociale steun dient niet per sé uit hechte relaties te bestaan, de bevindingen van Rullo & Musatti (2005) tonen aan dat “social contacts among mothers, who are not necessarily involved in any close relationships, could assume a specific and positive value and become significant on the basis of the life experience that mothers share” (p.117). Dit impliceert dat plaatsen zoals Baboes, die de mogelijkheid scheppen voor sociale betrekkingen, een belangrijke bron kunnen zijn voor hen.

Volgens Levinas en Kearney (in Popke, 2003) “[can] the self not survive by itself alone, [the self] cannot find meaning within its own being-in-the-world, within the ontology of sameness [...] lives are lived in social interaction with others” (p.303). Ontmoetingsplaatsen als Baboes



zijn bevorderlijk voor de sociale cohesie en jonge kinderen vormen een uitstekend sociaal bindmiddel (Soenen, 2006; Van der Mespel, 2008). In de kinderopvang ziet men dit ook, alleen heeft niet iedereen toegang tot de kinderopvang, of vindt niet iedereen daar de noodzakelijke sociale steun. Het uitbouwen van de ouderlijke netwerken is nochtans cruciaal, helaas speelt ook hier het Mattheüseffect, waarbij ouders met reeds grote netwerken, deze gemakkelijk uitbreiden, maar omgekeerd ouders met kleine netwerken, minder kans maken om deze naar wens te vergroten. De vzw Opvoeden in Brussel geeft aan dat er “behoefte [is] aan een grotere variatie initiatieven en vooral ook aan initiatieven met een erg lage drempel” (2009, p.3). Bovendien is het “van het grootste belang dat kinderen van jongs af aan in contact komen met de diversiteit van de samenleving, en dat in een begeleide, gemedieerde context, waarin ze kunnen leren omgaan met die diversiteit” (p.4).

#### **4.1.4. Deskundigheid: to be or not to be?**

Uit het onderzoek van Tobin (1989) komt naar voor dat ouders nergens – niet in China, Japan en de Verenigde Staten – op een gelijkwaardige basis interageren met de leerkrachten/opvoeders ('deskundigen'). Deze interactie krijgt een andere invulling en kent een onderscheiden functie naargelang het land. Men kan zich afvragen of dit problematisch is of moet zijn en of men niet gewoon kan erkend worden in zijn/haar deskundigheid? Koramoa et al. (2002) moedigen het delen van ideeën met de betrokkenen sterk aan. Contextgericht werken is voor hen een haalbaar gegeven en het werken in een multiculturele samenleving beschouwen ze als een meerwaarde. Daarvoor is dialoog met gezinnen echter van groot belang.

De vraag naar wat men verstaat onder 'deskundigheid', hangt nauw samen met een bepaalde kijk op (kennis van) ouders en kinderen én met de vraag wat ondersteunend is of kan zijn in de opvoeding. Een historische analyse (Vandenbroeck, 2004) brengt een paradoxale vaststelling aan het licht, namelijk dat tegelijk met de nadruk op ouderlijke verantwoordelijkheid, er een fundamenteel wantrouwen was/is ten aanzien van ouders. De ouders in het onderzoek van Buysse (2008) geven aan dat ze graag met gelijkgestemden in gesprek gaan over de opvoeding maar dit liefst zouden doen onder begeleiding omdat dit een veiliger gevoel zou geven. Mogelijks internaliseerden deze ouders het idee van de ouder als leek in verhouding tot de expert, een overblijfsel van het burgerlijk beschavingsoffensief. Vandenbroeck beschrijft hoe het burgerlijk opvoedingsideaal werd genaturaliseerd, maatschappelijke problemen geïndividualiseerd en gedecontextualiseerd, met als resultaat een eenzijdige nadruk op ouderlijke verantwoordelijkheid en de burgerlijke opvoeding als norm waaraan de arbeidersklasse moest voldoen. De opkomst van experts, die beschikken over een eigen kennissysteem, de-legitimeert geleidelijk aan andere vormen van kennis, zoals ouderlijke kennis, aldus Musatti (2007). Dit staat in schril contrast met het bottom-up

handelen en het competentiedenken, waarbij men uitgaat van gelijkwaardigheid van kennis en een gedeelde verantwoordelijkheid voor de opvoeding (Vandenbroeck et al., 2007). Doch, Ramaekers (2009) waarschuwt voor het onderliggend discours van het competentiedenken. Hij stelt daarbij de terechte vraag: “moeten ouders de opvoeders van hun kinderen zijn?” (p.8).

Wanneer men uitgaat van een gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid en een diversiteit aan opvoedingsprojecten, kan men er bijgevolg niet onderuit het weten van de ouders te erkennen. Ouders worden gezien als reflecterende actoren en het opvoedkundig weten dat zij ontwikkelen als uniek, bepaald door zowel ouder-, kind- als contextfactoren: “het groeit als het ware als eigenschap van het gezinssysteem zelf” (Van der Mespel, 2008, p.2). Vanuit deze gedachtegang zal men een bepaalde definiëring van opvoedingsondersteuning hanteren, zoals bijvoorbeeld de omschrijving die Bouverne-De Bie (in Vandenbroeck et al., 2007) eraan geeft:

De activiteiten die gezinsleden ervaren als ondersteunend of aanvullend bij de opvoeding. Zij kunnen een onderdeel van de maatschappelijke dienstverlening aan ouders en kinderen zijn, uitgaande van de erkenning van het recht van ouders op respect voor hun privé- en gezinsleven, en de erkenning van het recht van kinderen op respect voor hun privé- en gezinsleven. (p.14)

Zowel informele netwerken als sociale instituties zoals de school, kinderopvang en dergelijke, zijn dan mogelijke bronnen van opvoedingsondersteuning voor ouders.

Wat deskundigheid is, wordt in het concept van de ontmoetingsplaats fundamenteel in vraag gesteld. In tegenstelling tot de nadruk vanuit het beleid op informatie en advies verlenen aan ouders (Dehaene et al., 2007), komt hier de informele sociale steun – die ouders elkaar onderling bieden – voorop te staan. Rullo & Musatti (2005) merken daarbij op dat die informele sociale steun als volgt kan begrepen worden: “what mothers look for does not seem to be support in coping with child care, which can be ensured by their family, but a social exchange with persons that are having the same life experience” (p.116). Dit impliceert dat ouders niet steeds op zoek zijn naar antwoorden op al hun vragen of naar de *juiste* opvoeding: “een ontmoetingsplaats [vertrekt] niet van de deskundigheid van de medewerkers inzake het opvoeden van jonge kinderen, noch van een bepaalde definitie van ‘good enough’ ouderschap” (Van der Mespel, 2008, p.2). Ramaekers (2009) stelt niettemin vast dat heel wat initiatieven van opvoedingsondersteuning meegaan in dit discours.

Wat houdt de taak van de begeleider dan wel in? Zowel het kind als de ouder moeten au sérieux worden genomen door de begeleiders, zij horen hen aan te spreken op hun competentie, eerder dan tussen te komen in situaties. Daarenboven wordt van de begeleiders een niet oordelende, duidende houding verwacht, moeten zij handelen vanuit enige terughoudendheid, open vragen stellen vanuit een niet-wetende houding om op die

manier ontmoeting en confrontatie te faciliteren (Van der Mespel, 2008). In de woorden van Soenen (2006) gaat het om een *mix en match*: het ondersteunen van interactieprocessen in het alledaagse leven. Derrida (1997) spreekt in dit verband over *l'hospitalité* als onlosmakelijk verbonden met culturele en sociale verbanden: "il n'y a pas de culture ni de lien social sans un principe d'hospitalité", zo luidt het (p.1). Men dient naar zijn oordeel zich onvoorwaardelijk, onberekend en ongelimiteerd op te stellen ten aanzien van de bezoeker:

L'hospitalité pure consiste à accueillir l'arrivant avant de lui poser des conditions, avant de savoir et de demander quoi que ce soit [...] Mais elle suppose aussi qu'on s'adresse à lui, singulièrement, qu'on l'appelle donc, et lui reconnaisse un nom propre. (p.2)

Derrida vindt dat men enkel onvoorwaardelijke vragen hoort te stellen, ingegeven vanuit een oprechte interesse in de persoon, tegelijkertijd erkent hij dat dit ideaal onmogelijk is in de praktijk. Echte onvoorwaardelijke *hospitalité* kan feitelijk niet, het is eigen aan de mens om te willen '*calculer les risques*'. Derrida wil echter het onberekenbare niet uitsluiten, het is tussen deze twee uitersten dat men moet trachten te handelen: rechtdoend aan de ander én aan zichzelf, als mens.

*Poststructural ethics* biedt volgens de voorstanders de mogelijkheid om dominante patronen van macht en kennis te doorbreken en om alternatieve verhalen aan het woord te laten. Dit geeft volgens Popke (2003) de kans om de blik te verbreden en "has helped to focus attention on the role of language, convention and positionality in the production of meaning, and on the social and discursive framing of taken-for-granted categories and objects of inquiry" (p.299). Traditionele denkwijzen worden in vraag gesteld en er komt ruimte vrij voor *multiple narratives*. Mensen die naar de ontmoetingsplaats komen, zijn namelijk afkomstig uit "multiple contexts in which knowledge is produced, received and interpreted" (p.300). Kennis wordt aanzien als een weten-in-ontwikkeling en dus eerder als een proces van bewustwording dan als een vat vol vaststaande feiten. Het is dan ook de taak van de begeleiders om reflectie op het eigen – en andermans – handelen te stimuleren en een context te creëren waarin men zelf tot een invulling komt van wat goede opvoeding nu is of hoort te zijn, aldus Vandenbroeck & Van der Mespel (2009). Ramaekers (2010) vindt het nodig dat men naar ontmoetingsplaatsen kijkt "not as an occasion for parents to "learn" from other parents, but as places where parents are trying to find out who is willing to share their voice, and also, importantly, to find out which voice is theirs" (p.10). Hierbij is het niet de bedoeling dat de begeleiders streven naar een consensus tussen de ouders, maar eerder dat het mogelijk blijft dat verschillende verhalen naast elkaar bestaan en dat ouders deze kunnen communiceren naar elkaar (op eender welke wijze) (Van der Mespel, 2008). Popke stelt in dit geval voor om dominante ideeën te deconstrueren want hij is ervan overtuigd dat "deconstruction can be seen as a form of intervention, a strategy to highlight the instability of meaning, and thereby to multiply the potential for alternative understandings" (p.306).

Vooraleer men zaken kan deconstrueren, dient men echter te luisteren naar het verhaal dat anderen vertellen want “response presupposes that one is first open to the other, in a social space or “proximity” that is characterized by “vulnerability” or inexorable exposure” (Nealon, 1997, p.136). Bovendien meent Rose (in Popke, 2003) dat “listening [...] in an ethic of situated availability throws open a world of connection and responsibility ... [in which] a dialogical approach to connection impels one to work to realize the well-being of others” (p.312). Kortom, begeleiders moeten goed kunnen luisteren, mensen hartelijk ontvangen, ouders en kinderen respecteren in hun eigenheid, ze moeten kunnen observeren, benoemen, verwoorden en open vragen stellen.

Dit alles vereist dat de begeleiders *reflexive professionals* zijn die “in staat [...] zijn hun praktijk voortdurend te veranderen in functie van de complexe situaties waarmee ze geconfronteerd worden en om kritisch te reflecteren over hun eigen kijken en handelen” (Van der Mespel, 2008, p.4). De pedagogische documentatie vormt een vertrekpunt voor deze reflectie op het pedagogisch handelen, met name via de intervisie. Echter, niet alleen de reflexiviteit van de begeleiders komt in de ontmoetingsplaats aan bod, het is eveneens een plaats waar ouders uitgedaagd worden na te denken over hun eigen handelen dankzij de vrije confrontatie die er plaatsvindt. Het blijkt namelijk dat ouders over minder adequate ouderrollen beschikken om deze reflexiviteit te voeden dan voorheen. Musatti (2007) zegt in dit verband dat “no codified practice exists concerning the behavior and attitudes to be adopted” en dat “from birth the child is included into “an interlocking system of institutions”” (p.3).

#### **4.1.5. Vrije confrontatie: helpend of onderdrukkend?**

“De confrontatie is *vrij*, omdat ouders zelf uitmaken wat ze met die confrontatie doen.

Ze is *niet vrijblijvend*, omdat ze hoe dan ook aan het denken zet over de eigen opvoedingsstijl”

(Van der Mespel, 2008, p.4).

De confrontatie met meerdere ouderrollen kan wenselijk zijn, maar men kan stellen dat het goed is dat er *no codified practices exist*, zoals Musatti (2007) zegt, anders zou het handelen misschien al te veel gestuurd worden vanuit een welbepaald denkkader. Het lijkt echter een meerwaarde om meerdere mogelijke manieren van opvoeden te zien bij andere ouders, gebaseerd op verschillende aannames over wat goede opvoeding is. Tegenspraak blijkt soms noodzakelijk: Geldof (2006) is voorstander om meer aandacht te hebben voor ambivalenties en (culturele) tegenspraken en Braidotti (2006) schrijft dat “overcoming [...] engrained habits is a necessary disruption, without which there is no ethical awakening [...] the condition of possibility for creative encounters and productive changes” (p.251). Dit zou van ouders meer competente actors maken en hen geloof schenken in hun eigen rol, zo poneren Rullo & Musatti (2005). Van der Mespel (2008) ondersteunt dit door te stellen dat

het observeren van andermans gedrag aanzet tot reflectie op het eigen handelen en ouders creatiever maakt in het zoeken naar alternatieven afgestemd op de eigen situatie. Via het leren in interactie met anderen reconstrueert men de eigen identiteit én “changed identity can also lead to changed behaviour” (Putnam, 2007, p.159). Niet alleen ouders hun kijk op zichzelf kan veranderen, maar ook het kijken naar het kind en de interactie tussen hen. Van der Mespel is van oordeel dat men zich anders gedraagt in de aanwezigheid van de groep en dat dit de ouder en het kind uitdaagt om hun relatie verder vorm te geven. Andere ouders spreken namelijk ook het eigen kind aan, “dit zet aan tot bevraging van emoties, gevoelens en gedachten die verbonden zijn met wat ze doen als ouder” (p.2).

Zoals boven reeds beschreven, spelen de begeleiders een belangrijke rol. Eveneens de diversiteit aan mensen die de ontmoetingsplaats bezoekt, is van belang voor de vrije confrontatie, “het is [echter] niet omdat een ontmoetingsplaats een divers doelpubliek bereikt dat de uitwisseling of de vrije confrontatie over socio-economische of culturele grenzen heen ook bereikt wordt” (Opvoeden in Brussel, 2009, p.5). Dit aspect dient bewaakt – en indien nodig gefaciliteerd – te worden door de begeleiders, want het is van groot belang, zo stelt Lleshi: “structurele problemen aanpakken betekent ruimte creëren voor interculturaliteit [...] interculturaliteit is de toekomst [...] het moet beginnen met ontmoetingen waardoor kansen gecreëerd worden [...] tijdens ontmoetingen met mensen van verschillende culturen moeten we onze waarheden, stereotypes in vraag stellen” (in Vansteenland, 2010, p.3).

Zoals eerder aangehaald, dient men niet te streven naar een consensus tussen ouders, voorgaande toont namelijk “hoe belangrijk het is om met andere ouders van gedachten te wisselen, en hoe die gedachtewisselingen steunend zijn, ook zonder dat er eensgezindheid is” (Vandenbroeck & Van der Mespel, 2009, p.2). Meer nog, Vandenbroeck & Van der Mespel zijn van mening dat de confrontatie met deze meningsverschillen op zich betekenisvol is want “tegenspraak is immers ook net een wezenlijke vorm van steun” (p.5). Buysse (2008) geeft echter aan dat praten met gelijkgezinden de voorkeur krijgt van ouders. Onder gelijkgezinden verstaat men ouders van hetzelfde geslacht, van kinderen van ongeveer dezelfde ouderdom en van wie de gezinssamenstelling overeen komt. Dit creëert “verbondenheid, herkenbaarheid en een veilige sociale ruimte waarbinnen ouders vrijuit kunnen vertellen”, zo concludeert Buysse (p.83). Lemahieu (2010) komt evenzeer tot de vaststelling dat men een voorkeur heeft om te praten over de opvoeding met gelijkgestemde ouders, met name ouders met kinderen van ongeveer dezelfde leeftijd en vooral met ouders die dezelfde dingen ervaren of reeds meemaakten. Enerzijds komt de ontmoetingsplaats hieraan tegemoet: het is gericht op ouders voor jonge kinderen (van nul tot en met vijf jaar), anderzijds is er een dynamiek waardoor er soms enkel moeders zijn, andere momenten zowel moeders, vaders, grootouders als andere opvoedingsverantwoordelijken aanwezig zijn, die elk verschillen van elkaar én eigenschappen delen. De begeleiders zijn er om in elke

situatie de openheid van dialoog te bewaren. Bijgevolg vindt een proces plaats dat Wullers (2007) als volgt beschrijft: “little by little, the formal and mostly problematic narrative gives way to the manifold examples, anecdotes and events [...] yet there is no new narrative or coherence but at least the old ones are tumbling down” (p.5). Buysse schuift ook zelf naar voor dat ouders uit verschillende gezinnen bij elkaar zetten, tot een interessante kruisbestuiving kan leiden en het huidige ‘onbekend is onbemind’ kan doorbreken.

Nealon (1997) hanteert het concept *voice* om meer duidelijkheid te scheppen in de leerprocessen die plaatshebben en het belang van een dialogische ruimte. Hij baseert zich hiervoor onder andere op Hale en Gardiner:

“Voice” becomes such an attractive concept because it is not tied essentially to one point of view; rather, one must learn to *find* one’s own voice and to *hear* the voice of the other within a common social context. It is precisely in the movements of seeking, listening, and answering that an intersubjective ethics of response might be born. And this points to the distinctly *ethical* character of dialogics: if social space is understood as a rich dialogue of voices rather than a fight for recognition and domination, then the other is not necessarily a menacing or hostile force. The dialogue of multiple voices has become a powerful metaphor for a social space wherein, as Michael Gardiner puts it, “otherness is no longer considered foreign or threatening” (“Alterity” 140). (p.131)

Dat het creëren van dergelijke open sociale sfeer niet evident is, blijkt uit de bevinding van Buysse (2008) en Lemahieu (2010) dat sociale steun niet altijd als positief wordt ervaren. Het aanvaarden van steun kan als vernederend of stigmatiserend ervaren worden of men kan het gevoel hebben dat de steun helemaal niet helpend is. Aan de andere kant blijken *hurtful statements* in sommige situaties toch als ondersteunend te worden benoemd. Dit hangt echter samen met de perceptie van de intentie van de ander om te handelen (bijvoorbeeld uit bezorgdheid) (Vangelisti, 2009). Tot slot hoeft men niet in interactie te treden, men kan het evengoed vermijden (cf. ambivalentie), al kan dit evengoed als een vorm van contact beschouwd worden (Soenen, 2006).

#### **4.1.6. Het sociale**

Tot slot de zoektocht naar ‘het sociale’, het element waarvan de aanwezigheid voelbaar is maar de betekenis van het begrip slechts moeilijk te be-grijpen valt. Nancy (in Popke, 2003) gebruikt het begrip *community*: “community means ... that there is no singular being without another singular being, and that there is, therefore, what might be called, in a rather inappropriate idiom, an originary or ontological “sociality”” (p.310). Wat hij precies met deze *sociality* bedoelt, is echter onduidelijk. Het gaat in elk geval over iets dat continu in beweging is en verbonden aan de ruimtelijkheid waarin men ageert. Popke (2003) stelt zich verder de

vraag in welke mate ethische/morele codes interfereren met materiële en symbolische *geographies*:

Space is far from a passive stage or container, but is radically open, constituted through perturbation, oscillation and movement: 'the composition of folds is not what something is, but rather what it is in the process of becoming, its becoming other, and its ceasing to be' (1999: 164). Put another way, 'what takes place *unfolds* and *splays out*... place is nothing if it is not *in process*' (1999:7). (Doel, in Popke, 2003, p.309)

In meer concrete termen besluit Soenen (2006) als volgt: "zoals vastgesteld doen zich in de relatie tussen mensen in de stedelijke ruimte verschillende mechanismen voor die niet van tevoren vastliggen of te voorspellen zijn, maar die zich in de interactie zelf telkens opnieuw creëren en deconstrueren" (p.136). Het sociale uit zich onder andere in regels die ontstaan in de complexe interactieprocessen, niet alleen tussen de aanwezigen in de ontmoetingsplaats, maar zelfs met inbegrip van normen en waarden die buiten de muren van Baboes gelden en hun stempel drukken op wat er zich binnen de muren van de ontmoetingsplaats afspeelt. Deze regels zijn mogelijks onuitgesproken, maar worden impliciet doorgegeven en kunnen veranderen. Altheide & Johnson (1998) spreken i.c. over *tacit knowledge* als kennis dat zich op de grens tussen betekenis en actie bevindt. Het is niet eenvoudig deze kennis in woorden te vatten:

Social life is spatially and temporally ordered through experiences that cannot be reduced to spatial boundaries as numerous forms of communication attempt to do, especially those based on textual and linear metaphors. More specifically, experience is different from words and symbols about those experiences. Words are always poor representations of the temporal and evocative life world. [...] Tacit knowledge exists in that time when action is taken that is not understood, when understanding is offered without articulation, and when conclusions are apprehended without an argument. The nature of meaning and its unfortunate location between language and experience produces an imperfect fit. [...] Tacit knowledge includes what actors know, take for granted, and leave unexplicated in specific situations, things that may have been "learned" in some formal or semiformal sense at some earlier time, both substantively and procedurally. (p.297-299)

Het zijn regels en ideeën, oorspronkelijk ontstaan in de ruimte, via de interactie tussen mensen, maar ze beginnen geleidelijk aan een eigen leven te leiden (Vandenbroeck, persoonlijke communicatie, 4 november 2009). Indien deze regels een vast karakter krijgen en niet meer openstaan voor verschillen en tegenspraak, wordt het echter problematisch. *Poststructural ethics* legt de nadruk op "the ways in which social meanings and categories take on the *appearance* of truth or objectivity" (Popke, 2003, p.299). De taak van de begeleiders bestaat er dus in te waken over een open sfeer in de ruimte. Vandaar het belang van het deconstrueren van wat voor waar wordt aangenomen: "the ethos of

deconstruction stands as an injunction to re-politicize the social, to actively engage and make judgments, and to reinscribe an irrecusable responsibility into the event of any decision” (p.312), bijgevolg is het “not simply a matter, then, of ‘letting space take place’, but in thinking the space of the event as the means by which we affirm our subjectivity in and through the other” (p.309).

Centraal staan dus de relaties tussen ouder en kind, tussen ouders onderling, kinderen onderling en tussen ouders, kinderen en begeleiders. Van der Mespel (2008) stelt dat men zich ontplooit in relatie tot de ander en dat de ontmoetingsplaats ruimte biedt om deze verbondenheid tot uiting te laten komen. “Op deze manier schrijven ouders en kinderen verder aan hun persoonlijk verhaal en worden gezamenlijke verhalen – m.a.w. cultuur – geproduceerd” (p.3). De term socialisering is hier relevant en te begrijpen als het zich inschrijven in de gemeenschap door zowel kind als ouder. Het is echter zo dat “this ethical taking place of space, which is the space of politics, justice and responsibility, cannot be anticipated, calculated or planned, but must be offered, as a ‘gift of a spatio-temporality’”, aldus Nancy (in Popke, 2003, p.311). Het sociale is dus inherent verbonden met onvoorspelbaarheid en zoals Derrida (1997) reeds aangaf, mag men het onberekenbare niet volledig uitsluiten. Dat dit mogelijk zou zijn, lijkt onmogelijk, aangezien de opvoeding verweven zit in een radarwerk dat het kind, de ouders, hun breder sociaal netwerk, het (institutionele) middenveld en de bredere maatschappelijke context bevat en verbindt. Uiteraard roept dit vragen op over hoe dan samen te leven. Van der Mespel geeft aan dat de ontmoetingsplaats inspeelt “op de vraag naar *gemeenschapsvorming over socio-economische of etnisch-culturele grenzen* heen die in steden het meest aan de orde is” (p.6-7). Dit vergt echter een zoektocht naar hoe mensen elkaar werkelijk kunnen ontmoeten, eventueel door gemeenschappelijke momenten in te bouwen, ... (Opvoeden in Brussel, 2009).

#### **4.1.7. Probleemstelling**

Specifiek gericht op het onderzoeksonderwerp van deze thesis wordt de algemene vraag gesteld of en op welke manier de verbinding wordt gemaakt tussen de context van opvoeden en opvoeden in context in de ontmoetingsplaats Baboes te Brussel.

Hoe is het gesteld met de sociale mix in de ontmoetingsplaats? Welke rol spelen de begeleiders in het faciliteren van de ontmoeting, het ondersteunen van sociale processen en het tegelijkertijd bewaken van de open sfeer in de ruimte? Welke sociale functie krijgt Baboes toebedeeld en eigent het zichzelf toe doorheen de interacties?

Er werd aangegeven dat de goede opvoeding niet bestaat, dat er meerdere mogelijke perspectieven zijn en dat deze kunnen veranderen met de tijd. De deconstructie van wat als norm wordt beschouwd, is een belangrijk onderdeel van de vrije confrontatie die in Baboes



mogelijks plaatsgrijpt. Hoe krijgt deze vrije confrontatie echter vorm/betekenis in de ontmoetingsplaats? En hoe beweegt deze confrontatie zich op de verschillende spanningsvelden: tussen erkenning en afkeuring, verschillen en gelijkenissen en tussen afstand en nabijheid?

Onderzoek wees eveneens op het belang van informele sociale steun en het gegeven dat tegenspraak ook ondersteunend kan zijn. Is het zo dat verschillen, afkeuring en afstand een meerwaarde kunnen betekenen voor opvoedingsverantwoordelijken en jonge kinderen? En verandert hierdoor de blik van deze opvoedingsverantwoordelijken op hun kind, op hun opvoeding en/of op zichzelf (cf. socialisering van de ouders)? Kunnen ouders in de ontmoetingsplaats sociale steun zoeken/geven/vinden/...? En wat is de rol van de begeleiders in het deproblematiseren van twijfels, of hoe vullen zij deze rol in? Wordt het weten van ouders erkend en slaagt men er in een ruimte te creëren waarbinnen ouders zelf betekenis kunnen geven aan opvoeding?

Naast de vrije confrontatie, is 't sociale een belangrijk element dat mogelijk aanwezig is in de ontmoetingsplaats. Ontstaat er een gevoel van verbondenheid, zijn er processen van herkenning, verbinding en verrijking? Worden er – en zo ja, welke – gezamenlijke verhalen geconstrueerd?

Dit zijn maar enkele van de vele vragen die aan een sociale praktijk als Baboes kunnen gesteld worden.

## **5. Methodologisch kader**

### **5.1. Een postmoderne kijk op kennis en multivocaliteit.**

Het uitvoeren van een onderzoek vraagt een bepaalde kijk op kennis en het tot stand komen ervan. Uit voorgaande literatuurstudie en discoursanalyse volgt een postmoderne kijk op wat men voor waar kan aannemen. Er is niet zoiets als één waarheid, één goed model van opvoeden, één context, integendeel: “the meaning of whatever is observed, is shaped by the place from which it is perceived” (Holquist, 2002). Er zijn dus evenveel interpretatiemogelijkheden als er mensen zijn en andermans perspectief kan verrijkend zijn om te reflecteren op het eigen handelen. Het is niet alleen onmogelijk om één vaststaande werkelijkheid te beschouwen, het is ook onwenselijk. Een pluraliteit aan verhalen en constructies is van belang om recht te doen aan een veelheid van realiteiten. Kennis is in deze benadering steeds context- en tijdsgebonden, het is een proces van betekenisverlening en ontstaat in dialoog tussen mensen, als interafhankelijke sociale wezens die interageren in specifieke contexten. Deze dialoog behelst een veranderingsproces en is *a necessary multiplicity in human perception*, aldus Dahlberg & Moss (2005). Het is dan ook geen doelstelling van dit onderzoek om *de waarheid* over ontmoetingen tussen ouders in een formele context als Baboes te verkondigen. “A postmodernist position does allow us to know “something” without claiming to know everything. Having a partial, local, historical knowledge is still knowing” (Richardson, 1998, p.348). Soenen (2006) streeft naar het volgende:

een etnografische kijk stimuleren waarbij niet alleen wordt gekeken naar wat ruimtes, rollen, posities, categorieën met mensen doen, maar ook naar wat mensen daar zelf mee doen. Het is belangrijk een diversiteit aan relaties in kaart te brengen en zo het repertoire uit te breiden. (p.97)

Dit onderzoek wil hiertoe bijdragen, het bestaat er in te kijken naar wat zich feitelijk afspeelt in deze ontmoetingsplaats – door en met de bril van de begeleiders – en de meerstemmigheid te laten spreken, vanuit een fundamenteel verlangen om het debat open te houden, te voeden en tegenspraak mogelijk te maken. Hiervoor is het noodzakelijk dat gemaakte keuzes en de gevolgde weg verantwoord worden.

### **5.2. Keuze van Baboes als analysepraktijk**

Vanuit de literatuurstudie wordt naar opvoeding gekeken als een proces dat ingebed is in een context die bepaalde mogelijkheden in- en uitsluit én beïnvloed wordt door bepaalde sociaal-culturele en historische discours over wat opvoeding is of hoort te zijn. Deze twee componenten zijn niet los van elkaar te zien. De ontmoetingsplaats voor kinderen en ouders is een interventie gericht op sociale steun in deze tweeledige context. Enerzijds voorziet ze

in de mogelijkheid tot een gevarieerde speelruimte voor kinderen en een plek om even op adem te komen voor ouders, anderzijds brengt ze mensen bijeen met een diversiteit aan opvattingen over opvoeden wat zorgt voor confrontatie. De ontmoetingsplaats is ook zelf actor in dit proces, het geeft mee vorm aan ideeën over spelen, leren, slapen, ouder of kind zijn doorheen de opstelling van de ruimte, het handelen van de begeleiders, de profilering via media, ... Het is een plaats opgezet vanuit bepaalde doelstellingen én met bepaalde effecten, waar “transmission and creation of culture and values” (Dahlberg & Moss, 2005, p.24) plaatsvindt, bijgevolg is het een “public space and a site for ethical and political practice” (p.10).

Binnen het kader van deze masterproef is besloten om slechts één ontmoetingsplaats in de diepte te bekijken. De ontmoetingsplaats Baboes wordt beschouwd als “a site that will yield important data on the topic of interest” (Goodwin & Goodwin, 1994, p. 115), vanuit de overtuiging dat relevante informatie kan gegenereerd worden uit een analyse van dagelijkse praktijken als *micro-events* (Vandenbroeck et al., 2009). Er zijn een aantal redenen die een ontmoetingsplaats als Baboes heel interessant maken. Eerst en vooral is het een vrij jonge voorziening, ontstaan vanuit een onderzoek naar het aandeel van het bestaande aanbod in processen van sociale steun. Het is gefundeerd vanuit de vaststelling dat ouders belang hechten aan het delen van hun ervaringen met opvoeden (Hermanns, 2009) en aan het uitbreiden en diversifiëren van hun sociale netwerken. Het mediëren van ontmoetingen tussen mensen met een diverse achtergrond, bleek enkel mogelijk in een georganiseerde – formele – setting (Vandenbroeck et al., 2007). Dat Baboes een jonge voorziening is, maakt het mogelijk om van bij de opstart het groeiproces mee te maken, het zorgt voor een zekere openheid en de nodige reflectie. Hier is echter ook mogelijk een nadeel aan verbonden: de voorziening staat nog in z’n kinderschoenen, er kunnen dus nog geen uitspraken gedaan worden op langere termijn.

Een tweede voordeel is dat ongeveer gelijklopend met het schrijfproces van deze masterproef een evaluatieonderzoek plaatsvindt dat wordt uitgevoerd door Prof. Dr. Michel Vandenbroeck, reeds van bij het begin betrokken bij het onderzoek Opvoeden in Brussel. In het evaluatieonderzoek, gebaseerd op de analyse van de pedagogische documentatie, een kwantitatieve analyse van de registratiegegevens en een bevraging van de ouders, wordt nagegaan of Baboes doet wat ze zegt dat ze doet, wat de meerwaarde is van dergelijke ontmoetingsplaats en hoe de werking nog kan verbeteren.

Een derde voordeel in het onderzoeken van feitelijke interacties tussen ouders, kinderen en begeleiders, is dat datamateriaal reeds voorhanden is. Baboes houdt vanaf de opstart dagelijks een kort verslag bij van deze interacties, gebaseerd op het concept van de pedagogische documentatie, evenals een aantal kwantitatieve registratiegegevens. Dit materiaal is echter niet opgezet voor onderzoeksdoeleinden maar als werkinstrument voor

interne reflectie. Dit gegeven leidde tot enkele discussiepunten met het team van Baboes, vanuit een terechte bezorgdheid om de privacy van de ouders en kinderen die de ontmoetingsplaats bezoeken. Het intern gebruik ervan voor reflectie staat in een spanningsveld met rapportage van het materiaal naar buiten toe door een externe onderzoeker. Om de validiteit en betrouwbaarheid van de data-analyse te vergroten, werd deze masterproef ter nalezing voorgelegd aan de direct betrokkenen, zijnde Christine Faure (coördinator), Tom Verhaeghe (hoofdbegeleider), Griet Dejaegher en Gwendoline Vanmanshoven (begeleiders) en Prof. Dr. Michel Vandenbroeck (onderzoeker). Op die manier kregen zij de kans hun opmerkingen en bedenkingen bij dit onderzoek te formuleren. Op vraag van de begeleiders heeft dit geleid tot de aanpassing van een aantal feitelijke gegevens in de fragmenten uit de pedagogische documentatie in overleg met Prof. Dr. Michel Vandenbroeck, promotor van deze masterproef.

Het onderzoek wordt dan wel uitgevoerd door een 'externe' onderzoeker, de begeleiders documenteren zelf wat er gebeurt in Baboes. Ze kunnen er belang bij hebben dat Baboes positief geëvalueerd wordt en zouden dus bepaalde elementen bewust of onbewust kunnen weglaten. Dit is een mogelijk spanningsveld. Uit ondervinding kan echter gesteld worden dat er een vrij open sfeer heerst in het team waar fouten, problemen en gebreken mogen bestaan, zeker in de opstartfase van dit project. Gebreken en dergelijke zijn er trouwens sowieso, in elke werking. De dag dat men geen enkele opmerking meer heeft op de eigen werking, dat men denkt dat men alles goed doet en alles feilloos verloopt, is er een probleem.

Tot slot dient uitdrukkelijk vermeld te worden dat de opmerkingen op de pedagogische documentatie een methodologische kritiek zijn en dus geen evaluatie van de pedagogische documentatie als werkinstrument an sich. Er werd reeds vermeld dat de opzet ervan niet ingegeven is vanuit een onderzoeksopzet, wat een aantal consequenties heeft voor het uitvoeren van een onderzoek op basis van dit materiaal. Met deze bemerkingen wordt niet afgedaan aan de waarde die dit instrument heeft voor de werking van de ontmoetingsplaats Baboes.

### **5.3. Onderzoeksvragen**

Globaal wordt gekeken naar wat de betekenis kan zijn van een ontmoetingsplaats voor ouders en kinderen in de wisselwerking tussen de context van opvoeden en het opvoeden in een bepaalde context. Diversiteit is hier een centraal begrip. Ten aanzien van de data worden volgende vragen geformuleerd:

1. Hoe is het gesteld met de sociale mix – in het kader van dit onderzoek geconceptualiseerd als positie<sup>4</sup> van de begeleidende volwassene en taalachtergrond – in Baboes?
2. Welke evidenties zijn er van vrije confrontatie over taal- en andere grenzen heen? Hoe beweegt deze vrije confrontatie zich op de verschillende spanningsvelden:
  - a. tussen erkenning en afkeuring,
  - b. tussen verschillen en gelijkenissen,
  - c. tussen afstand en nabijheid?
3. Zijn er voorbeelden van situaties waarin tegenspraak ondersteunend kan zijn?
4. Wat is de rol van de begeleiders in het deproblematiseren van twijfels, of hoe vullen zij deze rol in? Wordt het weten en de beleving van ouders erkend, en zo ja op welke manier?
5. Welke gezamenlijke verhalen worden er geconstrueerd? Wat zijn voorbeelden van processen van herkenning, verbinding en verrijking?

#### 5.4. Dataverzameling en analyse

Het proces van dataverzameling, analyse en interpretatie gebeurt grotendeels simultaan. De dataverzameling gebeurt hoofdzakelijk door de direct betrokkenen in Baboes, zijnde de coördinator en twee<sup>5</sup> begeleiders. Zij vormen dan ook de *key informants* van dit onderzoek: “these individuals can help unravel the complexities of the processes under investigation” (Goodwin & Goodwin, 1994, p.116). De analyse en interpretatie van het materiaal is eveneens een open proces, naarmate het vordert, kunnen oorspronkelijke doelstellingen of ideeën wijzigen naargelang de tussentijdse bevindingen. Bovendien worden deze bevindingen op verschillende tijdstippen in het proces gecommuniceerd naar de betrokkenen toe ter verificatie, zij zijn steeds in staat hun opmerkingen of twijfels bij de interpretatie te formuleren.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Met positie van de begeleidende volwassene worden verschillende (eenvoudig te identificeren) vormen van diversiteit bedoeld, met name moeders en vaders (gender), ouders en grootouders (generatie), familie en andere opvoedingsverantwoordelijke (verwantschap).

<sup>5</sup> Het datamateriaal wordt bestudeerd van het openingsmoment in mei tot eind december 2009. Op dat moment was de tweede begeleider nog niet aangeworven.

<sup>6</sup> Op volgende data vonden de verschillende momenten van overleg plaats: 29/10/09 (eerste gesprek ter aftoetsing mogelijkheden en beperkingen), 01/12/09 (evaluatievergadering: bespreking eerste analyse van het materiaal), 17/02/10 (tweede evaluatievergadering: uitgebreide bespreking evaluatierapport en verwerking registratiegegevens), 31/03/10 (derde evaluatievergadering: bespreking evaluatierapport en vraag om deze masterproef na te lezen vòòr indiening), 10/05/10 (bespreking van de opmerkingen op dit onderzoek).

#### 5.4.1. Thematische analyse van de pedagogische documentatie in Baboes

De pedagogische documentatie als vorm vindt zijn oorsprong in Noord Italië, waar Malaguzzi zijn vernieuwende onderwijsopvattingen voor het eerst vorm kregen. Men vertrekt van een pedagogiek van het luisteren, van een gedeelde praktijk tussen kinderen, ouders, begeleiders en onderzoekers. De pedagogische documentatie ontstaat als tastbaar resultaat van deze interactie: “het maakt de denk-, maak- en leerprocessen zichtbaar en dus bespreekbaar zodat er gereflecteerd kan worden” ([www.pedagogiekontwikkeling.nl](http://www.pedagogiekontwikkeling.nl)). Goldhaber & Smith (1997) schrijven dat het documenteren “promotes staff development and collaboration, creates a climate of inquiry, and advocates for the child”. De pedagogische documentatie van Baboes is geïnspireerd op de Reggio Emilia benadering, maar wordt heden in Baboes vooral gebruikt *door* en *voor* begeleiders. De discussie over de manier waarop de ouders en kinderen kunnen betrokken worden, wordt volop gevoerd. Dit wordt geduid als een zoekproces vanuit een bezorgdheid om de invulling die een ontmoetingsplaats als Baboes kan krijgen, blijvend open te houden. De pedagogische documentatie is momenteel vooral een instrument van reflectie op wat er gebeurt, op hoe ouders, kinderen en begeleiders wel of niet interageren met elkaar en met de ruimte. Daarnaast schrijven de begeleiders over hun eigen functioneren en bedenkingen hierbij, wat stof is voor de intervisie en supervisie. De pedagogische documentatie laat ruimte voor conflicten en tegenspraak (Dahlberg & Moss, 2005). Vanuit een geloof in het bestaan van meerdere realiteiten, wordt een analyse van deze pedagogische documentatie als een meerwaarde beschouwd. Daarbij resorteert echter het bewustzijn dat “meaning does not reside in a text but in the writing and reading of it” (Derrida, in Hodder, 1998, p.111). Er is bijgevolg niet één juiste betekenis, het is eigen aan het geschreven woord dat het ruimte laat voor verschillende interpretaties. Teksten dienen gelezen en begrepen te worden in de context waarin ze geproduceerd en geconsumeerd zijn, aldus Hodder.

De opmaak van de fiches, die elke openingsdag worden ingevuld, is in de eerste plaats ingegeven vanuit een verlangen om te reflecteren op de dagelijkse praktijken, het initiatief intern te kunnen evalueren en de onderzoeksresultaten van Opvoeden in Brussel blijvend te toetsen op hun actualiteitswaarde (Vandenbroeck et al., 2007). Hierbij wil men blijvend de discussie voeren over hoe in de praktijk met het verzamelde materiaal wordt omgesprongen, de toekomst zal dit verder uitwijzen. Er wordt gekozen voor een thematische analyse van deze pedagogische documentatie en dit wordt zowel als een voorgestructureerd verslag van wat zich feitelijk afspeelt in de ontmoetingsplaats als een constructie van die realiteit gelezen. Het is een ethnografisch onderzoek in die zin dat de pedagogische documentatie een neerslag is van wat er gebeurt tijdens een openingsmoment van Baboes, het is echter niet geschreven door een externe onderzoeker maar door de aanwezige begeleiders van

Baboes zelf in een vooraf semi-gestructureerd schema, wat zorgt voor continuïteit in de verslaggeving. Er is dus geen sprake van een directe vorm van observatie. Doch dankzij de mogelijkheid om in interactie te treden met de schrijvers van deze verslagen, kan dit niet vergeleken worden met bijvoorbeeld historische documentanalyse. Het is tevens een vorm van analytisch onderzoek: een analyse van bestaande documenten, weliswaar van slechts één type document, met name de pedagogische documentatie (Goodwin & Goodwin, 1994). De analyse is fenomenologisch van aard (Denzin, 1998) en gebeurt inductief. Het bestaat bijgevolg eerder uit het ontwikkelen van theorieën dan het testen van hypothesen (Goodwin & Goodwin, 1994). De analyse bestaat er in dat de elementen uit de fiches worden gecodeerd en ondergebracht in betekenisvolle categorieën. Deze categorieën vormen de basis voor de ontdekking van patronen of relaties en voor het leggen van accenten. Dit vormt het vertrekpunt voor het opnemen van een aantal emblematische situaties. Het resultaat is een goed gedocumenteerde, beschrijvende analyse dat een antwoord moet bieden op onderzoeksvragen twee tot en met vijf. Deze beschrijving dient niet gezien te worden als een spiegel van de werkelijkheid: “it does not report a social world that is independent of its textual representations [...] But we should not and need not therefore assume that they have no capacity to represent and reveal aspects of the social world” (Atkinson, in Altheide & Johnson, 1998, p.305). Greene (1998) stelt dat “interpretivist practice intentionally reveals the value dimensions of lived experience” (p.385). Er wordt aandacht geschonken aan wat deze documentatie wel en niet vertelt, of het gaat om intenties of feitelijkheden, output of outcome en of er belangstelling is voor de beleving van de ouders. Het gaat er bijgevolg niet louter om de essentie te geven van wat geschreven wordt over de interacties in Baboes, maar ook “[to] reflect tacit knowledge, the largely unarticulated, contextual understanding that is often manifested in nods, silences, humor and naughty nuances”, aldus Altheide & Johnson (p.297). In dit onderzoek wordt deze ambitie echter gedeeltelijk beperkt door hetgeen de begeleiders noteren.

In het kader van dit onderzoek wordt ervoor gekozen om de pedagogische documentatie te analyseren vanaf de opstart van Baboes (12 mei 2009) tot en met eind december 2009, wat neerkomt op 125 ingevulde fiches. Gelijklopend met de kwantitatieve registratiegegevens, wordt op die manier een overzicht geboden van de werking van Baboes in 2009.

#### **5.4.2. Kwantitatieve analyse van de registratiegegevens in Baboes**

De thematische analyse van de kwalitatieve data wordt aangevuld met een kwantitatieve analyse van de registratiegegevens, zoals deze eveneens elke openingsdag worden bijgehouden. Bij het binnenkomen van ouders met hun kinderen, wordt steeds de naam gevraagd van het kind. Wanneer dit het eerste bezoek is voor het kind, wordt dit opgenomen in de registratiegegevens. Naast de naam, wordt de leeftijd in maanden genoteerd, evenals

de relatie van het kind tot de begeleidende volwassene en de taal die het kind met de opvoedingsverantwoordelijke spreekt. Deze gegevens laten toe te kijken naar patronen in gebruik (frequentie) en het bereikte publiek (leeftijd, taal, gender). Met behulp van deze analyse wordt de eerste onderzoeksvraag uitgelicht, met name de vraag hoe het gesteld is met de sociale mix – i.c. geconceptualiseerd als positie van de begeleidende volwassene en taalachtergrond – in Baboes. In het evaluatieonderzoek wordt deze sociale mix breder opgevat, dankzij het gebruik van een vragenlijst in de periode mei-juni wordt ook de sociaal-economische diversiteit onderzocht. Binnen de tijdspanne van deze masterproef, is het echter niet mogelijk deze data mee op te nemen in het onderzoek. Waar dit nodig is, zullen de kwantitatieve gegevens gekoppeld worden aan de kwalitatieve data, bijvoorbeeld om de reden van (periodieke) afwezigheid na te gaan (onder andere verblijf in het buitenland, crèchebezoek). Vragen die uit de kwantitatieve data komen, kunnen ook steeds besproken worden met het team.

#### **5.4.3. Integratie van kwantitatieve en kwalitatieve data**

De combinatie van kwalitatief en kwantitatief onderzoeksmateriaal laat toe beperkingen van beide te overstijgen. Cronbach & Associates gaven reeds aan dat “merit lies not in form of inquiry, but in relevance of information” (in Greene, 1998, p.383). Waar gemiddelden of bezoekersaantallen weinig zeggen over de betekenisverlening van mensen, geeft de pedagogische documentatie toch enig inzicht in het handelen van mensen. In navolging van Greene, Caracelli & Graham (in Goodwin & Goodwin, 1994) kan men stellen dat de registratiegegevens en pedagogische documentatie complementair zijn ten aanzien van elkaar (*complementarity*) en een uitbreiding op elkaar (*expansion*). Hierdoor zou de gegenereerde kennis meer compleet en informatief zijn. Niet alleen *hoeveel* en *wanneer* vragen worden beantwoord, eveneens *hoe* en *waarom* vragen komen aan bod.

Zowel bij de kwantitatieve als kwalitatieve analyse wordt in de breedte en de diepte geanalyseerd. Uit de registratiegegevens worden aantallen berekend op de volledige groep én worden enkele kinderen hun bezoekerspatronen gevolgd. Deze kinderen worden aselect uitgekozen in samenspraak met de begeleiders van Baboes. Er wordt in deze dimensie niet gestreefd naar generaliseerbaarheid maar eerder naar betekenisvolle kennis (Goodwin & Goodwin, 1994) en het ontdekken van nieuwe contactvormen (Soenen, 2006), vanuit een voorkeur voor een contextueel standpunt. Eveneens de kwalitatieve data wordt in de breedte geanalyseerd, zo wordt gezocht naar voorbeelden van het gebruik van de ruimte, naar sociale interacties tussen verschillende actoren, naar elementen van (h)erkenning en afkeuring, afstand en nabijheid. Daarnaast worden enkele kinderen en hun ouder(s) over een langere periode gevolgd en wordt de evolutie in hun verhaal bestudeerd “[to clarify] the nature, context, process, significance, and consequences of the ways in which human beings



define their situations” (Altheide & Johnson, 1998, p.309). Het schrijven van het verhaal van deze kinderen wordt beschouwd als *a method of discovery* en moet leiden tot *evocative representations*, zoals Richardson het beschrijft (1998). Echter vanuit een blijvend bewustzijn dat “no permanent telling of a story can be given” (Denzin, 1998, p.326), maar dat “in telling a story, the author attempts to weave a text that re-creates for the reader the real world that was studied” (p.328).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Er zijn in dit onderzoek geen observaties door een externe onderzoeker mee opgenomen, omwille van het mogelijks indringende karakter ervan. In het beginstadium van haar bestaan, leek dit niet gepast volgens het team dat zich zo laagdrempelig mogelijk wilt opstellen. Er werd wel de mogelijkheid geboden om de begeleiders en de coördinator te interviewen. Verschillende overlegmomenten met het team en de onderzoekers omtrent de analyse van het materiaal, maakten dit echter grotendeels overbodig.

## 6. Onderzoekresultaten

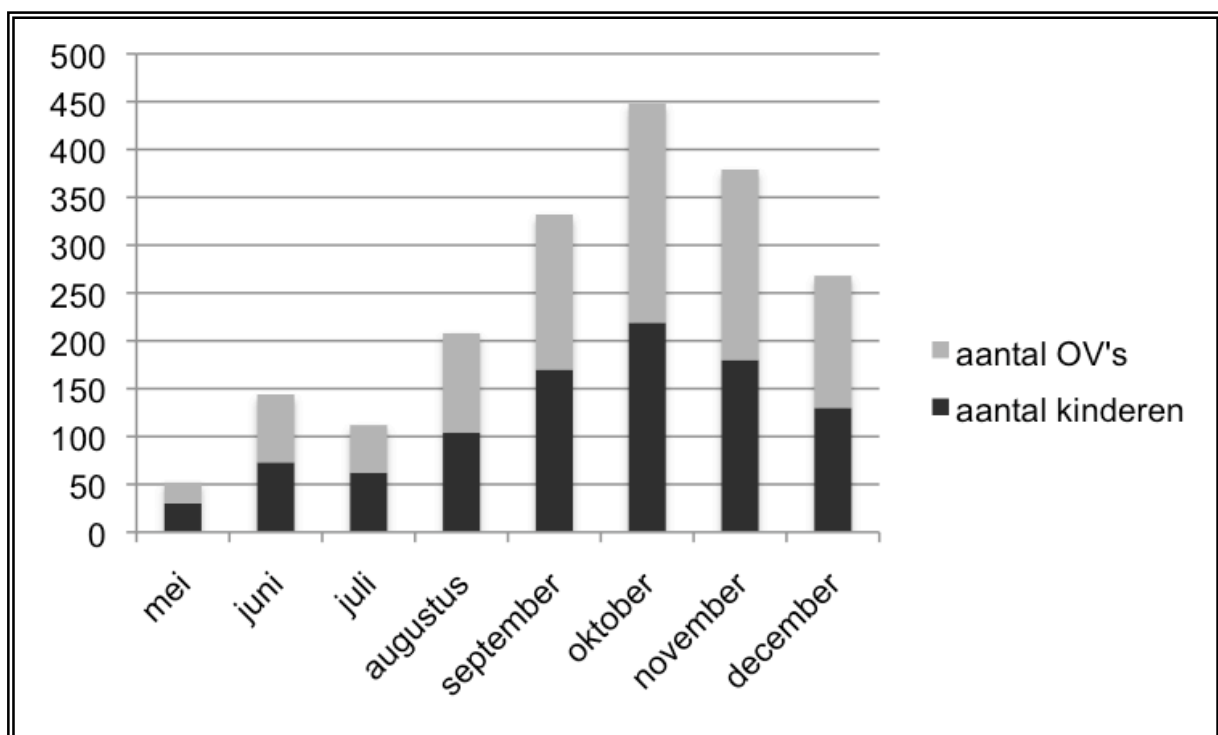
### 6.1. Analyse en interpretatie van de kwantitatieve registratiegegevens

In het kader van dit onderzoek worden de kwantitatieve registratiegegevens, die door de begeleiders van Baboes elke openingsdag worden bijgehouden, geanalyseerd voor de periode van 12 mei tot en met eind december 2009. Op basis van dit materiaal wordt de vraag gesteld naar de sociale mix (i.c. geconceptualiseerd als positie van de begeleidende volwassene en taalachtergrond) in Baboes.

#### 6.1.1. Globale analyse

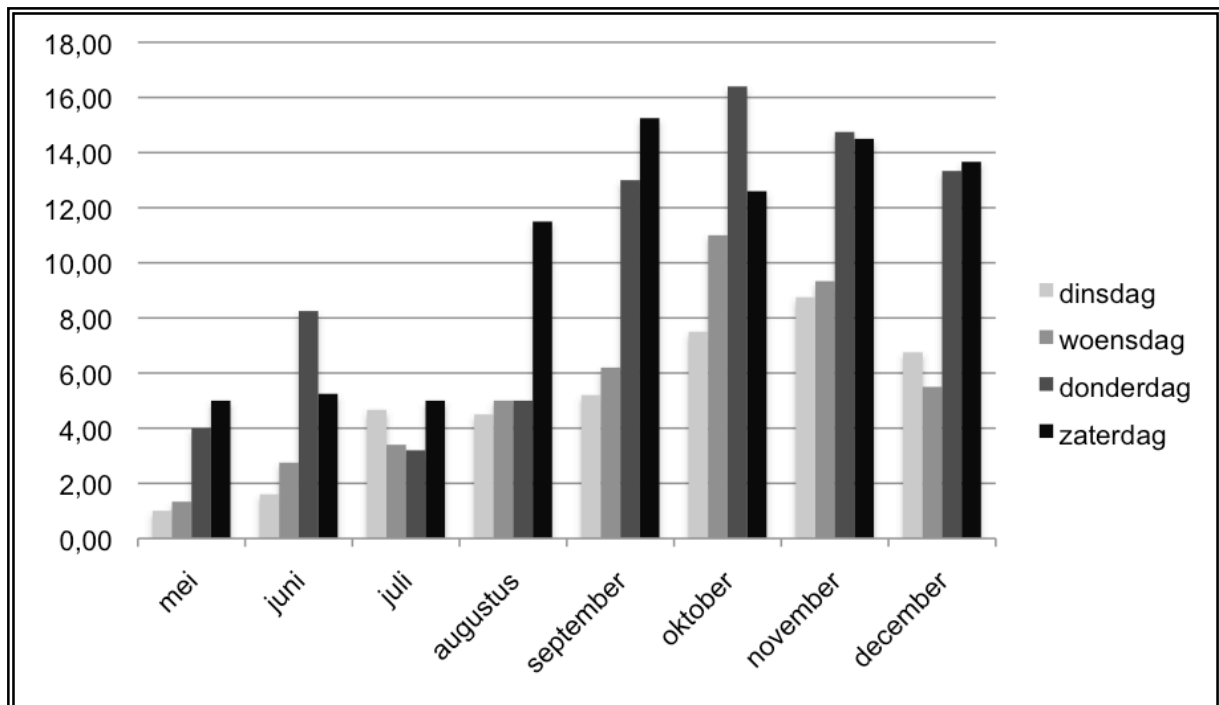
Als nieuwe ontmoetingsplaats kent Baboes een enorm succes, althans beschouwd in kwantitatieve aantallen. Met gemiddeld 28 nieuwe kinderen per maand, een totaal bereik van 221 kinderen uit 196 gezinnen, 1943 bezoekers (opvoedingsverantwoordelijken (OV's) en kinderen) overheen de periode mei – december 2009, en dus zo'n 7,7 kinderen per openingsdag, wordt het soms druk in Baboes.

Grafiek 1.1. Bezoekersaantallen periode mei – december 2009



Het aantal kinderen per openingsdag neemt toe, met een hoogtepunt in de maanden oktober-november, gevolgd door een lichte daling in december, mede veroorzaakt door 5 sluitingsdagen in de periode van 24-31 december (zie grafiek 1.1 en 1.2).

**Grafiek 1.2. Gemiddeld aantal kinderen op de verschillende openingsdagen, verloop mei – december 2009**



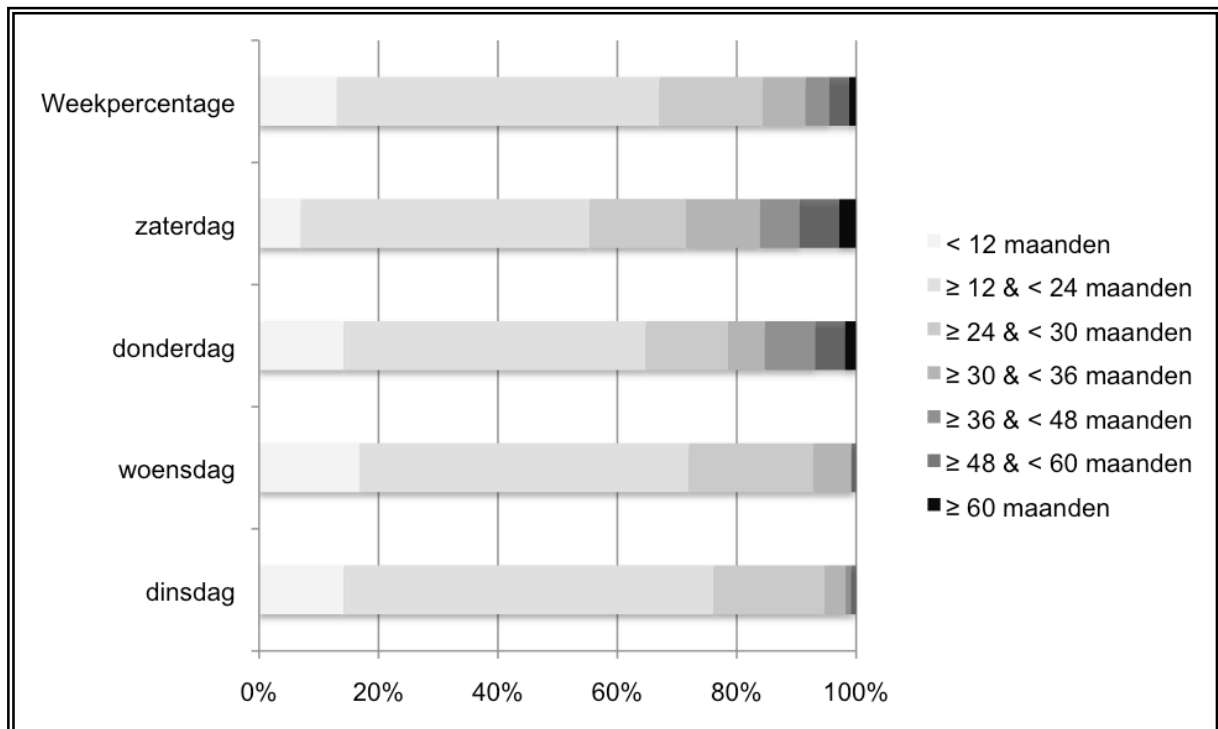
Het valt op dat verhoudingsgewijs minder kinderen komen op het openingsmoment op dinsdag en woensdag (openingsuren tijdens de schooluren) dan op donderdag en zaterdag. Deze aantallen zeggen echter niets over de betekenis die het bezoek heeft voor de betreffende gezinnen. Wanneer wordt gekeken naar welke leeftijdscategorieën op welke openingsmomenten komen (zie grafiek 1.3), blijkt bovendien dat ook kinderen die de kleuterleeftijd bereikt hebben, op dinsdagen en woensdagen – en dus tijdens de schooluren – naar Baboes komen (vakantieperiodes niet meegerekend).

Uit bespreking met de begeleiders in Baboes, blijken dit soms kleuters te zijn die enkele dagen van school gehouden worden uit medische voorzorg, maar dat een aantal kleuters effectief (nog) niet naar de kleuterschool gaan. Over het aantal kleuters op donderdagen, buiten vakantieperiodes om, kan weinig gezegd worden omwille van de openingsuren die slechts gedeeltelijk overlappen met de schooluren.

Wat verder de leeftijdsverdeling betreft, kan gesteld worden dat de groep  $\geq 12$  &  $< 24$  maanden opvallend groter is dan de andere leeftijdsgroepen. Deze leeftijdsgroep vormt zo'n 54% van het totaal aantal bezoeken. Waar heel wat andere ontmoetingsplaatsen de leeftijdsgrens op 3 jaar leggen, blijkt bij Baboes het bij toch een kleine 10% van de bezoeken om oudere kinderen te gaan (in principe 36 tot 60 maand<sup>8</sup>).

<sup>8</sup> Er wordt gesteld 'in principe' omdat in enkele gevallen het om een ouder broertje of zusje (ouder dan 60 maand) gaat dat mee komt naar Baboes.

**Grafiek 1.3. Percentage kinderen per openingsdag naargelang leeftijdsgroep (exclusief vakantieperiodes)**



### 6.1.2. Sociale mix in Baboes

De sociale mix in Baboes bestaat in dit onderzoek uit twee componenten: de taal die het kind met de opvoedingsverantwoordelijke spreekt, evenals de *positie* van de begeleidende volwassene. Met positie van de begeleidende volwassene worden verschillende vormen van – eenvoudig te identificeren – diversiteit bedoeld: met name moeders en vaders (gender), ouders en grootouders (generatie), familie en andere opvoedingsverantwoordelijke (verwantschap). Op basis van de registratiefiches kan helaas niets gezegd worden over de socio-economische diversiteit in Baboes. Toekomstig onderzoek zal hier meer gegevens over verschaffen.

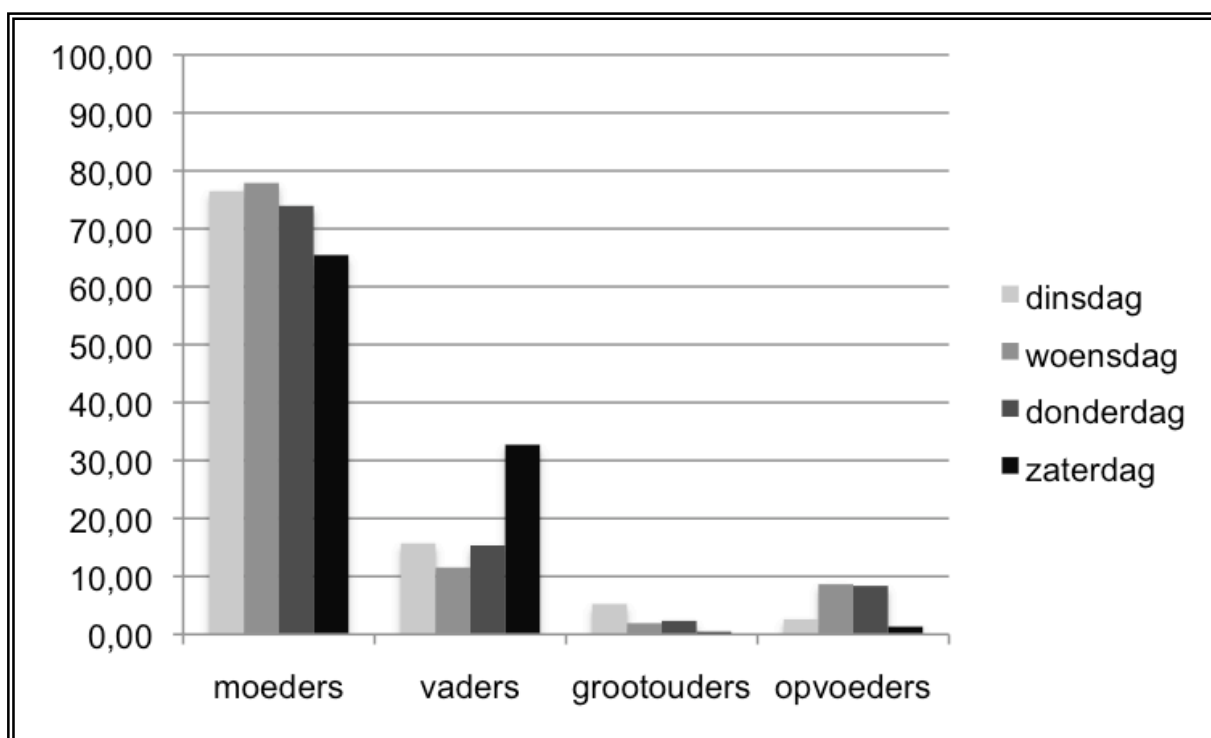
Tabel 2.1 geeft een overzicht van de absolute aantallen en de percentages over alle openingsdagen heen. Grafiek 2.1 geeft dit visueel weer.

**Tabel 2.1. Gemiddeld aantal opvoedingsverantwoordelijken per dagdeel (in percentage)**

	aantal	/32 dinsdagen	%	
dinsdag	aantal moeders	117	3,66	76,47
9u-12u	aantal vaders	24	0,75	15,69
	aantal grootouders	8	0,25	5,23
	aantal andere opvoedingsverantwoordelijken	4	0,13	2,61
	totaal	153	4,78	100

		aantal	/32 woensdagen	%
woensdag 9u-12u	aantal moeders	81	2,53	77,88
	aantal vaders	12	0,38	11,54
	aantal grootouders	2	0,06	1,92
	aantal andere opvoedingsverantwoordelijken	9	0,28	8,65
	totaal	104	3,25	100
		aantal	/31 donderdagen	%
donderdag 14u-18u	aantal moeders	159	5,13	73,95
	aantal vaders	33	1,06	15,35
	aantal grootouders	5	0,16	2,33
	aantal andere opvoedingsverantwoordelijken	18	0,58	8,37
	totaal	215	6,94	100
		aantal	/30 zaterdagen	%
zaterdag 10u-12u30	aantal moeders	146	4,87	65,47
	aantal vaders	73	2,43	32,74
	aantal grootouders	1	0,03	0,45
	aantal andere opvoedingsverantwoordelijken	3	0,10	1,35
	totaal	223	7,43	100

**Grafiek 2.1. Gemiddeld aantal opvoedingsverantwoordelijken doorheen de week (in percentage)**



Over alle bezoeken heen in de periode mei – december 2009 blijkt dat gemiddeld in 73,44% van de bezoeken over de vier openingsdagen de moeder mee is met het kind, dit hoeft ons niet te verbazen aangezien opvoeden nog steeds een gendergesegregeerde activiteit is. Echter, bij 18,83% van de bezoeken is een vader aanwezig. Alweer niet vreemd is dat deze vaker op zaterdag komen (32,74%), doch komen zij ook vrij frequent op de andere

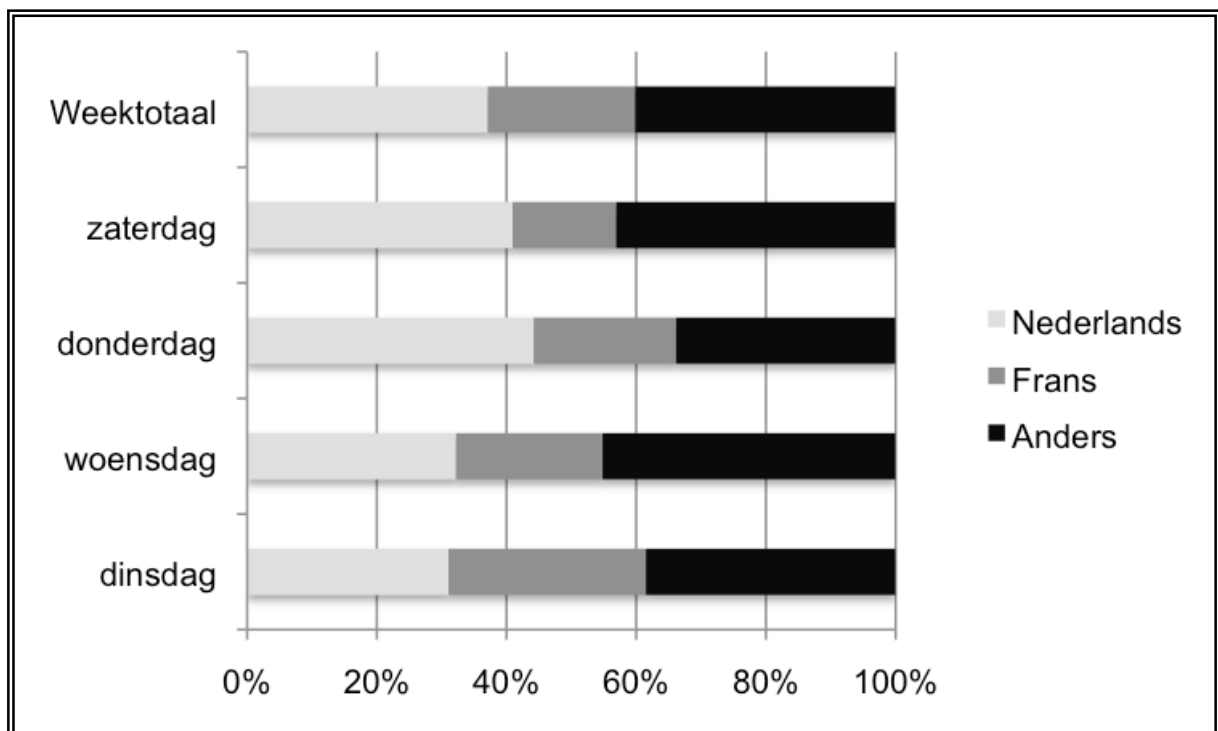
(werk)dagen naar Baboes. Dit wat betreft sociale mix op basis van gender van de opvoedingsverantwoordelijke. Baboes blijkt een ontmoetingsplaats te zijn voor jong en oud: 2,48% van de bezoeken (dit wil zeggen 24 effectieve bezoeken) werden vergezeld door een grootouder. Daarnaast komen kinderen ook in 5,25% van de gevallen met een andere opvoedingsverantwoordelijke naar Baboes.

Vervolgens de tweede component: de taal die het kind spreekt met de begeleidende volwassene. Eerst en vooral dient vermeld te worden dat Baboes in deze periode reeds kinderen met 25 verschillende taalachtergronden bereikte. Als Nederlandstalige voorziening is het niet te verwonderen dat bijna de helft van de kinderen die de eerste keer komen Nederlands spreekt met de begeleidende volwassene, ook al is dit verhoudingsgewijs meer dan het aandeel Nederlandstaligen in Brussel (Linguapolis, 2008). Gelegen in (officieel) tweetalig Brussel, volgt het Frans, goed voor bijna 23%. Brussel kent echter een zeer diverse bevolking: Urdu, Arabisch en Engels staan verder bovenaan op de lijst.

<b>Tabel 2.2. Taalachtergrond van het kind</b>		<b>%</b>
Nederlands	106	47,96
Frans	50	22,62
Urdu	9	4,07
Arabisch	8	3,62
Engels	8	3,62
Poular	8	3,62
Japans	7	3,17
Portugees	3	1,36
Italiaans	3	1,36
Turks	3	1,36
Fins	2	0,90
Welsh	1	0,45
Pools	1	0,45
Russisch	1	0,45
Catalaans	1	0,45
Roemeens	1	0,45
Duits	1	0,45
Tsjetsjeens	1	0,45
Chinees	1	0,45
Thais	1	0,45
Zwitsers-Duits	1	0,45
Bulgaars	1	0,45
Albanees	1	0,45
Spaans	1	0,45
Panjabi	1	0,45
<b>Verhouding Nederlands – Frans – Andere taal</b>		<b>%</b>
Totaal Nederlands	106	47,96
Totaal Frans	50	22,62
Totaal Anders	65	29,41
	221	100,00

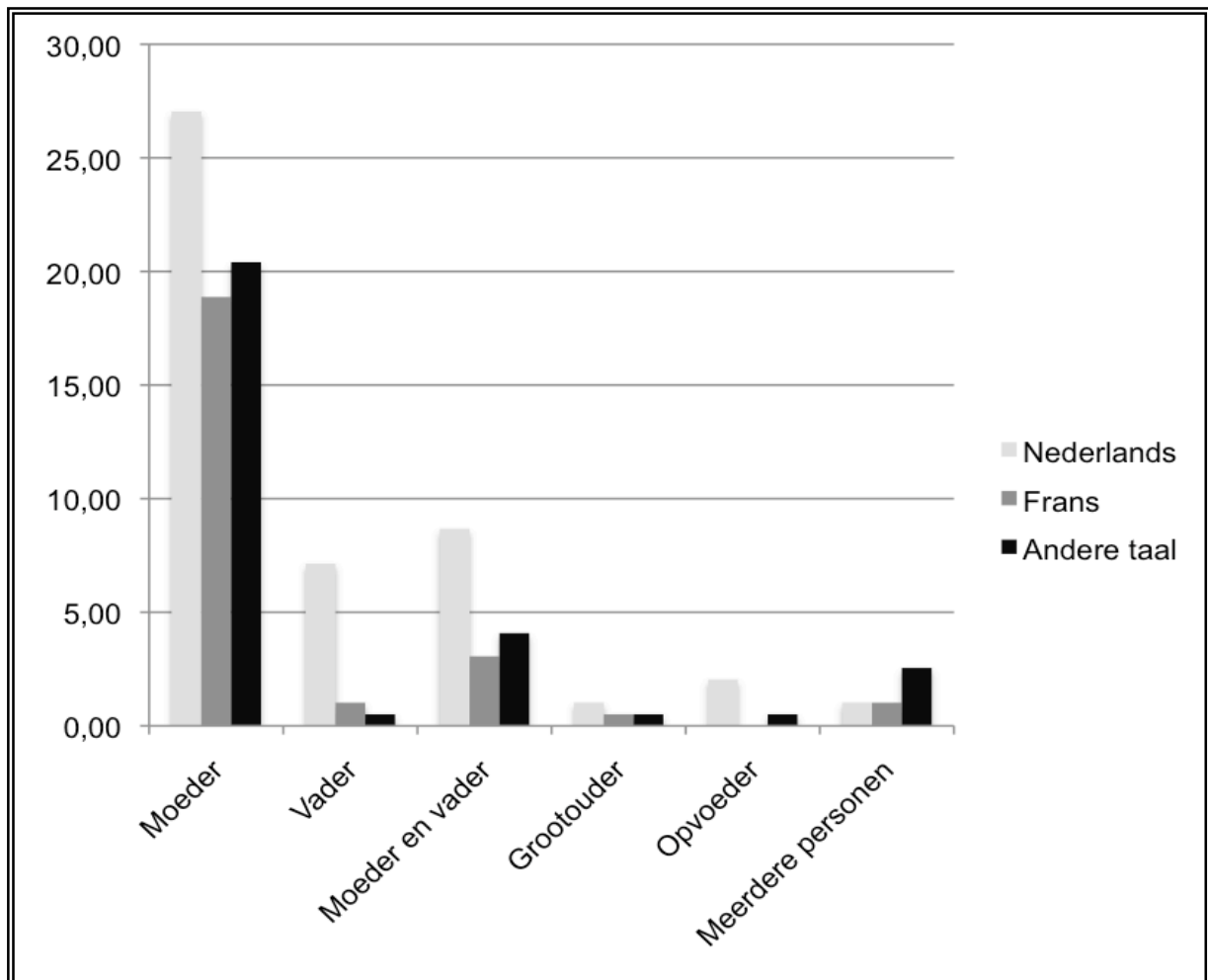
Deze cijfers gelden echter voor het eerste bezoek van elk kind aan Baboes. Er is een lichte verschuiving merkbaar in de cijfergegevens, berekend voor alle bezoeken over de hele periode mei tot en met december 2009. Daaruit blijkt dat in 37,10% Nederlands, in 22,73% Frans en in 40,18% van alle bezoeken het kind een andere taal spreekt met de opvoedingsverantwoordelijke. In elk geval lijkt taal geen belemmerende factor te zijn om naar Baboes te komen. De taal die het kind met de opvoedingsverantwoordelijke spreekt tijdens het eerste bezoek is echter slechts één parameter van de werkelijke diversiteit, het is slechts één element van de meervoudige identiteit van ouders en kinderen die Baboes bezoeken. Bovendien spreken heel wat kinderen feitelijk meerdere talen thuis: Engels met de papa, Spaans met de mama en Nederlands op school of Thais met de mama, Duits met de papa en Frans op school of gebarentaal met de mama en Nederlands met de papa en op school. Aangezien het door elke opvoedingsverantwoordelijke en het kind expliciet geuit wordt, is het een meetbare factor, wat niet wil zeggen dat enkel hetgeen meetbaar is het weten waard is.

**Grafiek 2.2. Taalachtergrond doorheen de week (in percentage)**



Over de combinatie tussen positie van de opvoedingsverantwoordelijke en taalachtergrond, kan enkel iets gezegd worden over het eerste bezoek. Uit grafiek 2.3 komt naar voor dat wanneer vaders (mee) naar Baboes komen, dit meer Nederlandstalige dan Frans- of anderstalige vaders zijn. Voor de taal van grootouder of andere opvoedingsverantwoordelijke worden geen opvallende verschillen genoteerd.

**Grafiek 2.3. Begeleidende volwassene en taalachtergrond bij het eerste bezoek van het kind aan Baboes (in percentage)**



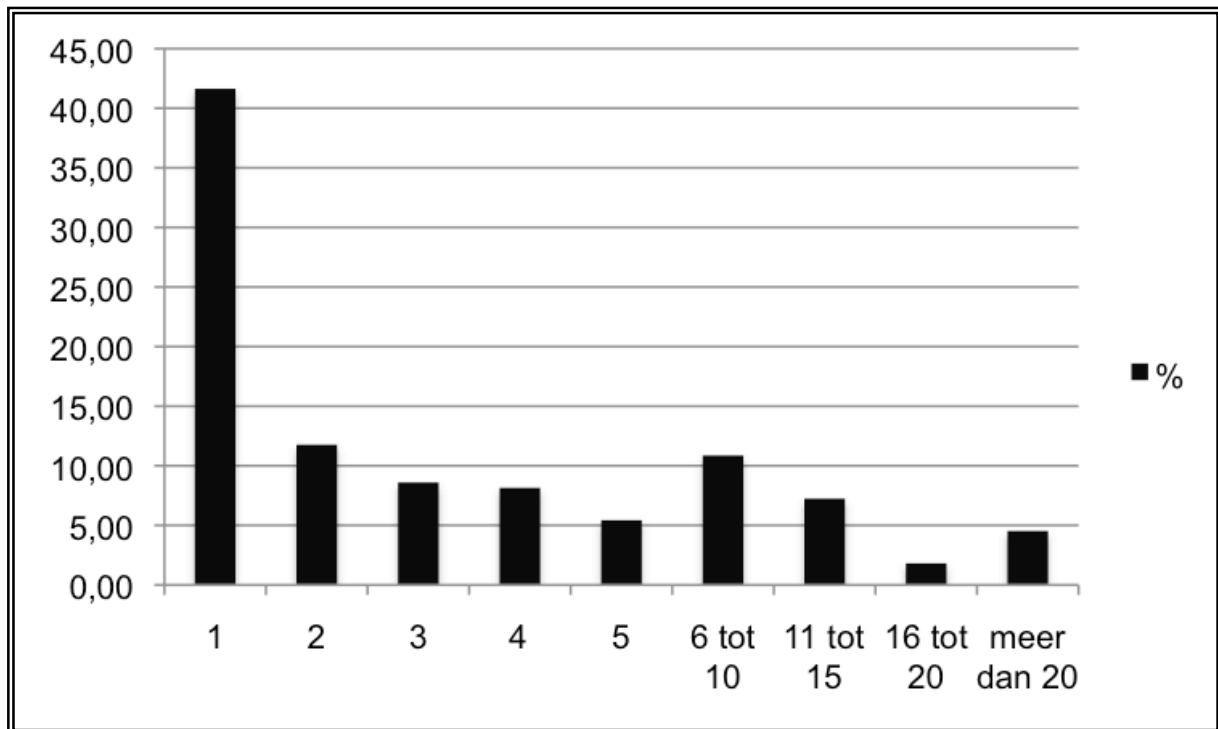
### 6.1.3. Terugkompercentage en patronen in gebruik

De vaststelling dat er kinderen naar Baboes komen die heel wat verschillende talen spreken, als zijnde een parameter voor de feitelijke diversiteit, is echter onvoldoende om iets te zeggen over het gebruik van de ontmoetingsplaats. Het feitelijk gebruik van deze ruimte vertelt mogelijk iets meer, al is ook het kwalitatief materiaal nodig om uit op te maken of er werkelijk ontmoetingen over grenzen heen plaatsvinden.

Vanuit een interesse naar het aantal kinderen dat één, twee of meerdere keren terugkomt naar Baboes, werd het terugkompercentage berekend. Om te vermijden dat kinderen die pas nieuw zijn van november of december een vertekend beeld geven omwille van het laag aantal bezoeken, wordt voor deze groep nagegaan hoeveel bezoeken zij brachten in de loop van januari en februari. De onderstaande grafiek geeft deze gecorrigeerde cijfers weer.



**Grafiek 3.1. Percentage kinderen dat x-aantal bezoeken brengt aan Baboes**



Uit de grafiek komt naar voor dat 41,63% van de kinderen slechts één bezoek brengt aan Baboes. Dit is een vrij hoog percentage. Zes procent van de kinderen kwam mee in het kader van een groepsbezoek van twee groepen ouders (Mammacafé en BON<sup>9</sup>) die eenmalig naar Baboes kwamen. Een deel van de groep eenmalige bezoekers bestaat tevens uit kinderen en hun ouders die naar Baboes komen onder begeleiding van een derde. Uit ervaring van de begeleiders blijkt dat de groep 'toegeleide' ouders minder snel uit eigen beweging terugkomt. Indien dit werkelijk zo is, kan men zich afvragen hoe dit komt en kan eventueel de zinvolheid van dergelijke toeleiding bevestigd worden. In andere gevallen komen soms vrienden van ouders mee met hun kinderen, terwijl zij niet in Brussel wonen, waardoor het blijft bij één bezoek. Er zijn ook ouders die pas een hele tijd later een tweede bezoek brengen. Het is van belang te benadrukken dat voor het overige deel van deze groep eenmalige bezoekers, één bezoek aan Baboes al betekenisvol kan zijn. Toch is blijvende reflectie over de mogelijke oorzaken hiervan noodzakelijk. Men dient stil te staan bij mogelijke uitsluitingmechanismen en drempels, niet omdat Baboes voor iederéén betekenisvol moet zijn, doch vanuit een bezorgdheid om onbedoelde en ongewenste effecten van het eigen handelen. Dat enkele bezoeken betekenisvol kan zijn, geldt eveneens voor de gezinnen die twee, drie, vier of meer bezoeken brachten aan Baboes in de periode mei – december 2009. Globaal genomen bracht 75% van de kinderen 5 of minder bezoeken

<sup>9</sup> Brussels Onthaalbureau Nieuwkomers.

aan Baboes, wat dus neerkomt op één kind op vier dat meer dan 6 keer naar Baboes kwam. Hier wordt gekeken naar 5 bezoeken, omdat dit quasi overeenkomt met het gemiddeld aantal bezoeken per kind (4,38) en per gezin (4,94).

Vervolgens werden verschillende mogelijke bezoekerspatronen geanalyseerd. Met de selectie van enkele kinderen, in samenspraak met de begeleiders van Baboes, is het niet de bedoeling representativiteit na te streven, maar eerder iets te zeggen over deze diversiteit en enkele illustratieve voorbeelden te geven. Het spreekt voor zich dat de voorbeelden niet spreken over kinderen die slechts één of enkele bezoeken brachten aan Baboes. Bij zo'n klein aantal bezoeken kan moeilijk van een patroon gesproken worden. Toch dienen vooreerst enkele algemene zaken aangegeven te worden:

- Een deel van de kinderen die twee tot vier bezoeken brengen, doen dit ofwel kort opeenvolgend, of eerder verspreid over twee of meer maanden. Een tussenpoos van twee, drie of zelfs vier maand niet naar Baboes komen is niet zeldzaam, ook niet bij kinderen die frequenter komen.
- Ongeveer één op tien kinderen komt met een regelmaat van twee à drie bezoeken per maand gedurende een bepaalde periode
- Een aantal kinderen komt een eerste (en soms tweede) keer naar Baboes, om vervolgens zo'n twee maanden later pas terug te komen en bijna wekelijks Baboes te bezoeken.
- Sommige kinderen komen systematisch elke dinsdag, woensdag, donderdag of zaterdag (of een combinatie).
- Een zestal kinderen komen – al dan niet frequent – over een lange tijdspanne van zo'n zeven à acht maand naar Baboes.
- Soms komen kinderen enkele keren naar Baboes vòòr ze naar de crèche gaan, maar ook eens kinderen de crèche frequenteren, blijft een deel van hen Baboes bezoeken.
- Er zijn ouders die slechts voor heel even in Baboes blijven, andere komen telkens voor een aantal uur naar Baboes (deze informatie is af te leiden uit de kwalitatieve data).

Enkele illustratieve bezoekerspatronen<sup>10</sup>:

Lukas is 20 maand en spreekt Nederlands. Hij komt de eerste keer met beide ouders naar Baboes begin juni. Daarna komt hij een poos niet meer tot zo'n 2 maand later, vanaf dan

---

<sup>10</sup> De namen van de kinderen zijn gewijzigd. De taal die het kind spreekt met de opvoedingsverantwoordelijke op dat moment, worden mee opgenomen. Echter, om de diversiteit aan talen die aanwezig is in Baboes en de interacties over grenzen heen te illustreren, maar tegelijk de anonimiteit te garanderen, werd in overleg met het team van Baboes en Prof. Dr. Michel Vandenbroeck beslist de talen waar nodig at random toe te wijzen, weliswaar vanuit een opzet zoveel mogelijk recht te doen aan het karakter van het oorspronkelijk fragment.

komt hij systematisch elke zaterdag naar Baboes met zijn papa. Zijn moeder komt af en toe nog mee. In totaal brengen ze 14 bezoeken aan Baboes.

Samir spreekt Arabisch met zijn ouders, hij is 30 maand oud. Gedurende twee maand komt hij zeer frequent naar Baboes: 3 dinsdagen, 3 woensdagen, 4 donderdagen en 4 zaterdagen. Hij komt met beide ouders, soms met moeder of vader alleen.

Maxime, 16 maand, komt reeds naar Baboes van bij het prille ontstaan van deze ontmoetingsplaats. In december komt hij nog steeds. In totaal brengt hij 26 bezoeken, verspreid over de verschillende openingsdagen. Hij komt soms met zijn moeder, met wie hij Frans spreekt, soms met een andere opvoedingsverantwoordelijke, met wie hij Nederlands spreekt.

Anouk is 23 maand oud en spreekt Nederlands. Ze komt gedurende twee maand bijna elk openingsmoment naar Baboes met haar moeder (24 bezoeken). Twee keer komt haar vader mee. Na twee maand komt Anouk niet meer naar Baboes, ze is terug verhuisd naar Nederland.

Kai is 19 maand en spreekt Japans. Zijn moeder haalde hem uit de crèche omdat Baboes bestaat. De eerste maand komt hij heel vaak (9 bezoeken), daarna nog zo'n 3 bezoeken per maand.

Een conclusie die uit deze analyse kan getrokken worden, is de volgende: er bestaat een enorme diversiteit aan patronen, die samenhangen met een grote diversiteit aan betekenisverleningen. Deze betekenisverleningen zijn bovendien onderhevig aan veranderingen doorheen de levensloop van gezinnen.

De registratiegegevens laten toe iets te zeggen over de ontmoetingsplaatsen, maar lang niet alles. Diversiteit en identiteit zijn niet te vatten in enkele parameters, de pedagogische documentatie laat een meer genuanceerd en veelzijdig beeld van ouders en kinderen zien en laat toe te kijken naar contacten tussen de bezoekers door de bril van de begeleiders van Baboes.

## 6.2. Fenomenologische analyse van de pedagogische documentatie

Naast de kwantitatieve analyse van de registratiegegevens, werd een fenomenologische studie van de pedagogische documentatie uitgevoerd, wat neerkwam op 125 ingevulde fiches voor de periode van 12 mei tot en met eind december 2009. Deze analyse beoogt een antwoord te formuleren op de overige vier onderzoeksvragen. Deze worden in wat volgt één voor één behandeld.

De opgenomen illustraties zijn een letterlijke weergave<sup>11</sup> van de neergeschreven documentatie en worden in wat volgt gecursiveerd. De namen van de kinderen zijn gewijzigd, de leeftijd werd behouden. De taal die het kind spreekt met de opvoedingsverantwoordelijke op dat moment, worden mee opgenomen. Echter, om de diversiteit aan talen die aanwezig is in Baboes en de interacties over grenzen heen te illustreren, maar tegelijk de anonimiteit te garanderen, werd in overleg met het team van Baboes en Prof. Dr. Michel Vandenbroeck beslist de talen waar nodig at random toe te wijzen, weliswaar vanuit een opzet zoveel mogelijk recht te doen aan het karakter van het oorspronkelijk fragment. Het is niet de bedoeling kinderen hiermee te reduceren tot deze kenmerken, het fragment dient ruimer gekaderd te worden dan dit en het is bovendien slechts een greep uit de vele interacties die de betreffende ouder of het betreffende kind aangingen. De namen van de ouders zijn anoniem, bijgevolg wordt steeds gesproken over 'mama van' of 'papa van'. Hiermee wordt niet ontkend dat zij naast ouder onder andere ook partner, broer, collega, Italiaan en Brusselaar kunnen zijn.

Bij wijze van inleiding op de analyse van de pedagogische documentatie, wordt hier eerst aan de hand van enkele citaten aangegeven hoe wordt gesproken over Baboes, welke betekenis ouders en kinderen aan Baboes als ontmoetingsplaats geven en hoe ze hun ervaring verwoorden.

Luna [25 maand, Frans] is gefascineerd door het ballenbad in Baboes. Ze beschrijft Baboes dan ook als *“de school van de ballen”* of ze vraagt aan haar moeder: *“gaan we naar de ballen?”*. De vader van Joshua [33 maand, Engels] vertelt dat zijn zoon *“is opgestaan met Baboes”* en de moeder van Omar [28 maand, Urdu] vertelt dat Omar bijna dagelijks zijn jas pakt en aanstalten maakt om naar Baboes te komen. Wout [30 maand, Nederlands] zegt vastberaden bij het afscheid na zijn eerste bezoek aan Baboes: *“Ik kom terug!”*. De kinderen geven dus elk op hun manier een plaats en betekenis aan Baboes. Baboes lijkt voor een aantal kinderen toch een belangrijke plaats te zijn, waar ze zich goed voelen. De mama van Hannah [16 maand, Engels] zegt dit letterlijk: *“She’s happy to be here”*. Bovendien blijkt dat

---

<sup>11</sup> Op uitzondering na van enkele kleine wijzigingen om de herkenbaarheid van het fragment te verkleinen.

heel wat kinderen het moeilijk hebben om de eerste keren afscheid te nemen van Baboes, maar dat hoe langer de kinderen komen, dit vlotter verloopt:

*Een halfuur voor sluitingstijd begon de mama van Samir [29 maand, Arabisch] op te ruimen. Samir was nog actief aan het spelen en wou duidelijk niet naar huis. Hij riep en probeerde zich los te maken van zijn mama. Toen hij weer wegliep naar het ballenbad, keek de moeder naar mij [begeleider] en zuchtte. Ik probeerde haar te zeggen dat het veelal zo is bij de eerste keren dat kinderen hier weggaan. Als ze beginnen door te hebben dat ze terugkomen, gaat afscheid nemen van Baboes makkelijker.*

Het afscheid nemen is een leerproces, zowel voor de kinderen als hun ouders. Voor een aantal ouders is het vertrek een moeilijk moment, mede doordat hun gezag op hun kind soms publiekelijk op de proef wordt gesteld. Elke ouder gaat hier op een eigen manier mee om: kort maar krachtig, zonder al te veel woorden, met een lange voorbereiding, ... Sommige ouders veranderen in hun omgang met hun kind bij het afscheid nemen, naarmate ze langer komen. Men is echter over het algemeen zeer creatief in het vinden van manieren om dit afscheid vlotter te laten verlopen. Bepaalde rituelen worden hierbij frequent gebruikt: samen het speelgoed opruimen, een opruimlied zingen terwijl men hiermee bezig is, poppen in hun bedje steken om te slapen na een lange speeldag, zwaaien of een kusje geven aan de begeleiders en andere aanwezigen, de eigen naam wegvegen op het bord, etc. Soms zeggen ouders al enige tijd op voorhand aan hun kind dat het vertrek nadert. Ze proberen hen er op voor te bereiden in de hoop dat het vertrek zo vlotter verloopt. Andere keren richt een begeleider zich naar het kind om het afscheid een plaats te geven:

*Mama van Lisa [20 maand, Nederlands] kondigt aan dat ze weggaan. (Ervoor gingen Lisa haar ouders vlug weg, zodanig dat Lisa niet zou huilen, bijvoorbeeld: weglokken met een banaan...). Nu vroeg ik [begeleider] aan Lisa of we de keukenspulletjes in de kast gingen zetten (ervoor: opruimen ontlopen). Ze deed mee en ging daardoor rustig mee met haar mama. Mama was blij. Bij het afscheid is Robbe [21 maand, Nederlands] boos omdat hij naar huis moet. Een begeleider bukt hem naar Robbe toe, die in zijn buggy zit te wenen. Hij neemt zijn handje vast en vraagt Robbe om te luisteren. De begeleider zegt: "Robbe, eigenlijk ben ik stiekem blij dat jij boos bent om weg te gaan, want dat wil zeggen dat je het hier leuk vindt". Robbe luistert en stopt met wenen.*

Eveneens het moment van aankomst is een belangrijke ervaring. Het kan een moment zijn van herkenning, ontdekking, van vreugde of eerder verlegenheid, maar ook van overweldiging:

*Als Anouk [18 maand, Nederlands] binnenkomt (als we [begeleiders] de deur opendoen) is ze blij (lacht luid), het eerste wat ze zegt is "poes" en wijst naar de hond op het boekenrek. Mama glimlacht als ze ziet hoe leuk Anouk het vindt als ze voor de deur van Baboes staat.*

Kinderen herkennen Baboes al vrij snel en zijn vastberaden als ze er heen willen:

*Lisa [20 maand, Nederlands] kwam deze namiddag aan de deur voelen omdat ze haar mama niet wilde geloven toen ze haar zei dat Baboes niet open is.*

*Lukas [22 maand, Nederlands] was zelf van huis naar hier gelopen en liet zijn vader niet de kans om te ontbijten.*

*Om 13u30 staan Yasin [46 maand, Arabisch] en Ishya [8 maand] en hun moeder hier al aan de deur te wachten. Iets voor openingstijd probeerden ze binnen te komen. Er werd gezegd dat we pas over 5 minuten open zouden doen. Later blijkt dat moeder beslist had om zo vroeg te komen omdat Yasin al de hele dag aan het zeuren was hierom. Ze vertelt dat ze de zomervakantie als lastig ervaart.*

Waar kinderen zich nog vaak via mimiek, gebaren en geluiden uitdrukken, vatten ouders het belang van Baboes in woorden en uiten ze dit naar de begeleiders toe. Zo stelt de mama van Robbe [22 maand, Nederlands] wanneer ze binnenkomt bij haar eerste bezoek: *“Ik heb al zoveel goede dingen van hier gehoord”*. Een andere ouder spreekt over Baboes als een peuterspeelplein wanneer ze met iemand telefoneert, terwijl nog een ander moeder zegt *“I’m in a babyclub”*. De moeder van Bo [18 maand, Nederlands] en Fran [30 maand, Nederlands] getuigt als volgt:

*“Ik kom hier vaak, het heeft echt mijn leven veranderd. Sinds ik hier kom heb ik al veel mensen uit de buurt leren kennen.”*

Ouders komen zowel uit de directe buurt van Baboes, evenals uit de omliggende randgemeenten. Sommige moeten er de bus, tram en metro voor nemen en zijn langer dan een half uur onderweg, maar de mama van Chiara [26 maand, Catalaans] merkt op: *“het is de moeite waard om de verplaatsing te doen”*. Andere ouders geven aan dat ze naar buiten Brussel verhuisd zijn omwille van de kinderen: *“ik heb hier lang gewoond maar zoiets heb ik altijd gemist”*, aldus de moeder van Jarne [48 maand, Nederlands]. De redenen om naar Baboes te komen zijn gevarieerd, gaande van *“andere kindjes zijn toch veel interessanter dan speelgoed”* tot het belang van ontmoeting met andere ouders. De mama van Anouk [17 maand, Nederlands] verwoordt dit als volgt: *“daar word je droevig van als je niet kan praten”* en de mama van Dorina [6 maand, Bulgaars] zegt dat *“it helps [her] to see other parents”*. Ouders delen ook met elkaar waarom ze naar Baboes komen:

*De mama van Kai [19 maand, Japans] vertelt aan mama van Anouk [18 maand, Nederlands] dat ze Kai uit de crèche heeft gehaald omdat ze naar Baboes kan komen en omdat ze signalen opving dat hij het daar niet leuk vond (hulpen toen hij zijn jas aan moest doen om er heen te gaan).*

Een andere moeder geeft aan hoe blij ze is dat Baboes er is, zo kan ze tijd doorbrengen met Luna [25 maand, Frans]. Bovendien vindt ze het een goede overgang om naar school te gaan. Baboes kan ook letterlijk een verbreding zijn van de opvoedingsruimte, zo geeft mama van Diyan [40 maand, Turks] en Jamaal [18 maand] aan dat ze grotere behuizing gewoon was en zegt ze: *“you have small accommodation in Brussels”*. Andere ouders vinden het dan weer belangrijk dat zijzelf en hun kinderen in contact komen met de Nederlandse taal en vragen ook expliciet aan de begeleiders om Nederlands te spreken tegen hun kind.

Uit bovenstaande mag duidelijk zijn dat Baboes een diversiteit aan betekenisverleningen krijgt toebedeeld en oproept bij de verschillende ouders en kinderen die er komen. Het is belangrijk om deze diversiteit blijvend in het achterhoofd te houden. In wat volgt worden fragmenten opgenomen ter illustratie van deze diversiteit en dus niet als zijnde representatief voor alle bezoekers van Baboes.

### **6.2.1. Vrije confrontatie over taal- en andere grenzen heen**

Zoals eerder reeds aangegeven is de ontmoetingsplaats voor ouders en kinderen een *sociale* ruimte waar vrije confrontatie plaatsvindt. Van der Mespel (2008) stelt dat deze confrontatie vrij is maar niet vrijblijvend. Het zien en horen van andere gewoontes en opvattingen voedt de reflectie op het eigen handelen. Eveneens door het waarnemen van het eigen kind in een andere ruimte, kan men inzichten opdoen:

*“Ik denk dat Tuur [17 maand, Nederlands] naar de crèche moet”: mama die haar zoon bewust uit de crèche houdt, twijfelt aan haar beslissing nadat ze hem hier in interactie ziet met andere kinderen.*

Dit kort citaat wijst op reflectie vanwege de moeder op haar eigen beslissingen. Het is niet zozeer van belang of ze hem nu wel of niet naar de crèche brengt na deze opmerking. Het openhouden van discussie – en bijgevolg het toelaten van tegenspraak – kan reeds voldoende zijn. Nealon (1997) wees reeds op het belang van ruimte voor meerstemmigheid. De aanwezigheid van begeleiders als facilitators van ontmoeting en diversiteit in de ontmoetingsplaats vervullen hierin een belangrijke rol. In dergelijke open, ongedwongen sfeer, kan tegenspraak ook steunend zijn volgens Vandenbroeck en Van der Mespel (2009). De confrontatie gebeurt zowel via verbale als non-verbale handelingen en wordt (deels) gemedieerd door de kinderen (Soenen, 2006). De kinderen bepalen in grote mate waar de ouders zich begeven en door het verloop van de kinderen, ontstaat ook beweging in de interacties tussen verschillende ouders. Kinderen vormen vaak het aanknopingspunt om een gesprek te beginnen, wat te begrijpen is aangezien alle ouders die naar Baboes komen de ervaring van het opvoeden delen:

*Moeder van Lisa [24 maand, Nederlands] geraakt aan de praat met de vader van Samir [30 maand, Arabisch] naar aanleiding van een (speel) telefoongesprek van zijn zoon. Ze vraagt de vader of hij begrijpt wat zijn zoon zegt of het brabbeltaal is. Er ontstaat een gesprek over de kinderen.*

Contact maken met elkaar als ouder (*bonding*) kan een voorbode zijn op het elkaar aanspreken op een ander aspect van de identiteit: van Nederlander tot Japanse bijvoorbeeld (*bridging*) (Putnam, 2007). Gespreksonderwerpen reiken echter verder dan opvoedingskwesties: naast conversaties over voeding, slaappatronen, taal, sociale ontwikkeling, de crèche of de school, rookvrije cafés en buurtactiviteiten, vertellen ouders ook hun eigen verhaal (dat uiteraard eveneens indirect met opvoeding verbonden is): over hoe ze in België of Brussel beland zijn, hoe het is om er als anderstalige/allochtoon te leven, hoe ze hun man gevolgd zijn uit liefde en daarbij hun eigen familie en vrienden achterlieten, hoe het was om te wonen in Parijs is, of hoe hun leven veranderd is door de komst van een baby, ... Het mag duidelijk zijn dat in een context waar zo'n 40% een andere taal dan het Nederlands of Frans spreekt, deze ontmoeting niet altijd in ouders hun moedertaal verloopt. Uit deze vaststellingen wordt de vraag gesteld naar welke evidenties van vrije confrontatie over talen en andere grenzen heen spreken uit de pedagogische documentatie.

Eerst en vooral blijkt uit de analyse dat ouders met **verschillende taalachtergrond** toch pogingen ondernemen om te communiceren met elkaar:

*De mama van Joona [27 maand, Fins] bleek alweer een 'aanwinst' in die zin dat ze tegen een vermoedelijke taalbarrière in contact zocht met de Japanse mama's en een gesprek over de kinderen aanknoopte.*

*Papa Yoran [11 maand, Aramees] vertelt zijn familiegeschiedenis aan de mama van Matteo [17 maand, Portugees]. Mama Matteo vraagt naar het land van herkomst van mama Yasin [46 maand, Arabisch] en Ishya [8 maand].*

*Papa Yoran [11 maand, Aramees] en papa Maité [36 maand, Nederlands] gaan af en toe (kort) in gesprek.*

*De Japanse mama van Kenta [23 maand, Japans] en de Franstalige mama van Camille [38 maand, Frans] spreken in het Nederlands over de opgroeiende kinderen.*

*Papa Joshua [33 maand, Engels] vraagt aan Thaise mama van Aran [15 maand, Thais] of de vader ook Thais verstaat. Hij heeft lessen Engels gegeven aan zijn vrouw, zodanig dat ze later de gesprekken kan verstaan tussen vader en zoon. De Thaise moeder had daar ook al aan gedacht. [...] Vader van Joshua en mama's van Kai [19 maand, Japans] en Aran spreken over hoeveel nationaliteiten ze hun kind gaven en de voor- en nadelen ervan (dienstplicht, ...).*



*Mama van Sam [30 maand, Nederlands] vraagt in gebarentaal (ze is doofstom) aan mama Liam [12 maand, Chinees] of Liam half Chinees – half Belgisch is. Papa van Sam vertaalt tussen de twee moeders.*

*Moeder van Sam [30 maand, Nederlands] communiceert met moeder van Victor [4 maand, Nederlands] via opschrijven en gebarentaal. Ze vertelt dat ze een zus heeft in Hongarije. De moeder van Victor vertelt dat zijn vader met de Noorderzon verdwenen is, terug naar Spanje.*

In dergelijke gesprekken blijft het niet bij losse vragen, maar worden grote en kleine verhalen gedeeld. Wat begint bij *small talk* – geklets over koetjes en kalfjes, kortstondige interacties met onbekenden over clichés – kan evolueren naar een langer en diepgaander gesprek, dat een sfeer van behoren kan scheppen (Soenen, 2006). Het zijn maar enkele van de vele voorbeelden waarin twee of meer ouders elkaar aanspreken via een gemeenschappelijke taal, via briefjes, gebaren of via een derde die als ‘instant-tolk’ optreedt. Het gegeven van een gedeelde ervaring of net de mogelijkheid om een ervaring te delen, volstaat om deze taalkloof te overbruggen. Daarbij vormen de kinderen meermaals het aanknooppunt voor het eerste contact. Ouders geven bovendien expliciet aan naar Baboes te komen om andere ouders te leren kennen:

*De ouders van Milo [13 maand, Nederlands] zijn blij met Baboes. Ze komen uit Leuven en wonen nog niet zo lang in Brussel. Moeder geeft aan dat ze op zoek is naar plekken waar ze andere ouders kan ontmoeten.*

Via het letterlijk uitspreken van dit verlangen en/of het komen naar Baboes, tonen ouders hun eigen engagement om met andere ouders in interactie te treden. Het verschil met een plaats als de crèche en de school – als knooppunt waar ouders van jonge kinderen elkaar tegenkomen – is dat mogelijks de verwachting leeft dat andere ouders om gelijkaardige redenen naar Baboes komen: het ontmoeten van andere ouders, kinderen laten kennis maken met andere kinderen, met nieuw speelgoed, een nieuwe omgeving, de Nederlandse taal, etc. De motivatie om een kind naar een crèche te brengen, is vaak ingegeven vanuit eerder praktische overwegingen, zoals de nood aan een opvangplaats tijdens werkuren. Uit volgend fragment blijkt bovendien dat het kind naar eenzelfde crèche brengen geen garantie is om de andere ouders te kennen:

*“Ze kennen elkaar van in de crèche en wij wisten dat niet!” Moeder van Lander [25 maand, Nederlands] komt me vertellen dat de knuffels van Robbe [21 maand, Nederlands] voor haar zoon te verklaren vallen doordat ze elkaar kennen van in de crèche. De ouders komen er hier pas achter.*

Kinderen school laten lopen staat in deze samenleving hoog aangeschreven, bewijze daarvan de vele initiatieven om kleuterparticipatie aan het onderwijs te verhogen. Bijgevolg kan men dit ervaren als een minder vrijblijvende activiteit. Het is mogelijk dat de drempel

lager ligt in een ontmoetingsplaats als Baboes om in interactie te treden met andere ouders omdat men er vrijwillig naar toe komt. Wanneer men naar Baboes komt, heeft men bovendien reeds tijd gemaakt om aanwezig te zijn. Dit aanwezig zijn, staat echter niet gelijk met actief in interactie treden. Er zijn ouders die hun tijd in Baboes doorbrengen met het lezen van de krant of met observeren van wat hun kind en eventuele anderen in de ruimte doen. Feitelijk kan dit ook als vormen van interactie beschouwd worden, eenvoudigweg omdat deze acties reacties oproepen bij anderen zoals bijvoorbeeld begrip of eerder verontwaardiging. Communicatie verloopt op meer manieren dan louter via taal, dit geldt eveneens voor confrontatie.

Eveneens kinderen kijken niet vreemd op van het horen van een andere taal (of andere klanken), ze zetten hun gesprek gewoon verder:

*Bo [16 maand, Nederlands] wijst naar boven (naar de kaders). Omar [26 maand, Urdu] reageert hier op in zijn eigen taal. Daarna komt ook Fran [28 maand, Nederlands] en mengt zich hier in. Ze hebben alle drie een 'gesprek' met veel intonatie en het wijzen met de vinger.*

De diversiteit in een ontmoetingsplaats als Baboes biedt – dankzij de ambivalentie – leermogelijkheden voor kinderen als het gaat om verdraagzaamheid, interculturaliteit, leren omgaan met wat 'anders' is (Soenen, 2006). Het leren kennen van dat 'andere' in een veilige omgeving is van belang in een samenleving die in toenemende mate met het aspect migratie en globalisering te maken krijgt (Lleshi in Vansteenland, 2010, Vandenbroeck, 2007).

*Onmiddellijk click tussen Misaki [25 maand, Japans] en Hafiz [17 maand, Panjabi]. Hij neemt haar bij de hand en troont haar mee op tocht door de ruimte. Zij maant hem op haar beurt aan om naast haar te komen zitten in de sofa.*

In Baboes als sociale ruimte vindt niet alleen communicatie over taalgrenzen heen plaats, eveneens diverse opvattingen over het thema **gender** worden er geuit:

*Begeleider: "Dat is een taak voor de mannen". Mama met hoofddoek [reageert] al lachend: "Da's niet altijd waar. Vrouwen doen dat soms beter."*

*Begeleider zegt tegen mama Rahim [52 maand, Arabisch]: "misschien kookt hij wel binnen een paar jaar een maaltijd voor jou". Moeder antwoordt van nee. Ze zegt dat mannen [in haar land van origine] bediend worden.*

*"Il change, il devenu un vrai garçon: il est brut", zegt mama van Maxime [18 maand, Frans].*

*Gesprek tussen mama Anouk [18 maand, Nederlands] en mama Joona [24 maand, Fins] over het gegeven of 2 jongens niet te lastig is. Mama Joona geeft aan van niet. Ze zegt dat ze rustig zijn en niet alle jongens altijd 'wilden' zijn.*

Stereotype rolverdelingen worden zowel bevestigd als gecontesteerd in de dagelijkse interactie in Baboes. De Bolle (2010) geeft aan dat, ook al voelt men zich doorgaans heel

verbonden met eigenschappen zoals taal en geslacht, men zeer verontwaardigd is wanneer men gereduceerd wordt tot die kenmerken. Er vindt tevens onderhandeling plaats over diverse opvattingen. Deze korte fragmenten tonen hoe tegenspraak mogelijk is, zonder dat deze conflicten teweeg hoeven brengen. Of dit ook als ondersteunend wordt ervaren, is helaas niet altijd mogelijk om op te maken uit de data die voorhanden is.

Heel wat ervaringen worden echter gedeeld door ouders, op basis van eerder en lopend onderzoek kan verondersteld worden dat dit als steun wordt ervaren (Buysse, 2008, Lemahieu, 2010).

*Vader van Robbe [20 maand, Nederlands] komt erachter dat hij en de papa van Zoë [21 maand, Nederlands] in hetzelfde gebouw wonen. Samen komen ze tot de conclusie dat je om van bij hen thuis de stad in te gaan met kleine kinderen, je een 4x4 i.p.v. een buggy nodig hebt.*

Of het slechts toeval is dat het net vaders zijn die de link leggen tussen een buggy en een type auto, kan bediscussieerd worden. Jack (1999) meent althans dat er significante verschillen bestaan op vlak van gender wat betreft het omgaan met sociale steun, maar deze zijn op hun beurt beïnvloed door andere factoren, zoals echtelijke status. Uit het spel van de kinderen blijkt in elk geval dat de buggy en poppen (over het algemeen beschouwd als speelgoed voor meisjes) ook populair zijn bij de jongens. Dus niet alleen via uitspraken van ouders komt gender aan bod in Baboes, ook in het spel van de kinderen komt dit tot uiting. Sommige ouders stimuleren hun kind om met bepaalde zaken te spelen, bij andere wordt het spontaan ingaan tegen stereotype rolverdelingen echter niet altijd toegestaan:

*Papa Samir [30 maand, Arabisch], Arabisch sprekende man van ongeveer 50 jaar, is hier met zijn zoon en stimuleert hem om in de keuken te spelen. Na 10 minuten speelt hij in de keuken tot het einde van de Baboestijd... Papa speelt ook mee – heel leuk! Op een bepaald ogenblik is iedereen bij het ballenbad. Samir kijkt niet af van de keuken en speelt geconcentreerd verder. Ook bij het afscheid gaf Samir Lander [26 maand, Nederlands] een hand, en 1 minuut later 2 zonen (nadat de vader iets zei tegen Samir) [kort daarvoor klein conflict tussen de twee jongens].*

*“Dat is voor meisjes, dat mag niet van de papa”, papa van Robbe [20 maand, Nederlands] tegen zijn zoon toen deze met de buggy begon te rijden.*

Voor enige kinderen of gezinnen waar enkel zonen of dochters zijn, is het spelaanbod thuis mogelijks deels geïnspireerd vanuit de dominante rolverdelingen van waar een jongen dan wel een meisje mee hoort te spelen. Op plaatsen zoals de crèche, de school komen deze kinderen met meer speelgoed in contact en kunnen ze hun leefwereld verruimen. De ontmoetingsplaats Baboes is bijgevolg actor in de verbreding van het opvoedingsmilieu: zowel ouders als kinderen worden er geconfronteerd met andere ouderrollen dan deze die ze al kennen/gewoon zijn. De manier waarop men dit ervaart – als bevestiging, verrijking, ...

– is zeer divers en veranderlijk. Bijvoorbeeld het gegeven dat er een mannelijke begeleider aanwezig is in Baboes, kan het idee doorbreken dat beroepen die met kinderen en opvoeden te maken hebben, voorbestemd zijn voor vrouwen.

*Eerste keer dat papa van Manon [20 maand, Nederlands] mee is naar Baboes. Mama Manon zegt dat het leuk zou zijn als de papa zou komen naar Baboes met Manon. Zij zegt hem dat er normaal ook papa's zijn. Ik [begeleider] voeg er aan toe dat mijn collega ook een man is.*

De expliciete nadruk op het 'normaal' zijn van de aanwezigheid van mannen, duidt echter op de huidige discrepantie. Attree (2004) stelt in dit verband dat "in the main, informal support is female-centred" (p.333). Een moeder geeft op een bepaald moment expliciet aan dat de ouderrollen volgens haar ongelijkmatig ingevuld worden:

*"Ik zou liever papa zijn dan mama hoor", moeder van Tuur [18 maand, Nederlands] vindt de lasten blijkbaar niet eerlijk verdeeld.*

Hoe andere aanwezigen op dergelijke uitspraken reageren, wordt helaas niet altijd opgenomen in de pedagogische documentatie, wat voor dit onderzoek toch een beperking oplevert. Aan de andere kant zijn er wel mooie illustraties opgenomen van hoe fysieke grenzen doorbroken worden en mensen of verhalen die zich niet binnen de muren van de ontmoetingsplaats bevinden, symbolisch worden binnen gebracht:

*Samir [29 maand, Arabisch] aan de telefoon. Begeleider vraagt wie het is, met wie hij spreekt. Hij zegt "Mami". Moeder van Samir legt uit dat dit zijn oma is. Samir zegt: "Mami, je suis à Baboes, tu dois venir". "Samir heeft zijn mami heel graag", zegt zijn mama.*

*Moeder van Omar [24 maand, Urdu] toont haar geboortestreek op de wereldbol en vertelt dat ze tien jaar geleden uit [haar geboorteland] naar België is verhuisd naar aanleiding van een huwelijk. Haar familie woont nog in [haar land van oorsprong].*

*Moeder van Sophie [21 maand, Frans], Amélie [36 maand] en Basil [62 maand] stelt voor aan haar kinderen om een tekening te maken voor papa, want die was jarig. Basil heeft geen inspiratie, mama geeft voorbeelden.*

Het telefoongesprek uit het eerste fragment is niet louter een spel, het is een manier van Samir om zich uit te drukken over Baboes. Het is een betekenisvolle actie, een uitnodiging vanwege Samir naar een persoon die hem dierbaar is. Hij voelt zich goed in Baboes en gaat er mogelijks van uit dat 'Mami' zich er ook goed zal voelen en er misschien wel graag wil bij zijn. Samir wil deze ervaring graag delen, ook met mensen die niet fysiek aanwezig zijn. De opstelling van de ruimte kan dergelijke voorbeelden net faciliteren of tegenhouden, afhankelijk van haar uitnodigende karakter en niet te vergeten: de aanwezigheid van een luisterend oor, van een – voor kinderen soms denkbeeldig – publiek om het verhaal mee te delen. Zo laat het aanwezig zijn van andere personen in de ruimte toe dat de moeder van

Omar haar verhaal kan delen. Het is een gevoelig onderwerp en de wereldbol doet dienst als een laagdrempelige mediator.

Er kan gesteld worden dat er aanzienlijk wat evidenties zijn voor het aanwezig zijn van de vrije confrontatie over allerhande grenzen heen. In het kader van deze masterproef is, zoals reeds aangegeven, het niet mogelijk dit ook op het sociaal-economische niveau te betrekken, aangezien daar op dit moment nog geen gegevens over zijn. Verder onderzoek zal dit uitklaren. De pedagogische documentatie biedt wel zicht op hoe deze vrije confrontatie zich beweegt op de verschillende spanningsvelden tussen erkenning en afkeuring, tussen verschillen en gelijkenissen en tussen afstand en nabijheid.

De vrije confrontatie op het continuüm van **erkennen en afkeuren** situeert zich meermaals in kwesties omtrent de omgang met kinderen: het geven van tips, vertellen van eigen ervaringen of het maken van opmerkingen.

*“In mijn klas zit er ook een Lars, maar die spreekt echt” Fabio [54 maand, Italiaans] merkt de extreme zwijgzaamheid van Lars [29 maand, Nederlands] op.*

*Lars [28 maand, Nederlands] speelt met de auto's. Bo [18 maand, Nederlands] neemt er ook één. Lars steekt zijn arm uit om de auto terug te krijgen. Mama Lars geeft aan dat Lars moet delen, dat het speelgoed van iedereen is.*

*Veel interactie tussen mama Maxime [19 maand, Frans] en mama Bo [18 maand, Nederlands] en Fran [30 maand]. Deze laatste vertelt over het aantal keren dat ze met de kinderen op reis is geweest (vaak om op zoek te gaan naar een woonplaats in het buitenland) en die keren dat ze in het buitenland woonde. [...] Mama van Maxime geeft haar de tip van een sportschool waar een crèche aan verbonden is. Ze noemt de moeder van Bo en Fran moedig na het aanhoren van alle verhalen.*

*“Hij is erg gewelddadig” [...] “Tuur, ik zou niet te veel aan die jongen komen”, mama Tuur [17 maand, Nederlands] over Yasin [44 maand, Arabisch].*

*“Welke vorm? Welke kleur?”, moeder van Rune [18 maand, Frans] maakt een ironisch grapje... Ze geeft de mama van Hugo [33 maand, Frans] – die bij alles te pas en te onpas aan haar zoon vraagt wat voor vorm en kleur het heeft – een subtiele (?) steek onder water.*

Het is belangrijk om te zien hoe deze citaten zich steeds bewegen op het continuüm en zelfs tijdens de interactie kunnen verschuiven tussen erkenning en afkeuring. Het is nooit slechts één uiterste. Zo kan de opmerking van Fabio over de zwijgzaamheid van Lars gezien worden als afkeuring, maar tegelijk erkent Fabio de aanwezigheid van Lars door hem te benoemen. Dit eerste fragment is tevens een voorbeeld waarbij naar voor komt dat vrije confrontatie niet enkel tussen ouders plaatsvindt, zoals Ramaekers (2010) stelt. Daarnaast blijkt uit de pedagogische documentatie hoe ouders hun kind luidop 'opvoeden' (Van de Walle, 2009). Soenen (2006) meent dat men hetgeen mensen luidop zeggen, moet zien als “een

inhoudelijke reflectie over de realiteit, maar ook als een gegeven dat gezegd wordt in functie van een bepaalde toehoorder” (p.117).

Via de vrije confrontatie vindt ook sociale steun plaats, zowel instrumenteel (bijvoorbeeld via het geven van tips) als emotioneel (bijvoorbeeld de ander erkennen, waarderen in z'n ouder zijn). Echter, uit de pedagogische documentatie is niet af te leiden wat ouders in zichzelf denken, hoe bijvoorbeeld de moeder van Yasin reageert op het benoemen van haar kind als gewelddadig en of ze het überhaupt wel gehoord/verstaan heeft. Zo staat er bijvoorbeeld dat mama Dorina [6 maand, Bulgaars] op een bepaald moment borstvoeding geeft in de zetel, maar niet hoe andere ouders en kinderen hier op reageren. De pedagogische documentatie geeft dus een inkijk, maar laat niet het gehele verhaal zien. Dit is tevens niet mogelijk en niet de opzet van het bijhouden van deze documentatie.

Naast erkenning en afkeuring, is er ook het continuüm tussen **verschillen en gelijkenissen**. Zoals eerder aangehaald, delen de ouders die Baboes bezoeken de ervaring van opvoeden. Ze zijn allen ouder, maar ze zijn ook Nederlander of Japane. Individuen bezitten meervoudige identiteiten, de unieke compositie van het levensverhaal van elk individu zorgt er dan ook voor dat iedereen met eender wie iets deelt en er tegelijk van verschilt. Daarenboven zijn deze identiteiten dynamisch (Vandenbroeck, 2007). Wat het dominante kenmerk is op een bepaald moment, verandert voortdurend: het ene moment spreekt men als alleenstaande ouder tot een andere alleenstaande ouder, het volgende moment spreekt men in de moedertaal tot het kind en vervolgens heeft men een telefonisch gesprek met een collega, ... Deze meervoudige identiteit maakt het mogelijk om deelidentiteiten (zoals etnische achtergrond) te overbruggen: er zijn andere bronnen van gemeenschappelijkheid dan etniciteit. De aanwezigen in Baboes kunnen elkaar benaderen op basis van de gedeelde identiteit van moeder, vader of ouder zijn, evenals inwoner van Brussel zijn, etc. (Putnam, 2007; Vandenbroeck et al., 2009). Bovendien kan het elkaar eerst aanspreken op basis van een gemeenschappelijkheid, de voorbode zijn op het elkaar aanspreken als Vlaamse, Franse of Japane. Soms zit de drijfveer voor het eerste contact in een ogenschijnlijk klein detail zoals een naam. Een naam is echter niet zomaar een detail, het is een fundamenteel onderdeel van het leven in een gemeenschap: het is gegeven door de ouders, het verbindt een mens met zijn familie en vormt de aanspreektitel in verdere contacten. Achter een naam kan een heel verhaal schuilgaan en het delen ervan kan het begin vormen van een uitgebreider en intiem gesprek waarin een familiegeschiedenis en eigen ervaringen worden verteld. Het kan dus gaan om een kind en ouder met dezelfde naam of geboortedag, maar evengoed om een land waar de één geboren is, de ander gewoond heeft en een derde gestudeerd heeft, of gewoonweg om fysieke herkenning:

*“Oui, c’est un bébé comme toi”, [zegt] papa Clement [13 maand, Frans] als Clement contact zoekt met een ander ‘gekleurd’ kindje. Clement is geadopteerd.*

*Moeders van Anouk [17 maand, Nederlands] en Andrej [17 maand, Russisch] vinden onmiddellijk aanknopingspunt bij leeftijd van de kinderen. Ze blijken op dezelfde dag te verjaren.*

*De Portugese en de Japanse mama converseren volop over wat het is om een geliefde naar België te volgen. Mama van Kai [19 maand, Japans] zou graag hebben dat hij Duits leert (wat niet zo is) omdat hij de Duitse – en enkel de Duitse – nationaliteit heeft.*

*“Ik heb gehoord dat tweelingen van hetzelfde geslacht vaak jaloerser zijn”, mama van Lien [19 maand, Nederlands] en Sara [19 maand] tegen mama van Taamir [52 maand, Urdu], Rashid [52 maand] en Farah [28 maand].*

*“Where’s her big brother?” Moeder van Yasin [46 maand, Arabisch] vertaalt uit het Arabisch wat haar zoon vraagt aan Hannah [16 maand, Engels]. In zijn beleving heeft elk meisje blijkbaar een oudere broer.*

Ouders en kinderen die bepaalde eigenschappen blijken te delen, treden spontaan in contact, dit bevestigt dat gelijkgestemden aansluiting vinden bij elkaar (Buysse, 2008; Lemahieu, 2010). De herkenbaarheid op het ene vlak, overbrugt verschillen op een ander vlak. Men gaat er deels van uit dat iemand met een gelijk(aardig) kenmerk mogelijks dezelfde ervaring deelt, zo blijkt onder andere uit het fragment over twee moeders die beide een tweeling hebben. Anderzijds zorgt het onbekende, een element dat ongewoon is in iemand zijn/haar beleving, ook voor spontane reacties, zoals Yasin die zich afvraagt waar Hannah haar grote broer is. Vanzelfsprekendheden worden bevraagd door de ontmoeting met andere mensen, tradities, opvattingen, ...

De contacten en ervaringen in Baboes dragen bij aan de identiteitsconstructie van kinderen, ouders en begeleiders. De confrontatie met anderen en met de ruimte, biedt de mogelijkheid zichzelf in een ander daglicht te zien of zorgt net voor bevestiging van reeds aanwezige opvattingen over zichzelf:

*Bo [16 maand, Nederlands] maakt meer en meer ‘kennis’ met zichzelf. Buiten de spiegel, ziet ze zichzelf nu ook in de kookpotjes. Ze beleeft er ook plezier aan.*

*“Hij wordt later zeker mobiliteitsdeskundige”, vader van Lander [27 maand, Nederlands] ziet toekomst in de fascinatie van zijn zoon voor auto’s, ... Lander zijn woordenschat is zeer specifiek: ‘aanhangwagen’, ‘file’, ‘taxi-auto’, ... Het gezin blijkt aan een zeer druk kruispunt te wonen, met zicht op alle verkeer.*

Doorheen de dagelijkse interacties en confrontatie met de ruimte in Baboes leert men echter niet alleen zichzelf beter kennen, ook de kijk op het eigen kind kan wijzigen:

*“He has the same problem like me.” Vader van Yoran [11 maand, Aramees] over zijn zoon die zich niet lang op hetzelfde kan concentreren.*

*“Thuis zie ik mijn kind niet zo blij”, moeder vertelt over woedeaanvallen van haar kind en geeft aan dat ze er moeilijk mee overweg kan.*

*“In de crèche hebben ze dat ook, maar ik heb haar er nog nooit mee zien spelen”, mama van Marie [24 maand, Nederlands] over het keukentje.*

*“I am very happy”, mama van Misaki [22 maand, Japans] is getoucheerd wanneer ze ziet dat haar dochter vraagt aan de mama van Anouk [19 maand, Nederlands] om opgepakt te worden. Ze deed dit nooit eerder en was vroeger nogal bang van andere volwassenen.*

*“He’s getting taller”, moeder van Aran [16 maand, Thais] realiseert zich dat, nu haar zoon groter wordt, de tafel een potentiële bedreiging is, daar waar Aran een tijdje terug te klein was om tegen de hoeken te kunnen lopen.*

Mogelijkheid om het eigen kind bezig te zien in een andere ruimte, met andere volwassenen en kinderen, kan verrijkend zijn. Jonge kinderen veranderen snel, ze groeien en leren bij. Het bezoek aan de ontmoetingsplaats werkt voor sommige ouders als een barometer. Ze kunnen er observeren hoe hun kind fluctueert, verandert en omgaat met de verschillende spanningsvelden. Ook dit zijn vormen van confrontatie, die vrij is maar niet vrijblijvend. Een andere kijk op het kind, verandert tevens de kijk op zichzelf als ouder en op de relatie tussen beide.

Het contact met anderen schept de mogelijkheid om enerzijds de eigen unieke verhalen te ontdekken, maar tevens ook om te ervaren dat anderen iets gelijkaardigs meemaken. Een gemeenschappelijke ervaring kan verlichting brengen door het ervaren begrip. Naast de potentiële voordelen van dergelijke ontmoetingen voor het individu, kan het ook op maatschappelijk vlak van betekenis zijn. Weinberg (1988) geeft aan dat “there is a positive relationship between contact and perceived similarity: as contact increases, perceived similarity increases” (p.144). Het is net dit gevoel van gemeenschappelijkheid dat in staat is de onderlinge verbondenheid te versterken. Dit komt tevens terug in het spanningsveld tussen **afstand en nabijheid**:

*Moeder van Noa [41 maand, Frans] beslist te blijven ondanks verlegenheid van haar kind. Ze lijkt te willen experimenteren met afstand. Later ontdekt Noa toch alleen de ruimte en zegt ze “Maman, je pensais que t’ étais plus la.”*

*Sam [30 maand, Nederlands] zoekt contact met andere kinderen, hij is geïnteresseerd in wat ze doen. Vb.: Papa van Chloë [18 maand, Frans] en Chloë in de babyhoek: ze spelen met het muziekpaneel, Sam gaat erbij zitten en doet mee.*



*Bo [18 maand, Frans] is geïnteresseerd in baby Ilona [2 maand, Nederlands]. Mama Ilona ziet dit en vraagt aan Bo of ze eens dichterbij komt. Bo durft dit niet en mama Ilona geeft aan dat het voor een andere keer zal zijn.*

*Joshua [35 maand, Engels] is heel verlegen. Ik [begeleider] heb nog nooit echt contact met hem gehad. Joshua zit in het onderste huisje van het ballenbad. Ik gooi er ballen in. Joshua vindt dit leuk en doet hetzelfde. Robbe [23 maand, Nederlands] komt erbij en neemt mijn rol over. Later is er veel plezier in het ballenbad als Samir [30 maand, Arabisch] en Joshua enthousiast 'zwemmen'. Zelfde spel, ook ongeveer zelfde leeftijd.*

Baboes is een ruimte waar kinderen op ontdekking gaan, met die zekerheid dat hun ouders in de ruimte aanwezig blijven, ook al verdwijnen ze even uit het zicht. Ouders geven dit soms ook expliciet aan: *"I'll go wherever you go"*, zijn de bemoedigende woorden die de papa van Yoran [11 maand, Aramees] zijn zoon meegeeft. Baboes is eveneens een plek waar ze (geleidelijk aan) in contact treden met (on)bekende kinderen en ouders. Zowel kinderen als hun ouders groeien in dit proces van toenadering zoeken tot anderen. Dit blijkt niet voor iedereen even evident. De ontmoetingsplaats is een sociale ruimte waar het handelen gebeurt in de aanwezigheid van (onbekende) derden. Soenen (2006) spreekt in dit geval over een 'parochiale zeepbel': ook al kan men een sfeer van huiselijkheid creëren, toch blijft de omgeving gevormd door onbekenden. Er zijn verschillende voorbeelden waar men vanuit een besef van de aanwezigheid van deze ander in de ruimte, het eigen gedrag of dat van het kind gaat ver(ant)woorden:

*"Moi, j'ai aucune photo." Vader van Louise [14 maand, Nederlands] die uitlegt waarom hij zich voornam zéér veel foto's van Louise te nemen.*

*"Voor dat je verkeerde gedachten begint te krijgen: ik ben de papa en zij is de grootmoeder."*

*Anouk [17 maand, Nederlands] weent omdat een ander kindje speelt met iets waar zij mee wilt spelen. Ze heeft het moeilijk met delen. Mama geeft aan dat Anouk moe is.*

*"Ik kan er niet aan doen dat ik er iets opvoedkundig van maak", [zegt] de oma van Lotte [24 maand, Nederlands] en Stien [2 maand, Nederlands] over een boekje met veel chocolade. Ze zei dat je er daarna veel buikpijn van krijgt.*

Het laatste fragment is sprekend wat betreft bewustwording van de eigen normen en waarden door het besef van de blik van de ander. De oma van Lotte en Stien realiseert zich – bij het horen van haar eigen woorden – dat anderen hierdoor interpreteren hoe zij tegenover chocolade staat en hoe ze zich verhoudt tot het leren van kinderen. Dit besef, doet haar zich ver-ont-schuldigen, alsof ze het idee heeft dat iemand haar hier om zou kunnen veroordelen. Men is zich bij momenten heel bewust van het feit dat men handelt in een openbare ruimte en dat in die ruimte geoordeeld wordt over wat men doet of zegt. Vanuit een bezorgdheid dat men hen verkeerd zou begrijpen, tracht men hier bewust in tussen te

komen, om de eigen identiteit te vrijwaren van potentiële afbreuk/afkeuring. Deze expliciete communicatie werkt eveneens in de omgekeerde richting: soms wordt bewust gebruik gemaakt van de druk die mogelijks uitgaat van de blik van anderen. Men tracht dan het gedrag van de ander te regelen, in de hoop dat deze zal toegeven onder de blik van een derde:

*“[De begeleider] zal niet trots op je zijn hoor”, zegt moeder van Bo [22 maand, Nederlands] tegen haar toen ze niet in de buggy wou. [De begeleider] is gefrustreerd omdat hij niet gereageerd heeft.*

*“Ze gaan allemaal naar jou kijken hoor!”. Mama van Lars [29 maand, Nederlands] en Ilona [3 maand] tegen Lars nadat Lars weent als ze naar huis moeten. Lars heeft het al heel moeilijk met bekeken worden [enkel de begeleiders zijn nog in de ruimte].*

Dergelijke ouderlijke strategieën komen in allerhande ruimtes voor waar derden present zijn (Van de Walle, 2009). De aanwezigheid van anderen kan echter eveneens een belemmerende factor zijn, bijvoorbeeld in het contact met het kind of met andere ouders en kinderen, of als gênant ervaren worden, bijvoorbeeld wanneer het eigen kind onaanvaard gedrag stelt:

*Papa van Christina [24 maand, Pools], die Pools en Frans praat, voelde zich heel ongemakkelijk.*

*Moeder Marie [25 maand, Nederlands] verontschuldigt zich in het Engels en met handen en voeten bij de moeder van Misaki [23 maand, Japans] voor het agressieve gedrag van haar dochter – die ze even in time-out zette.*

*Samir [30 maand, Arabisch] heeft een ‘tantrum’ (mooier woord in het Engels) bij het naar buiten gaan. Moeder neemt hem even mee naar achter tot hij gekalmeerd is en onderneemt – samen met de vader – even later een tweede geslaagde poging. Moeder en vader lijken nogal beschaamd tegenover de andere ouders en de begeleider.*

Een ontmoetingsplaats als Baboes is een sociale ruimte waar waarden en normen onderhandeld worden doorheen de dagelijkse interacties, zowel tussen ouders, tussen kinderen, tussen ouders en kinderen en tussen ouders, kinderen en begeleiders. De vrije confrontatie heeft er vrij spel, men is vrij er mee te doen wat men wil, maar vanzelfsprekendheden worden wel bevestigd. Het is een gelaagd begrip, kent veel uitdrukkingsvormen, speelt op verschillende domeinen en lokt zeer diverse (re)acties uit. Het is eigen aan alle ruimtes waar mensen samenkomen, bekend of onbekend. Het voedt de dagelijkse leerprocessen, ondanks/dankzij de portie tegenspraak die er soms in vervat zit.

### 6.2.2. Tegenspraak brengt raad?

In voorgaande werd reeds duidelijk dat gelijkenissen bruggen slaan tussen ouders, maar eveneens dat ouders het soms grondig oneens zijn met elkaar. Volgens Vandenbroeck et al. (2009) draagt dit mogelijks bij tot het herdefiniëren van culturele normen en waarden om zo te komen tot een gedeelde visie op opvoeding waarin ruimte voor verschillen aanwezig én gerespecteerd blijft. Bijgevolg wordt de vraag gesteld of er voorbeelden zijn van situaties waarin tegenspraak ondersteunend kan zijn. De illustraties sluiten nauw aan bij de voorbeelden waarin afkeuring een rol speelt, maar een vage grens onderscheidt afkeuring en tegenspraak van elkaar. Onderstaande voorbeelden zijn echter een neerslag van de realiteit, ze zijn niet gelijk te stellen aan de feitelijk zeer complexe en gelaagde werkelijkheid.

Er zijn een aantal voorbeelden waarbij een andere ouder dan deze van het kind, expliciet tussenkomt, niet zelden ingegeven vanuit een bezorgdheid om de veiligheid van het kind:

*Moeder van Tuur [19 maand, Nederlands] zegt tegen Clement [13 maand, Nederlands]: “We zouden dat lepeltje misschien beter uit je mond halen zeker? Dat is misschien gevaarlijk”. Ze reageert enigszins verrast als moeder van Clement zegt dat dit niet nodig is.*

*Wanneer mama Victor [2 maand, Frans] weg wil gaan en haar draagdoek neemt, laat ze Victor achter op de zetel. Mama Floor [3 maand, Nederlands] kijkt bezorgd en staat recht om Victor in het oog te houden. Als mama Victor terugkomt, zegt mama Floor: “C’est dangereux ça”. Mama Victor zegt dat hij toch nog niet beweegt. Mama Floor zegt dat dit plots kan gebeuren en geeft een voorbeeld over haar zoon.*

De opmerking van de mama van Floor dat het gevaarlijk is wat de mama van Victor doet, kan beschouwd worden als afkeuring, terwijl ze tegelijk het belang erkent van de veiligheid van Victor. Ze is bezorgd om het kind van iemand anders. Tussenkomen in andermans opvoeding is een delicate zaak. Wanneer het echter om de veiligheid van het kind gaat, kan men het gevoel hebben dat er iets zal mislopen indien men niet handelt. Deze bezorgdheid rechtvaardigt als het ware a priori de interventie. Naast voorbeelden van tegenspraak, illustreert dit eveneens een aspect van de gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid. Als ouder kan men niet continu het eigen kind of de eigen kinderen in het oog houden en ziet men automatisch ook andere kinderen bezig.

Elke interactie bevat een leercomponent. Een ouder die van zichzelf vindt dat hij/zij correct handelt, maar gewezen wordt op mogelijk gevaar dat in die handeling schuilt, zal dit hoe dan ook meenemen in het verder handelen. Omgekeerd zal de aansprekende ouder misschien eigen opvattingen relativeren of althans opnieuw in vraag stellen. Dit zijn mooie illustraties van het niet vrijblijvend zijn van de vrije confrontatie.

Tegenspraak komt niet alleen naar voor door het zien van bepaald gedrag, eveneens in gesprekken tussen ouders kan blijken dat men het niet eens is met elkaar en men het ook zo uit:

*Gesprek tussen de twee papa's: over het leven in Brussel (en het verschil met Amsterdam), over hoe vroeg kinderen naar school gaan. Bijvoorbeeld papa van Chiara [23 maand, Nederlands] vindt het goed als kinderen lang kunnen spelen en dingen kunnen ontdekken (zoals in Nederland op 4 jaar naar school, in het land waar zijn vrouw van afkomstig is, op 5 jaar). Papa van Anouk [18 maand, Nederlands] vindt het systeem in België beter, nl. dat ze al kunnen gaan vanaf 2,5 jaar. Hij vindt hoe vroeger ze dingen kunnen leren, hoe beter.*

Dergelijke vorm van tegenspraak is zeker niet exclusief aan de gesprekken in een ontmoetingsplaats, het kan evengoed plaatsvinden aan de schoolpoort of in de huiskamer. Het rijke aan deze illustratie is de inbreng van zeer diverse achtergronden en ervaringen, dergelijke ontmoetingen blijken niet altijd vanzelf plaats te grijpen. Andere opvattingen van ouders over opvoeding komen onder andere tot uiting naar aanleiding van het gedrag van hun kinderen:

*"Laisse, laisse, laisse!" Moeder van Lander [26 maand, Nederlands] vraagt vader van Samir [30 maand, Arabisch] niet tussen te komen wanneer hun zonen in de keuken twisten om een plekje. Vader komt op zijn stappen terug.*

Dat de vader van Samir beslist om toch niet te interveniëren in het gedrag van zijn zoon, kan ingegeven zijn vanuit het besef dat het inderdaad niet nodig is. Mogelijks was zijn tussenkomst echter ingegeven vanuit het idee dat de moeder van Lander dit nodig achtte en grijpt hij niet in omdat ze hem hier in tegenspreekt. In een bepaalde situatie kunnen verschillende definities en culturele constructies van al dan niet gepast gedrag in de publieke ruimte aanwezig zijn (Soenen, 2006). Volgend fragment is hier een voorbeeld van:

*Xander [21 maand, Nederlands] wil de autobaan niet delen. Hij wordt boos als Louise [15 maand, Nederlands] wil meespelen. Mama Xander bakent af en zegt dat hij moet delen. Xander wordt heel boos (hij roept en wordt wild). Mama Louise probeert het op te lossen door haar dochter af te leiden met een ander stuk speelgoed.*

De mama van Xander tracht haar zoon bij te brengen dat hij moet leren delen. Het gegeven dat de mama van Louise haar dochter afleidt, kent meerdere interpretatiemogelijkheden: ze vindt het misschien niet nodig dat Xander leert delen, ze wil de situatie gemakkelijker handelbaar maken voor de mama van Xander door een situatie te creëren waarin Xander gewoon kan verder spelen, ze wil haar eigen dochter leren zich flexibel op te stellen, ... Daarnaast zijn er een aantal situaties waarin ouders zich tegenovergesteld gedragen terwijl zij in Baboes zijn:

*Yoran [11 maand, Frans] kruipt zelfstandig (11 maand!) in tegengestelde richting op de glijbaan. Versus moeder van Louise [14 maand, Nederlands] die haar bij het glijden krampachtig vasthoudt.*

*Mama van Bo [18 maand, Nederlands] en Fran [30 maand] wacht lang vooraleer ze iets doet t.a.v. Fran die reeds een tijdje in inkomsas blijft. Ze heeft zich aan tafel gezet en praat met andere mama. Mama van Anouk [17 maand, Nederlands] pikt daarentegen snel signalen op van Anouk, ook al zit ze aan tafel te praten.*

Uit de pedagogische documentatie kan niet afgeleid worden of de ouders deze vormen van tegenspraak van elkaar oppikken en hoe ze hiermee omgaan. Het geeft wel aan hoe tegenspraak in (schijnbaar) kleine handelingen kan schuilen. Het hoeft zelfs niet om tegenspraak tussen twee of meer actoren te gaan, men kan ook intern contradictoir handelen:

*Mama Luna [27 maand, Frans] vertelt ons dat Luna, sinds dat ze naar Baboes komt, thuis ook begint alleen te spelen. Ondertussen speelt Luna rustig in het ballenbad. Mama Luna gaat ernaartoe en zegt dat alleen spelen niet zo leuk is en ze zegt: "kom naar hier".*

Hoe dit kan begrepen worden en of de mama van Luna zich hier zelf bewust van is, blijft onduidelijk. Het is in elk geval een sprekend voorbeeld van de ambivalentie als het gelijktijdig plaatsnemen van twee tegenstrijdige elementen (Soenen, 2006).

Vanuit een discrepantie met de eigen situatie, gaat men ook de andere ouder benoemen als moedig of sterk. Men deelt het besef van wat het inhoudt om voor kinderen te zorgen en van daaruit bewondert men de portie extra kracht die de ander meer lijkt te bezitten dan zichzelf:

*Jelle [7 maand, Nederlands] was hier met zijn mama en een vriendin van de mama. Ze hadden eerst hun kinderen naar school gebracht. De vriendin was hier voor het eerst en zei dat ze ook wel eens zou komen met haar dochter [30 maand]. [...] Toen kwam Noach [14 maand, Duits] met zijn mama. Doordat de mama de andere vriendinnen aansprak, kwamen ze in gesprek. Vriendin keek op naar mama van Noach omdat ze hele dagen bij haar kind bleef en niet naar de crèche ging. Ze verwoordde het ook zo. Zij kon het niet aan met haar dochter, vertelde ze.*

Onderzoek wees uit dat ook positieve steun gewaardeerd wordt (Lemahieu, 2010). Er zijn heel wat voorbeelden van tegenspraak terug te vinden in de pedagogische documentatie. Echter, uit deze bron kan niet afgeleid worden hoe ouders dit ervaren: is het voor hen een bron van steun of brengt het eerder onzekerheid teweeg? Hecht men belang aan wat andere ouders opmerken of is men er niet mee bezig? Voor elke ouder kan dit verschillend zijn, meerdere betekenisverleningen zijn mogelijk. In onderstaand voorbeeld wordt een invulling gegeven aan het aspect steun door een begeleider: het gaat om erkennen van wat de ander beleeft en een besef dat men niet de enige is:

*Mama Ferre [9 maand, Nederlands] en mama Tuur [19 maand] hebben het over het moeilijk in slaap vallen van hun zoons. Mama Tuur geeft tips over wat zij zoal geprobeerd heeft. De rol van de papa komt ter sprake. Mama Tuur zegt dat de papa niet helpt en doorslaapt, dat hij het te lastig vindt om op te staan. Mama van Ferre zegt dat zij dat ook zo ervaart maar het toch moet doen. Mama Ferre krijgt hulp, want zij kan soms echt niet meer. Mama Tuur geeft later ook een tip en vraagt of Ferre al eens bij de grootouders gaan slapen is. Mama Ferre wil hen daar niet mee lastigvallen. Mama Tuur zegt dat hij daar misschien wel gaat slapen. Bij het afscheid wenst de mama van Tuur de mama van Ferre succes en zegt: "Laat me weten hoe het is geweest". Dit is de eerste keer dat de mama van Ferre een gesprek heeft met een andere opvoedingsverantwoordelijke. Ze geven elkaar steun: "Ze zijn niet de enigen" (erkenning). Eerste keer dat papa van Tuur ter sprake komt.*

Het zou interessant zijn om te weten hoe bijvoorbeeld een vader in de ruimte reageert op dit gesprek, is hij het eens met de stelling dat de vader toch moet helpen? Is er een grootouder in de ruimte die kan bevestigen dat de kleinkinderen gemakkelijk inslapen bij hen, ...?

### **6.2.3. De rol van de ouder en de begeleider**

Vooreerst lijkt het zinvol hier te refereren naar een kort gesprek dat één van de begeleiders aanhaalde tijdens een overlegmoment in Baboes:

*Op een gegeven moment vraagt een vader mij (begeleider) waarin voor mij de uitdaging ligt in deze job. Ik vertel dat ik zelf lange tijd kinderen onderwezen heb en nu de kinderen mij vanalles leren. Waarop de vader tegen zijn kind zegt: "ik ga eens zien wat ik van jou kan leren".<sup>12</sup>*

In dit voorbeeld worden verschillende opvattingen over deskundigheid en leren onderhandeld. Kennis wordt niet beschouwd als iets dat enkel geleerde volwassenen bezitten, maar als in productie en eigendom van elk wezen. Verder wijst dit volgens de begeleider op het heersende idee dat de ouders met hun kind naar Baboes komen voor het kind, terwijl feitelijk het vaak de kinderen zijn die hun ouders aansporen om naar Baboes te komen en ouders aangeven er zelf ook veel aan te hebben.

De aanwezigheid van één of twee begeleiders in de ontmoetingsplaats voor ouders en jonge kinderen is niet onomstreden. Ramaekers (2009) waarschuwt voor het discours van deskundigheid – als zou opvoeding moeten ondersteund en gefaciliteerd worden – en voor het problematiseren van opvoedingsonzekerheid. Baboes wil bewust niet vertrekken van de deskundigheid van de begeleiders inzake opvoeding, noch van een bepaald idee over 'de goede opvoeding' (Van der Mespel, 2008). De begeleiders trachten ouders net aan te spreken op hun handelingsvermogen en dominante opvattingen te deconstrueren (Popke, 2003). Op die manier wordt duidelijk dat betekenissen fundamenteel veranderlijk en

---

<sup>12</sup> Dit korte fragment is geconstrueerd op basis van aantekeningen uit eigen nota's van de overlegmomenten en in overleg met de betrokken begeleider.

persoonlijk zijn en er bijgevolg steeds alternatieven mogelijk zijn. Vanuit dit kader wordt in dit onderzoek de vraag gesteld naar de rol van de begeleiders in het deproblematiseren van twijfels en hoe zij deze rol invullen. Wordt het weten en de beleving van ouders erkend, en zo ja op welke manier?

Er zijn heel wat voorbeelden van situaties waarin een begeleider aangesproken wordt met een al dan niet directe vraag. De situatie leent zich niet altijd tot het opentrekken van de vraag naar andere ouders toe, waardoor de begeleider in sommige gevallen zelf reageert:

*Vader van Linde [14 maand, Nederlands] vertelt over bewuste keuze haar niet naar de crèche te doen. Hij vraagt mij [begeleider] of ik het verschil zie. [Begeleider antwoordt:] "Ik zie een verschil tussen alle kinderen".*

*Mama Rune [17 maand, Frans] vraagt aan mij [begeleider] wanneer een kind begint te stappen. Rune stapt nog niet. Ik zeg dat daar geen specifieke leeftijd op staat, dat het ene kind sneller kan lopen dan een ander en als een kind nog niet stapt, het beter of sneller andere zaken kan. Ik geef ook aan dat we hier gewend zijn dat andere kinderen ook nog niet lopen. Ze zegt: "Ja, 't is eigenlijk waar".*

*Mama van Marie [24 maand, Nederlands] vertelt dat haar dochter vaak zegt bang te zijn, van andere mensen, van geluiden. Wanneer ik [begeleider] pols naar hoe zich dat uit, zegt mama dat Marie letterlijk zegt dat ze bang is en dat ze haar moeder opzoekt en haar dicht tegen zich aan trekt. Gevraagd naar wanneer dat is begonnen, luidt het dat Marie dat altijd al wat in zich had, maar dat het zich sinds enkele weken veel sterker manifesteert. Drie weken geleden werd zusje Loes geboren... Wanneer ik hierop wijs, lijkt alles meer steek te houden voor mama. Wanneer mama met de baby in de buurt komt, zegt Marie vaak: "baby, nee!".*

*Mama Charlotte zegt dat Charlotte [42 maand, Nederlands] niet vaak kan kiezen. Mama ergert er zich aan. Ze zegt: "Ik heb nu nog niet de tijd gehad om daar iets van op te zoeken en of dit 'typisch' is bij haar leeftijd?!" (ze eindigt met een vraag). Ik [begeleider] zeg (op dit moment zijn er geen andere ouders): "Ja, soms is kiezen moeilijk hé Charlotte" en dan tegen mama: "Wij hebben het eigenlijk ook nog soms moeilijk om te kiezen, niet?". Ze bevestigt en zegt: "Ja, 't is waar".*

*Tuur [20 maand, Nederlands] zijn moeder vertelt over tegenslagen aan het huis (asbest, verwarming). "Ge moogt mij binnenkort allicht opnemen." Als ik [begeleider] haar vertel/opmerk dat ze volgend jaar wat meer tijd voor zichzelf zal hebben als haar zoon begint naar school te gaan, besluit ze om te informeren of hij niet vroeger op het jaar naar een brugklasje ofzo kan.*

De reactie van de begeleider bestaat zelden uit een pasklaar antwoord op de eigenlijke vraag. Het is eerder een aanzet tot reflectie, een open vraag die wordt teruggekaatst. Het zorgt voor een kader dat nieuwe interpretatiemogelijkheden biedt. Ouders zien hierin een handvat om hun twijfel te relativiseren of actie te ondernemen. In het laatste fragment krijgt de brede opvoeding een plaats in Baboes: problemen met huisvesting oefenen druk uit op de

veerkracht van de moeder. Dit wordt gekoppeld aan het naar school gaan van haar zoon in de nabije toekomst en de mogelijkheden die dit voor haar biedt om even op adem te komen. Wanneer de situatie dit toelaat, trachten de begeleiders de vragen of opmerkingen van ouders zoveel mogelijk door te spelen naar andere aanwezigen in de ruimte:

*“Hij heeft veel last van krampjes. Ik kom eens luisteren of jullie hier tips geven”, moeder van Jarne [2 maand, Nederlands]. Mijn [begeleider] reactie: “We kunnen hier eens luisteren”. Bijna alle aanwezige ouders doen spontaan hun verhaal over hoe hun kinderen met krampjes kampten. De één zegt dat het spontaan zal overgaan, de ander dat het misschien zal overgaan door op flessenvoeding over te schakelen. Vòòr het vertrek geeft de vader van Lander [25 maand, Nederlands] de raad om een osteopaat op te zoeken. Telefoonnummers worden uitgewisseld om de gegevens later te kunnen doorspelen.*

*De moeder van Ferre [8 maand, Nederlands] is behoorlijk radeloos omdat haar zoon – net nu hij eindelijk doorsliep – wakker wordt gehouden door de pijn van een nieuwe tand. Interventie door de begeleiders: gevraagd hoe dat bij andere kinderen ging. Mama van Inès [12 maand, Frans] vertelt haar dat het bij Inès ook zo is gelopen.*

*Mama van Matteo [17 maand, Portugees] vertelt eerst aan een begeleider dat Matteo niet veel eet. De begeleider luistert gewoon. Nadien vertelt ze weer hetzelfde aan de papa van Yoran [11 maand, Aramees], die op zijn beurt zijn verhaal brengt over het eetgedrag van Yoran.*

Beroep doen op andere ouders om te reageren op de vraag of twijfel van de ouder in kwestie gebeurt soms expliciet door te vragen hoe andere ouders dit ervaren, andere keren wordt aangegeven – al dan niet verbaal – dat er geluisterd wordt naar hun verhaal en mogelijke ervaringen van anderen. Op die manier wordt de draagkracht van ouders om met vragen om te gaan erkend en de deskundigheid van de begeleider impliciet ontkend. Ouders geven tips, relativeren bezorgdheid of verwijzen zelf door naar een specialist. Een veelheid aan perspectieven op kennis, op omgaan met problemen, en dergelijke is voorhanden. Buisse (2008) argumenteert dat het belangrijk is dat er genoeg verschillende boodschappen aan bod komen, dit kan via de stem van verschillende ouders. Zowel emotionele als instrumentele steun wordt door ouders aangeboden en zowel gelijkaardige ervaringen als tegenstrijdige meningen worden er gedeeld.

Waar mogelijk trachten de begeleiders ontmoeting tussen ouders en kinderen te faciliteren en drempels overkomelijk te maken. Er zijn veel manieren om dit te doen, volgend fragment is één voorbeeld van hoe dit kan verlopen:

*Door te vragen naar een woord in het Italiaans (door een begeleider) merkt de mama van Fabio [54 maand, Italiaans], Miguel [32 maand] en Tiago [2 maand] dat de nanny van Bo [18 maand, Frans] en Fran [30 maand] ook Italiaans spreekt. Wat later krijgt zij de baby (Tiago) overhandigd en ontstaat een mooie interactie (Tiago heeft duidelijk plezier).*



De dag ervoor was er veel contact tussen de moeders, alleen de nanny van Bo en Fran trad niet in interactie met andere opvoedingsverantwoordelijken. Mogelijk vormde de taal een barrière (ze praat Italiaans en een beetje Frans). Wanneer begeleiders dit opvangen, kunnen ze hier op inspelen en nieuwe deuren openen voor ontmoeting. Dit vraagt echter uiterste aandachtigheid van de begeleiders en attentvol reageren.

Het gebeurt ook dat ouders zich excuseren naar andere ouders toe of naar een begeleider, zoals volgend fragment weergeeft:

*Moeder van Samir [30 maand, Arabisch] excuseert zich bij het aankleden dat het aankleden niet snel genoeg verloopt. Ik [begeleider] zeg haar dat ze zich niet hoeft te excuseren voor het zich bezighouden met haar kind.*

De Moeder van Samir kijkt naar haar eigen gedrag (het aankleden van haar kind) vanuit een mogelijke bril van de begeleider. Ze heeft blijkbaar het gevoel dat haar gedrag mogelijk wordt afgekeurd, dus verontschuldigt ze zich bij een begeleider. De reactie van de begeleider tracht dit gevoel echter om te zetten in een positieve waardering van het handelen van de moeder. Tegenspraak kent bijgevolg verschillende uitingsvormen en speelt op verschillende interactieniveaus.

#### **6.2.4. Gedeelde verhalen**

Welke gezamenlijke verhalen worden er geconstrueerd? Wat zijn voorbeelden van processen van herkenning, verbinding en verrijking?

Het sociale element is steeds verbonden met de ruimtelijkheid waarin men handelt en omgekeerd, zoals Popke (2003) reeds aangaf: “place is nothing if it is not in process” (p.309). Bepaalde codes voor handelen krijgen vorm doorheen de complexe interactieprocessen zowel binnen, buiten als met de ontmoetingsplaats. Zo bijvoorbeeld gebruiken ouders en kinderen de ruimte zoals het geconstrueerd is: jassen en buggy’s blijven in de inkomsas, jonge kinderen bevinden zich in de babyhoek en oudere kinderen begeven zich naar de avonturenhoek en de tuin. Bepaalde elementen in de ruimte laten ontmoeting en het vertellen van verhalen toe, zoals het getekende stadsplan op de muur. De wereldbol gaf aanleiding tot het migratieverhaal van de moeder van Omar [26 maand, Urdu] en een vader vertelt tegen zijn zoon wat de aarde is en hoe de maan draait, met behulp van deze wereldbol. Het gebruik van de ruimte dicteert evenzeer de mankementen. Deze bevindingen zijn vrij vroeg in het bestaan van de ontmoetingsplaats Baboes merkbaar. Het gebruik van de ruimte is tevens dynamisch of eerder wat statisch, naargelang de samenstelling van de aanwezige kinderen, ouders en begeleiders en het moment van de dag:

*Zéér veel beweging in de ruimte. Opvallend was dat iedereen elkaar altijd opzocht. Een moment zat de babyhoek vol, dan weer 'en masse' naar de avonturenhoek.*

*Zeer fluctuerend: op bepaald moment werd de tuin even gebruikt en omgetoverd tot mini-theater door de mama van Tuur [17 maand, Nederlands] die volop aan het entertainen sloeg.*

Naarmate de ontmoetingsplaats langer open is, blijken ouders en kinderen zich de ruimte meer en meer eigen te maken:

*Ouders en kinderen voelen zich al meer en meer thuis: ze nemen al ander speelgoed uit de rekken, ze lopen de keuken in en uit en snuisteren in de kast.*

*Veel kinderen hebben hun 'slofkes' mee! Ook mama van Samir [29 maand, Arabisch], heel huiselijk.*

De ontmoetingsplaats als semi-publieke plaats (Lofland, in Soenen, 2006) krijgt vorm. Doorheen de (inter)acties wordt gebalanceerd op de as tussen publiek en privaat. Er ontstaan gemeenschappelijke momenten en letterlijk momenten van delen: men koopt rozijnenbrood of koffiekoeken voor de aanwezigen, iemand heeft de krant mee ter inzage van iedereen, ... Er wordt samen gegeten aan de grote tafel: kinderen wisselen onder elkaar eten uit, ze proeven van bepaalde voeding (zoals fruit) die ze anders niet graag eten of ze krijgen een stuk appel van een andere ouder, terwijl de eigen ouder aangeeft dat het kind in kwestie dit nog niet kan opeten. Naast het eetmoment is het opruimen een gebeurtenis die vaak in groep gebeurt:

*Opvallend is dat als er 1 moeder/bezoeker begint op te ruimen rond 11u45 of aanstalten maakt om weg te gaan, dat anderen volgen.*

*Tussen kinderen die naar school gaan, wordt een 'opruimlied' gezongen. De kar wordt gebruikt om de ballen in te leggen en terug te brengen naar het ballenbad. Er worden extra ballen uitgegoid om het nog eens te kunnen doen.*

Deze gedeelde verantwoordelijkheid – en tegelijk een gedeeld moment van plezier – is alleszins betekenisvol. Dat de ontmoetingsplaats een belangrijke betekenis kan hebben voor ouders, blijkt uit volgende fragmenten:

*Het is mooi weer. Mama's geven aan dat er daardoor waarschijnlijk weinig kinderen zijn.*

*Aangekondigd dat de VGC komt kijken naar Baboes. Mama van Tuur [17 maand, Nederlands] kondigde het aan als 'inspectie'. "We zouden beter de mama van Anouk [19 maand, Nederlands] bellen", mama Tuur tegen mama van Kai [20 maand, Japans], wanneer ze hoort dat de VGC komt kijken naar Baboes. Ze waren eerst nog maar met 2 kinderen, ze was blij als er nog anderen toekwamen. Ze wou 'bewijzen' of tonen dat Baboes goed draait en dat het leuk is om zo'n plek te hebben.*

Ouders lijken zich mede verantwoordelijk te voelen voor het verder bestaan van Baboes, ze geven redenen aan waarom er eens wat minder volk is en nemen actie wanneer ze denken dat Baboes misschien een minder enthousiaste indruk zal nalaten bij de VGC. Eveneens op dit vlak is er echter tegenspraak mogelijk: niet iedereen gelooft in de ontmoetingsplaats als een zinvol initiatief, zo getuigt de opmerking van een vader:

*Ik zou jullie subsidiedossier wel eens willen zien”, papa van Jarne [3 maand, Nederlands] die het hele initiatief en het waarom wat ‘raar’ vindt.*

De gedeelde verantwoordelijkheid reikt echter verder dan het samen opruimen van Baboes bij sluitingstijd en het delen van koffiekoeken. Er zijn heel wat voorbeelden waarin opvoeding als gedeelde verantwoordelijkheid letterlijk vorm krijgt. Ouders maken contact met andermans kinderen, reiken hen eten of speelgoed aan, grijpen in bij kleine ruzies tussen de kinderen, spelen met hen of troosten hen, ze wijzen hen op foutief gedrag of komen tussen in situaties die men als gevaarlijk ervaart (cf. supra). Ouders doen eveneens beroep op elkaar om naar hun kinderen te kijken:

*Papa Chloë [20 maand, Frans] spoort Rune [17 maand, Frans] aan om mee te dansen. Later zit Rune ook nog op zijn schoot, samen boekje te lezen (ook met Chloë).*

*Moeder van Daan [12 maand, Nederlands] en Marthe [60 maand] richt zich in de avonturenhoek tot Zofia [34 maand, Tsjetsjeens]. Haar mama troostte Daan nadat hij met z'n vingertjes tussen de keukendeur zat. Mama van Marie [21 maand, Nederlands] reikt haar dochter en ook Zofia ballen aan in het ballenbad.*

*Er was oudercontact bij MaBo. Drie moeders gaven verantwoordelijkheid telkens door om op hun beurt naar het contact met de juf te gaan.*

*De moeders werken samen om er om de beurt voor te zorgen dat er genoeg ballen voor de glijbaan liggen om een zachte landing voor hun kinderen te garanderen.*

*Papa Axelle [18 maand, Frans] had met andere kinderen fysiek contact: troostte Aran [15 maand, Thais] door het wrijven over zijn hoofdje nadat zijn zoon hem had geduwd. Hij wreef over het kaakje het van jongste kind: Ishya [9 maand, Arabisch].*

*Als Misaki [22 maand, Japans] binnenkomt is Kai [20 maand, Japans] enthousiast. Hij lacht en springt. Misaki is zot van het ballenbad en gaat verder naar daar. Kai toont het grote boek met auto's aan de mama van Misaki. Zij schenkt hem de nodige aandacht. Dit zie je vaker en vaker: andere OV's spelen met andere kinderen.*

*Lukas [22 maand, Nederlands] had de hydrokorrels uit de plant in de tuin rondgestrooid toen hij helemaal aan de blik van papa was ontsnapt. Vader van Joshua [33 maand, Engels] stopt hem en legt hem uit waarom het niet mag. Erna ruimen ze de korreltjes samen op. Kai [19 maand, Japans] lijkt dit subliem te vinden. Hij vraagt telkens één korreltje aan mij [begeleider] en legt*

*die dan terug in de bloembak. Vader Lukas komt erbij en legt uit dat hij thuis de aarde uit bakken haalt en dit blijft herhalen, ondanks het verbod.*

Deze fragmenten getuigen van heel wat interactie tussen verschillende ouders en kinderen, waarbij zowel erkenning als afkeuring aan bod komen en kinderen experimenteren met afstand en nabijheid. De zorgcomponent komt veelvuldig terug, zowel spontaan als naar aanleiding van gebeurtenissen die vragen om een reactie (zoals een huilend kind, het aanreiken van een boek, ...). Tegelijk passen deze fragmenten in een proces van socialisering, waarbij grenzen gesteld worden aan kinderen en eventueel alternatief gedrag wordt voorgedaan. De kinderen leren eveneens dat bepaalde gedragingen niet mogen in een plaats als Baboes, dat er bepaalde regels zijn die thuis anders zijn, zoals het eten aan tafel of de omgang met andere kinderen:

*“Lander [26 maand, Nederlands] jongen, hier in Baboes wordt niet geslaan.” [begeleider].*

Dit proces van socialisering vindt niet enkel plaats bij kinderen, ook ouders ontsnappen er niet aan. Het voorgaande fragment waarin de vader van Lukas het gedrag van zijn zoon kadert binnen hetgeen hij thuis doet én waarin hij aangeeft dat ze het hem nochtans verbieden, wijst op bepaalde aannames van wat mag en wat niet, wat men kan toestaan aan kinderen en wat niet. Dergelijk verbod kan ingegeven zijn vanuit praktische overwegingen (bijvoorbeeld het opkuiswerk dat hiermee gepaard gaat) maar evengoed vanuit de opvatting dat ouders voldoende grenzen moeten stellen aan hun kinderen.

Het contact maken met andermans kinderen impliceert ook de mogelijkheid dat andere ouders contact maken met het eigen kind:

*Het valt papa van Samir [30 maand, Arabisch] op dat zijn zoon het hier al stukken meer gewoon is dan bij zijn eerste bezoeken. Hij steekt zijn armen uit naar Rune [17 maand, Frans], die dit gebaar beantwoordt en hem op zijn schoot neemt. Moeder van Rune kijkt even onwennig (zo lijkt het voor mij [begeleider] tenminste) maar laat dit toe.*

*Mama Dorina [6 maand, Bulgaars] zoekt contact met andere kinderen, ze speelt ermee en ze komt met haar baby naar de andere kinderen. Ze zette ook haar baby bij de moeder van Maxime [19 maand, Frans] en Margot [70 maand], toen ze naar het toilet ging. Mama Dorina zat op een bepaald moment in de zetel met alle kinderen – familie von Trapgewijs – rond zich.*

Dat dit niet altijd als evident wordt ervaren blijkt uit het eerste fragment. Ouders springen hier zeer gevarieerd mee om. De mama van Dorina ondervindt blijkbaar geen moeite met het letterlijk uit handen geven van haar baby.

Naarmate ouders en kinderen vaker naar Baboes komen, beginnen ze elkaar beter te kennen. Namen en gezichten geraken gekend, genegenheid wordt getoond en ook buiten de muren van Baboes ontstaan nieuwe mogelijkheden voor ontmoeting:

*Tuur [19 maand, Nederlands] is hier alleen. Als de bel gaat, is hij blij: hij lacht en gaat snel mee met mij [begeleider] om de deur open te doen. Hij gaat naar zijn mama en zegt: “Kai!”, de naam van de jongen [17 maand, Thais] die binnengekomen was.*

*De bel gaat. Zofia [34 maand, Tsjetsjeens] juicht van vreugde en vergezelt mij [begeleider] naar de deur. Christina [24 maand, Pools] komt binnen. Zofia is blij en zegt iets wat ik niet versta. In alle blijheid neemt ze mijn hand vast. Ik reageer hier op en zeg: “Ja, een kindje waar je mee kan spelen”.*

*“Het is leuk om mensen uit de buurt hier te ontmoeten en op straat tegen te komen”, mama Bo [17 maand, Frans] en Fran [29 maand].*

*De mama van Zeynep [30 maand, Turks] wrijft Fran [30 maand, Frans] even over het hoofd bij het binnenkomen.*

Samen met deze herkenning, gaat een uitbreiding van sociale steun gepaard. Elke ontmoeting kan een bron van steun zijn, hoe klein ze ook is. Naast emotionele steun wordt ook instrumentele steun gegeven, gaande van het doorgeven van tips of een boek over slapen tot het mee helpen uitkijken voor een nieuwe woonst:

*Moeder van Kobe [20 maand, Nederlands] en Lennert [42 maand] liet een briefje achter met contactgegevens voor een Engelse mama nadat de moeder van Anouk [16 maand, Nederlands] haar vertelde dat zij hier huizen met tuin te huur en te koop heeft. Als ze nog eens langskomt, zullen we [begeleiders] dit doorgeven.*

*“I was waiting for you”, mama Kai [20 maand, Japans] tegen mama Aran [16 maand, Thais]. Ze vraagt naar de crèche waar ze gaat, omdat ze één zoekt voor twee voormiddagen in de week. Ze gaat Franse les volgen. [...] “He begins to talk, he said hello”, mama Anouk [19 maand, Nederlands] tegen mama Kai over Aran.*

*Mama Tuur [20 maand, Nederlands] vraagt aan mama Ferre [9 maand, Nederlands] of Ferre nu goed slaapt. Mama Ferre bevestigt en vertelt wat ze heeft gedaan.*

*Moeder van Lotte [24 maand, Nederlands] vertelt over de verhuis naar het grote bed en de allergische reactie op de nieuwe lakens. Moeder van Tuur [20 maand, Nederlands] merkt op dat ze die eerst moeten wassen, dat het allicht het stijfsel is dat voor allergische reacties zorgt.*

Daarnaast worden adressen uitgewisseld en het stadsplan gebruikt om elkaar de woonplaats te tonen of wachten ouders bij het buitengaan op een andere ouder. De begeleiders geven aan dat men elkaar beter leert kennen:

*Ze begonnen elkaar onderling te (her)kennen. Volwassenen spreken elkaar met de voornaam aan bij het begroeten en ook de namen van elkaars kinderen raken gekend. De groep draaide zo op zichzelf dat we [de begeleiders] ons echt konden permitteren om op ‘uitnodigingen’ van*

*kinderen en/of ouders in te gaan. Bijvoorbeeld de uitnodiging van Chiara [26 maand, Catalaans] om samen met hem en zijn mama een Catalaanse rondedans te dansen.*

De begeleiders geven zelf aan hoe de ontmoetingsplaats een eigen dynamiek krijgt. Deze dynamiek is anders naargelang de samenstelling van de groep: veel of weinig kinderen en ouders, jonge of oudere, gekende of nieuwe kinderen, ... Eveneens elementen in de ruimte kunnen zorgen voor een dynamische interactie tussen verschillende aanwezigen:

*De pluimen in de mand kenden een groot succes: Hugo [33 maand, Frans] haalt ze uit, z'n moeder stopt ze onder haar muts, Rune [17 maand, Frans] wordt er helemaal onder bedolven, Samir [30 maand, Arabisch] vangt er één, ...*

*Mama van Lisa [20 maand, Nederlands] vertaalt iets wat op het theeblik staat. Ze heeft nog 4 jaar in Egypte gewoond, vertelt ze aan ons [begeleiders] en aan de mama van Anouk [18 maand, Nederlands]. Anouk haar mama had ook al gezegd dat haar man van Marokko is (gemeenschappelijke taal: Arabisch). Zo komen ze tot een gesprek over de Ramadan. Mama van Anouk vertelt aan mama van Lisa dat ze telkens meedoet met de Ramadan, samen met haar man (ze is Nederlandse, geen moslima).*

In het laatste fragment zijn de twee moeders de enige aanwezigen in Baboes. Ze komen tot een uitgebreide conversatie naar aanleiding van een theeblik. Dit illustreert nogmaals hoe een aanknopingspunt om in contact te treden in iets heel klein kan schuilen en de inrichting van de ruimte ontmoeting kan ondersteunen.

#### **6.2.5. Een onzichtbare draad**

In het kader van de onderzoeksvragen die in deze masterproef behandeld werden, leek het meest gepast de representatieve voorbeelden uit de pedagogische documentatie telkens onder te brengen bij één van de rubrieken. Hierbij vond een met momenten zeer moeilijk tweevoudig keuzeprocess plaats: over welke rubrieken rapporteren en welke voorbeelden selecteren? Bovendien is er het besef dat deze losstaande representatieve voorbeelden niet ten volle recht doen aan de dagelijkse realiteit en complexe interacties in Baboes. Vandaar lijkt het zinvol om hier een illustratie op te nemen waarbij continuïteit en verandering meer tot hun recht komen.

Lars [28 – 33 maand, Nederlands] en Ilona [2 – 7 maand, Nederlands] brengen 15 bezoeken aan Baboes over een tijdspanne van 6 maand, telkens op dezelfde openingsdag op twee bezoeken na. Ze worden steeds vergezeld door hun moeder, het tiende bezoek komt ook de vader mee. Wanneer ze een week overslaan, wordt hier quasi altijd een reden voor opgegeven: één van beide kinderen was ziek, een reis van enkele weken naar het buitenland, Lars gaat naar school, ... Deze opeenvolgende fragmenten zijn niet opgenomen met de bedoeling een positieve al dan niet negatieve evolutie te schetsen. Het verhaal van

Lars en Ilona is eveneens niet representatief voor de diversiteit aan verhalen die elkaar kruisen in de ontmoetingsplaats. Het is opgenomen om te illustreren hoe de verschillende thema's uit voorgaande onderzoeksvragen onlosmakelijk met elkaar verweven zijn. Wat dit betreft, is het verhaal van Lars en Ilona niet anders dan andere verhalen.

*“Ge ziet dat ie een oudere broer heeft”, mama van Lars [28 maand, Nederlands] over Omar [26 maand, Urdu]. Met lichte bezorgdheid omtrent toekomstperspectief eigen oudste zoon. [...] Moeder van Lars en Ilona [2 maand, Nederlands] legt contact met o.a. Aran [13 maand, Thais]. (juli)*

*“No, no, it’s ok. He has to learn.” Moeder van Lars en Ilona tegen moeder van Aran op moment dat zij haar zoontje bij Lars wil weghalen, die boekjes leest. [...] Moeder Lars betreft Aran in het boekjes lezen. Mama Aran is geneigd haar zoon bij de andere kinderen weg te houden. Aran zoekt veel toenadering: hij bezorgt de baby boekjes en speelgoed. Ook Lars wordt opgezocht. Lars trekt zich terug, lijkt verlegen. Moeder Lars zegt dat hij zich bekeken voelt en beter functioneert als er meer volk is. (juli)*

*Lars spreekt niet (enkel tegen zijn moeder). Hij ondervindt moeite met bekeken worden. Wij [begeleiders] zoeken hoe hier mee om te gaan. Moeder maakt er een thema van. Hij heeft een wat sombere, norske, onzekere blik. Begeleider: “Als wij hier naar jou kijken, is het omdat we blij zijn jou te zien”. (juli)*

*“In mijn klas zit er ook een Lars, maar die spreekt echt” Fabio [54 maand, Italiaans] merkt de extreme zwijzaamheid van Lars op. (augustus)*

*Toen Lars binnenkwam was er een lichte glimlach (hij kijkt altijd wat gefronst). Mama vertelt dat ze vorige week hier niet waren omdat Lars ziek was. [...] Lars praatte ook tegen zijn mama, het is één van de eerste keren dat we zijn stem hoorden. Hij wist ook veel woorden. Ik [begeleider] heb de indruk dat hij veel weet voor tweetalig opgevoed te zijn en 29 maanden oud. Als Lars muziek oplegt, lacht hij naar ons. Vroeger zou hij alleen maar fronsen of zich verstoppen als we zouden kijken. (augustus)*

*Vorige keer was Lars enthousiast als ik [begeleider] de bloemen kwam water geven. Lars was in de tuin. Ik zocht hem op in de tuin. Als hij mij zag en ik hem aansprak, fronste hij zijn wenkbrauwen. Kai [19 maand, Japans] kwam me achterna om te zien wat ik deed. Hij liep weg en kwam terug met de theepot, hij hielp me mee om de planten water te geven. (Voor ik er was, leek Lars wel ontspannen in de tuin in de hangmat te liggen). (september)*

*Mama van Kai zoekt contact met mama Lars en Ilona, maar zij zoekt net afstand. Mama Lars en Ilona reageerde wel op Kai [...] Als baby Ilona geluiden produceert, reageert Japanse mama van Kai ook in babygeluiden. (september)*

*Mama van Ilona en Lars zit aan tafel met de mama van Anouk [19 maand, Nederlands]. Lars speelt aan de kleine tafel en toont aan dat hij wil dat zijn mama mee komt naar daar. Mama Anouk spoort Anouk aan om met Lars te gaan spelen. Lars kijkt fronsend/boos/angstig. Mama*

*Anouk geeft aan mama Lars aan dat zij er even mee gaat spelen, terwijl mama van Lars en van Ilona met Ilona op haar schoot zit. Mama van Lars zegt: "Ik denk dat het de mama gaat moeten zijn". De mama van Anouk gaat toch naar Lars en spreekt hem aan. Weer kijkt Lars gefronst/boos. Mama van Lars en Ilona gaat erbij zitten. En ze praten verder terwijl de kindjes spelen. Later als mama van Ilona en Lars, Ilona gaat verversen, spreekt de mama van Anouk weer Lars aan, en dan reageert Lars wel. Hij praat en lacht. Later vraagt mama Anouk of ze Ilona eens mag vastnemen. Dit doet ze samen met mama van Aran. Terwijl mama van Ilona en Lars samen met Lars bezig is, boekjes aan het lezen (1/2u), valt Ilona in slaap in de armen van mama Anouk (september)*

*Ilona en Lars hadden hun papa mee i.p.v. alleen de mama. Mama legt de 3 huisregels spontaan uit aan de papa. Wanneer Lars niet te veel wordt aangekeken, speelt hij op zijn gemak in Baboes. Mama zit er mee in voor de school. Omdat de mama's maar mogen meegaan tot de poort, dan moeten de kinderen alleen naar de klas. In de crèche is dat anders. Maar voor de rest denkt ze dat hij wel graag gaat gaan. Lars had het moeilijk bij het vertrek uit Baboes. (september)*

*Blijven Lars aanspreken op een niet dwingende manier heeft blijkbaar dan toch een succesje geogst. "Ballen", voor het eerst spreekt Lars in mijn [begeleider] bijzijn. Hij wijst enthousiast vanuit de toren naar de ballen in het ballenbad. (september)*

*Als Lars binnenkomt is hij veel veranderd (na een periode in het buitenland). Mama merkt dit ook. Hij babbelt zelf met mij (daar profiteer ik van). Lars kan ook spreken zonder zijn mama. Hij heeft ook contact met andere kinderen. Hij kijkt niet meer steeds gefronst. (oktober)*

*Mama van Lars en Ilona zit samen met Ilona in de babyhoek. Lars haalt de boerderij uit en brengt de bak naar de babyhoek. Een deel van de boerderij ligt nog in de avonturenhoek. Mama zegt tegen Lars: "keer terug met je bak en zet je op het tapijt daar (in de avonturenhoek)". Lars keert terug met de bak naar de avonturenhoek, hij nam het andere deel van de boerderij mee in zijn bak en keerde terug. Het leek dat Lars wou spelen met de boerderij bij/in de buurt van zijn mama en broer. Begeleider: "Lars, wil je misschien met de boerderij bij je mama en broer spelen? Ja, dat is gezelliger hé?" Andere begeleider vult aan: "Het handige is dat je die bakken overal naartoe kunt nemen hé." (november)*

*"Tot volgend jaar!", moeder van Ilona en Lars (december)*

Om de verwevenheid van de verschillende thema's naar voor te laten komen, wordt voor de interpretatie de chronologische lijn gevolgd.

Uit het eerste fragment komt naar voor hoe de blik op het eigen kind beïnvloed wordt door het zien van andere kinderen en eventuele interactie tussen hen en het eigen kind. Tegelijkertijd is het een uiting van een bepaalde opvatting: alsof er bepaalde kenmerkende eigenschappen zijn die kinderen die een oudere broer hebben, delen. In welke mate hier verder over onderhandeld werd, is niet af te leiden uit de pedagogische documentatie. Tijdens het tweede bezoek betreft de mama van Lars en Ilona een ander kind in haar



activiteit met Lars. Er wordt tevens geëxperimenteerd met afstand en nabijheid, zowel door de kinderen als hun ouders. Wanneer het contact met anderen niet zo vlot bij Lars, geeft zijn moeder hier duiding aan. In de volgende bezoeken zoeken de begeleiders naar manieren om Lars op zijn gemak te stellen, hem een plek te geven en hem te waarderen zoals hij is. Daarbij reflecteren ze op hoe ze zelf met die afstand en nabijheid kunnen omspringen. Andere kinderen merken de zwijgzaamheid van Lars echter ook op en springen hier soms minder subtiel mee om. Zoals eerder aangehaald, kan de stelling van Fabio echter begrepen worden als afkeuring én als erkenning. Het is in elk geval een illustratie van vrije confrontatie op alle niveaus: evenzeer tussen kinderen, hoe klein ze nog zijn, worden betekenissen geuit. Enkele weken later lijkt Lars zich beter op zijn gemak te voelen in Baboes. Tijdens zijn zevende bezoek praat hij tegen zijn mama, terwijl er andere mensen in de buurt zijn. Hij lacht naar de begeleiders. Lars toont zich bewust van de aanwezigheid van anderen in de ruimte. Het is een proces van aftasten, van zoeken hoe hij kan omgaan met vreemden in de ruimte, zij het steeds in aanwezigheid van zijn moeder. In een semi-publieke ruimte als Baboes, komen kinderen in contact met anderen, kunnen ze elk moment aangesproken worden, ook al liggen ze even in de hangmat. Dit is slechts een tijdelijke 'parochiale zeepbel', zoals Soenen het verwoordt (2006). Dit liggen in de hangmat in een ontmoetingsplaats kan niet vergeleken worden met een private omgeving zoals thuis.

Tot nu toe is in deze interpretatie voornamelijk aandacht besteedt aan Lars en zijn mama. Ilona lijkt soms uit beeld te verdwijnen, al is dat zeker niet het geval. Uit de pedagogische documentatie blijkt dat kinderen vaak toenadering zoeken tot baby's in de ontmoetingsplaats. Daarnaast kunnen zowel jonge als oudere kinderen gezien worden als brokers van relaties. Zo blijkt het contact tussen de mama van Lars en Ilona en de mama van Kai wat stroef te verlopen. Toch maken ze contact door te reageren op elkaars kinderen. Indien de taal een barrière vormde tussen beide moeders, dan is dit niet het geval tussen de mama van Kai en Ilona die in babygeluiden op elkaar reageren. Het contact met de mama van Anouk een week later lijkt vlotter te verlopen, al is het doorspekt met voorbeelden van vrije confrontatie en tegenspraak. Wanneer Lars aangeeft dat hij zijn moeder bij hem wil, stuurt de mama van Anouk haar dochter om Lars te vergezellen. Ze kan dit doen omdat ze de mama van Lars wil helpen, zodat zij niet hoeft recht te staan met haar baby Ilona, of ze kan van mening zijn dat Lars moet leren op zichzelf en met andere kinderen spelen en ze wil hem een duwtje in de rug geven, of ... Veel interpretaties zijn mogelijk. Wanneer de mama van Anouk voorstelt om zelf bij Lars te gaan, geeft Lars zijn mama aan dat dit wellicht niet goed zal zijn voor Lars. Toch zet ze zich bij hem en spreekt hem aan. Anouk haar mama doet een poging de opmerking te ontcrachten. Uiteindelijk, wanneer Lars zijn mama even weg is, reageert hij toch op de mama van Anouk. Is het vertrouwen ondertussen gegroeid? Heeft het te maken met de afwezigheid van zijn moeder? Wat later krijgt de mama van Lars even tijd om zich

exclusief met Lars bezig te houden, door de vraag van de mama van Anouk om Ilona te mogen nemen. Ilona krijgt aandacht van twee andere moeders, ze heeft plezier en valt uiteindelijk vredig in slaap.

Wanneer Lars en Ilona hun papa mee komt naar Baboes (op een woensdagvoormiddag!) wordt hij spontaan ingeleid door zijn vrouw in het Baboesgebeuren. Ze neemt de taak van de begeleiders in het ontvangen van nieuwe bezoekers over. Verder uit ze tijdens dit bezoek haar onzekerheden. Het is niet duidelijk of hier op wordt gereageerd en hoe. Misschien volstond het om dit even te uiten, zonder dat men er dieper hoefde op in te gaan. Naar het einde van het jaar toe, maakt Lars opvallend meer contact. De begeleiders spreken hem aan en proberen zijn gedrag te benoemen, ook al komen ze feitelijk tussen in hetgeen zijn moeder tegen hem zegt.

De gelaagdheid, complexiteit en verwevenheid van de dagelijkse interacties komt duidelijk naar voor wanneer de verschillende neergeschreven fragmenten achtereen worden geplaatst. Een onzichtbare draad houdt deze gebeurtenissen samen en verbindt ze met elkaar.

## 7. Discussie

Vanuit de vaststelling in de literatuur dat zowel de kindertijd als het ouderschap sociaal-culturele en historische constructies zijn, deze constructies bepalend zijn voor de dagelijkse (opvoed)praktijken – die mogelijkheden in- en uitsluiten – én diezelfde (opvoed)praktijken ook beïnvloed worden door de omstandigheden waarin en de mogelijkheden waarmee ouders en kinderen zich inschrijven in de gemeenschap, werd de ontmoetingsplaats Baboes als interventie in deze opvoedingscontext onderzocht, in de hoop recht te doen aan de ambivalentie van het opvoeden. Deze ambivalentie bevat zowel de complexiteit en verwevenheid van de context van opvoeden en het opvoeden in context, als het besef dat opvoeden een alledaagse – zelfregulerende – activiteit is.

Uit de analyses in dit onderzoek is gebleken dat Baboes een diversiteit aan ouders en kinderen bereikt: zowel moeders, vaders, grootouders als andere opvoedingsverantwoordelijken, uit zeer diverse taalgemeenschappen, komen naar de ontmoetingsplaats én interageren er met elkaar. Bovendien blijkt dat het vaak net de kinderen zijn die de eerste contacten mogelijk maken. In de pedagogische documentatie zijn heel wat illustraties van vrije confrontatie terug te vinden: zowel tussen ouders als kinderen zijn er voorbeelden van interactie over taalgrenzen heen en worden opvattingen over gender bevestigd en gecontesteerd. Er worden fysieke grenzen doorbroken en de inrichting van de ruimte kan dit ondersteunen of eerder tegenhouden. De ruimte biedt tevens mogelijkheden om op diverse manieren present te zijn en het kan beschouwd worden als een verbreding van het opvoedingsmilieu. De ambivalentie is aanwezig en biedt heel wat leermogelijkheden voor kinderen, ouders en begeleiders. Het blijft niet louter bij *small talk* (Soenen, 2006), naast kleine uitwisselingen worden ook grote verhalen gedeeld.

De (inter)acties in Baboes situeren zich meermaals op de drie spanningsvelden die in dit onderzoek aan bod kwamen: tussen erkenning en afkeuring, verschillen en gelijkenissen en tussen afstand en nabijheid. Reeds bij het eerste spanningsveld – tussen erkenning en afkeuring – bleek het zelden of nooit te gaan om een of/of situatie. De interacties bewegen zich veeleer op een continuüm en vaak is niet geweten welke intentie en perceptie er achter schuilt, dit maakt dat verschillende interpretaties mogelijk zijn. De pedagogische documentatie geeft in dit geval slechts een inkijk, maar laat niet het gehele verhaal zien. Het verhaal van Lars, Ilona en hun ouders toont echter aan hoe de verschillende elementen uit de onderzoeksvragen feitelijk samenkomen en inherent verbonden zijn met elkaar. Wat dit betreft, is het verhaal van Lars en Ilona niet anders dan andere ontmoetingen in Baboes. Inhoudelijk is het slechts één voorbeeld van de rijke diversiteit die deze ontmoetingsplaats kent en dus niet als representatief te beschouwen.

Het tweede spanningsveld – tussen verschillen en gelijkenissen – sluit aan bij hetgeen Verstraete en Pinxten (1999) zeggen over diversiteit: het is zowel drager van verschil als van gelijkenis. Daarbij blijkt iedereen van de ander te verschillen, maar elke persoon deelt wel iets met die ander – dankzij het meervoudig en dynamisch karakter van identiteit – wat verdere ontmoeting over verschillen heen faciliteert. In veel gevallen vormt een gelijkenis – zoals een naam of geboortedatum van het kind – een eerste aanknopingspunt om in contact te treden. De bevindingen van Buysse (2008), Lemahieu (2010) en Musatti (2007) dat ouders hun voorkeur uitgaat naar gelijkstemmigheid wordt hiermee gedeeltelijk ondersteund. Uit de analyse blijkt echter dat ouders en kinderen ook naar aanleiding van een opmerkelijk verschil spontaan reageren op de ander in de ruimte. De confrontatie met het anders-zijn van de ander, zet aan tot bevraging van de eigen opvattingen over de werkelijkheid en draagt bijgevolg bij aan de identiteitsconstructie. Deze reflectie is een belangrijk gevolg van de vrije confrontatie over grenzen heen, zoals Van der Mespel (2008) stelt. Het is net in deze deconstructie (Kennedy, 2000) dat de mogelijkheden liggen om zowel de blik als het handelen te veranderen of bewust te behouden. Zowel tegenspraak als de specifieke invulling van deskundigheid van de begeleiders spelen hier een belangrijke rol.

Het derde spanningsveld situeert zich tussen afstand en nabijheid. Dit behelst het op ontdekking gaan in de ruimte en het in contact treden met andere kinderen en ouders. De ambivalentie tussen ontmoeten en ontwijken en tussen herkennen en anonimiteit bewaren, is geen evidentie. Soenen (2006) wijst op de aanwezigheid van anderen in de ruimte en spreekt over de parochiale zeepbel, als het tijdelijke en illusoire karakter van huiselijkheid en privacy in een ontmoetingsplaats. Enerzijds zijn er voorbeelden waarbij men – vanuit een besef van de aanwezigheid van de ander – het eigen gedrag, of dat van het kind, verantwoordt, anderzijds wordt de blik van de ander ook strategische ingezet. In elk geval komt naar voor dat de aanwezigheid van een derde in de ruimte niet altijd positief wordt ervaren en dat het gedrag van het kind het beeld van de eigen ouderrol publiekelijk in vraag kan stellen. Musatti (persoonlijke communicatie, 21 april 2010) voegt hier aan toe dat:

the meeting place can be a “theater to act parenting” (Goffman’s term) where parents exhibit their parenting behavior and effects (on their relationship with the child) to other eyes. I would add that this does not imply necessarily that they are looking for approval.

De handelingen op elk van deze spanningsvelden zijn ingegeven vanuit bepaalde referentiekaders – met geldende normen en waarden over opvoeden, omgaan met de ander, opvattingen over wat goed is en wat niet, wat kan en wat niet, ... Het opvoeden gebeurt steeds in een context. Ouders en kinderen reflecteren op deze confrontatie (Vandenbroeck & Van der Mespel, 2009) en creëren *multiple narratives* om betekenis te geven aan hun werkelijkheid (Popke, 2003). Nieuwe concepten en betekenisverleningen creëren nieuwe mogelijkheden én sluiten andere mogelijkheden op hun beurt ook uit. *Cultural models* die

een kader bieden om naar handelingen te kijken (Campos, 2004) worden zo in vraag gesteld, zowel verbaal als non-verbaal, expliciet als impliciet, doelbewust als spontaan. Een voorbeeld hiervan is het fragment waar de moeder van Victor hem in de zetel legt terwijl ze om haar draagdoek gaat en door de moeder van Floor gewezen wordt op het mogelijke gevaar dat in deze handeling schuilt. Het is niet mogelijk om uit de pedagogische documentatie af te leiden of dergelijke situaties al dan niet als ondersteunend worden ervaren door de ouders in kwestie. Er kan enkel gesteld worden dat er tegenspraak is en het in zeer kleine handelingen kan schuilen, verder onderzoek waarin de betekenisverlening van ouders actief betrokken wordt, zal moeten uitwijzen hoe zij dit ervaren. Voor tegenspraak – als onderdeel van vrije confrontatie – geldt dat het vrij is, maar niet vrijblijvend. Het zet de betrokkenen aan tot reflectie, wat alternatieven mogelijk maakt. Op die manier wordt een context gecreëerd waarin vanzelfsprekendheden – al dan niet expliciet – bevraagd worden. Vandenbroeck et al. (2007) gaven reeds aan dat formele initiatieven nodig zijn om de ontmoeting over grenzen heen te laten plaatsvinden. Uit dit onderzoek blijkt dat deze ontmoetingsplaats een diversiteit aan ouders en kinderen bereikt – althans wat betreft de positie van de begeleidende volwassene en de taalachtergrond – en er eveneens interactie over grenzen heen plaatsvindt. Daarnaast zijn er heel wat fragmenten waaruit blijkt dat een plaats als Baboes betekenisvol is en kan zijn, zowel voor kinderen als hun ouders. Dit sluit niet uit dat verder onderzoek naar plaatsen waar ouders en kinderen spontaan samenkomen en interageren zeer zinvol kan zijn. Wat voor de ene ouder ondersteunend is, is dat niet automatisch voor de andere. Vandaar blijft een veelheid aan mogelijke – al dan niet georganiseerde – ontmoetingsplaatsen van groot belang. In een samenleving die gekenmerkt wordt door diversiteit en tegelijkertijd (ruimtelijke) segregatie en sociaal-economische breuklijnen hand in hand gaan, lijkt het actief faciliteren en mediëren van ontmoeting over deze grenzen heen, niet overbodig. Soenen (2006) stelde dit al eerder in haar onderzoek naar het kleine ontmoeten in de stad:

Eenzijds moet de kabbelende stroom van relaties in de stad zijn gang kunnen gaan zodat er spontaan nieuwe creaties kunnen ontstaan [...] Anderzijds dient het ambivalente fundament ervan bewaakt te worden en dient geïntervenieerd te worden om het dynamisch evenwicht te behouden. (p.137)

Zoals in het theoretisch luik werd aangegeven is opvoeden – evenals interventies in dit proces – geen neutrale activiteit. Het zal dit nooit zijn en dat hoeft ook niet. Wanneer opvattingen over opvoeden als objectief en waarde vrij naar voor worden geschoven, is er reden tot ongerustheid, temeer omdat de context van opvoeden zo opnieuw uit beeld verdwijnt.

In dit onderzoek werd het belang van de context van de opvoeding meermaals benadrukt (Bouverne-De Bie, 2005; Broadhurst, 2007; Gillies, 2005a, 2005b; Jack, 1999). Er werd in de

data naar voorbeelden gezocht die de erkenning van de context waarin ouders hun opvoedingsproject trachten te realiseren, illustreren. De ouders geven elkaar zowel emotionele als instrumentele steun op verschillende brede levensdomeinen waaronder huisvesting. Daarnaast vervullen eveneens de begeleiders een rol hierin, zoals het voorbeeld waarin een moeder aangeeft dat ze haar grens bereikt heeft door tegenslagen aan het huis en een begeleider haar attent maakt op het naderende schoollopen van haar kind, wat tijd en ruimte kan creëren voor haarzelf. De rol van de begeleiders in het deproblematiseren van twijfels komt feitelijk neer op het opentrekken van de mogelijkheden. Deconstructie is een centraal en noodzakelijk proces (Popke, 2003) en schept kansen om anders naar zichzelf, het eigen kind, de ander en de context te kijken (Kennedy, 2000) én anders te handelen (Putnam, 2007). Een voorwaarde is dat men rekening houdt met de context van opvoeden en de invloed ervan op de opvoeding erkent. Ouders brengen zelf die context van opvoeden ter sprake in de ontmoetingsplaats, door hun levens- en/of migratieverhaal te vertellen, het wonen in Brussel te bespreken of (problemen met) de huisvesting aan te kaarten. Dit staat niet los van de opvattingen die ze bijvoorbeeld hebben over hoe het zou moeten zijn (opvoeden in context). De ideeën over opvoeding en de idealen zijn niet los te zien van de bredere sociale normeringskaders (Tobin, 1989).

In de ontmoetingsplaats worden opvattingen over deskundigheid en leren onderhandeld en worden heersende probleemdefinities bevraagd, niet vanuit de opzet om tot een nieuwe definitie te komen, maar om een veelheid aan perspectieven naast elkaar te laten bestaan en dus de meerstemmigheid te laten spreken (Holquist, 2002). Uit de fragmenten komt naar voor hoe dit concreet vorm krijgt. Niet enkel opvattingen over deskundigheid, maar ook perspectieven op kinderen en de kindertijd, ouders en ouderschap komen ter sprake.

Verder blijkt uit de fragmenten hoe de rol van de begeleider in het faciliteren van ontmoeting zich kan manifesteren. Het is een balanceren tussen zich in de mate van het mogelijke onvoorwaardelijk opstellen ten aanzien van kinderen en ouders en het omgaan met het willen vatten van wat er gebeurt in Baboes vanuit het eigen referentiekader. Het is te vergelijken met de inherente dualiteit die in het woord 'be-grijpen' vervat zit: het oprecht willen leren kennen van het onbekende vereist als het ware het 'grijpen' – of uit handen nemen – van dat andere. Het is een filosofische – maar tegelijk zeer alledaagse – kwestie die veel grote denkers en kleine mensen niet onberoerd liet. Derrida (1997) sprak in dit verband over *la double loi de l'hospitalité*, Popke (2003) over het terug verantwoordelijkheid opnemen voor de ander en sensitiviteit voor verschillen scheppen en Holquist (2002) gaf aan dat het veeleer gaat om het naast elkaar laten bestaan van verschillende realiteiten, niet alleen naast elkaar, maar eveneens (in interactie) met elkaar. Het gaat letterlijk om ontmoeten, *l'hospitalité* kan bijgevolg niet enkel als een opdracht van de begeleiders gezien worden, maar van elke mens.

De wisselwerking tussen opvoeden in context en de context van opvoeden draagt bij aan de constructie van identiteiten, net zoals ook de interacties en onderhandelingen in de ontmoetingsplaats hiertoe bijdragen. De fysieke ruimte biedt enerzijds een kader voor ontmoetingen en tegelijkertijd worden de grenzen van die ruimte continu overschreden. Hodder (1998) gaf reeds aan dat *material culture* een actief leven leidt. Het publieke leven stapt binnen in het private gezinsleven, maar ook private elementen doordringen het publieke, met de *hybridisation of identity* en *multiple belongings* als gevolg (Vandenbroeck et al., 2009). De opvoeding als gedeelde verantwoordelijkheid en als socialiseringsproces krijgt letterlijk vorm, zoals enkele fragmenten aangeven. Er ontstaan spontane groepsmomenten en de ontmoetingsplaats krijgt een eigen dynamiek naargelang de samenstelling van de groep. Naarmate men elkaar beter leert kennen, breidt het geven van steun uit en ontstaan er ook buiten de muren van Baboes nieuwe mogelijkheden voor ontmoeting. Er wordt in de ontmoetingsplaats zowel steun gegeven en ontvangen wat betreft de context van opvoeden (voornamelijk instrumentele steun) als het opvoeden in context (onderhandeling over wat kan en niet kan, bijspringen wanneer een kind iets doet wat niet mag, ...). Op die manier geven verschillende actoren betekenis aan wat – voor hen – ondersteunend kan zijn in de opvoeding. Het gaat dan zowel om het belang dat men hecht aan gemeenschappelijkheid, als de mogelijke verrijkende ervaring van contact met wat nog onbekend is. Sociale contacten bevatten verschillende meningen en tegenspraak, de vrije confrontatie heeft er vrij spel. Dit weerhoudt mensen er in elk geval niet van om in interactie te treden met elkaar, in discussie te gaan, van gedacht te veranderen of op gemaakte stappen terug te komen. Dit contact kan – vaak dankzij de aanwezigheid van de kinderen – evengoed met volstrekt vreemden plaatshebben. Waar ouders aangeven informele steun te verkiezen, kan het evenwel plaatsvinden in een formele context zoals een ontmoetingsplaats voor kinderen en ouders, mits openheid gevrijwaard wordt en de opvoeding in handen blijft van de ouders en hun kinderen. Het gaat er dan om hen niet te reduceren tot toeschouwers bij hun eigen situatie, zoals Bouverne-De Bie aanklaagt (2005), maar hen als onderzoekende mens de kans te laten om participierend observator te worden van het eigen en andermans handelen. Opvoeden wordt beschouwd als het feitelijk samenzijn van ouders en hun kinderen, het geven en krijgen van steun kan bijgevolg ook in het bijzijn van én door de kinderen plaatsvinden (Buisse, 2008) en hoeft niet louter in een aparte voorziening specifiek gericht op ouders georganiseerd te worden.

In elk geval is verder onderzoek naar processen van sociale steun gewenst, evenals hoe dit zich verhoudt tot sociale netwerken buiten de ontmoetingsplaats, om de reflectie op – het interveniëren in – de opvoeding open te houden. De betekenisverlening van een diversiteit aan ouders dient aan bod te komen, zodat een beter 'begrip' mogelijk is en men elkaar weer kan 'ont-moeten'. Het hoge percentage kinderen (41,63%) dat slechts één bezoek bracht

aan Baboes in de periode van het onderzoek, vraagt eveneens om blijvende reflectie op de werking van Baboes en mogelijke onbedoelde, ongewenste of neveneffecten ervan.

Verder onderzoek is dus nodig, temeer omdat het huidig onderzoek een aantal beperkingen kent. Zo is er vooreerst het gebrek aan gegevens over de sociaal-economische achtergrond van de bezoekers van Baboes, waardoor er slechts in beperkte mate zicht is op de aanwezige diversiteit. Verder zouden deze extra data toelaten uitspraken te doen over het bereik van Baboes in verhouding tot de samenstelling van de Brusselse bevolking. Een tweede beperking komt voort uit het gebruik van de pedagogische documentatie als onderzoeksmateriaal: de fiches worden ingevuld door de begeleiders en zijn beperkt tot hetgeen deze begeleiders belangrijk achten om te noteren. Het is bovendien fragmentarisch, wat inhoudt dat reacties van andere ouders, wat vooraf ging aan een bepaald fragment en wat er op volgt, vaak ontbreken. Dit is nochtans van cruciaal belang om de verschillende interpretatiemogelijkheden te kunnen kaderen (Vangelisti, 2009). Het bijhouden van de pedagogische documentatie is niet ingegeven vanuit onderzoeksdoeleinden maar vanuit een verlangen om op de eigen praktijk te reflecteren. Observaties door een externe onderzoeker zouden mogelijk een ander beeld over de werkelijkheid genereren, er zou gerichter kunnen geobserveerd en genoteerd worden. Dit betekent niet dat de onderzoeker wel in staat zou zijn het gehele verhaal te vatten, dat is onmogelijk: elke mens observeert vanuit een eigen unieke bril. De aanwezigheid van een externe onderzoeker in de ontmoetingsplaats is bovendien allesbehalve evident en neutraal. In de huidige omstandigheden werd dit niet wenselijk geacht door het team van Baboes, wat niet wil zeggen dat dit in de toekomst toe niet kan overwogen worden. Om echter na te gaan hoe bepaalde ervaringen feitelijk ervaren worden, dient ook de stem van ouders betrokken te worden in onderzoek. Los van deze beperkingen, bevat de pedagogische documentatie echter een schat aan informatie over de ontmoetingen tussen ouders, kinderen en begeleiders als *micro-events* (Vandenbroeck et al., 2009). Aangezien deze masterproef bestond uit het onderzoeken van de menselijke interacties als *micro-events*, is het uitermate interpretatief van aard. De betrokkenheid van onderzoek en praktijk op elkaar, concreet vorm gegeven door de verscheiden momenten van overleg, ondersteunt de validiteit en betrouwbaarheid van de bevindingen uit dit onderzoek. De beschikbaarheid van de data én van de *key informants* (Goodwin & Goodwin, 1994) maakten dit onderzoek ten slotte mogelijk.



## **Bibliografie**

- Ackaert, L. & Deschouwer, K. (1999). De relatie tussen taal en identiteit bij de Brusselse migranten. In M. Swyngedouw, K. Phaet & K. Deschouwer (Red.), *Minderheden in Brussel: Sociopolitieke houdingen en gedragingen* (pp. 215-244). Brussel: VUBPress.
- Altheide, D. L. & Johnson, J. M. (1998). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 283-312). London: SAGE Publications.
- Attree, P. (2004). Parenting support in the context of poverty: a meta-synthesis of the qualitative evidence. *Health and Social Care in the Community*, 13(4), 330-337.
- Baumrind, D. (1998). From ought to is: A Neo-Marxist perspective on the use and misuse of the culture construct. *Human Development*, 41, 145-165.
- Bouverne-De Bie, M. (2005). Over respect voor gezinnen en gezinsgericht werken. In H. Van Crombrugge & E. Lombaert (Red.), *Gezin en opvoeding: weldadig en gewelddadig* (pp. 61-76). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Braidotti, R. (2003). *De terugkeer van grote verhalen. Een feministische en multiculturele visie op Europa*. Amsterdam: ACl.
- Braidotti, R. (2006). Affirmation versus vulnerability: on contemporary ethical debates. *Canadian Journal of Continental Philosophy*, 10(1), 235-254.
- Broadhurst, K. (2007). Parental help-seeking and the moral order. Notes for policy-makers and parenting practitioners on 'the first port of call' and 'no one to turn to'. *Sociological Research Online*, 12(6). Geraadpleegd op 3 december 2009 op <http://www.socresonline.org.uk/12/6/4.html>
- Buysse, A. (2008). *Opvoedingsondersteuning. Ondersteuning van gezinnen vandaag: een onderzoek*. In opdracht van de Vlaamse Gezinsbond. UGent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Vakgroep Experimenteel-klinische en Gezondheidspsychologie.
- Campos, G. P. (2004). What are cultural models for? Child-rearing practices in historical perspective. *Culture & Psychology*, 10(3), 279-291.
- Corrijn, E., De Corte, S. & De Lannoy, W. (2000). Brussel: van multiculturele en gefragmenteerde stad tot mediterrane hoofdstad van Europa? In E. Corrijn & W. De Lannoy (Red.), *La qualité de la différence. De kwaliteit van het verschil* (pp. 28-41). Brussel: VUB-Press.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). Introduction: our Reggio Emilia. In C. Rinaldi (Ed.), *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning* (pp. 1-22). London: Routledge.
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- De Bolle, L. (2005). De wereld voorbij het ik en de ander. *Ethische perspectieven*, 15(2), 160.
- De Bolle, L. (2010). Identiteit en verschil, het ik en de ander. In B. Lleshi & M. Van den Bossche (Red.), *Identiteit en interculturaliteit. Identiteitsconstructies bij jongeren in Brussel* (pp. 41-64). Brussel: VUB Press.
- Deboosere, P. & Willaert, D. (2006). Demografie. In Observatorium voor gezondheid en welzijn (Red.), *Welzijns- en gezondheidsatlas van Brussel-Hoofdstad 2006* (pp. 21-52). Brussel: Gemeenschappelijke Gemeenschapscommissie.

- Dehaene, T., Jans, V., Voorhamme, R., Caron, B., Van der Borgh, V. & Stevens, H. (2007). *Decreet houdende de organisatie van opvoedingsondersteuning*. Goedgekeurd door het Vlaams Parlement op 10 juli 2007.
- Denzin, N. K. (1998). The art and politics of interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 313-344). London: SAGE Publications.
- Derrida, J. (1997). Interviewed by Dhombres, D. Il n'y a pas de culture ni de lien social sans un principe d'hospitalité. Entretien avec Jacques Derrida par Dominique Dhombres. *Le Monde*, Decembre 2.
- Dyson, A. H. (1997). *What difference does difference make? Teacher reflections on diversity, literacy, and the urban primary school*. Urbana: NCTE.
- Geldof, D. (2006). De stad is een kosmos. *Alert*, 32(3), 67-79.
- Gillies, V. (2005a). Raising the 'meritocracy': parenting and the individualization of social class. *Sociology*, 39(5), 835-853.
- Gillies, V. (2005b). Meeting parents' needs? Discourses of 'support' and 'inclusion' in family policy. *Critical Social Policy*, 25(1), 70-90.
- Goldhaber, J. & Smith, D. (1997). "You look at things differently": The role of documentation in the professional development of a campus child care center staff. *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 3-10.
- Goodwin, W. L. & Goodwin, D. (1994). *Understanding quantitative and qualitative research in early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Greene, J. C. (1998). Qualitative program evaluation: practice and promise. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 372-390). London: SAGE Publications.
- Haber, M. G., Cohen, J. L., Lucas, T. & Baltes, B. B. (2007). The relationship between self-reported received and perceived social support: a meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 39, 133-144.
- Henau, A. (2002). *De recente demografie van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest*. Directie Studiën en Regionale Statistiek van het M.B.H.G. Brussel: IRIS.
- Hodder, I. (1998). The interpretation of documents and material culture. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 110-129). London: SAGE Publications.
- Hermanns, J. (2009). *Het opvoeden verleerd*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Holquist, M. (2002). *Dialogism*. London & New York: Routledge.
- Jack, G. (1999). Ecological influences on parenting and child development. *British Journal of Social Work*, 30, 703-720.
- Kennedy, D. (2002). The roots of child study: Philosophy, history, and religion. *Teachers College Record*, 102(3), 514-538.
- Kesteloot, C. (2005). De huisvesting van minderheden in Brussel. In M. Swyngedouw, P. Delwit & A. Rea (Red.), *Culturele diversiteit en samenleven in Brussel en België* (pp. 11-26). Leuven: Acco.
- Kesteloot, C. & Slegers, K. (2006). Onderwijsniveau. In Observatorium voor gezondheid en welzijn (Red.), *Welzijns- en gezondheidsatlas van Brussel-Hoofdstad 2006* (pp. 83-90). Brussel: Gemeenschappelijke Gemeenschapscommissie.
- Kim, H. S., Sherman, D. K., & Taylor, S. E. (2008). Culture and social support. *American Psychologist*, 63(6), 518-526.

- Koramoa, J., Lynch, M. A. & Kinnair, D. (2002). A continuum of child-rearing: responding to traditional practices. *Child Abuse Review*, 11, 415-421.
- Lemahieu, E. (2010). *Opvoedingsondersteuning en sociale steun bij ouders van adolescenten: een kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van ouders*. Onuitgegeven masterproef. UGent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Vakgroep Sociale Agogiek.
- Linguapolis (2008). *Taalsituatie in Brussel*. Instituut voor taal en communicatie. Universiteit Antwerpen. Geraadpleegd op 12 april 2010 op <http://webh01.ua.ac.be/linguapolis/lara/Nederlands/5/index.html>
- Musatti, T. (2007). La signification des lieux d'accueil pour la petite enfance aujourd'hui. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (Red.), *Nouveaux paradigmes pour repenser l'éducation préscolaire* (pp. 207-224). Bruxelles: Peter Lang.
- Nealon, J. T. (1997). The ethics of dialogue: Bakhtin and Levinas. *College English*, 59 (2), 129-148.
- Neudt, D. & Maly, I. (2010). Dé culturele identiteit of een meervoudige identiteit? In B. Lleshi & M. Van den Bossche (Red.), *Identiteit en interculturaliteit. Identiteitsconstructies bij jongeren in Brussel* (pp. 7-12). Brussel: VUB Press.
- Opvoeden in Brussel (2009). Concept van een ontmoetingsplaats. Brussel: vzw Opvoeden in Brussel. Geraadpleegd op 13 oktober 2009 op <http://www.opvoeden-in-brussel.be/concept.pdf>
- Pinderhughes, E. E., Nix, R., Foster, E. M. & Jones, D. (2001). Parenting in context: Impact of neighborhood poverty, residential stability, public services, social networks, and danger on parental behaviors. *Journal of Marriage and Family*, 63(4), 941-953.
- Popke, E. J. (2003). Poststructuralist ethics: subjectivity, responsibility and the space of community. *Progress in Human Geography*, 27(3), 298-316.
- Putnam, R. D. (2007). *E pluribus unum: Diversity and community in the twenty-first century. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture*. *Scandinavian Political Studies*, 30(2), 137-174.
- Ramaekers, S. (2009). Moeten ouders de opvoeders van hun kinderen zijn? *Alert*, 35(4), 8-17.
- Ramaekers, S. (2010). *Pedagogy of the encounter? Philosophical notes on the idea of 'meeting places' as forums of parent support*. Bijdrage jaarlijkse conferentie Philosophy of Education Society of Great Britain. Geraadpleegd op 10 april 2010 op <http://www.philosophy-of-education.org/uploads/papers2010/Ramaekers.pdf>
- Reblin, M., & Uchino, B. N. (2008). Social and emotional support and its implication for health. *Current Opinion in Psychiatry*, 21, 201-205.
- Richardson, L. (1998). Writing: a method of inquiry. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 345-371). London: SAGE Publications.
- Roesems, T. & Feyaerts, G. (2009). *Welzijnsrapport: Brussels armoederapport 2009*. Observatorium voor Gezondheid en Welzijn van Brussel-Hoofdstad. Brussel: Gemeenschappelijke Gemeenschapscommissie.
- Rullo, G. & Musatti, T. (2005). Mothering young children: Child care, stress and social life. *European Journal of Psychology of education*, 20(2), 107-119.
- Sarason, I. G. & Sarason, B. R. (2009). Social support: mapping the construct. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 113-120.

- Snoeck, A. (2007). *Ideën over ouderschap in een veranderende context. Een exploratief onderzoek bij anderstalige nieuwkomers*. Onuitgegeven masterproef. UGent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Vakgroep Sociale Agogiek.
- Soenen, R. (2006). *Het kleine ontmoeten. Over het sociale karakter van de stad*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Tobin, J., Wu, D. & Davidson, D. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China and the United States*. Londen: Yale University Press.
- Van Crombrugge, H. (2005). Geen opvoeding zonder uitgesproken engagement, van huwelijksbelofte naar opvoedingscontract. In H. Van Crombrugge & E. Lombaert (Red.), *Gezin en opvoeding: weldadig en gewelddadig* (pp. 77-94). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Van de Craen, P. (1999). Gerapporteerd taalgebruik en gerapporteerde taalvaardigheid van migranten in Brussel. In M. Swyngedouw, K. Phalet & K. Deschouwer (Red.), *Minderheden in Brussel: Sociopolitieke houdingen en gedragingen* (pp. 244-260). Brussel: VUBPress.
- Vandenbroeck, M. (2004). *In verzekerde bewaring. Honderdvijftig jaar kinderen, ouders en kinderopvang*. Amsterdam: SWP.
- Vandenbroeck, M. & Boonaert, T. (2006). Opvoeden in Brussel. Een project over onderzoek en beleiding inzake opvoedingsondersteuning. Vakgroep Sociale Agogiek, Ugent, VBJK, VCOK, in opdracht van de Vlaamse Gemeenschapscommissie.
- Vandenbroeck, M., Boonaert, T., Van der Mespel, S. & De Brabandere, K. (2007). *Opvoeden in Brussel*. Gent-Brussel: UGent – VBJK – VCOK – VGC.
- Vandenbroeck, M. & Bouverne-De Bie, M. (2006). Children's agency and educational norms. A tenses negotiation. *Childhood*, 13(1), 127-143.
- Vandenbroeck, M., Roets, G. & Snoeck, A. (2009). Immigrant mothers crossing borders: nomadic identities and multiple belongings in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 203-216.
- Vandenbroeck, M. & Van der Mespel, S. (2009). Sociale steun, informele netwerken en tegenspraak. In K. Kelchtermans (Red.), *21 jaar opvoedingsondersteuning in Limburg. Opvoeden vandaag en morgen, empowerment en sociale steun* (pp. 66-71). Provincie Limburg.
- Van der Mespel, S. (2008). Ontmoetingsplaatsen voor Kinderen en Ouders. Gent: VBJK. (Discussietekst van het Netwerk Ontmoetingsplaatsen voor Kinderen en Ouders).
- Van de Walle, S. (2009). *De wachtzaal van het consultatiebureau van Kind & Gezin als publieke ruimte in de stad. Een ontmoetingsplaats voor ouders met jonge kinderen?* Onuitgegeven masterproef. UGent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, Vakgroep Orthopedagogiek.
- Vangelisti, A. L. (2009). Challenges in conceptualizing social support. *Journal of Social and Personal Relationships*, 26(1), 39-51.
- Vansteenland, K. (2010). *Bleri Lleshi over de problemen van Brussel*. Geraadpleegd op 11 april 2010 op [http://www.mo.be/index.php?id=63&tx\\_uwnnews\\_pi2\[art\\_id\]=27432&cHash=bc3f0eec0f](http://www.mo.be/index.php?id=63&tx_uwnnews_pi2[art_id]=27432&cHash=bc3f0eec0f)
- Verstraete, G. & Pinxten, R. (1999). Cultuur is geen kalkei. Naar een interculturalisering van het welzijnswerk. *Alert*, 25(1), 66-77.
- Verstraete, G. & Pinxten, R. (2000). *Culturele eigenheid als proces*. Geraadpleegd op 10 april 2010 op [www.demos.be/e-bib](http://www.demos.be/e-bib)

- Verstraete, G. & Pinxten, R. (2002). Identiteit en conflict. Een model en een perspectief. In R. Pinxten & G. Verstraete (Red.), *Cultuur en macht. Over identiteit en conflict in een multiculturele wereld* (pp.13-77). Antwerpen: Houtekiet.
- Vlaamse Gemeenschapscommissie (2007). Management en operationeel plan. Vlaamse Gemeenschapscommissie: De Administratie. Geraadpleegd op 22 oktober 2009 op <http://www.vgc.be/Site+structuur/leftnav/de+administratie/paspoortHome.html>
- Walravens, E. (2005). Gezinsopvoeding in een postmodern tijdperk. In H. Van Crombrugge & E. Lombaert (Red.), *Gezin en opvoeding: weldadig en gewelddadig* (pp. 13-28). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Weinberg, N. (1988). Another perspective: attitudes of persons with disabilities. In H. E. Yunker (Ed.), *Attitudes toward persons with disabilities* (pp. 141-153). New York: Springer.
- Wielemans, W. (2000). *Ingewikkelde ontwikkeling. Opvoeding en onderwijs in relatie tot maatschappij en cultuur*. Leuven/Leusden: Acco.
- Wierzbicka, A. (2004). The English expressions good boy and good girl and cultural models of child rearing. *Culture & Psychology*, 10(3), 251-278.
- Willaert, D. & Surkyn, J. (2008). *Bevolkings- en huishoudensprojecties, en schatting van de toekomstige woningvoorraad in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest*. Interface Demography Working Paper 2008-5. Vrije Universiteit Brussel.
- Wullers, D. (2007). *Reading the city, appreciating the neighbourhood: the case of Linkeroever, Antwerp*. 43rd ISOCARP Congress.